

# Lesing på et andrespråk

En studie av fire  
innvandrerdommers lesing  
av læreboktekster på norsk

Acta Humaniora is a series of doctoral theses that have been presented to  
the Faculty of Arts, University of Oslo

Acta Humaniora er en serie doktoravhandlinger som er forsvart ved  
Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo

Information on the publications in this series can be obtained from the publisher.  
Informasjon om utgivelsene i serien kan hentes fra forlaget.

Standing orders should be placed at the publisher:

Abonnement bestilles hos forlaget:

Universitetsforlaget AS (Scandinavian University Press)

P.O. Box 2959 Tøyen, 0608 Oslo, Norway. Tel +47 22 57 53 00. Fax +47 22 57 53 53

Internet: <http://www.scup.no>

Individual titles can be ordered from:

Enkelttitler bestilles fra:

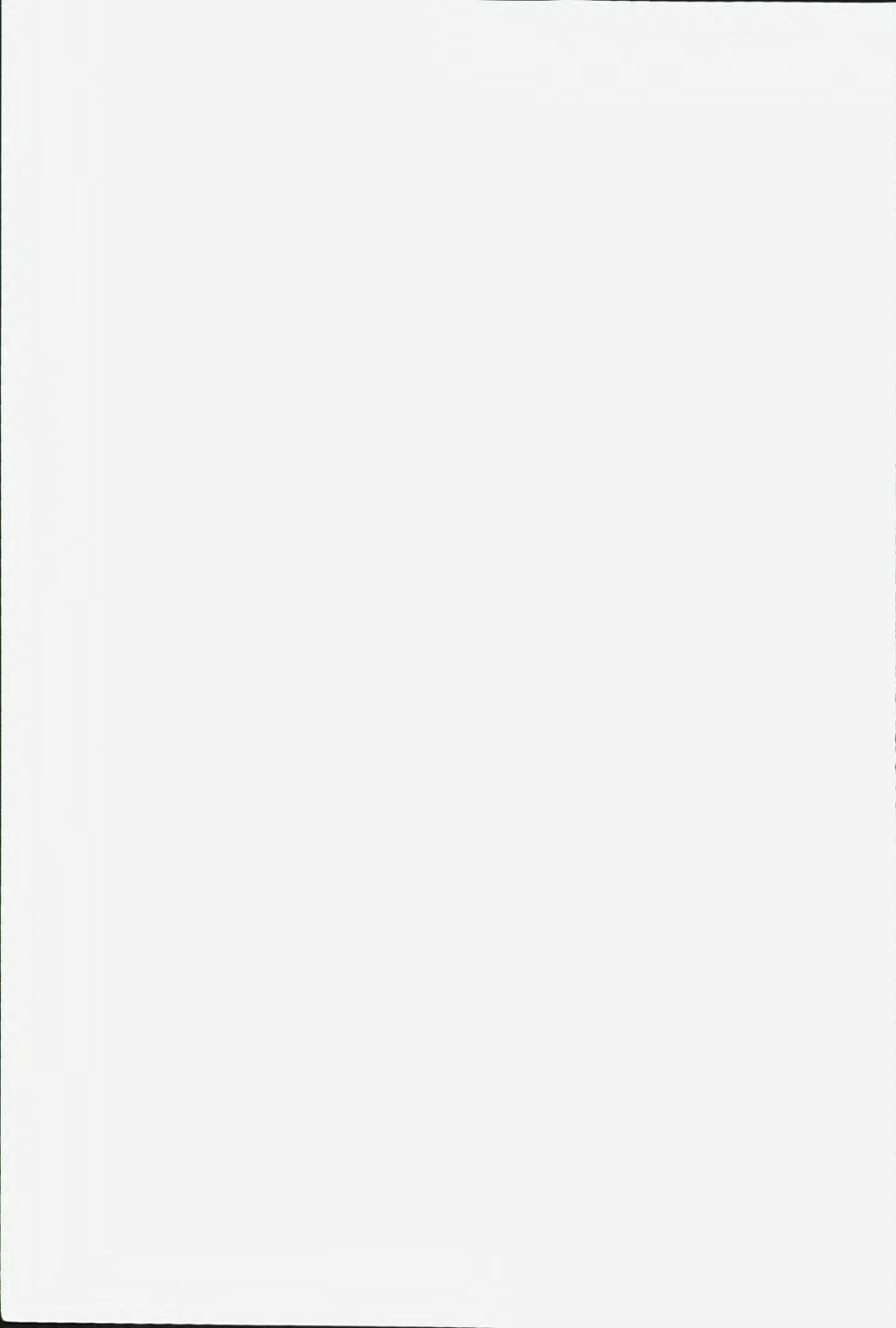
NORbillett

P.O. Box 600, 2601 Lillehammer, Norway. Tel +47 61 28 79 00. Fax +47 61 28 79 80

Previously published titles in this series include:

Tidligere utgitte titler i serien:

- 1 Paul Knutsen: *Korporatisme og klassekamp*
- 2 Hans Petter Helland: *Sémantique et pragmatique temporelles*
- 3 Anne Hvenekilde: «Hvad gjør vi saa med arven?»
- 4 Hilde Hasselgård: *Where and When?*
- 5 Nils Ivar Agøy: *Militæretaten og «den indre fiende» fra 1905 til 1940*
- 6 Egil Børre Johnsen: *Oppgavetekst og dannelse*
- 7 Lars Borgersrud: *Wollweber-organisasjonen i Norge*
- 8 Anne Birgitte Rønning: *Historiens diskurser*
- 9 Knut Stene-Johansen: *Aurélia de Nerval*
- 10 Ragnhild Nessheim: *Press, Politics and Votes for Women, 1910–1918*
- 11 Olav Eikeland: *Erfaring, dialogikk og politikk*
- 12 Rolf Inge Godøy: *Formalization and Epistemology*
- 13 Erik Bjerck Hagen: *Allegories of Action*
- 14 Pål Kolstø: *Sannhet i løgn*
- 15 Andreas G. Lombnæs: *Natur/subjektspråk*
- 16 Johannes Lyng: *Rules, Language-Games, and the Autonomy of Understanding*
- 17 Ståle Wikshåland: «... en melodi som unnslipper, en innskrift som består.»
- 18 Karen Gammelgaard: *Spoken Czech in Literature*
- 19 Hans Kolstad: *Tid og intuisjon*
- 20 Per M. Aadnanes: *Det nye tusenårsriket*
- 21 Lars Martin Fosse: *The Crux of Chronology in Sanskrit Literature*
- 22 Arnfinn Muruvik Vonen: *Parts of Speech and Linguistic Typology*
- 23 Erling E. Guldbrandsen: *Tradisjon og tradisjonsbrudd*
- 24 Ingun Grimstad Klepp: *På stier mellom natur og kultur*
- 25 Helene Uri: *Comprehension in non-fluent aphasia*
- 26 Hans-Olav Enger: *The classification of strong verbs in Norwegian with special reference to the Oslo dialect*
- 27 Grete Swensen: *Moderne, men avleggs?*
- 28 Bente Aamotsbakken: *Tekst og intertekst*
- 29 Kjell Magne Yri: *My father taught me how to cry, but now I have forgotten*



Lise Iversen Kulbrandstad

Lesing på  
et andrespråk

En studie av fire  
innvandrerdømmers lesing  
av læreboktekster på norsk

FACULTY OF ARTS  
**UNIVERSITY OF OSLO**  
DET HISTORISK-FILOSOFISKE FAKULTET  
**UNIVERSITETET I OSLO**

SCANDINAVIAN UNIVERSITY PRESS  
UNIVERSITETSFORLAGET

1998

Acta Humaniora is published by Scandinavian University Press in cooperation with the Faculty of Arts, University of Oslo.

Acta Humaniora gis ut av Universitetsforlaget AS i samarbeid med Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Scandinavian University Press (Universitetsforlaget AS)

P.O. Box 2959 Tøyen, 0608 Oslo, Norway

Fax +47 22 57 53 53

Stockholm office

Scandinavian University Press AB

P.O. Box 3255, 103 65 Stockholm, Sweden

Copenhagen office

Scandinavian University Press AS

P.O. Box 54, 1002 Copenhagen K, Denmark

Oxford office

Scandinavian University Press UK

60 St. Aldates, Oxford OX1 1ST, United Kingdom

Boston office

Scandinavian University Press North America

875 Massachusetts Ave., Ste. 84, Cambridge MA 02139, USA

© Universitetsforlaget AS (Scandinavian University Press)

Oslo 1998

ISBN 82-00-12852-0

ISSN 0806-3222

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior permission of Scandinavian University Press. Enquiries should be sent to the Rights Department, Scandinavian University Press, Oslo, at the address above.

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverksloven eller avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

This publication is stored electronically and is distributed by Pensumtjeneste AS, Oslo.

Publikasjonen lagres elektronisk og distribueres av Pensumtjeneste AS, Oslo.

Printed in Norway by Allkopi AS

## FORORD

UNESCO har omtalt lese- og skrivekyndighet som nøkkelen til kunnskapskapitalen i et samfunn. For at innvandrerungdom skal få tilgang til denne kapitalen i det landet de vokser opp i, trenger de minst én nøkkel til, nemlig ferdigheter i landets offisielle språk. Denne avhandlingen dreier seg om innvandrerungdoms leseferdigheter på norsk, og dermed belyser den begge disse forutsetningene for tilgang til kunnskap.

Inspirasjonen til arbeidet med avhandlingen ligger i mitt møte med innvandrerelever i grunnskolen i Oslo på åttitallet. Mange av elevene jeg underviste, var relativt gode til å kommunisere muntlig på norsk. Derfor ble jeg særlig opptatt av arbeidet med å utvikle ferdighetene deres i å bruke det norske skriftspråket. Det var lite stoff jeg kunne finne om dette problemfeltet i faglitteraturen, og dette motiverte meg til selv å gå i gang med et eget forskningsarbeid. Da det høsten 1989 ble utlyst universitetsstipend, oppfordret Anne Hvenekilde meg til å søke, og Universitetet i Oslo gav meg midler til å arbeide med innvandrerungdoms leseferdigheter. I to år (1990-92) arbeidet jeg med avhandlingen som universitetsstipendiat ved Avdeling for norsk som fremmedspråk. I 1991 flyttet jeg av private grunner til Hedmark, og i 1992 ble fristelsen til å ta imot en fast stilling i norsk ved Elverum lærerhøgskole for stor. Jeg forlot universitetsstipendet og tiltrådte stillingen i lærerutdanningen i august 1992. Studieårene 1993-94 og 1994-95 sørget daværende rektor ved høgskolen, Ole Nordvang, og seksjonsleder i norsk, Ola Losløkk, for at jeg fikk anledning til å arbeide videre med avhandlingen i om lag halve arbeidstiden. Høsten 1995 gav så styret for den nye Høgskolen i Hedmark meg fem måneders vikarstipend slik at jeg kunne gjøre arbeidet ferdig. De nevnte enkeltpersonene og institusjonene skal ha stor takk for den tilliten de på denne måten har vist meg.

En empirisk studie som denne kan ikke bli til uten at enkeltpersoner er villige til å stille opp som informanter, og uten at andre på forskjellige måter legger forholdene til rette for innsamlingen av data til studien. Innsatsen til slike personer er man som forsker ikke bare avhengig av, men også svært takknemlig for. Ingen av dem jeg har i tankene når jeg formulerer denne takken, kan nevnes ved sine rette navn, men jeg håper hver og en av dem vet å ta takken til seg. Det gjelder administrasjonen og lærere ved den grunnskolen jeg hadde kontakt med i prosjektperioden, og det gjelder tolv lærere som fungerte som sensorer ved avgangsprøva i norsk som andrespråk i grunnskolen i 1993. Tre voksne stilte dessuten opp som høytlesere av to av de aktuelle læreboktekstene, og fem åttendeklassinger med norsk som morsmål leste alle læreboktekstene. De som det likevel er aller størst grunn til å takke, er de fire innvandrerungdommene som denne avhandlingen dreier seg om –

Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine. Alle fire må takkes for at de så positivt stilte opp for å gi meg muligheten til å lære om det å lese på et andrespråk.

I hovedsak oppleves arbeidet med en avhandling som et ensomt arbeid. Likevel er det et arbeid som det ikke hadde vært mulig å gjennomføre uten faglige kontakter. Anne Hvenekilde ved Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning og Inger Moen ved Avdeling for anvendt lingvistikk har vært mine veiledere. De har lest, kritisert, diskutert og inspirert meg til å arbeide med å gjøre avhandlingen ferdig. For det er jeg dem stor takk skyldig!

Andre viktige faglig kontaktpunkter har vært forskerkonferanser hvor jeg har fått anledning til å legge fram deler av arbeidet, og hvor kolleger har kommet med verdifulle kommentarer og innspill. Det gjelder konferansene om Nordens språk som andrespråk i Oslo i 1993 og i Jyväskylä i 1995, og det gjelder den nordiske konferansen om språkvitenskapelige perspektiver på lesing og skriving i Oslo i 1993. Mange kolleger har dessuten diskutert utkast eller ideer med meg og gitt meg råd om hvordan jeg skulle løse forskjellige problemer. Ikke alle rådene har jeg kunnet følge, men alle har gjort meg klokere og forhåpentligvis mer bevisst svake og sterke sider ved de valgene jeg har gjort. Flere kolleger har også hjulpet meg til å finne fram til aktuell faglitteratur, eller de har hjulpet meg med mer praktiske ting. De som skal takkes spesielt for større og mindre bidrag i ulike faser av prosjektet, er: Ingolv Austad, Carsten Elbro, Anne Golden, Even Hovdhaugen, Frøydis Hertzberg, Mari-Ann Igland, Ola Losløkk, Eva Magnusson, Randi Myklebust, Randi Natvig, Kerstin Naucélér, Kåre Rørhus, Kari Tenfjord, Geirr Wiggen og Bjarne Øygarden. Dessuten får kollegene ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark en felles takk for å ha lagt forholdene til rette for meg, og biblioteket ved studiestedet i Elverum får en spesiell takk for å ha bistått meg i jakten på faglitteratur.

Når arbeidet med avhandlingen har strukket seg over en periode på seks år, er det ikke bare faglige kontakter jeg har trengt underveis, men selvsagt også all støtte, oppmuntring og tålmodighet fra familie og venner. Den aller, aller varmeste og største takken skal Lars Anders, mannen min, ha. Han er den som har fulgt prosjektet tettest hele veien. Han har ikke bare vært inspirator og pådriver, men også min daglige diskusjonspartner og en leser som alltid har ytt kritisk motstand – og glad er jeg for at han er interessert i alt fra komma til Kuhn!

Ridabu, 21.3. 1996

Lise Iversen Kulbrandstad



## Forord til utgivelsen i Acta Humaniora-serien

Lørdag 12. oktober 1996 forsvarte jeg avhandlingen for dr.art.-graden ved Universitet i Oslo. Bedømmelseskomiteen bestod av forskningsprofessor Carsten Elbro Københavns Universitet (førsteopponent), professor Tove Bull Universitetet i Tromsø (annenopponent) og førsteamanuensis Elizabeth Lanza Universitetet i Oslo. Jeg vil benytte anledningen til å takke alle tre for deres innsats som kritiske lesere av avhandlingen og dessuten Carsten Elbro og Tove Bull spesielt for to interessante opposisjoner. Samtidig takker jeg Det historisk-filosofiske fakultetet ved Universitetet i Oslo som arrangerte disputasen, og som har støttet utgivelsen av avhandlingen.

I det vesentlige er denne utgivelsen identisk med avhandlingen fra 1996. Det er med andre ord bare foretatt mindre endringer i manus. Den største forskjellen er at appendikset er mindre omfattende. Det jeg har tatt ut, er: fullstendige utskrifter av samtalene med de fire informantene, transkriberingen av høytlesingen til tre av informantene, kopi av en cloze-test samt en tekst og to diktater skrevet av Daud. De som er interessert i dette, vises til utgaven av avhandlingen fra 1996, der appendikset ble trykt som et eget hefte.

Ridabu, januar 1998

Lise Iversen Kulbrandstad

## INNHold

### I INNLEDNING

<b>1 PRESENTASJON AV PROBLEMOMRÅDET</b>	<b>1</b>
1.1 Prosjektets formål og bakgrunn	1
1.2 Innvandrerungdom	3
1.3 Hva skal ungdomstrinnselever kunne bruke leseferdighetene sine til?	7
1.4 Om valg av informanter	10
1.5 Forskning om andrespråkslesing	12
1.5.1 Innledning	12
1.5.2 Forholdet mellom andre- og førstespråkslesing	13
1.5.3 Andrespråkslesing et språk- eller et leseproblem?	17
1.5.4 Forholdet mellom muntlig andrespråksbeherskelse og leseferdigheter på andrespråket	18
1.6 Problemstillinger	19
1.7 Om oppbyggingen av avhandlingen	21

### II TEORI

<b>2 OVERSIKT OVER TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>23</b>
2.1 Innledning	23
2.1.1 Innpassing i forhold til språkvitenskapelige disipliner	23
2.1.2 Grunnforskning eller anvendt forskning?	25
2.1.3 Språkvitenskap eller anvendt språkvitenskap?	28
2.2 Andrespråksforskning	30
2.2.1 Innledning	30
2.2.2 Noen tendenser i internasjonal forskning	31
2.2.3 Andrespråksforskning i Sverige, Danmark og Finland	34
2.2.4 Andrespråksforskning i Norge	37
2.2.5 Oppsummering og drøfting av vitenskapelig status	42
2.3 Leseforskning	46
2.3.1 Innledning	46
2.3.2 Noen utviklingslinjer i internasjonal forskning	48
2.3.3 Språkvitenskapelige perspektiver på leseforskningen	50
2.3.4 Modeller av leseprosessen	52
2.3.4.1 Om bruken av «modell» og «teori»	52
2.3.4.2 Kognisjonspsykologiske modeller	54
2.3.4.3 Utviklingsorienterte modeller	58
2.3.4.4 Oppsummering	61
2.3.5 Leseforskning i Norge	62
2.3.5.1 Pedagogiske perspektiver	62
2.3.5.2 Språkvitenskapelige perspektiver	65
2.3.6 Forskning om innvandreres lesing	67
2.3.7 Oppsummering	69

<b>3 LESING SOM AVKODING OG FORSTÅELSE</b>	71
3.1 Innledning	71
3.2 Avkoding og forståelse som grunnlag for analyse av lesing	73
3.3 Deskriptive definisjoner av «avkoding»	75
3.4 Ulike veier fra det skrevne ordet til det indre leksikonet	82
3.5 Deskriptive definisjoner av «forståelse»	85
3.6 Operasjonelle definisjoner av «avkoding» og «forståelse»	88
3.7 Forholdet mellom avkoding og forståelse	92
3.8 Oppsummering	97
<b>4 TEKSTFORSTÅELSE</b>	100
4.1 Innledning	100
4.2 Skjemateorier	101
4.2.1 Innledning	101
4.2.2 Hva er et skjema?	103
4.2.3 Eksempler på bruk av skjemateori	104
4.2.4 Skjemateorier og andrespråkslesing	105
4.2.5 Oppsummering	108
4.3 Inferenser	109
4.4 Å utvikle metakognitive ferdigheter	114
4.5 Oppsummering	116
<b>III METODE</b>	
<b>5 OVERORDNEDE PERSPEKTIVER</b>	118
5.1 Innledning	118
5.2 Finnes det én vitenskapelig metode?	119
5.3 En oppdagende og hypoteseutviklende forskning med en kvalitativ tilnærming	122
5.4 Å forske på individer eller grupper	123
5.5 En fortolkende tilnærming: Å beskrive, å forstå, å forklare	128
5.6 Oppsummering	130
<b>6 ERFARINGER FRA METODEUTVIKLINGSFASEN</b>	131
6.1 Innledning	131
6.2 Å måle språkferdigheter isolert og i integrerte oppgaver	131
6.3 Flervalgsoppgaver som metode for å måle leseforståelse	133
6.4 Åpne spørsmål med skriftlige svar som metode for å måle leseforståelse	135
6.4.1 Å stille spørsmål til en tekst	135
6.4.2 Spørsmål som tar sikte på å måle bokstavelig forståelse	137

6.4.3	Inferensspørsmål	138
6.4.4	Å be elevene begrunne svarene	140
6.4.5	Å svare skriftlig på andrespråket	141
6.5	Oppsummering	142

<b>7</b>	<b>OM DATAINNSAMLINGEN</b>	<b>144</b>
7.1	Innledning	144
7.2	Om forskerrollen og om å bygge opp fortrolighet hos informantene	144
7.3	Om innsamling av data til hovedundersøkelsen	145
7.3.1	Valg av lesetekster	146
7.3.2	Valg av situasjon	147
7.3.3	Oversikt over elisiteringsprosedyren	148
7.4	Oversikt over ulike typer data i prosjektet	151

## IV RESULTATER

<b>8</b>	<b>UTGANGSMÅL: VURDERING AV SPRÅK- OG LESEFERDIGHETER</b>	<b>153</b>
8.1	Innledning	153
8.2	Om de fire ungdommenes skolebakgrunn	153
8.3	Vurdering av andrespråksferdighetene	154
8.3.1	Om å vurdere språkferdigheter	154
8.3.2	Vurdering av ferdigheter i å snakke norsk	156
8.3.3	Resultat på en cloze-test	160
8.3.4	Oppsummering	162
8.4	Resultater på en kartleggingsprøve i lesing og rettskriving	162
8.4.1	Hastighet og forståelse	162
8.4.2	Rettskrivingsferdigheter	163
8.4.3	Alfabetkunnskap	164
8.4.4	Oppsummering	165
8.5	Informantenes lesevaner og egenvurdering av leseferdigheter	165
8.6	Kontroll-lesernes språk- og leseferdigheter	167
<b>9</b>	<b>EN NÆRSTUDIE AV FIRE INNVANDRERUNGDOMMER SOM LESER LÆREBOKTEKSTER PÅ ANDRESPRÅKET</b>	<b>168</b>
9.1	Innledning	168
9.1.1	Om organiseringen av stoffet i kapittelet	168
9.1.2	Om transkriberingen av samtalene med hver informant	168
9.1.3	Om materialet fra kontroll-leserne	169

9.2	Læreboktekstenes vanskelighetsgrad	170
9.2.1	Generelt om tekstene	170
9.2.2	Lesbarhetsvurdering	171
9.2.3	Lesernes vurdering av tekstenes vanskelighetsgrad	174
9.3	Lesehastighet	177
9.4	Nøyaktighet ved høytlesing	182
9.4.1	Hvorfor studere nøyaktighet ved høytlesing?	182
9.4.2	Om transkriberingen av høytlesingen	184
9.4.3	Om å fastsette en norm for høytlesingen	186
9.4.3.1	Hva er normal opplesing?	186
9.4.3.2	Hva skal regnes som normal opplesing av tekst 3 og tekst 4?	191
9.4.4	En kvantitativ analyse av nøyaktighet ved høytlesing	194
9.4.4.1	Framgangsmåten ved opptelling av avvik	194
9.4.4.2	Resultater	195
9.4.4.3	Oppsummering: Hvor nøyaktig leser de fire andrespråksleserne?	199
9.4.5	Analyse av avvikene ut fra en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell	201
9.4.5.1	Presentasjon av beskrivelsesmodellen	201
9.4.5.2	Generell beskrivelse av avvikene ut fra modellen	207
9.4.5.3	Avvik på det grafo-fonematiske nivået	211
9.4.5.4	Avvik på det morfologiske nivået	219
9.4.5.5	Avvik på det leksikalske nivået	230
9.4.5.6	Oppsummering: På hvilke språklige nivåer gjør andrespråksleserne høytlesingsfeil?	245
9.4.6	En analyse av feillesingenes konsekvenser	250
9.4.6.1	Presentasjon av en analysemodell	250
9.4.6.2	Avgrensning av de ulike nivåene i modellen	251
9.4.6.3	Resultater	254
9.4.6.4	Oppsummering: Hvilke konsekvenser har andrespråkslesernes høytlesingsfeil?	259
9.4.7	Annet hørbart arbeid ved opplesingen av tekst enn avvik	261
9.4.8	Oppsummering	265
9.4.8.1	Høytlesingen til Geraldine	265
9.4.8.2	Høytlesingen til Ahmed	270
9.4.8.3	Høytlesingen til Daud	272
9.4.8.4	Høytlesingen til Shabanah	273
9.4.8.5	Høytlesingen til kontroll-leserne	274
9.5	En supplerende studie av Geraldines høytlesingsferdigheter	277
9.6	Generelle bakgrunnskunnskaper om emnet	284

9.7 Forståelse av tekstene som er lest høyt	289
9.7.1 Innledning	289
9.7.1.1 Om organiseringen av stoffet og om framstillingsmåten	289
9.7.1.2 Om måten å måle leseforståelse	290
9.7.2 Tekst 3 «Tradisjonelt kjønnsrollemønster»	293
9.7.2.1 Presentasjon av teksten og oppgavene	293
9.7.2.2 Svar på oppgaver knyttet til overskriften «Tradisjonelt kjønnsrollemønster»	294
9.7.2.3 Svar på de øvrige oppgavene til tekst 3	299
9.7.2.4 Oppsummering: Forståelsen av tekst 3	302
9.7.3 Tekst 4 «Arbeidslivet»	302
9.7.3.1 Presentasjon av teksten og oppgavene	302
9.7.3.2 Oppgaver hvor alle innvandrerdømmene har svart riktig	303
9.7.3.3 Svar på de øvrige oppgavene til tekst 4	307
9.7.3.4 Oppsummering: Forståelsen av tekst 4	318
9.7.4 Oppsummering: Forståelsen av tekstene som er lest høyt	320
9.7.4.1 Høytlesingsferdigheter og forståelse	320
9.7.4.2 Lesernes vurdering av tekstvanskegraden og deres forståelse av tekstene	321
9.8 Forståelse av tekstene som er lest stille	323
9.8.1 Innledning	323
9.8.2 Tekst 1 «Akiko og hennes familie » og tekst 2 «Skolen i Japan»	323
9.8.2.1 Presentasjon av tekstene og av oppgavene	323
9.8.2.2 Å foregripe tekstinnholdet ut fra oppslaget i læreboka	325
9.8.2.3 Lesernes muntlige sammenfatning av tekstinnholdet	325
9.8.2.4 Svar på de supplerende spørsmålene	340
9.8.2.5 Oppsummering: Forståelsen av tekst 1 og tekst 2	355
9.8.3 Tekst 5 «Medaljens bakside»	358
9.8.3.1 Presentasjon av teksten og oppgavene	358
9.8.3.2 Svar på oppgaver knyttet til overskriften «Medaljens bakside»	359
9.8.3.3 Svar på de øvrige oppgavene til tekst 5	363
9.8.3.4 Oppsummering: Forståelsen av tekst 5	379
9.9 Lette og vanskelige forståelsesoppgaver for andrespråksleserne	382
9.9.1 Oppsummering av den formelle vurderingen av andre- og førstespråkslesernes svar på forståelsesoppgavene	382
9.9.2 Forståelsesoppgaver som har vært lette for andrespråksleserne	383
9.9.3 Forståelsesoppgaver som har vært vanskelige for andrespråksleserne	385

9.9.4	Noen mulige forklaringer til at andrespråksleserne har problemer med å svare på enkelte av oppgavene	387
9.9.4.1	Mangelfull forståelse av spørsmålene	388
9.9.4.2	Mangelfull forståelse av ord og uttrykk	388
9.9.4.3	Problemer med å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon	390
9.10	Elevenes ferdighet i å finne fram til et emne i en ukjent lærebok	393

## V OPPSUMMERING OG DISKUSJON

<b>10</b>	<b>OPPSUMMERING OG DISKUSJON AV PROBLEM-STILLINGENE</b>	395
10.1	Innledning	395
10.2	Andrespråkslesernes avkoding og forståelse av fagtekster på norsk	396
10.2.1	Avkoding av læreboktekstene	396
10.2.1.1	Resultater av undersøkelsene	396
10.2.1.2	Vurdering av den operasjonelle definisjonen av avkoding	397
10.2.2	Forståelsen av fem læreboktekster i samfunnsfag	399
10.2.2.1	Innledning	399
10.2.2.2	Ahmeds forståelse	400
10.2.2.3	Shabanahs forståelse	400
10.2.2.4	Geraldines forståelse	401
10.2.2.5	Dauds forståelse	402
10.2.2.6	Hvor godt forstår de fire andespråksleserne de fem læreboktekstene?	402
10.2.2.7	Vurdering av den operasjonelle definisjonen av leseforståelse	403
10.3	Sammenheng mellom avkoding av fagtekstene og forståelsen av dem?	404
10.4	Karakteristiske trekk ved høytlesing	406
10.4.1	Innledning	406
10.4.2	Høytlesingsfeilenes fordeling på språknivåer	407
10.4.3	Høytlesingsfeilenes konsekvenser	409
10.4.4	Oppsummering: Karakteristiske trekk ved høytlesingen til de fire andrespråksleserne	411
10.5	Diskusjon av Geraldines unøyaktige høytlesing	412
10.5.1	Innledning	412
10.5.2	En analyse av utvalgte trekk ved Geraldines norske mellomspråkssystem	414
10.5.2.1	Innledning	414

10.5.2.2	Bruk av vokaler i skriftlig norsk og skrivemåten av enkelte ikke-lydrette ord	417
10.5.2.3	Bruk av bøyingsmorfem	419
10.5.2.4	Oppsummering og vurdering av karakteristiske trekk ved mellomspråket til Geraldine	423
10.5.3	Diskusjon av mulige årsaker til Geraldines unøyaktige høytlesing	427
10.6	Vurdering av egen lesing sammenlignet med prestasjonene på forståelsesoppgavene	434
10.7	Ferdigheter i andrespråket og resultatene av nærstudien	439
10.8	Resultater fra en kartleggingsprøve i lesing sammenlignet med resultatene av nærstudien	442
<b>11</b>	<b>INNVANDRERUNGDOMMERS ANDRESPRÅKSLESING - AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER</b>	<b>449</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>456</b>
	<b>INDEKS</b>	<b>489</b>
	<b>APPENDIKS</b>	<b>493</b>

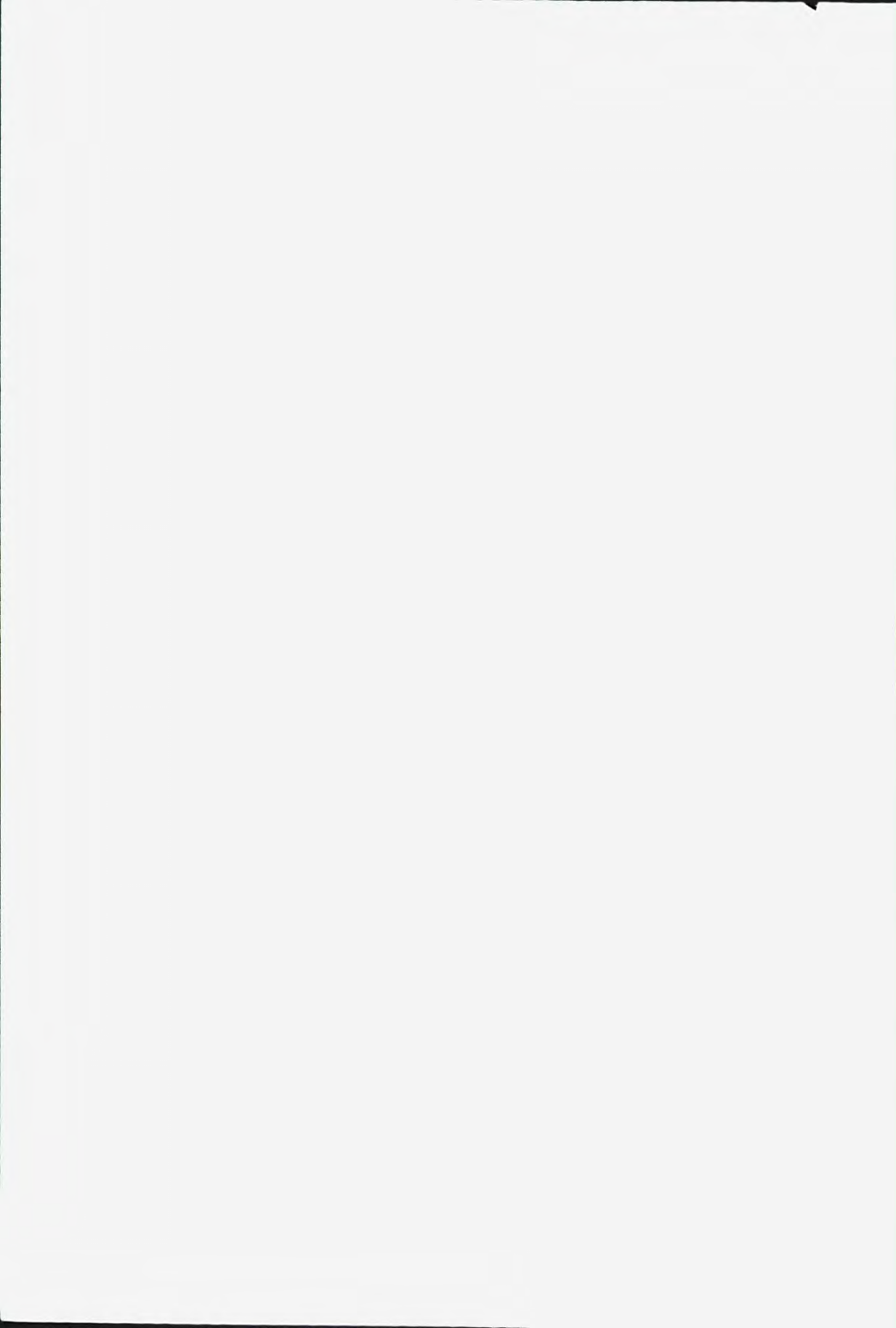


## OVERSIKT OVER TABELLER

Tabell 1:	Oversikt over hovedfagsoppgaver innenfor feltet andrespråksforskning ved de nordiske instituttene ved de norske universitetene 1980-94.	38
Tabell 2:	Tolv sensorers rangering av informantenes muntlige andrespråksferdigheter.	156
Tabell 3:	Tolv sensorers vurdering av informantenes muntlige norsk sammenlignet med språkferdighetene til jevnaldrende med norsk som morsmål.	157
Tabell 4:	Sensorenes oppfatning av hvordan informantene (vurdert ut fra deres muntlige ferdigheter) vil greie å forstå en læreboktekst i samfunnsfag.	158
Tabell 5:	Gruppering av sensorenes kommentarer i en generell beskrivelse av informantenes muntlige språk.	159
Tabell 6:	Resultater på en cloze-test laget av lærebokteksten «Hva er politikk?».	161
Tabell 7:	Hastighet og forståelse målt ved Carlsten og Langeland: Norsk rettskrivings- og leseprøve for 7. klasse.	163
Tabell 8:	Rettskrivingsfeil på Carlsten og Langeland: Norsk rettskrivings- og leseprøve for 7. klasse.	164
Tabell 9:	Informantenes vurdering av egne leseferdigheter på morsmålet og andrespråket.	166
Tabell 10:	Kontroll-lesernes prestasjoner på Carlsten og Langelands kartleggingsprøve og på cloze-testen «Hva er politikk?»	167
Tabell 11:	Liks-verdier for tekstene brukt i hovedundersøkelsen.	172
Tabell 12:	Lesernes skriftlige vurdering av vanskelighetsgraden til tekst 1-5.	175
Tabell 13:	Bruk av skalaen for vurdering av tekstvanskegraden.	176
Tabell 14:	Hastighet ved høyt- og stillelesing av tekstene om Japan omregnet til antall ord per minutt.	178
Tabell 15:	Antall feilleste ord i høytlesingen av tekst 3 og tekst 4.	195
Tabell 16:	Kvantitativ oversikt over avvik og korrigeringer i høytlesingen.	197
Tabell 17:	Antall ord i tekst 3 og tekst 4 som feilleses, korrigeres eller som det på annen måte arbeides hørbart med.	198
Tabell 18:	Kvantitativ oversikt over det faktiske antallet avvik og korrigerede avvik på de forskjellige språknivåene for hver av leserne.	208
Tabell 19:	Antall og andel avvik på de ulike språknivåene.	209
Tabell 20:	Antall og andel korrigerede avvik på hvert språknivå i andre- og førstespråksmaterialet.	211
Tabell 21:	Antall avvik på det grafo-fonematiske nivået i andre- og førstespråksmaterialet	211
Tabell 22:	Antall avvik på det grafo-fonematiske nivået fordelt på de ulike leserne.	212
Tabell 23:	Avvik hvor stum bokstav leses.	214
Tabell 24:	Vokalerstatninger i de grafo-fonematiske avvikene i andrespråksmaterialet.	216
Tabell 25:	Oversikt over Geraldines opplesing av bøyingsmorfem i substantiv i tekst 3 og tekst 4.	224
Tabell 26:	Oversikt over Geraldines opplesing av bøyingsmorfem i verb i tekst 3 og tekst 4.	226
Tabell 27:	Leksikalske avvik – kvantitativ oversikt over materialet.	230
Tabell 28:	Leksikalske avvik – kvantitativ oversikt for hver leser.	230
Tabell 29:	Informantenes ukorrigerede leksikalske erstatninger.	232
Tabell 30:	Kontroll-lesernes ukorrigerede leksikalske erstatninger.	235
Tabell 31:	Informantenes korrigerede leksikalske erstatninger.	236
Tabell 32:	Kontroll-lesernes korrigerede leksikalske erstatninger.	238
Tabell 33:	Informantenes leksikalske utelatelser.	239
Tabell 34:	Kontroll-lesernes leksikalske utelatelser.	241
Tabell 35:	Informantenes og kontroll-lesernes leksikalske tillegg.	242
Tabell 36:	Ukorrigerede avvik analysert etter Magnusson og Nauclérs modell.	255
Tabell 37:	Korrigerede avvik analysert etter Magnusson og Nauclérs modell.	257

Tabell 38:	Antall og andel av alle avvik som ikke rettes, og som ikke er neglisjeer.	260
Tabell 39:	Ordformer i grunnteksten som minst tre av informantene feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med i sin opplesing.	264
Tabell 40:	Sammenligning av Geraldines høytlesing av læreboktekster i desember 1990 og mai 1991.	278
Tabell 41:	Geraldines opplesing av utvalgte bøyingsmorfem i teksten «Innvandrerne».	279
Tabell 42:	Informantenes svar på 1a: Kan du fortelle meg alt du vet om Japan?	284
Tabell 43:	De fem kontroll-lesernes svar på 1a: Kan du fortelle meg alt du vet om Japan?	285
Tabell 44:	Informantenes og kontroll-lesernes svar på 1b: Vet du noe om skole i Japan?	286
Tabell 45:	Vurdering av svar på oppgaver om overskriften «Tradisjonelt kjønnsrollemønster».	298
Tabell 46:	Innholdsmomenter fra tekst 3 som nevnes i elevenes svar.	300
Tabell 47:	Resultater på 12: Foregriping av innholdet i tekst 4 ut fra overskriften.	304
Tabell 48:	Vurdering av svar på 15d: Hva betyr «å begynne helt på bunnen»?	305
Tabell 49:	Vurdering av svar på 15g: Tjener menn og kvinner likt?	307
Tabell 50:	Momenter som nevnes i svaret på 15a: Hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?	308
Tabell 51:	Vurdering av svar på 15a: Hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?	308
Tabell 52:	Vurdering av svar på 15b: Hvordan ser japanere på slurv?	310
Tabell 53:	Vurdering av svar på 15c: Er det vanlig å bytte jobb i Japan?	312
Tabell 54:	Svar på 15e: Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en stor som i en liten bedrift?	313
Tabell 55:	Vurdering av svar på 15e: Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en stor som i en liten bedrift?	314
Tabell 56:	Svar på 15f: Hvorfor vil de store bedriftene helst ha menn som arbeidere?	315
Tabell 57:	Vurdering av svar på 15h: Hva er bonus?	318
Tabell 58:	Samlet vurdering av svarene på oppgavene til tekst 4.	318
Tabell 59:	Vurdering av lesernes muntlige sammenfatning av tekst 1 og 2 i forhold til tekstenes avsnitt og sekvenser.	330
Tabell 60:	Antall sekvenser per avsnitt som hver leser refererer fra tekst 1 og 2.	334
Tabell 61:	Lesernes begrunnelser av svar på 6b: Tror du familien til Akiko er rik?	342
Tabell 62:	Vurdering av svar på 6b: Tror du familien til Akiko er rik?	344
Tabell 63:	Vurdering av svar på 6c: Hva betyr «Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan»?	345
Tabell 64:	Svar på 6d: Hvordan tror du Akiko kommer seg til skolen?	346
Tabell 65:	Vurdering av svar på 6e: Tror du Akiko har god eller dårlig tid når hun drar til skolen?	347
Tabell 66:	Forklaring av «privatskole».	348
Tabell 67:	Vurdering av svar på 6f: Hva slags skole går Akiko på? og på 6g: Hva er en privatskole?	348
Tabell 68:	Oversikt over hva elevene svarer på 6h: Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?	349
Tabell 69:	Vurdering av svar på 6h: Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?	352
Tabell 70:	Vurdering av svar på 6i: Hvordan prøver man å forandre skolen i Japan nå?	354
Tabell 71:	Samlet vurdering av de supplerende spørsmålene til tekst 1 og tekst 2.	355
Tabell 72:	Vurdering av svar på oppgaver knyttet til overskriften «Medaljens bakside».	363
Tabell 73:	Svar på 19b: Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?	364
Tabell 74:	Vurdering av svar på 19b: Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?	366

Tabell 75:	Negative sider ved livet i Japan som nevnes av leserne.	367
Tabell 76:	Vurdering av svar på 19c: Hva er de dårlige sidene ved å bo i Japan?	368
Tabell 77:	Oversikt over svar på 19d: Hvorfor var menneskene blitt syke?	374
Tabell 78:	Vurdering av svar på 19d: Hvorfor var menneskene blitt syke?	375
Tabell 79:	Årsaker til Japans miljøproblemer som nevnes av leserne, og vurdering av svar på 19e: Hvorfor er miljøproblemene så store i Japan.	378
Tabell 80:	Samlet vurdering av svarene på oppgavene til tekst 5.	380
Tabell 81:	Oppsummering av den formelle vurderingen av svarene på oppgavene til tekst 1-5.	383
Tabell 82:	Oppsummering av den formelle vurderingen av svar på oppgaver om ord og uttrykk.	389
Tabell 83:	Antall sekunder brukt på å finne informasjon i innholdsfortegnelsen gjennom punktlesing.	393
Tabell 84:	Oppsummering av resultater fra undersøkelsene av ferdigheter i å avkode fagtekster.	396
Tabell 85:	Andel rett leste eller skrevne ord i Geraldines høytlesing, diktater og stil.	416
Tabell 86:	Ord med vokalfeil i to diktater og en stil skrevet av Geraldine.	418
Tabell 87:	Vurdering av Geraldines bruk av utvalgte flertalls morfem i substantiv og adjektiv i diktater, stil og samtale.	422
Tabell 88:	Vurdering av vanskelighetsgrad og antall aksepterte svar av antall stilte spørsmål.	434
Tabell 89:	Rangering av de fire innvandrerdømmene etter høyeste skår på mål for andrespråksferdigheter og resultater fra nærstudien av leseferdighet.	439
Tabell 90:	Rangering av de fire innvandrerdømmene etter høyeste skår på leseprøva til Carlsten og Langeland og resultater fra nærstudien av leseferdigheter.	442



# I INNLEDNING

## 1 PRESENTASJON AV PROBLEMOMRÅDET

### 1.1 PROSJEKTETS FORMÅL OG BAKGRUNN

Formålet med denne avhandlingen er å bidra til økt forståelse av hva det innebærer å lese fagtekster på et språk en lærer som et andrespråk. Det vil si et språk som majoriteten av befolkningen – men ikke en selv – har som morsmål. Med «morsmål» forstår jeg det språket man lærte seg først.

For å nå dette målet vil jeg beskrive og analysere ferdighetene til fire innvandrerdommer som leser på andrespråket sitt, som i deres tilfelle er norsk. Dette vil jeg gjøre ved å se nærmere på de vanskene disse ungdommene har med å lese og forstå et utvalg fagtekster fra en lærebok i samfunnsfag. Mulige årsaker til leseproblemene vil jeg diskutere ut fra blant annet kjennskap til leserne og til forskningslitteratur. Gjennom dette arbeidet prøver jeg også å nå et annet mål jeg har hatt for prosjektet, nemlig et fagdidaktisk: Jeg ønsker å bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap om lesing på et andrespråk slik at undervisningen i lesing for minoritets elever kan forbedres. Innenfor anvendt språkforskning har en slik form for målsetting røtter tilbake til sekstitallet. I tiårene før 1960 konsentrerte anvendte lingvister seg om lærernes undervisning, men på sekstitallet vokste interessen for elevenes læring fram. En sentral begrunnelse for et slikt elevperspektiv var at nærmere kjennskap til elevenes læringsprosesser ville gi innsikt som kunne brukes til å forbedre undervisningen, jf. for eksempel begrunnelsene i Corders studier av innlærerspråket (Corder 1974a) og i psykolingvistiske tilnærminger til lesing (Mackay m.fl. 1979). Også i dag bruker for eksempel Larsen-Freeman og Long (1991:3-4) dette som en hovedbegrunnelse for å forske på andrespråkstilegnelse, men de minner om at veien fra slik kunnskap til å foreskrive en undervisningspraksis kan være lang. Derfor legger de vekt på at også bevisstgjøring av læreren er viktig:

«[...] if our research leads to greater teacher awareness of the acquisition process and increased sensitivity towards learners, then it seems to us the effort has been worthwhile.» (Larsen-Freeman og Long 1991:4)

Min personlige interesse for forskningsfeltet springer ut fra erfaringer jeg gjorde som lærer i grunnskolen i Oslo på åttitallet. Jeg arbeidet på ungdomstrinnet og møtte mange innvandrelever som hadde gått på skole i Norge i flere år. På ungdomstrinnet gikk de i vanlige norske klasser. Disse elevene greide seg ofte tilsynelatende godt i norsk muntlig, men de var ut fra mine vurderinger overraskende svake både til å lese og til å skrive norsk. Mange av dem hadde også problemer med å henge med i skolefag som

samfunnsfag og naturfag. Dette forholdet var for øvrig rapportert som et problem fra mange lærere (jf. Norges offentlige utredninger 1985:61), og Anne Golden og Anne Hvenekilde brukte det som utgangspunkt for prosjektet Lærebokspråk (Golden og Hvenekilde 1983), hvor ordforrådet i lærebøker i flere fag ble studert med tanke på hva som skapte vansker for minoritets-elevne. Som norsklærer for denne minoritetsungdommen arbeidet jeg mye med å prøve å finne fram til metodiske innfallsvinkler som kunne utvikle deres lese- og skriveferdigheter – et arbeid jeg har beskrevet i artikkelform (Bjørkavåg 1989, 1990a). Da jeg seinere fikk anledning til å utforme et forskningsprosjekt, var det naturlig for meg å søke kunnskap som kunne sette meg bedre i stand til å forstå de problemene andrespråkelever møtte når de skulle lese og skrive på norsk, slik at jeg bedre kunne vurdere ulike måter å tilrettelegge undervisningen på. Jeg valgte å konsentrere meg om lesing. Det var et felt jeg hadde kjennskap til fra arbeidet med hovedfagsoppgaven min (Bjørkavåg 1986) og fra et prosjekt om skolebegynnere fra språklige minoriteter (Bjørkavåg 1990b). I faglitteraturen om lesing og skriving som jeg hadde satt meg inn i mens jeg arbeidet som lærer, fant jeg dessuten en utbredt oppfatning om at den som skal bli god til å skrive, må ha et godt grunnlag i lesing (Smith 1983, Krashen 1984). Skrivelærerens første oppgave blir ut fra dette å få elevene «hooked on books», som Krashen (1984:29) formulerer det. Min vektlegging av lesing kan også begrunnes i dette.

Til tross for at det å utvikle leseferdigheter er og alltid har vært et av hovedformålene med grunnskoleundervisningen, er det gjennomgående forsket lite på leseferdigheter i Norge (se Hertzberg m.fl. red. 1994). Forskningsfeltet norsk som andrespråk har først vokst fram i forbindelse med de siste tiårenes innvandring av arbeidssøkere og flyktninger. Hittil har det imidlertid vært sparsomt med bidrag om andrespråkslesing (jf. 2.2). Også internasjonalt er det først i det siste at forskning om det å lese på et annet språk enn morsmålet har skutt fart. Slik forskning har likevel i liten grad vært rettet mot leseferdighetene til ungdom (jf. Weber 1991).

Mange har uttrykt bekymring for utdanningsmulighetene til innvandrere- og flyktningebarn. UNESCOs generalforsamling vedtok alt i 1972 en resolusjon som oppfordret de industrialiserte landene til å forbedre undervisnings-tilbudene til innvandrere og barna deres. Som et ledd i dette arbeidet har organisasjonen lagt vekt på å framskaffe dokumentasjon om disse gruppenes situasjon (se f.eks. UNESCO 1978, Benjelloun 1988, og Perotti 1989). Benjelloun (1988) gjennomgår forskningsrapporter fra flere land og konkluderer med at det finnes likhetstrekk mellom situasjonen til innvandrene i disse landene. Unge innvandrere har for eksempel større risiko for å bli arbeidsledige enn innfødt ungdom, og mange innvandrere fullfører ikke skolegangen. Videre understreker hun at «a high level of academic failure» (Benjelloun 1988:11) er karakteristisk for skolesituasjonen deres. Mange av de

studiene hun har gjennomgått, angir manglende kjennskap til undervisningsspråket som en hovedgrunn til at mange mislykkes i skolen. Perotti (1989:29) understreker også at mangelfull beherskelse av majoritetsspråket i landet de bor i, ser ut til å være et av de største hindrene for unge innvandrere, men han trekker i tillegg fram andre faktorer som sosial tilhørighet og oppholdstid i landet.

Også i Norge er mange i dag opptatt av hvordan grunnskoletilbudet til elever med innvandrerbakgrunn bør tilrettelegges slik at flere fra denne elevgruppa fullfører videregående skole, og slik at flere kan bli aktive deltakere i det norske samfunnet (se f.eks. Hvenekilde red. 1994). I tilstandsrapporten for grunnskolene i Hedmark for 1993-1994 skriver utdanningsdirektøren følgende:

«Statens utdanningskontor i Hedmark er bekymret for de fremmedspråklige elevenes situasjon i grunnskolen. [...] Statens utdanningskontor ser ikke noe enkelt område i grunnskolen i Hedmark som tilnærmedesvis så bekymringsfullt som dette feltet.»

(Statens utdanningskontor i Hedmark 1994:2)

Når jeg trekker fram en bekymring for minoritetselevne i skolen som en bakgrunn for studien min, er det ikke fordi jeg tror at kunnskaper om leseferdighetene deres alene vil kunne løse problemene de møter. Problemene er selvsagt langt mer sammensatte. For å kunne bedre elevgruppas skolesituasjonen trengs det kunnskap fra ulike fagtradisjoner, og det trengs ikke minst politisk vilje og evne. Ved å studere noen elevers ferdigheter i å lese tekster på undervisningsspråket mener jeg likevel at jeg kan bidra til å rette søkelyset mot en viktig side ved disse elevenes skolesituasjon. Jeg håper også at undersøkelsen kan bidra til å gi lærere bedre innsikt i elevenes vansker, slik at de lettere kan tilpasse undervisningen til elever som er i en lignende læringssituasjon.

Før jeg presenterer sentrale problemstillinger for prosjektet, vil jeg kort gjøre nærmere rede for hvilken gruppe av lesere og hvilken type lesing jeg her er opptatt av. Jeg vil også gi en oversikt over sentrale problemområder i tidligere forskning om andrespråkslesing.

## 1.2 INNVANDRERUNGDOM

Informantene i denne studien hører altså til gruppa innvandrerungdom i Norge. Betegnelsen innvandrer bruker jeg for «personer med utenlandsk bakgrunn som er bosatt i Norge, uansett opprinnelig årsak til innvandring» (jf. NOU 1995:4). Betegnelsen innvandrerungdom dekker både ungdom som er

født i et annet land og ungdom som er født i Norge og har minst én utenlandskfødt forelder (jf. Statens offentlige utredningar 1991:21). I læreplanen for grunnskolen omtales innvandrerungdom som elever fra språklige minoriteter, en elevgruppe som avgrenses slik: «elever med et annet morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk» (*Mønsterplan for grunnskolen* 1987, M 87:187). Jeg vil i det følgende bruke betegnelsene innvandrerungdom (-elever), elever fra språklige minoriteter, minoritetsungdom (-elever), andrespråkselever og fremmedspråklige elever med samme betydning. Elever på ungdomstrinnet er ifølge M 87 ensbetydende med elever som går i 7. til 9. klasse, det vil si elever som normalt er mellom tretten og seksten år gamle.

I 1983 utgjorde de fremmedspråklige elevene<sup>1</sup> én prosent av alle grunnskoleelevene i landet (Statistisk sentralbyrå 1984). I 1993 var andelen vokst til 4,6 prosent, noe som tilsvarte i underkant av tjuetotusen elever. Halvparten gikk på skole i Oslo og Akershus. Tallene for Oslo viser at nesten hver fjerde grunnskoleelev var fremmedspråklig (23,7 prosent), mens de andre fylkene hadde fra 0,9 prosent til 5,6 prosent elever med en slik bakgrunn (NOU 1995:146).

Elevene fra språklige minoriteter er ingen homogen gruppe. Ut fra definisjonen som brukes i grunnskolen, kan vi si at elevene har det til felles at de lærer norsk i tillegg til morsmålet sitt. For øvrig er de svært forskjellige. De har for eksempel ulik oppholdsstatus. Noen er etterkommere av innvandrere som kom før Norge innførte innvandringsstopp i 1975, og noen er barn av foreldre som nylig har flyktet hit på grunn av forholdene i hjemlandet. Noen er født her, og noen har kommet i løpet av skoletiden. På ungdomstrinnet går det med andre ord elever som har hele sin skolegang fra Norge, og elever som nylig har kommet hit, kanskje med bare sporadisk skolegang fra før, slik et liv på flukt ofte gir. Elever som nylig har kommet til landet, går gjerne i spesielle mottaksklasser, men de fleste elevene på ungdomstrinnet går i ordinære norske klasser. Det vil si at de får undervisning sammen med klassekamerater som har norsk som morsmål, men i norskfaget har en del skoler lagt forholdene til rette slik at minoritets elevene kan få undervisning etter fagplanen i norsk som andrespråk (jf. M 87, kapittel 25).

Elevene fra språklige minoriteter representerer også ulik sosial bakgrunn, ulike livssyn og ikke minst har de mange forskjellige morsmål. Det året jeg samlet inn dataene til undersøkelsen min (1991) tilhørte for eksempel om lag ti tusen elever én av de fem største morsmålsgruppene: urdu (3251), vietnamesisk (2080), engelsk (1987), spansk (1521) og tyrkisk (1371), mens de

---

<sup>1</sup> Statistisk sentralbyrå bruker denne betegnelsen og inkluderer danske og svenske elever i sine tall. Skoleåret 1988-89 var det for eksempel registrert ca 550 danske og svenske elever (Statistisk sentralbyrå 1989a). Opplysningene om disse elevene regner byrået likevel som usikre på grunn av mangelfull innrapportering fra skolene.



øvrigt ni tusen elevene som da var registrert i grunnskolen, fordelte seg på om lag femti andre språk (Statistisk sentralbyrå 1992).

Når elevgruppa er så heterogen, betyr det selvsagt at man må være ekstra varsom med å generalisere fra et utvalg til hele gruppa. Det er dette Eva Haagensen minner om når hun i innledningen til utredningen *Unge innvandrere i Norge* skriver at typiske innvandrerbarn og -ungdom ikke finnes (NOU 1985:9, jf. også Statens offentlige utredninger 1991). Også Perotti (1989) ser det som et problem at vi så ofte behandler det han kaller «second-generation migrants» som en «authentic, virtually independent social category» (Perotti 1989:1). Denne elevgruppa viser nemlig ikke entydige resultater i utdanningssystemet. Noen greier seg veldig godt, mens andre har store problemer. Når vi skal snakke om skoleprestasjoner, mener Perotti derfor at vi må presisere bakgrunnen til elevene vi snakker om ved å for eksempel beskrive sosial tilhørighet, etnisk gruppe og språkbakgrunn. Dette mener han er viktig fordi: «being of foreign origin or belonging culturally to a minority ethnic group is a factor that may aggravate educational inequality» (Perotti 1989:7), men som altså ikke nødvendigvis gjør det.

En ny norsk undersøkelse dokumenterer også en slik tendens til forskjeller i skoleprestasjonene til ulike grupper minoritets elever. Lødding (1994) undersøker i hvor stor grad elever fra ulike minoritetsgrupper begynner i videregående skole, fullfører skolegangen og tar til med høgskole- eller universitetsstudium. Sett under ett greier minoritets elevene seg noe dårligere enn norske ungdommer, men Lødding understreker hvor heterogen gruppa er: Elever fra India, Polen og Vietnam klarer seg bedre enn norsk ungdom, mens elever fra Marokko, Tyrkia og Pakistan ikke klarer seg så godt som de norske. En annen undersøkelse av fremmedspråklige elever i videregående skole viser også at det er ungdom med familiebakgrunn fra Marokko, Tyrkia og Pakistan som greier seg dårligst. Pihl (1992) forklarer dette med at gruppene har «negative strukturelle betingelser» i forhold til utdanningssystemet i Norge, fordi foreldrene deres gjennomgående har lav utdanning. Pihls undersøkelse viser at andelen grunnskoleelever fra den tredje verden som ikke begynte i videregående skole i 1989 og 1991, var to til tre ganger så høy som andelen norske elever.

Også Øia (1993) rapporterer at innvandrerungdom har problemer i utdanningssystemet. Øias studie er en bredt anlagt spørreskjemaundersøkelse blant seksten til nittenåringer i Oslo. Blant funnene hans er at innvandrerungdom fra den tredje verden<sup>2</sup> har større problemer med å fullføre skolegangen innenfor normert tid, og at flere av dem enn av norske ungdommer er arbeidsledige eller jobbsøkende. Det ser imidlertid ut som om

---

<sup>2</sup> Øia (1993:11) avgrensar denne gruppa til ungdom som er født i Asia (inkludert Tyrkia), Afrika, Oseania og Latin-Amerika.

innvandrerdømmen tar skolen alvorlig, for de bruker mer tid på lekselesing enn de andre gruppene i undersøkelsen. Samtidig dokumenterer Øia at de får mindre hjelp med skolearbeidet hjemme. Familiene deres har dessuten dårligere økonomi enn familiene til de norske ungdommene, og på et spørsmål om hvor mange bøker de har hjemme, svarer bare sytten prosent av innvandrerdømmen mer enn fem hundre, mens nesten halvparten av de norske svarer det. Antallet bøker i hjemmet brukes av Øia som en indikator på foreldrenes utdanningsnivå og sosiokulturelle status. Her finner han altså «sterke kontraster» (op.cit.:44).

Minoritetselevne lever i en tospråklig situasjon. Ifølge de offisielle målene som er nedfelt i grunnskolens mønsterplan (M 87:38), skal elevene utvikle funksjonell tospråklighet<sup>3</sup>. Ut fra fagmålene i de to planene som gjelder for elevgruppa (kapittel 24 og 25), må en slik generell målsetting innebære at elevene skal utvikle muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter på to språk (jf. Bjørkavåg 1990b). Betyr dette at vi kan regne med at minoritetselever på ungdomstrinnet kan lese og skrive på to språk? Vi har ingen undersøkelser som kan bekrefte eller avkrefte dette, men det er mye som tyder på at vi ikke kan ta en slik beherskelse av to skriftspråk for gitt. Elevene har ingen lovfestet rett til morsmålsundervisning, og det er svært store variasjoner i tilbudene til grunnskoleelever i ulike kommuner (se Hvenekilde 1994a) og også til elever i samme kommune (se Bjørkavåg 1990b, Myklebust 1993). Mange elever opplever en skolegang hvor morsmålet deres spiller en minimal rolle. Dette dokumenteres også av de årlige tallene over hvor stor del av grunnskoleelevene i landet som får morsmålsundervisning. Fra 1983 til 1993 har andelen ligget mellom 36 % og 57 % (Statistisk sentralbyrå 1984, 1989a, 1992, NOU 1995).

Det er ikke gjennomført noen kartlegging av språknivået i norsk hos ungdomstrinnslever med norsk som andrespråk, men det er flere grunner til å regne med at dette kan variere relativt mye. Bare det faktum at det på ungdomstrinnet går elever som har kommet til landet i løpet av skolealderen, og elever som har gått på skole i Norge fra første klasse, tilsier at det kan være stor variasjon i norskferdighetene til disse gruppene. Ut fra egne erfaringer mener jeg også å kunne bekrefte dette. Jeg tenker da ikke bare på erfaringer som lærer, men også som lærerutdanner og ikke minst som medlem av det som er blitt kalt grunnskolens fagutvalg i norsk som andrespråk<sup>4</sup> 1987-

---

<sup>3</sup> I skrivende stund (mars 1996) er det usikkert om funksjonell tospråklighet fortsatt vil være mål for grunnskolens undervisning av språklige minoriteter etter innføring av nye læreplaner i 1997. Departementet har f.eks. ikke sendt utkastet til ny læreplanen i morsmål på høring sammen med utkastene til de andre skolefagene. I St. meld. nr. 29 for 1994-95 *Om prinsipper og retningslinjer for tidlig grunnskole - ny læreplan* uttaler departementet at de ikke vil komme med utspill i saken før høringsrunden om NOU 1995:12 og læreplanutkastene er avsluttet.

<sup>4</sup> Dette fagutvalget sorterte først under Grunnskolerådet, men ligger nå under Eksamensekretariatet for grunnskolen, Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.

1993 – et utvalg som hadde anvaret for å utvikle muntlig og skriftlig avgangsprøve for niende klasse. Som utvalgsmedlem hadde jeg nemlig også anledning til å delta i sensurering av besvarelser.

En av grunnene til at det ikke er foretatt noen kartlegging av språkferdighetene til minoritetsungdommer, er at det ikke er utarbeidet tester som kan brukes for å plassere grunnskoleelever på ulike ferdighetsnivåer i norsk. Behovet for slike tester har blitt framhevet flere ganger (se f.eks. Kristiansen 1987), seinest i den nyeste offentlige utredningen om minoritetslevers utdannings situasjon (NOU 1995:81).

### **1.3 HVA SKAL UNGDOMSTRINNSELEVER KUNNE BRUKE LESEFERDIGHETENE SINE TIL?**

Elever på ungdomstrinnet trenger gode leseferdigheter for å kunne følge med i mange av skolefagene. Undervisningsspråket er normalt norsk, og lærebøkene er også skrevet på norsk. Det vil si at minoritetslevene, på lik linje med klassekameratene som har norsk som morsmål, må bruke norsk som redskap for å lære. Siden mye av kunnskapstilegnelsen foregår ved at elevene leser ulike typer tekster, forutsettes det at elevene har både gode norskferdigheter og gode leseferdigheter.

For å kunne greie å bruke leseferdighetene som redskap i kunnskapstilegnelse må elevene ha lagt de grunnleggende lesestadiene bak seg. Så lenge de strever med de mer tekniske sidene ved lesingen, kan de vanskelig lære nytt stoff gjennom å lese. Elever som arbeider med å få automatisert avkodingen, kaller Dalby m.fl. (1989) «overgangslesere». Etter hvert som de greier å lese raskere og uten å anstrenge seg så mye som tidligere, kan de bruke mer av kreftene sine på å prøve å få tak i tekstinholdet. De får «et bedre overblik» over teksten (op.cit.:63). Leserne på det siste stadiet i modellen til Dalby m.fl. kalles «innholdslesere», og det er dette stadiet ungdomstrinnslevere normalt skal befinne seg på. Disse elevene har automatisert leseferdighetene og kan konsentrere seg om forståelsen. Da er de også i stand til å tilegne seg ny viten og nye begreper gjennom å lese. Nettopp evnen til å bruke lesing som redskap i kunnskapstilegnelse brukes ofte for å karakterisere at leseren har nådd et selvstendig lesenivå:

«The ability to learn from subject matter texts and other printed materials is a mark of one's independence as a literate person.»  
(Alverman og Guthrie 1993:7)

De siste tiårene har forskere rettet oppmerksomhet mot den betydningen som lesernes metakognitive ferdigheter har, for evnen til å bruke lesing til å tilegne

seg ny kunnskap. I forbindelse med lesing avgrenses «metakognitive ferdigheter» gjerne til «the ability to monitor one's understanding and to choose reading strategies appropriate for different purposes» (Oakhill og Garnham 1988:104). Oakhill og Garnham er særlig opptatt av lesernes evne til å kontrollere sin egen forståelse. Hvis leserne ikke er klar over at det er en del av en tekst de ikke har forstått, er det lite sannsynlig at de foretar seg noe aktivt for å bedre forståelsen. Oakhill og Garnham hevder at det særlig er unge lesere og svake lesere som har problemer med å kunne avgjøre om de har forstått det de har lest. Derfor skriver de: «The ability to decide when a text has been understood is a crucial step towards becoming an independent reader» (Oakhill og Garnham 1988:161).

Selv om kunnskapstilegnelse er en viktig funksjon, er det selvsagt ikke den eneste funksjonen lesing skal ha for ungdomstrinnselever i den norske skolen, og læreboktekster er selvsagt heller ikke de eneste tekstene de må kunne lese. Ifølge fagmålene i M 87 skal undervisning i norsk som andrespråk blant annet «gi elevene mulighet til å lese litteratur som kan gi innsikt, identifikasjon og opplevelse» (M 87:188). Tilsvarende mål finnes også i minoritetselevnes morskålsfag (M 87:182).

I denne sammenhengen kan det også være interessant å trekke inn en undersøkelse hvor ungdom selv ble spurt om hva de brukte lesing til. Greaney og Neuman (1990) samlet inn om lag tre tusen svar fra skoleelever i femten land<sup>5</sup>. Elevene, som var ti og tretten år, ble bedt om å si hvor enige de var i ulike påstander om hvorfor de leste. Det var påstander av typen: «jeg leser fordi det er spennende», «jeg leser fordi læreren min sier jeg skal gjøre det» og «jeg leser fordi det får meg til å forstå mer». Gjennom en statistisk analyse av svarene mener de to forskerne å kunne skille ut tre sentrale funksjoner: lesing som nytte («utility»), fornøyelse («enjoyment») og flukt («escape»). Lesing har en nyttefunksjon når elevene svarer at de for eksempel leser for å bli klokere, for å hjelpe landet sitt, for å lære å skille mellom galt og rett eller for å greie en eksamen. Det å kunne lese for å lære blir trukket spesielt fram:

«In each of the cultures we sampled, reading «to learn» appears to be an important function reported by students, regardless of their age level.»  
(Greaney og Neuman 1990:192)

Å lese for sin egen fornøyles skyld er en samlebetegnelse for svar som at lesing gir glede, at lesing gjør personen i stand til å gå inn i en annen verden og oppleve noe, eller at lesing er spennende. Slike begrunnelser var dominerende i elevsvarene fra sju av de femten landene. I de øvrige landene var det ikke grunnlag for å skille ut «lesing som fornøyelse» som en egen

---

<sup>5</sup> Landene som var med, var: Australia, Bahamas, Danmark, Fillipinene, India, Irland, Israel, Japan, Kanada, Nigeria, Panama, Thailand, Uruguay, USA og Østerrike.

kategori, men denne ble slått sammen med «lesing som flukt». I denne kategorien har Greaney og Neuman samlet utsagn som at man leser for å få tiden til å gå, fordi det ikke er noe spennende på tv, eller for å slappe av og glemme personlige problemer. Ut fra tallene de to forskerne legger fram, ser det ut til at elever i utviklingsland særlig vektlegger lesingens nyttefunksjon, mens elever i for eksempel USA og Danmark særlig legger vekt på at lesing kan gi dem fornøyelse.

Undersøkelser fra England (Wallace 1988, Hartley 1994) tyder på at mange minoritetsmedlemmer – både barn og voksne – er opptatt av å utvikle lese- og skriveferdigheter på to språk. En skriftlig beherskelse av majoritetsspråket er nødvendig for å greie seg i storsamfunnet, og beherskelse av minoritetsspråket er nødvendig for å opprettholde kontakten med familiens opprinnelige hjemland og kultur. Dette stemmer for øvrig også med intensjonene og begrunnelsene for tospråklighetsmålsettingen i den norske grunnskolen (Kommunal- og arbeidsdepartementet 1987-88), noe også mange innvandrerforeldre ser ut til å slutte opp om (Bryhni 1995).

Vi vet ikke så mye om lesevanene til minoritetsungdom i Norge, men noen sider har vi fått kjennskap til gjennom undersøkelser som har hatt en mer allmenn kartlegging av disse elevenes livssituasjon som mål. Øia (1993) finner signifikante forskjeller i hvor mye norsk ungdom og innvandrerungdom fra den tredje verden bruker bibliotek. Når han spør ungdommene om de den siste måneden har vært på bibliotek, svarer 59 % av innvandrerungdommene at de har det, mens det tilsvarende tallet for de norske bare er 27 %. Når det gjelder boklesing, finner Øia imidlertid en annen tendens. Mens det bare er 43 % av innvandrerungdommen som svarer at de har lest i en bok mer enn tre ganger siste uke, er det 47 % av de norske som sier at de har gjort det. Norsk ungdom leser også mer aviser og tegneserier enn innvandrerungdom, mens innvandrerungdom på sin side leser mer ungdoms- og popblader og romantiske blader. Det er ingen opplysninger hos Øia om hvilke språk ungdommene har lest de ulike tekstene på. Men ut fra det kjennskapet jeg har til pakistansk ungdom i Oslo, er trolig en del av disse bladene på urdu. Slike blader er relativt lett tilgjengelige og dekker en interesse mange, særlig jenter, har for å lese om film- og sangstjerner fra indiske og pakistanske filmer.

Også i en eldre undersøkelse finner vi noen opplysninger om fritidslesing. Opsand (1981) intervjuet 131 grunnskoleelever som hadde gått to år i innføringsklasse, men som på undersøkelsestidspunktet var overført til ordinær undervisning. Halvparten av informantene var pakistanske. De øvrige hadde foreldre fra mer enn tjueseks andre land. Gjennomgående opplyser ungdommene her at de leser mer enn ungdommene i Øias undersøkelse gjorde. De fleste (90%) sa at de leste aviser en eller flere ganger i uka. Det var

imidlertid svært få som leste aviser på morsmålet. Om lag halvparten leste tegneserier og ukeblader hyppig, men igjen var det få som svarte at de foretrakk å lese dette på morsmålet. Om disse tallene ville være representative for innvandrerelever i dag, er vanskelig å si. For en del språkgrupper er det blitt lettere å få tak i aviser og blader, men vi vet ikke hvordan dette preger ungdoms hverdag.

Lesing nevnes ikke i noen av de fritidsundersøkelsene som omtales i den offentlige utredningen om unge innvandrere fra åttitallet (NOU 1985). I en nyere svensk utredning om innvandrerungdom (Statens offentliga utredningar 1991) refereres det til en større undersøkelse som sammenligner innvandrerungdommers og svenske ungdommers fritidsvaner. Lesing nevnes heller ikke her spesielt, men det kan likevel være interessant å merke seg at også innvandrerbarn i Sverige bruker biblioteket signifikant oftere enn svenske jevnaldrende. Nøyaktig hva ungdommene bruker biblioteket til, sies det ikke noe om, annet enn at det gir dem en mulighet til å låne bøker og bånd på morsmålet. Ut fra norske erfaringer vet vi at barn og ungdom generelt bruker biblioteket noe annerledes enn voksne. Mange bruker det som et treffsted hvor de møter venner, spiller spill, gjør lekser og leser tidsskrifter og tegneserier i tillegg til å låne bøker og musikk (Statistisk sentralbyrå 1989b, Skjærseth 1991).

I den siste IEA-undersøkelsen om lesing benyttet man i Sverige anledningen til å undersøke minoritetslevers lesing spesielt (Taube og Fredriksson 1995:38). Blant de bakgrunnsfaktorene som viste seg å skille best mellom svenske elever og innvandrerelever i åttende klasse, var tilgang på dagsavis og antall bøker i hjemmet. Så oppgav da også innvandrerelevne at de leste aviser sjeldnere enn de svenske elevene. Det de ut fra undersøkelsen leste oftere enn de svenske, var poesi, science fiction og tekster om naturvitenskapelige emner. Dessuten oppgav innvandrerelevne også i denne undersøkelsen at de brukte mer tid på hjemmelekser enn det de svenske elevene sa at de gjorde (jf. resultatene i Øia 1993).

#### **1.4 OM VALG AV INFORMANTER**

Høsten 1990 fikk jeg kontakt med en skole i Oslo som med stor velvilje gav meg anledning til å følge en gruppe elever i åttende klasse i deres timer i norsk som andrespråk. Jeg hadde jevnlig kontakt med denne gruppa gjennom hele det åttende skoleåret deres. Siden jeg deltok i norskundervisningen, ble jeg godt kjent med elevene. Dette gav meg dessuten anledning til å prøve ut ulike måter å måle leseforståelse på (jf. kapittel 6). Hovedundersøkelsen i prosjektet gjennomførte jeg på slutten av skoleåret (dvs. i slutten av mai 1991). Da fikk jeg elevene til å lese og samtale med meg om et utvalg tekster fra en lærebok i

samfunnsfag som var laget for deres alderstrinn, men som de ikke kjente, fordi den ikke var i bruk på deres skole (jf. kapittel 7).

De fire elevene som ble med i hovedundersøkelsen, er to gutter som jeg har kalt Ahmed og Daud, og to jenter som jeg har kalt Shabanah og Geraldine. De gikk i en ordinær norsk åttende klasse, men hadde som nevnt egne timer i norsk som andrespråk. Ingen av dem hadde undervisning i eller på morsmålet. Det vil si at de i alle fag var i en læringssituasjon hvor de, på linje med klassekameratene med norsk som morsmål, måtte bruke norsk som redskap for å lære.

Ahmed, Daud og Shabanah har pakistansk familiebakgrunn, og alle tre har urdu som morsmål. Geraldine kommer fra et vestafrikansk land og har et engelskbasert kreolspråk som morsmål. De tre elevene med urdu som førstespråk har gått på norsk skole siden 1. klasse. Geraldine kom til Norge i 4. klasse og har gått på norsk skole fra da av. På undersøkelsestidspunktet (mai 1991) hadde med andre ord alle elevene gått minst fem år i norsk skole. Elevene var født i 1976. Det vil si at de på undersøkelsestidspunktet var omkring femten år gamle.

Da jeg tok kontakt med skolen, var det pakistansk ungdom som hadde gått på skole i Norge fra første klasse jeg var spesielt interessert i. I norsk andrespråksforskning har det vært vanlig å avgrense informantgruppa nettopp ved å ta hensyn til språkbakgrunn, alder og oppholdstid i landet (se f.eks. Tenfjord 1983, Hvenekilde 1990b). I den elevgruppa jeg møtte, gikk ikke bare Ahmed, Daud og Shabanah, som oppfylte de kriteriene jeg hadde satt opp, men også Geraldine, som hadde en annen språkbakgrunn og kortere oppholdstid i landet. Da jeg på slutten av skoleåret arrangerte det jeg ovenfor har kalt hovedundersøkelsen, var det naturlig å spørre alle elevene i gruppa om de ville være med. Geraldine var da én av de fire som var interessert i å delta. Dermed ble utvalget av informanter ikke så enhetlig som jeg opprinnelig hadde tenkt, men slik jeg i ettertid ser det, faktisk mer spennende fordi leseferdighetene hennes på flere måter skiller seg fra de tre øvrige og dermed kan belyse andre sider ved det å lese på et andrespråk.

Tilnæringsmåten jeg har valgt, er å foreta kasusstudier av de fire informantenes lesing. I første omgang hadde jeg ikke planlagt å ha noen kontroll-lesere. Men etter å ha gjort den første bearbeidingen av dataene, bestemte jeg meg for også å få noen åttendeklassinger med norsk som morsmål til å lese de aktuelle læreboktekstene. Innsamlingen av disse dataene ble gjort ved den samme skolen i slutten av mai 1992. Også studiene av disse elevene blir i prinsippet å betrakte som kasusstudier, men jeg kommer ikke til å gi så fullstendige analyser av deres lesing som jeg gir av lesingen til de fire minoritetsungdommene. Analysen av leseferdighetene til de jevnaldrende

førstespråksleserne vil jeg først og fremst bruke som et sammenligningsgrunnlag som kan hjelpe meg å belyse andrespråkslevenes spesielle problemer.

Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine omtaler jeg som informanter, og de jevnaldrende norskspråklige leserne som kontroll-lesere. Begge gruppene presenteres nærmere i kapittel 8.

## 1.5 FORSKNING OM ANDRESPRÅKSLESING

### 1.5.1 Innledning

«Andrespråkslesing» er en betegnelse som kan romme svært ulike lesesituasjoner. Innledningsvis definerte jeg andrespråk som «et språk som majoriteten av befolkningen – men ikke en selv – har som morsmål». Definisjonen sikter mot å beskrive språkinnlæringssituasjonen til den gruppa jeg er spesielt opptatt av, nemlig innvandrerdømt i Norge. I engelskspråklig faglitteratur defineres imidlertid andrespråk ofte videre, som et språk man lærer seg i tillegg til morsmålet (jf. f.eks. Larsen-Freeman & Long 1991:6). Ut fra en slik definisjon vil også innlæring av engelsk, tysk og fransk i norsk skole måtte karakteriseres som innlæring av et andrespråk og ikke «fremmedspråk», som er den vanligste betegnelsen på norsk. Denne vide definisjonen av andrespråk ser også ut til å ligge til grunn for den engelskspråklige faglitteraturen om andrespråkslesing, for i praksis gjøres det der som regel ikke noe forsøk på å skille mellom andre- og fremmedspråk (se f.eks. Alderson 1984, Carell 1988a).

I *Handbook of Reading Research. Volume II* (Barr m.fl. red. 1991) skriver Weber (1991) en «state-of-the-art»-artikkel om flerspråklighet og lesing i USA. Hun deler den amerikanske forskningen om det å lese på et språk som ikke er ens morsmål, inn i to grupper ut fra hvilke lesere det dreier seg om: begynnerlesere (barn) og personer som er langt over begynnerstadiet i lesing. Den sistnevnte gruppa deler hun så igjen i to: ungdom som lærer et nytt språk i skolen, og voksne akademikere som i eller utenfor USA lærer et språk i studieøyemed. Det er mitt inntrykk at det generelt er skrevet mest om de to sistnevnte gruppene (se f.eks. Nuttall 1982, Alderson & Urquhart (red.) 1984, Simensen 1985, Westhoff 1987, Carrell m.fl. red. 1988, Haastrup 1988, 1989, Barnett 1989). Dette bekreftes også indirekte gjennom det Weber skriver. Den amerikanske forskningen om begynnerleserne har nemlig ikke vært spesielt konsentrert om elevenes leseutvikling, men om andre sider ved deres tospråklighet, deres skoleprestasjoner og det ett- eller tospråklige undervisningsprogrammet de har deltatt i. Når Weber skal karakterisere forskningen, trekker hun fram at den først og fremst har vært praktisk



motivert. Den er sprunget ut av problemer lærere har møtt i sin undervisning. Weber hevder videre at feltet er fragmentert og lite utviklet, og at mange emner ennå ikke er studert (Weber 1991:115). Også andre har nylig pekt på behovet for mer kunnskap på feltet, for eksempel Barr m.fl. red. (1991:viii), Anderson (1993:23) og Lundberg (1993:19).

Både i den amerikanske faglitteraturen og i den litteraturen jeg ellers kjenner til, er det lite å finne om innvandrerungdom og deres lesing på et andrespråk (jf. også omtalen av andrespråksforskning i 2.2 og leseforskning i 2.3). I Skandinavia har forskning om innvandrere og lesing vært konsentrert om grunnleggende leseopplæring. Denne forskningen vil jeg gi en kort oversikt over i 2.3.6. Her vil jeg konsentrere meg om mer allmenne problemstillinger som andrespråksleseforskningen (i den vide betydningen) har vært opptatt av. Det dreier seg om forholdet mellom andrespråkslesing og førstespråkslesing, om problemer med å lese på et andrespråk først og fremst skal regnes som et leseproblem eller som et språkproblem, og om forholdet mellom muntlig språkbeherskelse og leseferdigheter. Litteraturen jeg bygger på, er for det meste fra Nord-Amerika, siden mye av utforskningen av andrespråkslesing er utført av forskere derfra.

### **1.5.2 Forholdet mellom andre- og førstespråkslesing**

Forskning om andrespråkslesing bygger på førstespråkslesingens teorier, modeller og empiriske funn (jf. f.eks. Alderson & Urquhart 1984a, Carrell m.fl. red. 1988, Barnett 1989, Weber 1991). Kunnskapsgrunnlaget når det gjelder andrespråkslesing, ser med andre ord ut til å ligge i en kombinasjon av kunnskap om førstespråkslesing og kunnskap om andrespråkstilegnelse.

Ifølge Carrell (1988a) har andrespråksleseforskningen særlig vært inspirert av Kenneth Goodmans psykolingvistiske modell av leseprosessen (jf. f.eks. Devine 1988a, Rigg 1988) og av den såkalte skjemateorien (jf. f.eks. Steffensen og Joag-Dev 1984, Carrell og Eisterhold 1988, Kang 1989, 1992). Jeg vil presentere og diskutere disse teoriene seinere (i kapittel 2, 3 og 4). Her vil jeg bare trekke fram et felles kjennetegn ved dem, nemlig at de, på hver sin måte, først og fremst må sies å være konsentrert om forståelsessiden ved lesing. Når det er disse modellene som har vært foretrukket i utforskningen av andrespråkslesingen, innebærer det samtidig at det er lite forskning om andrespråksleseres avkodingsferdigheter. Både Eskey (1988) og Weber (1991) peker på denne svakheten.

Spørsmålet om likheter og forskjeller mellom første- og andrespråkslesing er ikke så mye diskutert i litteraturen som en kanskje skulle ha trodd. Kan hende skyldes det den dominerende posisjonen Kenneth Goodmans teorier har hatt

innenfor feltet. Goodman hevder nemlig at det bare finnes én leseprosess. Med det mener han ikke bare at leseprosessen er den samme for den gode leseren og for begynnerleseren, men han postulerer også at leseprosessen på ulike språk er den samme (Goodman 1982c). Når Goodman (1982c:74) skal forklare hva som er universelt, snakker han dels om «the search for meaning», og dels om strategier vi gjenfinner i modellen han selv har utviklet for å beskrive leseprosessen. Som vi seinere skal se, er denne modellen sterkt kritisert i nyere forskning. Også det universelle ved lesing som en jakt på mening kan bestrides. Selv om vi i dagens vestlige kultur stort sett vil kunne være enige med Goodman i at lesing *bør* være en jakt på mening, er det ikke slik i absolutt alle situasjoner. Særlig i forhold til høytlesing, som Goodman er spesielt opptatt av, er det mulig å tenke seg andre formål med lesingen, for eksempel gleden over bokstavrim og ordvalg i nonsensvers eller det å vise dyktighet i opplesing av en religiøs tekst på et språk man ikke forstår (jf. mange muslimske barns opplevelser på koranskoler).

Studier av andrespråkslesing har vært brukt som belegg for Goodmans syn på leseprosessen som universell. Jeg vil se nærmere på én slik studie, Rigg 1988, fordi den fokuserer på likheter og forskjeller mellom ulike grupper andrespråkslesere og mellom andre- og førstespråkslesere. Den er også den bredest anlagte studien som jeg har greid å finne fram til av grunnskoleelever som ikke er begynnerlesere, og som samtidig er i en typisk andrespråksinnlæringssituasjon.

Rigg (1988) studerer høytlesingen til 48 andrespråkslesere i andre, fjerde og sjettede klasse i fire ulike språkmiljøer og med fire forskjellige morsmål: arabisk, navajo, samoisk og spansk. Alle lærer engelsk som sitt andrespråk i USA, men det opplyses ikke hvor gode engelskferdighetene deres er. Rigg sammenligner elever fra disse gruppene innbyrdes. Dessuten sammenligner hun andrespråkslesernes høytlesing med resultatene fra en undersøkelse av høytlesingen til jevnaldrende elever med engelsk som morsmål. Rigg finner ikke noen store forskjeller mellom høytlesingen til de ulike gruppene andrespråkslesere eller mellom høytlesingen til andre- og førstespråksbrukerne av engelsk (op.cit.:210). Derfor brukes også studien gjerne som belegg for Goodmans universelle hypotese, se for eksempel Alderson (1984:3) og Hudson (1988:183). Andrespråksleserne ligner førstespråkslesere når det gjelder hvor nøyaktig de leser, hvor stor andel av høytlesingsfeilene deres som er semantisk akseptable i sammenhengen<sup>6</sup>, og hvor stor andel av feilene de korrigerer (Rigg 1988:210). Et problem med analysen til Rigg er imidlertid, slik jeg ser det, at hun automatisk har regnet alle grammatiske og leksikalske avvik som kan føres tilbake til at elevene har engelsk som andrespråk, som semantisk akseptable feil (op.cit.:210). Hun har med andre ord ikke lagt vekt

---

<sup>6</sup> Med semantisk akseptable feil forstår Rigg (1988:208) feil som «make sense in the text».

på eventuelle forskjeller i høytlesingen til første- og andrespråksleserne som kan skyldes elevgruppens ulike beherskelse av engelsk. Kanskje har Rigg rett i at slike feil ikke er så viktige for forståelsen i den forstand at de sjelden endrer innholdet i den oppleste teksten i forhold til innholdet i teksten elevene leser. Men ut fra andre perspektiver virker det urimelig ikke å være opptatt av feil som faktisk kan skille de to gruppene fra hverandre. Hvis man er opptatt av elevenes avkodingsferdigheter, kan det for eksempel også være interessant å registrere om andrespråkslesere har større tendens til å lese navn eller bøyningssendelser galt (to kategorier som nevnes av Rigg). Dette kan være med og gi et bilde av hvor sikkert elevene leser, og det er også sannsynlig at en stor andel slike feil kan påvirke lesehastigheten til elevene. I kognitiv leseteorier (som jeg presenterer i kapittel 3) ser man på en langsom og usikker lesing som et problem fordi det kan føre til at leserne bruker for mye av sin kognitive kapasitet på de tekniske sidene ved lesing, og dermed ikke har kapasitet til overs til å arbeide med å få tak i innholdet i det de leser. Rigg legger ikke fram noe mål for elevenes lesehastighet.

Selv om Rigg stort sett finner likheter mellom de to gruppene, nevner hun også en forskjell: Andrespråksleserne gjør en del høytlesingsfeil som hun mener antyder at deres forståelse av den oppleste teksten er dårligere enn førstespråkslesernes forståelse. Når Rigg omtaler andrespråkslesernes forståelse, viser hun altså til en analyse av høytlesingsfeilene. For å finne fram til det hun kaller «the comprehending score» beregner hun andelen feil som er semantisk akseptable og andelen feil elevene korrigerer (op.cit.:209). Det at andrespråkslesernes forståelse «tend to be slightly lower» (op.cit.:210), drøfter Rigg imidlertid ikke nærmere, så det er vanskelig å vite nøyaktig hva som ligger i dette resultatet. Rigg gjør heller ikke rede for andre selvstendige mål for elevenes forståelse. Med det mener jeg mål som ikke henger direkte sammen med deres høytlesingsfeil. Hun har riktignok bedt leserne om å gjenfortelle teksten, men dette har trolig ikke fungert så godt. Hun nevner i alle fall at de navajo-talende elevene i fjerde klasse ikke har greid å gjenfortelle mer enn enkeltord eller enkeltsetninger. Rigg kommer inn på dette i forbindelse med at hun diskuterer at innholdet i teksten elevene har lest, kanskje kan være kulturelt fremmed for de navajo-talende leserne. Dessuten er hun inne på at disse elevene ikke har fått anledning til å gjenfortelle innholdet på morsmålet sitt. I tillegg til disse mulige forklaringene på den manglende gjenfortellingen, mener jeg det også kan tenkes andre tolkinger. Kanskje er de navajo-talende elevene mindre fortrolige med testsituasjonen (jf. resultater fra sosiolingvistiske undersøkelser, f.eks. Labov 1974), eller kanskje de rett og slett ikke har forstått så mye av teksten de har lest opp, og av den grunn ikke har så mye å fortelle.

Riggs studie ble utført på midten av syttitallet, men er trykt opp igjen i en forholdsvis ny antologi om andrespråkslesing (Carrell m.fl. red. 1988). I

denne antologien er studien til Rigg den eneste som ser på lesingen til grunnskoleelever. Som jeg har gjort rede for, mener jeg det i dag er lett å peke på svakheter ved undersøkelsen: manglende opplysninger om lesernes språkbeherskelse, manglende selvstendig mål for elevenes leseforståelse og lesehastighet og begrensninger ved modellen som er brukt for å klassifisere data fra informantenes høytlesing. Flere av disse svakhetene mener jeg kan forklares ut fra teorien Rigg støtter seg til, nemlig Goodmans syn på leseprosessen. Ut fra mitt ståsted virker det urimelig ikke å trekke inn opplysninger om elevenes beherskelse av andrespråket. Mye av den amerikanske andrespråkleseforskningen på sytti- og åttitallet ser imidlertid ut til å ha vært lite opptatt av problemstillinger knyttet til lesernes språkferdigheter. I antologien der Riggs artikkel er trykt, finner vi i alle fall eksempler på artikler hvor det faktisk argumenteres for at ulik grad av språkbeherskelse kan være en viktig bakgrunnsfaktor i studier av personer som leser på et andrespråk (Grabe 1988, Eskey 1988, Clarke 1988). En slik påpekingen markerer at det ikke alltid har vært like opplagt å legge vekt på denne bakgrunnsfaktoren (jf. også Devine 1988b).

Rigg mener som nevnt at andrespråkeelevene hun undersøkte leseferdighetene til, forstod mindre enn jevnaldrende elever med engelsk som morsmål. Dette er et resultat en ofte finner i litteraturen om andrespråkslesing. Når personer leser tekster på andrespråket, har de gjennomgående større problemer med å forstå teksten, og de leser også langsommere enn når de selv leser tekster på morsmålet, eller når de sammenlignes med personer som leser på morsmålet sitt (jf. f.eks. Alderson 1984, Verhoeven 1990, Carrell 1991, Weber 1991, Elley 1992). Den eneste leseundersøkelsen hvor minoritets elever i Norge har vært med, er den ferskeste IEA-undersøkelsen<sup>7</sup> om lesing (Elley 1992). Minoritets elever i Norge (og i Sverige og Danmark) skårer lavere enn jevnaldrende med norsk, svensk, og dansk som morsmål (for en analyse av resultatene til minoritets elever i Norge, se Bryhni m.fl. under arbeid, og for resultater fra Sverige se Taube og Fredriksson 1995). IEA-undersøkelsens formål var å måle leseforståelse. Når det gjelder lesehastighet, hevder Weber (1991:112) at «even fluent bilinguals, people who are equally articulate in each language and are highly skilled and practiced in reading both, usually read more slowly in their second language». Som forklaring på dette antydes det at tospråklige ikke gjenkjenner ord like godt på andrespråket. Dette er imidlertid ett av feltene Weber mener bør utforskes nærmere (Weber 1991:115).

---

<sup>7</sup> IEA står for «The International Association for the Evaluation of Educational Achievement».

### 1.5.3 Andrespråkslesing - et språk- eller et leseproblem?<sup>8</sup>

Jeg har alt framhevet at jeg mener at den undervisningssituasjonen minoritetsungdommer i Norge befinner seg i, krever at de både har gode andrespråksferdigheter og gode leseferdigheter. På generell basis mener jeg derfor at vi kan besvare spørsmålet i overskriften til dette delkapittelet med å si at det er sannsynlig at problemer denne elevgruppa måtte ha med å lese på andrespråket, både kan skyldes mangelfulle norskferdigheter og dårlig utviklede leseferdigheter. Den delen av andrespråksforskningen som har vært særlig opptatt av denne problemstillingen, har imidlertid vært konsentrert om en annen gruppe andrespråkslesere, nemlig voksne som trenger å utvikle leseferdigheter på et nytt språk i studieøyemed. Det har altså dreid seg om personer som allerede kan lese på morsmålet sitt. Med utgangspunkt i slike elevgrupper har forskere som Alderson (1984) og Carrell (1991) stilt spørsmålet om leseproblemer på andrespråket primært skyldes overføringer av lesestrategier fra morsmålet (eventuelt manglende overføringer av gode lesestrategier), eller om det skyldes mangelfull språklig kompetanse i andrespråket. Aldersons artikkel er en gjennomgang av belegg for ulike hypoteser som er framsatt i faglitteraturen. Han finner mange svakheter ved forskningen som gjør at det er vanskelig å trekke konklusjoner. Den hypotesen han til slutt trekker fram som den mest sannsynlige, er den følgende:

«Poor foreign language reading is due to reading strategies in the first language not being employed in the foreign language, due to inadequate knowledge of the foreign language. Good first-language readers will read well in the foreign language once they have passed a threshold of foreign language ability.» (Alderson 1984:4)

Inspireert av Aldersons artikkel foretar Carrell (1991) et eksperiment hvor hun prøver å ta hensyn til en del av innvendingene Alderson hadde mot tidligere studier. Hun fikk 45 spansktalende som studerte engelsk i USA, og 75 engelsktalende som studerte spansk ved det samme universitetet, til å lese fire tekster: to på engelsk og to på spansk. Leserne var delt inn i ferdighetsgrupper på andre-/fremmedspråket ut fra nivået på språkkurset de deltok i. Leseferdigheter ble målt gjennom forståelsesspørsmål. Begge gruppene leste signifikant bedre på morsmålet sitt enn på andre-/fremmedspråket. Statistiske analyser viser at både informantenes leseferdigheter på førstespråket og ferdighetsnivået deres på andrespråket hadde betydning for leseferdigheten på andrespråket. Carrell fant også at de spansktalende var bedre til å lese på engelsk enn de engelsktalende var til å lese på spansk. Dette forklarer hun blant annet med at de spansktalende var på et høyere ferdighetsnivå i sitt andrespråk (engelsk) enn de engelsktalende var på i sitt fremmedspråk

<sup>8</sup> Jf. tittelen på en klassisk artikkel innenfor feltet, Alderson (1984): Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?

(spansk). For lesere på de laveste språknivåene mener Carrell derfor at det kan se ut som det var det språklige ferdighetsnivået som best kunne forutsi leseferdigheten på andre- eller fremmedspråket.

#### **1.5.4 Forholdet mellom muntlig andrespråksbeherskelse og leseferdigheter på andrespråket**

I den delen av litteraturen om andrespråkslesing som særlig berører innvandrere, har muntlige kompetanse i andrespråket ofte blitt trukket fram. Verhoeven (1987, 1990), som har studert tyrkiske skolebegynnere i Nederland, finner en sterk sammenheng mellom muntlige ferdigheter i andrespråket og elevenes lesing. Dette gjør at han konkluderer slik: «This finding suggests that children learning to read in a second language should be helped to build up their oral skills, and that reading instruction should be matched to those skills» (Verhoeven 1990:90). At leseopplæring må bygge på muntlig beherskelse av det aktuelle språket, har også mange andre forskere vært opptatt av (se f.eks. Gudschinsky 1977, Bull 1985).

Evalueringsprogrammer for tospråklige elever i USA har ifølge Weber (1991:101) fokusert på muntlige ferdigheter. Weber kritiserer dette, blant annet fordi hun mener at interessen for den muntlige språkbeherskelsen har ført til en tro på at framgang i lesing er direkte avhengig av framgang i det muntlige språket. Dette har, mener Weber, ført til en uheldig pedagogisk vektlegging, nemlig av muntlig opplæring på bekostning av spesiell oppøving av lesestrategier. Et annet spørsmål er om en ensidig fokusering på muntlige ferdigheter i andrespråket er et godt nok grunnlag til å vurdere om elever kan greie en overgang fra spesielt tilpassede opplæringsprogrammer til vanlige klasser. I den vanlige klassesituasjonen trenger elevene ikke bare gode muntlige ferdigheter. De må også ha gode skriftlige andrespråksferdigheter, og kravene til å beherske lesing og skriving blir større etter hvert som elevene blir eldre. Likevel ser det ut til at det er muntlige språkferdigheter mange skoler har lagt størst vekt på når de har vurdert elevers språkferdigheter i en slik situasjon. Harley m.fl. skriver for eksempel:

«One of the most controversial aspects of the bilingual education policy in the United States has been determining exactly what constitutes sufficient proficiency for the students to survive academically in a regular English-language classroom. In perhaps the majority of bilingual programs, what has been considered as «full English proficiency» amounts essentially to fluency in English; that is, the ability to function adequately in face-to-face situations and use English appropriately in a conversational context.» (Harley m.fl. 1990:8)

Mange har advart mot at en slutter fra elevers muntlige ferdigheter i andrespråket i samtale om enkle emner til deres generelle ferdigheter i språket (se f.eks. Tingbjörn 1981, Cummins 1984). Likevel ser det ut til å være vanskelig for lærere, som er de som i praksis foretar vurderinger av denne typen, å fri seg fra det inntrykket muntlige ferdigheter gir. Dette skulle en tro særlig gjaldt i en situasjon som den vi har i Norge, hvor vi ikke har prøver som lærere kan bruke til å systematisk kartlegge ulike sider av elevenes språkferdigheter. Men også i USA og i Sverige, hvor bruk av tester og kartleggingsprøver har vært vanligere, ser dette ut til å ha vært et problem i undervisningen. Svenske erfaringer kan vi lese om i Wikström (1991) – som er en metodisk anvisning av hvordan en kan arbeide med å utvikle innvandrerdoms ferdigheter i å lese fagtekster. Boka er ikke basert på empirisk forskning, men på forfatterens mangeårige erfaring som lærer. Boka er særlig interessant i min sammenheng fordi Wikströms erfaringer stemmer så godt med de jeg selv har gjort som lærer for tilsvarende elevgrupper. Som jeg skrev innledningsvis (1.1), møtte jeg mange minoritets elever i vanlige klasser som var gode til å snakke norsk, men som viste seg å ha problemer med å lese og skrive språket. Wikströms bok tar utgangspunkt i en undring over hvorfor innvandrelever etter ni års skolegang i Sverige ikke har nådd et språknivå i svensk som svarer til nivået til de jevnaldrende svenske klassekameratene. Når hun skal prøve å forklare hvorfor, er hun inne på de samme forklaringene som vi ovenfor så Harley m.fl. brukte for forholdene i USA. Wikström hevder nettopp at en forklaring kan være at mange innvandrelever snakker så godt svensk at de for tidlig blir overført til vanlige svenske klasser. Dermed mister de anledningen til tilpasset undervisning i lesing og blir ikke så gode til å lese svensk som de burde være for å kunne følge undervisningen.

## 1.6 PROBLEMSTILLINGER

Det virkelighetsutsnittet jeg er opptatt av i denne studien, kan generelt omtales som innvandrerdoms og lesing. Dette er et emne som selvsagt kan studeres fra mange fagtradisjoner med ulike formål og innfallsvinkler. Mitt faglige utgangspunkt er språkvitenskaplig, og det er derfor først og fremst språklige sider ved emnet jeg vil belyse. Innvandrerdoms leseferdigheter er et emne som hittil bare i liten grad har vært gjenstand for forskning. I en større sammenheng ser jeg derfor avhandlingen som del av en fase hvor en prøver å sirkle inn problemer og utvikle hypoteser og teori om hva som er de spesielle problemene ved denne lesesituasjonen. Formålet med avhandlingen er derfor først og fremst å bidra til å skape økt forståelse av hva det innebærer for innvandrelever å lese på andrespråket, nærmere bestemt å lese fagtekster på norsk. Den forskningsmetodiske tilnærmingen jeg har valgt, er kasusstudier hvor jeg gir en grundig beskrivelse av lesingen til fire ungdommer. Jeg vil

beskrive både de mer tekniske leseferdighetene (hastighet ved stille- og høytlesing og nøyaktighet ved høytlesing) og hvor godt de fire ungdommene forstår et utvalg læreboktekster. I tillegg vil jeg beskrive enkelte sider ved deres studietekniske ferdigheter som er av betydning for å kunne bruke leseferdighetene til å innhente informasjon. Tilnærmingen kan karakteriseres som deskriptivt-analytisk, for i tillegg til å beskrive analyserer jeg ved blant annet å drøfte mulige årsaker til problemer ungdommene har med å lese og forstå de aktuelle tekstene. Drøftingen skjer ut fra mitt teoretiske kjennskap til feltet og ut fra analysen av andre data jeg har samlet inn: opplysninger om elevenes andrespråksferdigheter, deres egne vurderinger av leseferdighetene sine og av vanskelighetsgraden til tekstene de leser (metakognitive ferdigheter) samt resultatene deres på en kartleggingsprøve i lesing og skriving. En annen innfallsvinkel jeg har brukt for å prøve å få fram hva som kan være de spesielle problemene ved å lese på et andrespråk, er å sammenligne innvandrerungdommens lesing med lesingen til noen førstespråkslesere. Drøftingene er knyttet til følgende problemstillinger:

- I a) Hvor godt avkoder og forstår innvandrerungdommene fagtekster på andrespråket (dvs. læreboktekster i samfunnsfag på norsk)?
  - b) Er det noen sammenheng mellom elevenes ferdigheter i å avkode tekster og deres forståelse av fagtekstene?
  - c) Hva er karakteristisk for høytlesingen til de fire andrespråksleserne? Hvor nøyaktig leser de? På hvilke språklige nivåer gjør de eventuelt høytlesingsfeil? Hvilke konsekvenser har disse feillesingene?
  - d) Hvordan stemmer innvandrerungdommens vurdering av egen lesing og av fagtekstenes vanskelighetsgrad med deres forståelse av fagtekstene?
- 
- II a) Hvilket forhold er det mellom innvandrerungdommens ferdigheter i andrespråket og deres ferdigheter i å lese fagtekster på andrespråket?
  - b) Hvor godt stemmer resultatene på en kartleggingsprøve i lesing med det inntrykket nærstudien gir av innvandrerungdommens leseferdigheter?

Jeg har altså valgt å dele problemstillingene i to grupper. Problemstillingene i gruppe I er knyttet til nærstudien av de fire innvandrerungdommens lesing av de aktuelle læreboktekstene. Problemstillingene i gruppe II tar opp forholdet mellom resultatene av nærstudien og lesernes ferdigheter i andrespråket (IIa) og deres resultater på en kartleggingsprøve i lesing (IIb). Alle problemstillingene er her generelt formulert. Jeg kommer derfor tilbake til presiseringer av dem.



## 1.7 OM OPPBYGGINGEN AV AVHANDLINGEN

Avhandlingen er delt i fem deler: I Innledning, II Teori, III Metode, IV Resultater og V Oppsummering og diskusjon.

*Del II Teori* består av tre kapitler. I kapittel 2 plasserer jeg avhandlingen i forhold til språkvitenskaplige disipliner. Videre gir jeg en oversikt over de to forskningstradisjonene som til sammen danner kunnskapsgrunnlaget for andrespråkslesing, nemlig andrespråksforskning og leseforskning. Jeg gjør også rede for hvordan jeg mener avhandlingen kan plasseres innenfor disse to tradisjonene. I kapittel 3 og 4 gjør jeg rede for noen sentrale leseteorier som ligger til grunn for arbeidet. I kapittel 3 presenterer og drøfter jeg kognitive teories inndeling av leseprosessen i avkoding og forståelse og synet på sammenhengen mellom de to. I kapittel 4 konsentrerer jeg meg om noen aspekter ved teorier om hvordan vi forstår tekster.

I *del III Metode* begrunner jeg avhandlingens forskningsmetodiske tilnærming. Jeg karakteriserer avhandlingen som en primært kvalitativt orientert kasstudie som er av oppdagende og hypoteseutviklende karakter. I kapittel 5 drøfter jeg sterke og svake sider ved en slik tilnærming. I kapittel 6 gjør jeg rede for erfaringer fra en metodeutviklende fase hvor målet var å finne fram til egnede måter å måle andrespråkslevenes leseforståelse. På bakgrunn av blant annet disse erfaringene utformer jeg elisiteringsmetoden for hovedundersøkelsen. Denne presenteres i kapittel 7. Der gir jeg også en oversikt over ulike typer data som er samlet inn i prosjektet.

I *del IV Resultater* presenteres kasstudiene av de fire andrespråksleserne. Utgangspunktet legges i kapittel 8 hvor jeg kartlegger ulike sider ved informantenes språkferdigheter på norsk og deres egen vurdering av hvor godt de kan lese. Dessuten presenterer jeg resultatene fra en kartleggingsprøve i lesing og skrivning. Ved hjelp av denne beskrivelsen av informantene kan jeg konkretisere problemstillingene mine ved å stille opp forventninger om forskjeller i hvordan de ulike leserne vil greie å forstå de aktuelle læreboktekstene. Resultatene fra hovedundersøkelsen presenteres i kapittel 9, som er avhandlingens mest omfattende kapittel. Beskrivelsen av resultatene faller i to hoveddeler: mer tekniske sider av leseferdighetene (hastighet ved stille- og høytlesing, nøyaktighet ved høytlesing, ferdighet å finne fram til et oppgitt emne i en ukjent lærebok) og forståelse av tekstene. Men jeg analyserer også læreboktekstene og legger fram resultatene av lesernes vurdering av tekstenes vanskelighetsgrad. Jeg konkluderer resultatene av de ulike delundersøkelsene i kapittel 9 underveis.

*Del V Oppsummering og diskusjon* består også av to kapitler. I kapittel 10 oppsummerer og diskuterer jeg resultatene av nærstudien ut fra

problemstillingene jeg presenterte i 1.6. Kapittel 11 inneholder avsluttende betraktninger om innvandrerungdoms andrespråkslesing. Jeg tar utgangspunkt i formålet med studien og peker på områder hvor jeg mener avhandlingen kan være med på å utvikle forståelse for problemer forbundet med å lese fagtekster på et andrespråk. Dessuten trekker jeg fram områder der jeg mener avhandlingen kan bidra med å danne grunnlag for hypoteser for videre forskning.

## II TEORI

### 2 OVERSIKT OVER TIDLIGERE FORSKNING

#### 2.1 INNLEDNING

Hensikten med dette kapittelet er å plassere avhandlingen i forhold til tidligere forskning. Den fagtradisjonen jeg står i, er språkvitenskapen, og de konkrete forskningsfeltene jeg vil plassere arbeidet mitt innenfor, er andrespråksforskning og leseforskning. Ingen av dem er tradisjonelt egne felt innenfor språkvitenskapen. Før jeg gir en oversikt over aktuell andrespråksforskning (i 2.2) og leseforskning (i 2.3), vil jeg derfor kort gjøre rede for hvordan de kan innpasses i den språkvitenskapelige forskningen.

Når jeg plasserer arbeidet mitt i forhold til internasjonale retninger, dreier det seg først og fremst om forskning skrevet på skandinaviske språk og engelsk. I oversikten over andrespråksforskning har jeg særlig lagt vekt på forskning i Skandinavia fordi det er mange likhetspunkter mellom de skandinaviske landene som innvandringsland og mellom det å ha et skandinavisk språk som et andrespråk. Den engelskspråklige forskningen jeg tar for meg både innenfor andrespråksforskning og innenfor leseforskning, er hovedsaklig fra Nord-Amerika og Storbritannia, men siden engelsk fungerer som lingua franca innenfor begge feltene, dreier det seg også om arbeider fra forskere fra andre land.

#### 2.1.1 Innpassing i forhold til språkvitenskapelige disipliner

Når jeg hittil har brukt ordet språkvitenskap, har jeg lagt en vid definisjon til grunn, jf. for eksempel følgende definisjon fra læreboka til den obligatoriske forprøven i språkvitenskap: «Språkvitenskap er studiet av språk» (Christensen 1988:1) eller definisjonen fra en lingvistisk ordbok: «linguistics: the scientific study of language» (Crystal 1991:204). I en utgreiing om humanistisk forskning i Norge brukes også en vid definisjon, men den er mer konkret:

«Språkvitenskap eller lingvistikk er vitenskapen om naturlege språk. Denne vitenskapen søker etter svar på kva som karakteriserer menneskeleg språk som eit system for kommunikasjon, som ei intellektuell evne hos mennesket, og som eit sosialt og kulturelt fenomen.»  
(Rådet for humanistisk forskning 1984:102)

Hva som oppfattes som innholdet i en disiplin, endrer seg selvsagt over tid. Språkvitenskapen er ikke noe unntak i så måte (se f.eks. Yngve 1986:5). I Humaniorautredningen fra 1984 (Rådet for humanistisk forskning 1984) hevder

man at det språkvitenskapelige kjerneområde i hele hundreåret har vært utforskningen av språket som system. Mange vil derfor tradisjonelt hevde at det er det som *er* språkvitenskap. I Humaniorautredningen omtales imidlertid også det som der karakteriseres som nye deldisipliner i språkvitenskapen – som tekstlingvistikk, sosiolingvistikk og barnespråksforskning. Språkvitenskapelig forskning om lesing omtales ikke, men utforsking av språket til den som er i ferd med å lære seg et nytt språk, nevnes kort.

Det er typisk for de nye deldisiplinene at de er tverrfaglige, og at de ofte har vokst fram fordi noen språkvitere har følt begrensninger ved det som er blitt oppfattet som den tradisjonelle lingvistikken. Jeg vil kort kommentere noen retninger som har vært viktig inspirasjon for mitt arbeid. Sosiolingvistikk, studiet av språk i forhold til samfunnet, ble for eksempel etablert blant annet som en reaksjon på Chomskys idé (1965:3) om at «linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly», se Hudson (1980:192), Romaine (1984:259), Venås (1991:101). Opp mot dette stiller sosiolingvistene sin interesse for sosiale språkforskjeller og annen variasjon i faktisk språkbruk, for flerspråklige individer og samfunn, for språkholdninger og for enkeltindividets språk, for å nevne noe. Den forståelsesrammen sosiolingvistikken gir, har vært viktig for mitt arbeid, særlig Milroy (1987a) om problemer og prinsipper ved å studere språk og Romaine (1984 og 1995) om henholdsvis utvikling av kommunikativ kompetanse hos barn og unge og tospråklighet.

Setningen ble lenge betraktet som det høyeste lingvistiske nivået som det var interessant å beskrive innenfor lingvistikken. Siden begynnelsen av syttitallet har imidlertid stadig flere blitt opptatt av å studere også tekstnivået (se f.eks. Brown og Yule 1991). Et tidlig norsk bidrag på dette feltet var avhandlingen til Fossetøl. Han tar utgangspunkt i teksten og er interessert i å undersøke «betingelsene for at en sekvens av setninger kan utgjøre en meningsfylt, sammenhengende helhet» (Fossetøl 1980:1). Siden mine informanter leser tekster og ikke enkeltsetninger eller lister av enkeltord, er innsikt fra denne deldisiplinen grunnleggende for meg.

Språkvitenskapelig utforskning av barns språk skjøt fart på 60-tallet. Teorier, modeller og metoder fra denne barnespråksforskningen nevnes ofte som en viktig inspirasjonskilde for andrespråksforskningen (jf. Ellis 1986, McLaughlin 1987). Den siste deldisiplinen jeg vil nevne, er psykolingvistikk, hvor man særlig studerer forholdet mellom språk og de psykologiske prosessene som ligger til grunn for språklig atferd (jf. Crystal 1991). Innenfor sosiolingvistikk og barnespråk er det særlig den muntlige språkbruken som har vært gjenstand for utforsking. Psykolingvistikken har også konsentrert seg om muntlig språk, men innenfor denne retningen har også språkforståelse vært

sentralt. Kess (1992) kategoriserer studier av problemområder som lesing som et praktisk eller anvendt fokus på psykolingvistikken, men innenfor leseforskning kan vi finne en god del teoretisk forskning omkring leseprosessen som gjerne omtales som språkpsykologisk eller psykolingvistisk (jf. 2.3).

Her har jeg kalt sosiolingvistik, tekstlingvistik, barnespråkforskning og psykolingvistik for deldisipliner i språkvitenskapen (etter Humaniorautredningen), men dette har ikke alltid vært de ulike deldisiplinenes selvforståelse. Hudson (1980) argumenterer for eksempel for at sosiolingvistik ikke skal være noe annet enn lingvistik, og Trudgill (1987) gir uttrykk for at mange sosiolingvister ikke er glad for betegnelsen sosiolingvistik, men heller vil at feltet skal omtales som «linguistics».

En annen inndeling av språkvitenskapen har vi i skillet mellom lingvistik og anvendt lingvistik. Tradisjonelt oppfattes anvendt språkvitenskap som en disiplin under språkvitenskap (se f.eks. Hvenekilde 1982, Crystal 1991), men mange har diskutert denne innpassingen (se nedenfor). Det er mye som taler for å karakterisere mitt arbeid som anvendt språkvitenskap. Jeg vil derfor komme tilbake til denne debatten, men først vil jeg se på inndelingen i grunnforskning og anvendt forskning mer allment.

### 2.1.2 Grunnforskning eller anvendt forskning?

I den norske forskningsstatistikken skiller man mellom grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid (se f.eks. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992-93). Definisjonene som ligger til grunn, er hentet fra OECD og UNESCO og har vært i bruk i offisiell norsk sammenheng siden midten av 70-tallet. Definisjonene av de to forskningsartene lyder slik:

- «- Grunnforskning er virksomhet av original karakter for å erverve ny viten og innsikt uten primært å ta sikte på bestemte praktiske mål og anvendelser.
  - Anvendt forskning er virksomhet av original karakter for å erverve ny viten og innsikt først og fremst med sikte på bestemte praktiske mål eller anvendelser.»
- (NOU 1981:7)

Mitt prosjekt tar utgangspunkt i et praktisk problem, og det må vel også kunne sies å ha et praktisk mål i og med at jeg ønsker å utvikle viten og innsikt som blant annet kan bidra til at den aktuelle elevgruppa blir bedre til å lese. Slik sett kan vi si at prosjektet hører hjemme i kategorien anvendt forskning. Men bruker vi den mer detaljerte avgrensningen av de to forskningsartene, som vi

også finner i den samme offentlige utredningen fra 1981, er det faktisk mest som taler for at prosjektet er grunnforskning. For å foreta sin avgrensning stiller utvalget opp en del dimensjoner som de så grupperer i det de omtaler som tre nivåer (jf. NOU 1981:8-9):

- a) forskningens karakter:
  - grunnlagsorientert <-> anvendt
  - teoretisk <-> empirisk
  - utvikling av nye metoder <-> bruk av kjente metoder
- b) arten og orienteringen av forskningen:
  - ikke-nytteorientert <-> nytteorientert
  - langsiktig perspektiv <-> kortsiktig perspektiv
  - avanserte <-> rutinepregede forskningsmetoder
- c) måten forskningen styres på og organiseringen av forskningsinstitusjonene:
  - fri forskning <-> oppdragsforskning
  - institusjoner med generelle vitenskapelige formål <-> forskning ved institusjoner som mer står som brukere av resultatene

Det er særlig en vurdering ut fra dimensjonene på nivå b og c, som plasserer avhandlingen innenfor grunnforskningens domene. Jeg vil derfor først ta for meg disse to nivåene, og starter like gjerne med c.

I forhold til den første av de to dimensjonene på nivå c, mener jeg arbeidet mitt må karakteriseres som fri forskning fordi jeg har valgt arbeidsområde og problemstillinger selv (kjennetegn ved fri forskning ifølge utvalget). Dessuten er arbeidet en doktorgradsavhandling. Det knytter arbeidet til universitetet, som er en institusjon med generelle vitenskapelige formål.

Ut fra den første dimensjonen i b vil jeg karakterisere prosjektet som ikke-nytteorientert. Denne betegnelsen er kanskje ikke helt velvalgt fra utvalgets side. All forskning møter selvsagt forventninger om nytte på et eller annet nivå (se også NOU 1991:38). Og selv om det ut fra betegnelsen «ikke-nytteorientert» umiddelbart kan virke som om utvalget fra 1981 overser dette forholdet, går det fram av definisjonen de bruker, at slik er det ikke. Med ikke-nytteorientert forskning forstår de nemlig en forskning som har «en mer diffus motivering, f.eks. styrt av ønske om innsikt i og forklaringer på fenomen», mens nytteorientert forskning derimot tar sikte på å «bidra til løsning av relativt konkrete veldefinerte oppgaver med nokså klar nyttevirkning av teknisk, økonomisk eller annen art» (NOU 1981:8). Ut fra en slik forståelse av betegnelsene mener jeg altså prosjektet mitt må karakteriseres som ikke-nytteorientert siden det ikke er snakk om forskning for å løse veldefinerte problemer, men forskning som nettopp springer ut av et ønske om å framskaffe innsikt som kan bidra til å forstå andrespråkslesningens karakteristiske trekk. Det er heller ikke snakk om nytteverdi på kort sikt (jf. den andre dimensjonene under b), men om å kunne bidra til å løse problemer over tid. Med hensyn til forskningsmetoder, som er den tredje dimensjonen i b, er metodene mine kanskje ikke så avanserte og originale (noe utvalget setter

fram som et kjennetegn ved grunnforskningens metoder), men de er i alle fall et «forsøk på å pløye så dypt ned i problemene som mulig» (op.cit.:9) (et annet kjennetegn ved grunnforskning), og de kan vel vanskelig karakteriseres som rutinepregede (kjennetegn på anvendt forskning ifølge utvalget).

Når det gjelder forskningens karakter, det vi altså si nivå a, vil jeg hevde at prosjektet er nærmere den anvendte forskningen enn grunnforskning når det gjelder de to første dimensjonene. Prosjektet er altså anvendt i den forstand at det bruker grunnleggende kunnskap framskaffet av grunnforskning (jf. f.eks teoretikapitlene om lesing), men det er også i en viss forstand grunnlagsorientert fordi det finner fram til ny innsikt og kunnskap av grunnleggende betydning. Videre mener jeg prosjektet er mer empirisk enn teoretisk, men det er ikke rent empirisk og det er heller ikke «eksplisitt basert på teorier eller prinsipper hentet fra teoretisk forskning» (op.cit.:8) – noe utvalget oppfatter som et karakteristisk trekk ved anvendt forskning. Den siste dimensjonen under forskningens karakter, dreier seg om å bruke kjente metoder (anvendt forskning) eller å utvikle nye (grunnforskning). Jeg bygger på metoder som andre har funnet fram til, men jeg kombinerer og utvikler dem og dermed kan man i alle fall si at jeg har funnet fram til nye metodiske innfallsvinkler. En direkte overføring av kjente metoder er det i alle fall ikke snakk om.

Denne vurderingen av mitt arbeid i forhold til kriteriene som det offentlige utvalget av 1981 foreslår for å skille mellom de to forskningartene, har vist at det kan være vanskelig å skille mellom grunnforskning og anvendt forskning. Ett og samme prosjekt kan betraktes dels som grunnforskning og dels som anvendt forskning ut fra kriteriene som brukes. Dette er selvsagt ikke noe overraskende i seg selv, men det kan være et problem at det som regel bare er de generelle definisjonene som brukes for å bestemme hva slags forskningsart en står overfor. Nå kan en spørre seg om diskusjonen om hva som er grunnforskning og hva som er anvendt forskning er interessant i det hele tatt. Mange er kritiske til en inndeling i ulike forskningsarter nettopp fordi det viser seg at det er vanskelig å skille mellom dem. Med hensyn til humanistisk forskning skriver Kjørup (1985:14) at det er et problem at skillet mellom grunnforskning og anvendt forskning er laget for naturvitenskapene og enkelte samfunnsvitenskapelige fag, og at det slett ikke passer for humaniora. I utredningen *Organisering for helhet og mangfold i norsk forskning* hevder man at skillet mellom grunnforskning og anvendt forskning ble introdusert for at «iallfall deler av forskningen skulle beholde en autonom eller uavhengig karakter i en situasjon da nyttehensyn og kravet om ekstern styring ble stadig mer dominerende» (NOU 1991:36). I denne utredningen hevdes det for øvrig at det er vanlig å forstå grunnforskning som fri forskning. Én av utvalgets konklusjoner er at en bør arbeide med å integrere de to forskningsartene.

Hvis vi ser nærmere på noe av det definisjonene av forskningsartene brukes til, nemlig å lage forskningsstatistikk, ser vi at halvparten av forskningsaktivitetene i Norge (målt etter driftsutgifter) er utviklingsarbeid<sup>9</sup>. Dette utføres stort sett i næringslivet, mens grunnforskningen utføres ved universitetene og høyskolene, og den anvendte forskningen skjer i instituttsektoren. Det brukes dobbelt så mye på anvendt forskning (igjen målt i driftsutgifter) som på grunnforskning (jf. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992-93:18). Den relativt store instituttsektoren i Norge har vokst fram for å utvikle kompetanse i nettopp anvendt forskning (jf. NOU 1991). Disse instituttene driver imidlertid svært lite med humanistisk forskning.

### 2.1.3 Språkvitenskap eller anvendt språkvitenskap?

Det er som alt nevnt ingen allmenn enighet om hvordan en skal definere anvendt språkvitenskap eller hvilken status denne har i forhold til språkvitenskapen (se f.eks. Evensen 1986, Sridhar 1993 og James 1993). Selve betegnelsen «applied linguistics» ble tatt i bruk i USA på 1940-tallet. Bakgrunnen var at lingvistisk teori ble brukt for å løse et praktisk samfunnsproblem, nemlig hvordan man på en mest mulig effektiv måte skulle få lært amerikanske soldater nye språk. En gruppe lingvister laget språkkurs på grunnlag av blant annet kontrastive analyser av engelsk og de ulike målspråkene. Den rådende læringsteorien var behavioristisk, og metodene man kom fram til, også kjent som «The Army Method», var preget av grammatiske drilløvinger (jf. Evensen 1986, Richards og Rodgers 1986). Seinere er det ofte blitt satt likhetstegn mellom fremmedspråksundervisning og anvendt språkvitenskap (se f.eks. Sanders 1987), og ifølge Crystal (1991:22) er «the teaching and learning of foreign languages» den mest velutviklede grenen av anvendt språkvitenskap, som han for øvrig definerer slik:

«A branch of linguistics where the primary concern is the application of linguistic theories, methods and findings to the elucidation of language problems which have arisen in other areas of experience.»  
(Crystal 1991:22)

Lars Sigfred Evensen (1986) grovinndeler tilnæringsmåtene innenfor anvendt språkvitenskap i to: teoridrevde og problemdrevde. Når man prøver å bruke lingvistisk teori for å løse et praktisk problem slik det ble gjort i USA på 40-tallet, karakteriseres tilnærmingen som teoridrevet. Evensen mener at en slik forståelse av hva anvendt språkvitenskap skal være, har vært den mest utbredte. Dette perspektivet gir altså lingvistisk teori en primær rolle. Den

<sup>9</sup> «Utviklingsarbeid er anvendelse av viten for å fremstille nye materialer, produkter, prosesser, metoder, systemer eller tjenester, eller å forbedre dem som eksisterer» (NOU 1981:7).



anvendte lingvisten blir en forbruker av teori, men det er ikke forventet at han eller hun selv skal produsere teori (jf. Corder 1973:10). I den problemdrevede tilnæringsmåten er utgangspunktet «et praktisk språklig problemområde (eller en praktisk språklig samfunnsoppgave) og det iverksettes forskning som nødvendig forutsetning for å løse dette, uten at en i prinsippet lar settet av eksisterende vitenskaper angi rammene for virksomheten» (Evensen 1986:3). Siden problemene er definerte som språklige, vil språkvitenskapen naturlig spille en sentral rolle for å løse dem, men det vil altså være typisk for denne forskningen at den er tverrfaglig og ikke bare baserer seg på språkvitenskapens teorier og metoder, men også på kunnskap fra andre fagområder. Innenfor denne tilnærmingen blir anvendt språkvitenskap ikke bare det samme som å bruke lingvistisk teori for å løse et praktisk problem, men det er problemets natur som avgjør hva slags teori en bruker. Mye anvendt forskning vil dessuten også selv produsere teori. Ut fra dette argumenterer Evensen for at anvendt språkvitenskap er en egen disiplin, ikke bare en deldisiplin av språkvitenskapen.

Sridhar (1993) omtaler også to måter å forstå anvendt lingvistikk på. Han snakker om den smale og den vide bruken av betegnelsen. Med den smale bruken av betegnelsen er anvendt lingvistikk nettopp identisk med språkundervisning. I forhold til denne forståelsen av anvendt lingvistikk mener Sridhar at ett av problemene er at de teoriene som språkundervisningen oftest bygger på i dag, teorier om kommunikativ kompetanse og språkhandlinger, er ignorert av lingvistikkenes teoretikere. Den vide bruken av anvendt språkvitenskap omfatter ifølge Sridhar en rekke ulike emner. Blant annet nevner han både forskning om andrespråkstilegnelse og lesing. Legger vi en slik betydning til grunn, mener Sridhar at vi heller må snakke om en utvidelse av lingvistikken enn en anvendelse av den. Mye av det som vanligvis oppfattes som anvendt språkvitenskap, er «merely an alternative way of doing linguistics» (Sridhar 1993:8). Underliggende hos Sridhar er altså at lingvistisk teori har blitt for tett koblet sammen med formell grammatisk teori. For å kunne svare på spørsmålet om hva anvendt lingvistikk er, mener han at en først må stille spørsmål om hva lingvistikk er.

Siden mitt prosjekt dreier seg om andrespråksinnlæreres lesing og tar utgangspunkt i et praktisk problem, kan det være mye som taler for å karakterisere det som anvendt språkvitenskap. Dette kan virke som litt av et paradoks siden jeg nettopp har kommet fram til at arbeidet like gjerne og kanskje helst bør karakteriseres som grunnforskning og ikke som anvendt forskning. Men det er altså flere måter å se anvendt språkvitenskap på, og det er vel mye som tilsier at det meste av forskningen innenfor det Evensen kaller problemrettet tilnæringsmåte, og det Sridhar mener heller burde omtales som en utvidelse av lingvistikken, faktisk er grunnforskning. Selv om det er et

språklig paradoks, er det altså fullt mulig at arbeider innenfor anvendt språkvitenskap ikke er anvendt forskning.

## 2.2 ANDRESPRÅKSFORSKNING

### 2.2.1 Innledning

Det at mennesker har lært seg nye språk, er ikke noe nytt fenomen. McLaughlin (1985) hevder for eksempel at de første kjente tospråklige ordbøker ble utarbeidet av sumeriske skriftlærde mot slutten av det tredje årtusenet før Kristus. Andrespråksforskning i det vi kan kalle moderne forstand er likevel en ung disiplin. Den spede begynnelse regnes gjerne til slutten av 60-tallet. Da skiftet mange forskeres interesse fra undervisningsprosessen til innlæreren og læringsprosessen (jf. Ellis 1986, Larsen-Freeman og Long 1991). Mens man i tiårene rett forut regnet utarbeidelsen av kontrastive grammatikker som lingvistikkenes viktigste bidrag til språkundervisningen, kom nå studiet av selve innlærerspråket i fokus. Denne interessedreiningen dannet altså grunnlaget for den nye disiplinen som i engelsk faglitteratur omtales som «Second Language Acquisition». Jeg omtaler den her som «andrespråksforskning». Jeg velger altså en mer generell betegnelse enn «andrespråkstilegnelse» som ville ha vært den direkte oversettelsen av det engelske faguttrykket. «Andrespråksforskning» slik jeg bruker det her, ser ut til å være på vei inn i de skandinaviske fagspråkene (jf. Hagen 1994, Holmen 1994 og Håkansson 1994).

Blant de første banebrytende arbeidene regnes Pit Corders «The Significance of Learners' Errors» fra 1967 og Larry Selinkers «Interlanguage» fra 1972 (jf. Larsen-Freeman og Long 1991). I begge artiklene understrekes betydningen av å skille mellom «teaching» og «learning». Det vil si mellom lærerens tilrettelegging av språkundervisning og elevenes innlæring av språket. Corder legitimerer studiet av elevspråket blant annet ved å hevde at vi trenger kunnskap om hvordan elevene lærer et nytt språk, for å kunne legge til rette så gode undervisningsbetingelser som mulig. Grunnleggende for både han og Selinker er at de hevder at innlærernes feil gir eksempler på deres underliggende språkssystem, og at feilene de gjør, dermed er en viktig kilde for å forstå språkinnlæringsprosessen, som igjen er viktig for å kunne gi god undervisning (Corders og Selinkers artikler er trykt i Richards red. 1974). På norsk er betegnelsen «mellomspråk» (for interlanguage) vanlig, men også innlærerspråk og elevspråk brukes. Med mellomspråk forstår jeg her «the internal system that a learner has constructed at a single point in time» (jf. Ellis 1994:350). Jeg kommer tilbake til karakteristiske trekk ved mellomspråket i 10.5.

Før 1970 er det bare en håndfull studier som regnes til disiplinen, men i løpet av syttitallet øker forskningsaktiviteten meget raskt (jf. Larsen-Freeman og Long 1991). Noen snakker endog om en «research boom» (se McLaughlin 1984). Det første større forskningsarbeidet om å tilegne seg norsk som et andrespråk var Ellen Andenæs og Anne Goldens hovedfagsoppgave *Norsk som fremmedspråk* fra 1980 (se 2.2.4). Den raske veksten fra midten av 70-tallet forklares gjerne ved to typer faktorer: utvikling innen lingvistikken og eksterne forhold (Ellis 1986, Mc Laughlin 1987). Når det gjelder inspirasjonsfaktorer innenfor lingvistikken, vises det gjerne til Chomskys grammatiske teorier og hans oppgjør med behaviorismens syn på språkinnlæring. Chomskys teorier førte blant annet til en økt interesse for førstespråktilegnelse og for universelle trekk ved menneskelige språk, noe som på hver sine måter stimulerte andrespråkforskning. De viktigste eksterne faktorene som kan forklare den raske veksten i forskningen, er det voksende antallet personer som må lære seg et nytt språk fordi de av politiske, økonomiske, eller andre årsaker har forlatt sitt opprinnelige hjemland. Det økte antallet andrespråksinnlærere fører til større behov for andrespråkslærere, og det må utvikles læreplaner, modeller for organisering av undervisning og undervisningsmaterieil. Ifølge Ellis (1986) har det vært mange offentlig finansierte forskningsprosjekter som har hatt som mål å finne optimale betingelser for innlæring av et nytt språk. Ellis hevder videre at mulighetene til slik finansiering har vært spesielt gode i Nord-Amerika, og at dette er en grunn til at hovedtyngden av forskningen er blitt utført der.

Jeg vil se på forskningen omkring Nordens språk som andrespråk for seg (i 2.2.3 og 2.2.4). Først vil jeg imidlertid ta for meg noen karakteristiske trekk ved den internasjonale forskningen. I 2.2.5 vil jeg oppsummere og kort diskutere feltets vitenskapelige status. Forskning om andrespråkslesing har jeg tatt for meg i 1.5, men jeg vil se nærmere på forskning om innvandreres leseferdigheter i 2.3.6. I den følgende gjennomgangen av andrespråksforskning er jeg interessert i å kartlegge i hvilke sammenhenger lesing trekkes fram når en omtaler andrespråkforskning generelt. Jeg vil derfor nevne de aktuelle tilfellene her, selv om en del av dem først omtales nærmere seinere.

## 2.2.2 Noen tendenser i internasjonal forskning

I løpet av de siste årene har det kommet flere forskningsoversikter på engelsk. For eksempel kan Ellis (1986), Klein (1986)<sup>10</sup> og Larsen-Freeman og Long (1991) karakteriseres som generelle framstillinger. McLaughlin har skrevet oversiktsbøker om andrespråkstilegnelse på ulike alderstrinn - om førskolebarn (McLaughlin 1984), om skolebarn (McLaughlin 1985) og om

<sup>10</sup> Dette er en revidert og utvidet utgave av Klein: *Zweitspracherwerb: eine Einführung* (Athenäum Verlag, 1984).

voksne (McLaughlin 1987). Seliger og Shohamy (1989) tar spesielt for seg forskningsmetoder, mens Preston (1989) ser på forholdet mellom sosiolingvistikk og andrespråksforskning. Cook (1993) vurderer feltet med Chomskys teorier som utgangspunkt. I det følgende bruker jeg de oversiktene jeg har vist til her, som mine hovedkilder.

«Second language acquisition» (SLA) er som nevnt den vanligste internasjonale betegnelsen på feltet. Sju av de ni oversiktsbøkene jeg refererte til ovenfor, bruker for eksempel denne betegnelsen i tittelen. Med «second language» forstår man et språk som en person lærer seg i tillegg til morsmålet. I denne sammenhengen er det altså ikke vanlig å presisere skillet mellom å lære et språk som et fremmedspråk og som et andrespråk, men å bruke «andrespråk» som den overordnede betegnelsen. «Andrespråk» brukes også overordnet på en annen måte. Betegnelsen brukes nemlig ikke bare om det første språket en person lærer seg etter at han eller hun har lært seg morsmålet, men om alle språk en lærer seg på et seinere stadium. En andrespråksstudie kan med andre ord også omfatte innlæringen av et tredje- eller fjerdespråk (jf. Larsen-Freeman og Long 1991). Også «acquisition» brukes i en overordnet betydning. Det vil si at studiene i «second language acquisition» omfatter både det som ofte omtales som «læring» (learning) og «tilegnelse» (acquisition). I flere av bøkene framheves det spesielt at «acquisition» og «learning» brukes om hverandre (se f.eks. McLaughlin 1984, Preston 1989) og ikke med atskilt betydning som for eksempel i Krashens teorier (se Krashen 1981). Som vi ser dekker forskningsfeltet et vidt spekter av læringssituasjoner. Kanskje er det derfor ikke så rart at Larsen-Freeman og Long oppsummerer sine tanker om SLA-forskningens virkefelt på følgende måte:

«In sum, the scope of SLA research must be sufficiently broad to include a variety of subjects who speak a variety of native languages, who are in the process of acquiring a variety of second languages in a variety of settings for a variety of reasons.» (Larsen-Freeman og Long 1991:7)

Mange regner altså interessedreiningen på sekstitallet fra undervisning til innlærerspråket som grunnlaget for feltet. Utforskning av innlærerspråket har da også seinere stått sentralt. Interessefeltet er likevel videre, og dagens forskning viser en «inhållslig mångsidighet» for å bruke Bjørn Hammarbergs ord (1992:65). Kanskje er det denne mangfoldigheten som har ført til at noen velger å dele det generelle forskningsfeltet i mer avgrensede områder. Ellis (1986:283) skriver for eksempel at feltet har delt seg i: «creolinguistics, input / interaction, learner strategies, classroom SLA, universal grammar». Andre forskere vil kunne dele inn feltet annerledes, men poenget med å trekke dette fram her, er å eksemplifisere at feltet i dag rommer mer enn utforskningen av elevspråk. Preston (1989:1) mener å kunne registrere en økende interesse for eksterne variabler (som læringskonteksten

og input) innenfor SLA. I den tidlige forskningen hevder han at man studerte SLA stort sett fra et «internal perspective, relying on an account of forces which are a part of the learner's mental states or processing abilities» (loc.cit).

I faglitteraturen støter en ofte på utsagn om at andrespråkstilegnelse er en kompleks prosess (se f.eks. Larsen-Freeman og Long 1991:4, Ellis 1986:4). Dette kan selvsagt bidra til å forklare feltets bredde, men også dets tverrvitenskapelige karakter, noe som ofte framheves (Larsen-Freeman og Long 1991:2, McLaughlin 1987:158). Det er altså en aksept for å utnytte kunnskap fra forskjellige fagområder i bestrebelsene på å forstå ulike andrespråksproblem.

Når det gjelder studiene av innlærerspråket, hevder Ellis (1986) at det har vært en sterk konsentrasjon om hvordan elevene utvikler grammatisk kunnskap: «The centrality of grammar in linguistics has been echoed in SLA studies.» (Ellis 1986:288). I praksis har dette da ofte betydd at det å tilegne seg et nytt språk har blitt satt lik det å tilegne seg dette språkets grammatikk. De fleste studiene skriver han har dreid seg om tilegnelse av morfologi eller syntaks, mens for eksempel ordforrådsstudier er sjeldne. Også Larsen-Freeman og Long (1991:xiv) uttaler det samme i sin fem år yngre bok. Den skandinaviske forskningen, særlig den svenske, har imidlertid her en noe annerledes profil enn den internasjonale. I en oversikt over svensk forskning (Hyltenstam 1990) viser det seg at studier av ordforråd har vært det vanligste. Deretter kommer syntaktiske studier. Fonologiske studier har videre vært vanligere enn morfologiske. Dessuten ble studier med pragmatiske problemstillinger vanligere ut over på åttitallet. Dette er for øvrig også et felt hvor det internasjonalt etterlyses forskning (Larsen-Freeman og Long 1991).

Bare én av de ni oversiktsbøkene jeg har vist til her, behandler lesing på et andrespråk som et eget emne. Det er McLaughlin (1985) som skriver om leseundervisning for minoritets elever i skolen, særlig om tidspunktet for innføring av lesing på andrespråket. Hos McLaughlin (1987) og Preston (1989) finner vi «reading» som eget stikkord i indeksen. I begge tilfellene er det omtaler av høytlesing på et andrespråk det vises til (se 3.7 og 9.4.3.1). Av de andre bøkene er det for øvrig bare Larsen-Freeman og Long (1991:xiv) som eksplisitt kommenterer at de ikke har gjennomgått forskning om lesing.

En omdiskutert teori innenfor SLA berører imidlertid lesing. Det er Krashens hypotese om hvor sentral såkalt forståelig input (se Krashen 1985) er for andrespråkstilegnelse og også for å lære å skrive (se også Krashen 1984). Siden input kan være både muntlig og skriftlig, blir det å lese tekster, forutsatt at de er på rett nivå i forhold til leserens ferdigheter, en sentral måte å lære seg et nytt språk på. Bare to av de nevnte oversiktsbøkene kommenterer ikke Krashens teorier. Det er Klein (1986) og Seliger og Shohamy (1989). I alle de

andre bøkene får Krashens teorier stor plass, og alle kommer med innvendinger.

Den beskjedne plassen lesing har fått i disse oversiktsbøkene, kan skyldes flere forhold. Bortsett fra McLaughlin er det så vidt jeg kjenner til ingen av de mest sentrale forskerne i SLA som har arbeidet med lesing spesielt. «Lesing» har heller ikke blitt betraktet som den mest sentrale språkferdigheten i de siste tiårenes dominerende språkundervisningmetoder. I de audiolingvale metodene som sprang ut fra behavioristisk læringsteori og dominerte de første etterkrigstiårene, regnet man arbeidet med muntlige språkferdigheter som det primære (Richards og Rodgers 1986). Også i den såkalte kommunikative språkundervisningen som vokste fram ut over på syttitallet og stod sterkt på åttitallet, ble muntlige språkferdigheter fokusert, særlig det å øve elevene i å kunne bruke språket i kommunikasjon med andre til bestemte formål, for eksempel be om noe, uttrykke seg kritisk til noe osv (Richards og Rodgers 1986). En annen grunn til at lesing kan ha fått en beskjeden rolle i andrespråkforskningen, er at utforskning av lesing lenge var konsentrert om andre sider ved leseprosessen enn de rent språklige (se Bull 1985:24 og Elbro m.fl. red. 1990:8).

### 2.2.3 Andrespråkforskning i Sverige, Danmark og Finland

Også i Norden har feltet andrespråkforskning vært i stadig vekst de siste tiårene. Feltet fikk først fotfeste i Sverige, og svenske forskere tok etter hvert initiativet til nordiske symposier. Det første, «Nordens språk som målpråk – forskning och undervisning», ble arrangert i 1983 av ASLA (jf. Hyltenstam og Maandi red. 1984), og i 1991 arrangerte «Centrum för tvåspråkighetsforskning» ved Universitetet i Stockholm det første forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk (jf. Axelsson og Viberg red. 1992). Det andre forskersymposiet ble arrangert ved Universitetet i Oslo i 1993 (jf. Golden og Hvenekilde red. 1994) og det tredje i mars 1995 ved Universitetet i Jyväskylä (jf. Kalin og Latomaa red. 1995). På alle disse konferansene har det vært bidragsytere fra alle de nordiske landene unntatt fra Island, som bare i svært liten grad har vært mottakerland for de siste tiårenes migranter. Den følgende summariske oversikten over framveksten av feltet i Sverige, Danmark og Finland bygger i hovedsak på publiserte rapporter fra de nevnte konferansene.

I en oversiktsartikkel om andrespråkforskning i Sverige skriver Giesela Håkansson (1994) at det første forskningsprosjektet ble startet opp i 1973. Fire svenske forskere disputerte på feltet på 70-tallet og åtte på 80-tallet. Den svenske andrespråkforskningen springer ut fra miljøene i allmenn lingvistikk, og Håkansson skriver, kanskje som et resultat av dette, at emnet havner «närmast inom lingvistiken». Studiene av svensk som målpråk kan ifølge

Håkonsson grovt deles inn i to grener: typologisk kontrastiv analyse og mellomspråksforskning. Björn Hammarberg (1992) bruker ytterligere to kategorier: studier der innlæreren er i sentrum (hit vil for eksempel kommunikasjonsstrategiforskning høre hjemme), og studier hvor innlæringskonteksten står sentralt (f. eks. undersøkelser av språkvalg i ulike situasjoner). Informantene i de tidlige svenske undersøkelsene var gjerne voksne som lærte språket i uformelle omgivelser. Oftest var de i en tidlig fase av andrespråksutviklingen. Etter hvert har man utvidet interessefeltet til stadig nye innlærergrupper. Det er for eksempel gjennomført studier av skole- og barnehagebarns svenske mellomspråk (se f.eks. Viberg 1991), av språket til ungdom med høy kompetanse i svensk (se f.eks. Stroud 1987) og av tospråklige med Alzheimers sykdom (Hyltenstam og Stroud 1989). Mens Ellis (1986) etterlyser studier av leksikon på det engelskspråklige området, har dette som nevnt lenge vært i fokus i Sverige. Hyltenstam (1990) etterlyser imidlertid didaktisk forskning.

På den nordiske konferansen i 1983 rapporterte Inger Jacobsen (1984) at forskningsaktiviteten i Danmark til da hadde vært begrenset. Til tross for økt forskningsaktivitet utover på 80-tallet hevdet Anne Holmen (1992) at andrespråksforskningen stadig hadde en beskjeden plass i dansk språkvitenskapelig og -pedagogisk forskning. Ifølge Holmen har det meste av forskningen blitt gjennomført av en liten gruppe forskere ved Københavns Universitet og ved Danmarks lærerhøyskole. Disse forskerne kommer ikke som mange av de svenske fra allmenn lingvistik, men fra nordistikk eller anvendt lingvistik. Holmen omtaler forskningen i følgende grupper: «målsprogbeskrivelser, kontrastive analyser, intersprogsanalyser, tospogethedsanalyser, analyser af interkulturel kommunikation og pædagogiske undersøgelser». Hun finner få studier av dansk som målsspråk, men desto flere kontrastive studier, særlig i den første fasen av forskningen. Også i Danmark er det studier av innlærerspråket som de fleste forskerne har konsentrert seg om. Blant de pedagogiske undersøkelsene nevner Holmen en studie av døves lesing og en studie av voksne lesesvake innvandrere (Nielsen 1991). Til de framtidige vekstområdene i den danske forskningen regner Holmen mellomspråk koblet sammen med funksjonelle og interaksjonelle aspekter og skriftlig produksjon blant annet koblet til prosessorientert skriveundervisning og tospråklige barns kodeskifter (Holmen 1994).

Heller ikke i det offisielt tospråklige Finland var forskning omkring svensk eller finsk som andrespråk utbredt før på slutten av 80-tallet (Sundman 1992, Latomaa 1994). Selv om det er lange tradisjoner for å undervise svensk og finsk til landsmenn som ikke har det aktuelle språket som morsmål, har denne språkinnlæringsprosessen tidligere bare i liten grad vært gjenstand for forskning. Innvandringsbølgen nådde Finland seinere enn Sverige, Danmark og Norge. Først på 90-tallet har Finland hatt en sterk økning i innvandringen

til landet. Innvandrerne har i overveiende grad havnet i finsk språkmiljø, og dette har bidratt til en rask vekst i forskningen omkring finsk som andrespråk. Når det gjelder forskning om svensk som andrespråk i Finland, har den blant annet blitt inspirert av andrespråksforskningen i Sverige, hvor jo den største innvandrergруппa nettopp har bestått av finner.

Den finske forskningen i svensk som andrespråk skiller seg altså fra den svenske andrespråksforskningen ved at den ikke dreier seg om språkinnlæringen til innvandrere eller flyktninger, men om finstaltende skolebarn som lærer seg svensk – i ulike kontekster. Den vanligste forskningen er analyser av ulike sider ved skriftlige språkerferdigheter (morfologi, syntaks, ordforråd eller rettskriving). Kvantitative metoder har vært mye brukt i disse studiene, og elevene har ofte blitt sammenlignet med ettspråklige svenske elever. Ifølge Latomaa har imidlertid parallelle studier av innlærerens ferdigheter på morsmålet sjelden blitt trukket inn, men dette ser ut til å bli mer vanlig etter hvert. Mye av den finske forskningen er pedagogisk motivert i den forstand at den er satt i gang for å forbedre undervisningsprogrammer i skolen. Sundman hevder at dette også kan forklare vekten på skriftlig språkbruk. Muntlige språkerferdigheter prøves nemlig ikke til eksamen og oppleves dermed trolig ikke som like pedagogisk interessant. Undersøkelser av muntlig ferdighet og «perceptiv språkførmåga» finnes nesten ikke (jf. Sundman 1992:98). Sundman nevner imidlertid tre arbeider som berører ulike sider ved leseferdighet. Brunell (1991) har studert forskjellige bakgrunnsfaktors innflytelse på ett- og tospråklige elevers skåringer på en lesetest. Han finner at foreldrenes interesse for «boklig» utdanning er viktigere enn elevens språkbakgrunn. Østern (1991) har disputert på forholdet mellom tospråklighet og språklig bevissthet. Tospråklige barn (6-8 år) skåret noe lavere enn ettspråklige svenske barn, men noe høyere enn ettspråklig finske barn på forskjellige tester om språklig bevissthet. Barn i begge språkgruppene som deltok i et spesielt undervisningsopplegg, utviklet imidlertid bedre ferdigheter enn kontroll-elever som ikke fikk slik undervisning. Den tredje studien Sundmann nevner, er en vurdering av et pedagogisk forsøk med lesestimulering på tospråklige barns svakeste språk. Også her hadde det å delta i forsøket positiv effekt.

Forskningen i finsk som andrespråk er altså yngre enn forskning i svensk som andrespråk i Finland. Den første større forskningsinnsatsen kom først i 1991. Veksten er imidlertid rask, for alt på konferansen i Oslo i 1993 omtalte Latomaa (1994) tolv større forskningsprosjekt. De fleste dreier seg om ulike sider ved innlærerspråket, men det er også eksempler på analyser av for eksempel lærerens undervisningsspråk. Oppsummerende karakteriserer Latomaa forskningen som fragmentarisk fordi alle arbeider med hvert sitt tema og materiale, selv om det er gjort visse forsøk på å lage overbygninger.



## 2.2.4 Andrespråksforskning i Norge

I Norge har forskerrekutteringen i all hovedsak skjedd via hovedfagsarbeider på de nordiske instituttene ved Universitetene i Oslo og Bergen. Som nevnt ble den første hovedfagsoppgaven (Andenæs og Golden) avsluttet i 1980. På 70-tallet var det lite forskningaktivitet. Ifølge Andenæs (1984) begrenset forskningen seg til et tverrfaglig prosjekt om effekten av offentlig språk-undervisning for voksne innvandrere. Prosjektet var i regi av UNESCO og ble gjennomført samtidig i flere land. En rapport fra den norske delen av prosjektet ble publisert i 1977 og var skrevet av prosjektlederen sosialantropologen Carolyn Swetland. Selv om ikke forskningsaktiviteten var så høy på 70-tallet, var det en produktiv tid for utvikling av læremidler for voksne (for en oversikt, se Hvenekilde 1989) og for å utvikle kontrastive analyser mellom norsk og sentrale innvandrerspråk for lærere (norsk-vietnamesisk av Bruland, m.fl. 1979 og arabisk/tyrkisk/urdu-hindi-punjabi/serbokroatisk-norsk i Hvenekilde red. 1980). Også i Norge har vi hatt en utvikling som svarer til den Hyltenstam (1990) beskriver for Sverige. Først kom undervisning i gang, så kom læremidler, noe seinere kom lærerutdanning og til slutt forskning.

Siden hovedfagsarbeider fra de nordiske instituttene utgjør en vesentlig del av forskningsinnsatsen i Norge, vil jeg først ta for meg disse spesielt. I perioden 1980-1994 ble det, jf. tabell 1 på neste side<sup>11</sup>, i alt innlevert tjue hovedfagsoppgaver som jeg har regnet til andrespråksforskning. Ti av disse er innlevert ved Universitetet i Oslo, åtte ved Universitetet i Bergen og to ved Universitetet i Tromsø. Hovedfagsoppgavene jeg har inkludert, er språklige, og de tar for seg emner knyttet til innlæring av norsk hos innvandrere i Norge.

Opgavene er relativt spredde i emnevalg. Mer enn halvparten er imidlertid analyser av ulike sider ved innlæreres norske mellomspråk (Andenæs og Golden 1980, Frøili og Heid 1983, Tenfjord 1983, Mangerud 1988, Bakkejord 1988, Nistov 1989, Ree 1989, Eilertsen 1990, Hilditsch 1990, Lie 1993, Dregelid 1994 og Brautaset 1994). Videre er to arbeider kontrastive fonologiske analyser mellom henholdsvis norsk og kantonesiske (Kløve 1985) og norsk og thai (Andersen 1985), tre dreier seg om testing av språkerfardigheter (Arnesen 1992, Grimstad 1993, Netland 1994) og én dels om testing og dels om innlærerspråk (Ree 1989). Det er videre foretatt to studier av språkbruk og språkvalg i flerspråklige familier (Juntilla 1988 og Berggren 1991). Juntillas arbeid inneholder også en analyse av muntlig språkbruk i det flerspråklige samfunnet hun studerer. Min egen hovedfagsoppgave (Bjørkavåg 1986) er en analyse av den eneste abc-en som er utviklet for å alfabetisere voksne innvandrere på norsk. Som vi ser, er dette det eneste arbeidet i denne perioden om lesing.

<sup>11</sup> I tabell 1 gis det fulle referanser. De hovedfagsoppgavene som jeg ikke viser til ellers i avhandlingen, men bare tar for meg i disse avsnittene, er derfor ikke ført opp på nytt i litteraturlista.

Tabell 1: Oversikt over hovedfagsoppgaver innenfor feltet andrespråkforskning ved de nordiske institutene ved de norske universitetene 1980-94

År	Sted	Forfattere	Tittel	Hovedområde	Type språklig data	Alder	Førstespråk (antall)
1980	UiO	Andenas, Ellen Golden, Anne	Norsk som fremmedspråk - en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen	språk.l.anal.	subst.,verb., synt.	11-16	arabisk, urdu, tyrk. (27)
1983	UiO	Frøili, Jorun	"Jeg vil gjerne fortelle mye mer. Men jeg må beklage, fordi jeg har ikke mye ord." Om ordforråd og tekstbinding i norsk mellomspråk.	ortografi	svar på utfyllingsoppg.	vo stud	eng.-polsk vietn. urdu (40)
1983	UiB	Heid, Bernt E. Tenfjord, Kari	Systematisk variert tilfældig. Ein kontrastiv analyse av mellomspråket til ei gruppe vietnamesiske ungdomar	ordforråd tekst	fri skriftlig prod. (eksamensvar)	ungd	vietn (18)
1985	UiB	Kløve, Marit Helene	HEISAN: en kontrastiv fonologisk analyse av norsk og kantonesisks-med særlig vekt på CVC-ord.	ordforråd fonologi	skr. svar på oppg	-	-
1985	UiO	Andersen, Hilde	Thai - norsk kontrastiv fonologisk analyse med henblikk på undervisning i norsk som andrespråk	fonologi	fri skriftlig prod.	-	-
1986	UiO	Bjørkavåg, Lise Iv.	Grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere, belyst ved en analyse av språket i abc-en <i>Første bok på norsk</i>	språkped.	abc-tekster	-	-
1988	UiO	Mangerud, Turid	Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk	syntaks	abc-fonologi	-	-
1988	UiO	Bakkejord, Liv Jorunn	Kommunikasjonsstrategier i dialog mellom innfødte språkbrukere og språklærere. En analyse av norsk mellomspråk.	språkbruk	fri skrift. prod. (4gg på 1år)	ungdom	tyrskisk (5)
1988	UiTø	Juntilla, Jorid H.	Språkval og språkbruk på Skitbotn. Kven blir forstått av kven?	kom.strat.	muntlig dialoger	vo	kinesisk (7)
1989	UiO	Nistov, Ingvild	Mellomspråk og morsmål. Ei longitudinell undersøkelse av trekk i norske mellomspråkslekstar skrivne av fire tyrkiske elever	syntaks tekst	syntaks muntlig intervju	familier	finsk (22)
1989	UiB	Ree, Nils Arne	Inn gjennom øret og ut gjennom pennen. Om bruk av diktat som evalueringsgrunnlag for andrespråkskompetanse hos en gruppe voksne chilener	fon.ort	fri skriftlig prod. på 20 tidspunkt (2 år)	4.-6.kl	tyrskisk (4)
1990	UiB	Eilertsen, Sigrun	Konsonantgrupper - en barriere. En undersøkelse av uttalen av konsonantgrupper hos vietnamesere som lærer norsk	muntlig resepsjon fonotaks	diktat	vo, stud	spansk (6)
1990	UiO	Hildtisch, Grethe	Tidssignaler en analyse av en gruppe iraneres norske mellomspråk	syntaks	muntlig	vo, stud	vietn. (6)
1991	UiB	Berggren, Harald	Variasjonsmønstre i rapportert bruk av vietnamesisk og norsk. En sosiolingvistisk studie av vietnamesiske husstander i Bergen	morf./syntaks rapportert språkbruk & holdn.	fri skriftlig prod. muntlig intervju på vietn./norsk	vo, vgs	persisk (14)
1992	UiO	Arnesen, Helga	Fagplan og eksamensformer. Innhold og vurderingsformer i Alternativ plan for fremmedspråklige i studieretning for allmenne fag.	språkped. test	testresultat	vo, vgs	div. språk (32)
1992	UiB	Grimstad, Birgitte	En ekvivalering av mellomnivåestsen og avgangsprøven, våren 1992	språkped. test	eksamenresultat	vo	div. språk (58)
1993	UiO	Lie, Linda	Hva er en god prøve? En ekvivalering og en validisering av Test i norsk for fremmedspråklige, høyere nivå og eksamen i norsk etter alternativ plan for	syntaks	resultat på test, eks. fri skri. prod.	vo stud	div språk
1994	UiB	Netland, Lillian	Samtalen - en måte å lære på - en måte å evaluere på. Utvikling av dialogferdigheter i elev-lærerdialoger i norsk som andrespråk	samtaleanal. språkutv.	res. på test, eks. muntlig, dialog lærer-elev	vo	div. språk (92)
1994	UiB	Dregelid, Karen Margrete	Innversjon i norsk mellomspråk. En undersøkelse av stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk	samtaleanal. språkutv.	muntlig, dialog lærer-elev	7-8år	vietn (3)
1994	UiTø	Brautaset, Anne	Innversjon i norsk mellomspråk. En undersøkelse av stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk	syntaks	fri skrift. prod.	vo, stud.	div. språk (12)

tre tidsp. (1 år)

I den store gruppa av mellomspråksstudier er det bare i tre av de tolv at det er muntlig språkbruk som analyseres. Bakkejord har studert kommunikasjonsstrategier som voksne språkkurselever bruker i samtale med en ukjent samtalepartner. Eilertsen har undersøkt vietnamesiske studenters uttale av ord med konsonantforbindelser, og Dregelid har sett på utvikling av samtaleferdigheter hos tre vietnamesere (7-8 år gamle). Data i de ni øvrige mellomspråksstudiene består av skriftlig språkbruk. I fem av dem er informantene voksne, og de går enten på språkkurs på universitetene eller i videregående skole, mens fire av studiene tar for seg skriftlige ferdigheter til grunnskolebarn (4.-9. klasse).

Mellomspråksstudiene baserer seg på teorier om utvikling av mellomspråk (jf. blant annet de alt nevnte arbeidene til Selinker og Corder). De konsentrerer seg imidlertid om ulike språktrekk. Analysene til Mangerud, Nistov, Hilditsch, Lie og Brautaset er syntaktiske. Nistov inkluderer tekstlingvistiske perspektiver. Andenæs og Golden analyserer også syntaks, men hovedvekten legges på morfologiske aspekter ved substantiv og verb. De ser dessuten på ortografi. Tenfjord har tatt for seg verbalsystemet, og både hun og Andenæs og Golden ser på noen trekk ved ordforrådet i det skriftlige materialet de har. Hos Frøili og Heid er ordforråd i et tekstlingvistisk perspektiv hovedsak. Eilertsens analyse er fonotaktisk, og Rees er først og fremst fonologisk-ortografisk. Pragmatiske trekk ved samtalen studeres av Bakkejord og Dregelid.

Sju av undersøkelsene (Frøili og Heid, Tenfjord, Mangerud, Nistov, Ree, Dregelid og Brautaset) er helt eller delvis longitudinelle. Andenæs og Golden, Frøili og Heid, Tenfjord og Hilditsch bruker norskspråklig kontrollgruppe. Det er videre vanligst at informantene har vært relativt kort tid i Norge, og at de dermed er på et begynnernivå i norsk. Hos Andenæs og Golden studeres imidlertid språket til grunnskoleelever som går i vanlige klasser, men har ulik oppholdstid i Norge, og Tenfjord ser på elever som har gått i norsk skole i minst tre år. Valgene av disse informantgruppene er i begge tilfeller motivert ut fra ønsket om å studere språket til elever som var overført fra spesielt tilrettelagt undervisning til ordinære klasser. Alle studiene forholder seg videre til elevenes morsmål, men ingen av dem analyserer trekk ved elevenes bruk av dette språket.

Felles for de fleste av disse hovedfagsarbeidene er at de er praktisk motiverte. I de fleste begrunnes valg av emne blant annet ut fra egne erfaringer og observasjoner som forfatteren/forfatterne har som norsklærere for utlendinger. Mangerud og Nistov analyserer språket til elever de selv har undervist.

På nittitallet har også de første norske andrespråksforskerne fullført doktorgradsarbeider. I 1991 disputerte Bjørg Svanes ved Universitetet i Bergen på en avhandling om voksne utlendingers realiseringsmønstre for ulike språkhandlinger (Svanes 1991), og i 1993 disputerte Anne Hvenekilde ved Universitetet i Oslo på en studie av abc-er og lesebøker som har vært i bruk i norsk-amerikanske miljøer i USA (Hvenekilde 1992a). Elisabeth Lanza som i mange år har vært knyttet til det lingvistiske miljøet ved Universitetet i Oslo, disputerte i 1990 ved Georgetown University i Washington. Hennes avhandling (Lanza 1990) er kassustudier av språkblending hos barn som vokser opp i tospråklige norsk-amerikanske familier i Oslo. Flere avhandlinger er dessuten under arbeid. Ved Universitetet i Bergen arbeider Tenfjord med universelle og språkspesifikke aspekter ved vietnamesiske barns tilegnelse av norsk som andrespråk og Kløve med et arbeid om kontrastiv prosodi. Ved Universitetet i Trondheim arbeider Husby med prosodi i vietnameseres uttale av norsk og Andenæs med teori og empiri i andrespråksforskning. Ved Universitetet i Oslo bruker Nistov tekstteoretiske innfallsvinkler til et skriftlig mellomspråksmateriale produsert av tyrkisk ungdom, og Bakkejord arbeider med kommunikasjonsstrategier. Ved Senter for lærerutdanning og skoletjeneste ved Universitetet i Oslo arbeider Rita Hvistendal med en litteraturpedagogisk avhandling. Flere av prosjektene er kort omtalt i oversiktsartiklene til Hvenekilde (1990a, 1992b) og Hagen (1994).

I tillegg til disse arbeidene som alle er skrevet eller skrives i forbindelse med en akademisk grad, er det gjennomført noen større og flere mindre forskningsprosjekter (for en oversikt se Hvenekilde 1990a, 1992b, Hagen 1994, Engen 1993, Norsk forskningsråd u.å.). Golden og Hvenekilde (1983) undersøkte ordforråd i læreverk i flere av grunnskolens fag, og så dette i forhold til språkinnlærings situasjonen til minoritetslevene (se f.eks. artiklene om dette i Hvenekilde og Ryen red. 1984 og Bjørkavåg m.fl. red. 1990). I Bjørkavåg (1990b) kartlegges rammebetingelser for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen til elever med et annet morsmål enn norsk. Rapporten inneholder også en studie av ordforrådet til et utvalg sjuåringers muntlige språkferdigheter på morsmålet og norsk. Det er også flere prosjekter som er i arbeid. Anne Hvenekilde leder for eksempel et prosjekt om alfabetisering av voksne innvandrere, Jon Erik Hagen arbeider med validering av den såkalte Bergenstesten (en språktest for voksne utlendinger), og Lars Anders Kulbrandstad ser på forholdet mellom tospråklige grunnskoleelevers språkferdigheter og språkbruksmønstre.

Fra 1986 har den norske andrespråksforskningen hatt sitt eget fagtidsskrift, NOA, norsk som andrespråk, som er redigert og utgitt av forskere knyttet til det som nå heter Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning ved Universitetet i Oslo. Fra 1986 til 1994 var det kommet atten numre. Sju er hovedfagsoppgaver eller andre større prosjekter, mens de øvrige inneholder

ulike artikler. I alt inneholder de atten numrene femtiseks titler. Atten arbeider omhandler et grammatisk emne, ni prøving og testing av språkferdigheter, sju er mellomspråksanalyser, videre er fem lærebokanalyser og ni er av mer pedagogisk art (rammebetingelser for undervisningen og undervisningsmetodikk). Endelig må åtte artikler plasseres i en diverse gruppe (bl.a. om skjønnlitteratur og en sammenligning mellom språkforhold i Norge og Ghana). De fleste av dem som har publisert arbeider i tidsskriftet, er fra Universitetet i Oslo, men det er også arbeider fra universitetene i Bergen og Trondheim og fra fagmiljøer utenfor de norske universitetene både i Norge og i utlandet. To titler handler om lesing: min egen hovedfagsoppgave, som er trykt opp i serien, og en artikkel om bruk av skjønnlitteratur i undervisningen (Johannesen 1993).

De vanligste informantene i den norske andrespråksforskningen har vært innvandrere og flyktninger i Norge og barna deres. Det dreier seg altså om personer som er i en typisk andrespråksinnlæringssituasjon. Individuer som lærer et fremmedspråk, har altså i praksis ikke vært inkludert i det norske andrespråksforskningsbegrepet. Kjernen av aktive forskere er rekruttert fra nordisk språkvitenskap, og det mest vanlige er at forskeren også har vært norsklærer for innvandrere. Mange har også skrevet lærebøker til bruk i denne undervisningen. Forskningsprosjektene har ofte et klart uttrykt pedagogisk motivert mål, for eksempel ønske om å fremskaffe innsikt som kan belyse en utfordring som en spesiell del av undervisningssystemet står overfor (se f.eks. Tenfjord 1983 og Nistov 1991) Samfunnsengasjementet kommer også til uttrykk i innholdet i lærerutdanningen i faget. Både lærerhøgskolens og universitetenes studiefag «norsk som andrespråk» inneholder i tillegg til emner som språk, litteratur og språklæring, også en samfunnsfaglig komponent med emner som migrasjonsteori, innvandringspolitikk og rasisme. Både ved universitetenes og ved høgskolenes lærerutdanning har for øvrig leseopplæring for innvandrere hele tiden vært blant de emnene som har blitt tatt opp.

Jeg har her konsentrert meg om andrespråksstudier med et språkvitenskapelige utgangspunkt. Selv om dette dekker hovedtyngden av den norske forskningen, finner vi selvsagt også forskere som arbeider med problemstillinger knyttet til å lære et nytt språk fra andre faglige ståsteder. Psykologen Astrid Heen Wold (1994) tar for eksempel for seg klasserommet som kontekst for læring av andrespråket. Innenfor pedagogikk er det flere som har arbeidet med ulike innfallsvinkler til tospråklighetsproblematikken og gjennom det tatt for seg faktorer av betydningen for andrespråket. Helene Valvatne arbeider for eksempel med barnehagen som skoleforberedende språkmiljø for pakistanske barn (jf. Norges forskningsråd u.å.), og Randi Myklebust (1993) har studert ulike sider ved tospråklig fagundervisning i tokulturelle klasser med norsk og urdu som undervisningsspråk. Thor Ola Engen (1994) analyserer intervju med

lærere med erfaring fra minoritetsundervisning. Et annet sentralt arbeid fra det pedagogiske fagområdet er Kamil Özerks doktorgradsavhandling (jf. Özerk 1992a og b) som inneholder en undersøkelse av den faglige utviklingen til et utvalg minoritetslevers og en drøfting av disse resultatene sammenholdt med ulike bakgrunnsvariabler som familie- og barnehagebakgrunn og undervisningsmodell i skolen.

### 2.2.5 Oppsummering og drøfting av vitenskapelig status

Som vi har sett, er det vanlig å regne at andrespråksforskningen begynte rundt 1970 med Corders og Selinkers analyser av innlærerspråket. Studier av ulike sider ved innlæreres muntlige eller skriftlige produksjon har siden dette utgjort en sentral del av den stadig voksende andrespråksforskningen både i Norden og i engelskspråklige land. Men interessefeltet har stadig blitt utvidet slik at andrespråksforskningen i dag preges av et innholdsmessig mangfold. I de generelle forskningsoversiktene som jeg har referert til her, har vi imidlertid sett at det sjelden vises til studier av lesing. Betyr det at lesing ikke hører hjemme blant feltets emneområder? Det kan sikkert være ulike oppfatninger av dette, særlig fordi vi altså ikke har klare og allment aksepterte avgrensninger av forskningsfeltet. Når jeg regner mitt prosjekt til andrespråksforskningen, er det fordi jeg ser på lesing som en del av den språklige ferdigheten som andrespråksbrukere trenger å utvikle når de lever i et samfunn som vårt. For personer som bruker andrespråket til å utdanne seg, er lesing til og med en svært sentral del av språkerferdigheten (jf. kapittel 1). Slik jeg ser det, blir det derfor viktig å studere lesing innenfor andrespråksforskningen. Men siden dette ikke har vært så vanlig, kan jeg selvsagt ikke regne med å finne teorier om lesing i fagfeltets litteratur. Prosjektet mitt kan med andre ord vanskelig baseres på hypoteser utledet fra det som regnes som sentrale teorier innenfor andrespråksforskningen (derfor vil noen kanskje også mene at prosjektet faller utenfor feltet). Teoriene jeg bruker (jf. kapittel 3 og 4), er hentet fra allmenn leseforskning. Da snakker jeg vel å merke om eksplisitte teorier som legges fram og diskuteres. Min tilhørighet til den norske andrespråksforskningen betyr imidlertid at gjeldende teorier innenfor dette feltet er en del av min bakgrunn og dermed er med og former mitt syn på språkinnlæring og på språket til de ungdommene jeg undersøker. Dessuten vil jeg for eksempel utnytte innsikt om karakteristiske trekk ved mellomspråk når jeg vurderer informantenes høytlesingsferdigheter.

Plasseringen av prosjektet innenfor andrespråksforskningen har altså ikke med det teoretiske utgangspunktet å gjøre, men henger først og fremst sammen med valg av informantgruppe (innvandrerungdom) og med de generelle målene jeg har satt meg (bidra til å forbedre undervisningen i norsk som andrespråk). Som vi har sett, har mye av andrespråksforskningen en slik nærhet til

undervisning som mitt eget prosjekt. Denne undervisningsnærheten fører ofte til tverrfaglighet, og jeg har da også alt nevnt at tverrfaglighet regnes som et karakteristisk trekk ved feltet. Behovet for tverrfaglig innsikt kan forklares ved at en ofte trenger kunnskap fra flere fagområder for å prøve å forstå de praktiske problemene en står overfor (jf. også omtalen av anvendt språkvitenskap i 2.1.3).

Interessen for praksis har, kanskje naturlig nok, ført til at deskriptive studier har dominert (Ellis 1986:285, Larsen-Freeman og Long 1991:221). Forskernes motivasjon har ofte vært som min egen: Man har ønsket å beskrive et opplevd praktisk problem for å forstå det bedre. Til tross for at verdien av mange av de deskriptive studiene anerkjennes, har flere forskere i det siste advart mot at feltet fortsetter å ha en slagside mot den rent beskrivende forskningen. McLaughlin (1987) hevder at de deskriptive studiene oftest gjennomføres med en «forskning-så-teori-strategi» (i motsetning til en «teori-så-forskning-strategi»). Problemene med en slik tilrettelegging av forskningsprosessen er at prosjektene ofte blir enkeltstående. Forskningen blir dermed for avgrenset, og studiene får ikke den heuristiske kraften som prosjekter som tar utgangspunkt i en teori, gjerne har. Det er imidlertid et viktig poeng for McLaughlin at ikke noe forskning i virkeligheten kan sies å være teorifri. Alle forskere, skriver han, begynner med noen hypoteser om de fenomenene de skal studere. Hvis hypotesene er utledet fra en teori, omtaler han forskningen som teoristyrte. I en slik forskningssituasjon vil hypotesene være eksplisitte. I den datastyrte forskningen er imidlertid hypotesene og teoriene ofte ikke eksplisitt formulerte. Dermed blir også ofte teorien som ligger til grunn, implisitt, for å bruke McLaughlins uttrykk. Det innebærer ofte at den ligger som en uuttalt premiss for de valgte forskere gjør. McLaughlin hevder derfor at en måte å oppnå framskritt i andrespråksforskningen på, er å gjøre de implisitte teoriene som er nedfelt i mye av den deskriptive forskningen, eksplisitte (se også Ellis 1986:2).

Larsen-Freeman og Long (1991:220) ser også problemer med den sterke dominansen av deskriptive studier. De argumenterer for at «more rigorous theorizing would speed up progress in SLA research». Videre beskriver de teorier ut fra motsetningen mellom det de kaller «the set-of-laws form» og «the causal process-form». Den førstnevnte kategorien består av teorier som inneholder det vi vet om et fenomen på et gitt tidspunkt. Dette er gjerne kunnskap som opptrer i form av fakta om fenomenet som gjerne har kommet fram gjennom en «forskning-så-teori-strategi». Ett av problemene med slike teorier er ifølge de to forskerne at disse faktaene ofte ikke er relatert til hverandre og at det mangler en felles overbygning. Den andre kategorien teorier, «the causal process-form», legger vekt på å forklare ulike fenomener og hvordan de henger sammen. Slike teorier henger sammen med en «teori-så-forskning-strategi». Larsen-Freeman og Long mener at det finnes mer enn

førti teorier i dagens SLA-forskning. De fleste, hevder de, er imidlertid av typen «set-of-laws». Slike teorier finner de det vanskelig å vurdere fordi de er så forskjellige når det gjelder virkefelt, typer av data og grad av abstraksjon. Larsen-Freeman og Long konkluderer med at andrespråksforskningen vil bli mer effektiv og ha større muligheter for å resultere i vitenskapelige framskritt hvis den greier å utvikle teorier av typen «the causal process-form». Disse teoriene måtte inkorporere det vi vet om tilegnelsen av et andrespråk.

I vitenskapsteorien finnes det ikke bare ett, men mange ulike svar på hvordan vi oppnår vitenskapelige framskritt. Et problem for humanistisk forskning synes å være at den ofte overtar et syn på hva vitenskapelighet er fra vitenskapsteoretikere som skriver fra andre fagområder, særlig fra naturvitenskap. Dette kan sies å gjelde både Poppers krav om falsifiserbarhet og Kuhns teorier om paradigmeskifter (jf. Kjørup 1985). Rent allment har en vanlig forestilling vært at vitenskapen gjør stadige framskritt gjennom at nye og stadig bedre bekreftede sannheter føyer seg til de gamle. Hovdhaugen (1984) omtaler ulike varianter av denne såkalte akkumulasjonsteorien. Han hevder at man innenfor språkvitenskapen historisk sett først og fremst kan snakke om en akkumulasjon når det gjelder datagrunnlag, metaspråk og analysemetoder, men ikke nødvendigvis når det gjelder teorier.

Tenfjord (1993, 1994) bruker Kuhns vitenskapsteorier (Kuhn 1970) for å analysere framveksten av forskningsdisiplinen SLA. Hun kommer fram til at SLA-forskningen ikke bør betraktes som én disiplin, men deles inn i to hovedtyper: anvendt forskning med klare praktiske siktemål og grunnforskning med teoretiske siktemål. Grunnforskningen deler hun videre i to: I én del er SLA integrert i lingvistikken generelt. Forskerne som regnes hit, arbeider innenfor Chomskys teorier (paradigme). Ifølge Tenfjord kan denne forskningen karakteriseres som normalvitenskap ifølge Kuhns teori. Det innebærer en situasjon hvor forskerne arbeider jevnt og trutt med å svare på alle ubesvarte spørsmål innenfor ett paradigme. Her skjer framskritt altså ved akkumulasjon<sup>12</sup>. Den andre grunnforskningsdelen kaller Tenfjord andrespråkslingvistik. Til denne retningen regner hun arbeider som har et utviklingsperspektiv og på ulike måter kan sies å være inspirert av Dulay og Burts morfemstudier fra 60-tallet (se Richards red. 1974). Denne forskningsgrenen bruker hun Kuhns term preparadigmatisk på – dvs. at man ennå ikke har greid å samle seg om et allment akseptert paradigme. Omtalen av den anvendte forskningen er knappere hos Tenfjord. Innenfor denne delen av SLA-forskningen plasserer hun feil- og performanseanalyser av innlærerspråket. Videre hevder hun at dette er en forskning som befinner seg i en krisesituasjon. Det innebærer i Kuhns teori at et gammelt paradigme er i ferd med å forlates. En slik krisesituasjon ender enten med at det etableres et nytt

---

<sup>12</sup> Om Kuhns syn på akkumulasjon, se Hovdhaugen (1984).



paradigme (vitenskapelig revolusjon) eller med at disiplinen dør ut. Paradigmet som er i ferd med å forlates innenfor denne delen av SLA, er ifølge Tenfjord det hun omtaler som kontrastiv-analyse-paradigmet.

Det er særlig to sider ved analysen til Tenfjord jeg mener kan diskuteres. Det første gjelder når en skal regne begynnelsen på andrespråksforskningen. Tenfjord starter med den språkpedagogisk motiverte utarbeidelsen av kontrastive analyser på 1940-tallet. Dette ser hun som et paradigme som hun så vurderer seinere SLA-forskning i forhold til. Som jeg alt har vært inne på, er det mange som først regner med at den moderne SLA-forskningen begynte rundt 1970, da en del forskere skiftet interesse fra undervisningsprosessen til innlæringsprosessen. Hvis vi bruker det som skjedde rundt 1970 som utgangspunkt for SLA-forskningen, vil analysen av eventuelle paradigmer i SLA-forskningen nødvendigvis måtte bli annerledes enn den Tenfjord har gjennomført. Det andre forholdet jeg vil trekke fram, er at Tenfjord baserer hovedskillet mellom grunnforskning og anvendt forskning på de definisjonene av de to forskningsartene som jeg i 2.1.2 omtalte som de generelle definisjonene. Som jeg alt har vært inne på, kan disse definisjonene forståes på ulike måter og det er derfor ikke alltid like enkelt å bruke dem til å avgjøre om et prosjekt er anvendt forskning eller grunnforskning. Ut fra de mer detaljerte definisjonene kunne en for eksempel diskutere om det Tenfjord har regnet til anvendt forskning (feil- og performanseanalysene), like gjerne kunne omtales som grunnforskning.

Selv om enkelte sider ved Tenfjords analyser kan diskuteres, ser jeg på disse arbeidene som viktige og inspirerende bidrag for å utvikle andrespråksforskningen i Norge. Artiklene viser nemlig noen av de mulighetene bruken av vitenskapsteoretiske modeller gir til å se den vitenskapelige virksomhet utenfra. Dermed kan forskere som arbeider innenfor et felt bli mer bevisste hvilken tradisjon de står i og sin egen plassering i forhold til denne. Det er da også slik Tenfjord bruker analysen – til å plassere sitt eget prosjekt i forhold til annen SLA-forskning. Med dagens store emnespredning i andrespråksforskningen er Tenfjords spørsmål om denne forskningen skal regnes som én eller flere disipliner, selvsagt også et berettiget spørsmål å stille. Mitt prosjekt måtte innenfor Tenfjords rammer plasseres som anvendt forskning, men kunne vanskelig få samme vurdering ut fra Kuhns teorier som feil- og performanseanalysene (som altså er de eneste Tenfjord kommenterer innenfor kategorien anvendt forskning). Skulle forskning om andrespråkslesing vurderes ut fra Kuhn, måtte den vel heller omtales som preparadigmatisk enn som forskning i en krisesituasjon. Det har i alle fall ikke vært noen samling om én teori som kunne kvalifiseres til å bli omtalt som et kuhnsk paradigme (jf. 1.5).

Selv om det er lett å la seg inspirere av Kuhns vitenskapssosiologiske tanker, skal vi kanskje være varsomme med å bruke dem for slavisk til å karakterisere språkvitenskapelige forskningsområder. Kuhns modeller handler tydeligst om fysikken, skriver Kjølrup (1985:145). Videre hevder han at hvis man tolker Kuhn bokstavelig, må alle humanistiske vitenskaper betraktes som preparadigmatiske siden forskningen aldri kan sies å ha samlet seg om en teori. En annen mulighet kunne være å si at mange av de humanistiske vitenskapene er flerparadigmatiske, slik det for eksempel har vært foreslått å se på sosiologi (jf. Gilje og Grimen 1993:95).

Andrespråksforskningen i Norge har i løpet av en tiårs periode etablert mye av det som regnes som ytre kjennetegn ved et vitenskapelig felt: universitets- og høgstolestudium, eget tidsskrift, egne forskerkonferanser, egne samarbeidsfora (eksempelvis nasjonal fagseksjon for universitetene og de gamle distriktshøgskolene), og nylig ble det utlyst et professorat på feltet ved Universitetet i Oslo. Rimeligvis står forskermiljøet nå foran en slik grunnlagsdebatt som Tenfjord prøver å trekke i gang. Ut fra signalene i den internasjonale andrespråksforskningen vil denne debatten ikke bare dreie seg om den viktige avgrensingen av forskningsfeltet/-disiplinen(e), men også om formålet med og teorigrunnlaget for denne forskningen.

## 2.3 LESEFORSKNING

### 2.3.1 Innledning

Lesing er et forskningsfelt som særlig har engasjert psykologer og pedagoger, men emnet har også blitt utforsket fra andre vitenskapelige ståsteder som medisin, sosialantropologi og lingvistikk. Den flerfaglige interessen forklares gjerne med at lesing er en kompleks aktivitet som ikke kan forstås med bare ett vitenskapelig utgangspunkt (se f.eks. Lundberg 1981:7, Alderson og Urquhart 1984a:xxvii). Dette svarer til den forklaringen som ble brukt for å begrunne den flerfaglige interessen for andrespråkstilegnelse. En annen parallell mellom leseforskning og andrespråksforskning finner vi i at det meste av forskningen har foregått og foregår i Nord-Amerika og i Storbritannia (jf. f.eks. Lundberg 1981:8). Leseforskning har dessuten, som andrespråksforskning, opplevd en rask vekst de siste tiårene. Det kan allikevel ikke være tvil om at leseforskningen internasjonalt er langt mer etablert og omfattende enn andrespråksforskningen. Mens andrespråksforskningen knapt er tretti år gammel, regner en med at leseforskningens historie begynte på slutten av 1870-tallet (Venezky 1984, Singer 1985). Det raske tempoet forskningen har hatt de siste tiårene, understrekes i forordene til to håndbøker om leseforskning: Pearson (red.) 1984 og Barr m.fl. (red.) 1991. Noen tall fra forordet til den første av dem kan illustrere veksten: William Gray laget i

1925 en oversikt over leseforskning i Nord-Amerika og Storbritannia. I den registrerte han 436 rapporter som var utgitt før juli 1924. Fra 1925 til 1960 ble det publisert mellom 75 og 150 rapporter hvert år. Rundt 1980 var imidlertid den årlige tilveksten på om lag 1000 nye titler, og man lette etter dem i blant annet 350 tidsskrifter. Kanskje er det derfor heller ikke så rart at mange har sett det som nødvendig å kommentere at det finnes en overveldende mengde litteratur, og videre ta forbehold om sine muligheter til å gi en fullstendig oversikt. Lundberg (1981:7) skriver for eksempel at «ingen enskild egentligen har möjlighet att överblicka hela fältet». Leseforskning er med andre ord et felt med stor aktivitet, og det er et felt som interesserer forskere fra ulike fag. Den dominerende faggruppa i den engelskspråklige forskningen rundt 1980 var psykologer (jf. Weintraub m.fl. 1980).

Den store mengden litteratur kan selvsagt bli mer håndterlig ved at en deler inn forskningen i mer avgrensede felt. En måte er å skille mellom studier som primært tar utgangspunkt i leseren, studier som primært tar utgangspunkt i teksten, og studier som er opptatt av interaksjonen mellom leser og tekst (se f.eks. Alderson og Urquhart 1984a). Psykologisk og medisinsk forskning har særlig interessert seg for leseren. Arbeider man fra et lingvistisk ståsted, blir teksten mer sentral, mens møtet mellom psykologi og lingvistik har bidratt til å sette interaksjonen mellom leser og tekst i fokus (jf. Elbro 1986:11).

Leseforskningen kan også deles inn på andre måter. En kan for eksempel snakke om utforskning av leseprosessen, leseforutsetninger, leseutvikling, dysleksi, forholdet mellom lesing og skriving, andrespråkslesing, begynnerlesing og annen leseundervisning, testing av leseferdigheter og lesingens funksjon i ulike samfunn. Ifølge Dalby m.fl. (1983:103) har forskere i Norden og i engelskspråklige land særlig interessert seg for begynnerlesere og lesesvake. Blant de emnene som er listet opp, hører leseprosessforskning til de eldste, mens utforskningen av det å lese på et språk som ikke er ens morsmål, først begynte rundt 1970. Det er derfor ikke så underlig at utforskningen av andrespråkslesing i sterk grad har vært inspirert av teorier og modeller fra førstespråkslesing (jf. 1.5.2). I kapittel 1 så jeg nærmere på sentrale problemstillinger i forskningen omkring andrespråkslesing. I 2.3.6 vil jeg gi en oversikt over den delen av denne forskningen som spesielt berører innvandrere og lesing. Først vil jeg imidlertid se nærmere på noen utviklingslinjer i den generelle leseforskningen både internasjonalt og i Norge. I og med at jeg har et lingvistisk ståsted, vil jeg særlig være opptatt av forskning som berører forholdet mellom språk og lesing.

### 2.3.2 Noen utviklingslinjer i internasjonal forskning

Venezky (1984) beskriver leseforskningens historie fram til 1970. Han hevder at forskningen i hovedsak kan konsentreres om fire områder: grunnleggende prosesser, undervisning, testing og leseferdighetens betydning for samfunnet. Av disse fire mener Venezky at leseprosessforskningen har vært den mest synlige og prestisjefylte, og det er da også den han legger mest vekt på. Etter hans vurderinger kan denne grenen av leseforskningen betraktes som en del av den kognitive psykologiens historie. Til den tidligste leseprosessforskningen regner han avhandlingen til James McKeen Cattell fra 1886. Cattell var opptatt av varigheten av mentale prosesser og målte i hvor stor grad ulike personer greide å gjenkjenne bokstaver og ord som ble presentert under varierende betingelser. Han kom fram til at forsøkspersonene brukte dobbelt så lang tid på å lese høyt ord eller bokstaver som stod alene, i forhold til ord som stod i setninger eller bokstaver som stod i ord. Cattell utførte arbeidet sitt som assistent ved Wundts laboratorium i Leipzig<sup>13</sup>. Et annet tidlig arbeid som Venezky nevner, er franskmannen Emile Javals studier av øyebevegelser under lesing. Javal, som arbeidet ved Universitetet i Paris, observerte at øynene ikke beveget seg bortover linjene i en jevn bevegelse, men ved rykkvise sprang. Selv om leseprosessforskningen altså startet i Europa, forflyttet tyngdepunktet seg ganske snart til USA. Tiden rundt århundreskiftet var produktiv og omtales som de gyldne årene. Fra ca. 1920 til ca. 1960, da behaviorismen dominerte amerikansk psykologi, var imidlertid interessen for leseprosessen minimal. Men utover på 60-tallet, i kjølvannet av Chomskys oppgjør med Skinner, ble forskningsmiljøene igjen opptatt av mentale prosesser, og det ble nå gjort flere forsøk på å utforme modeller av leseprosessen (Samuels og Kamil 1984).

Venezky hevder at det har vært typisk for leseprosessforskerne at deres primære interesse ofte ikke har vært lesing, men å øke vår kunnskap om fundamentale prosesser. De har med andre ord brukt leseprosessen som en innfallsvinkel til å lære mer om psykologiske grunnproblemer. Denne forskningen har hatt et teoretisk utgangspunkt, og arbeidene har sjelden ført til konklusjoner med hensyn til undervisningspraksis (jf. Venezky 1984).

Den foretrukne lesesituasjonen i forskningen har vært voksne som i en kortvarig eksperimentsituasjon blir bedt om å lese ord (Venezky 1984:27, Massaro 1984), men det finnes også andre tradisjoner. Kenneth Goodman var for eksempel alt tidlig på sekstitallet kritisk til konsentrasjonen om ord. Hans fortrukne tilnærming ble studier av lesere (oftest barn) som leste høyt «whole, real, language texts» (Goodman 1982a:vii). Med basis i slike studier utviklet Goodman etter hvert en modell av leseprosessen (se 2.3.4).

---

<sup>13</sup> Dette laboratoriet i Leipzig ble etablert rundt 1879 og omtales som verdens første laboratorium for eksperimentell psykologi (Venezky 1984).

Selv om leseforskningen er mer enn hundre år gammel, var det først fra midten av femtitallet det ble vanlig å prøve å «conceptualize knowledge and theory about the reading process in the form of explicit reading models», som Samuels og Kamil (1984:185) skriver. Gjennombruddet for modellbygging kom rundt 1965. Dette mener de to forskerne skyldtes språk- og psykologiforskeres endrede syn på mentale prosesser, og at det fantes en aksellererende mengde empiriske resultater om basisprosesser i lesing. Disse modellene har også hatt innflytelse på forståelsen av andrespråkslesing, og jeg skal derfor se nærmere på framveksten av modellene i 2.3.4. Utforming av modeller kom til å prege den engelskspråklige leseforskningen på mye av sytti- og åttitallet. Majoriteten av modeller var kognisjonspsykologiske og dermed rettet mot indre prosesser i leseren. I det siste er det imidlertid en økt interesse for betydningen av sosiale forhold (se f.eks. Wixson og Lipson 1991, Alverman og Guthrie 1993, Hamilton m.fl. red. 1994).

I dag er det vanlig å dele leseprosessen inn i avkodings- og forståelsesprosesser (se kapittel 3). Ifølge Venezky (1984) er det imidlertid bare i de siste tiårene man har lagt en slik vekt på forståelsessiden av leseprosessen som vi gjør i dag. Lenge var det gjenkjenning av ord og bokstaver forskerne var opptatt av. På slutten av syttitallet økte imidlertid interessen for leseforståelsen. I 1980 skrev Pearson og Samuels en leder i det amerikanske tidsskriftet *Reading Research Quarterly* med tittelen «Why comprehension?». Pearson og Samuels hadde vært redaktører i tidsskriftet i ett år og var slått av at så mange av bidragene de fikk tilsendt, handlet om leseforståelse. I lederen reflekterer de over hvorfor en slik vekst skjer på akkurat dette tidspunktet i leseforskningens historie. De prøver å forklare dette dels ved å vise til forskersamfunnets løsrivelse fra det behavioristiske rammeverket og dels ved at lærere på ulike klassetrinn var blitt mer opptatt av leseforståelse, men var usikre på hvordan de skulle undervise i emnet (Pearson og Samuels 1980). I den årlige oppsummeringen av leseforskning (dvs. hovedsaklig forskning fra USA, Storbritannia og Australia) som utgis av International Reading Association har leseforståelse vært en egen undergruppe fra 1983. Fra 1984 til i dag har denne undergruppa vært en av dem man hvert år har registrert flest nye publikasjoner i. Andre store emner fra disse årlige oversiktene er faktorer som har sammenheng med lesevaner og testing (jf. Weintraub m.fl. 1980-1995).

Ifølge Venezky (1984) har testing vært et sentralt emne i leseforskningen siden feltet vokste fram på begynnelsen av århundret. Interessen for å utvikle tester regnes som et resultat av «scientismen» – en bestrebelse rundt århundredskiftet på å gjøre psykologien og pedagogikken til eksakte vitenskaper (Myhre 1976:116). Thorndikes håndskriftskala fra 1910 regnes som «det første vitenskapelige måleinstrument i pedagogikken» (Bakke 1941:26). Thorndike utgav også lesetester i 1914, Gray publiserte en høytlesingsskala i 1915 og

Kelly en stillelesingstest i 1917 (Bakke 1941, Venezky 1984). I 1920 fantes det ifølge Myhre (1976) over hundre tester som kunne måle ulike deler av elevens ferdigheter og kunnskaper i mange av de sentrale skolefagene. Kartleggingen av leseferdigheter ble etter dette raskt en sentral del av amerikanske skolerutiner. Ifølge Gjessing m.fl. (1988) avslørte testene en stor variasjon blant elever på samme klassetrinn. Dette førte til at lese- og skrivevansker ble et viktig tema i leseforskningen fra trettitallet. Som nevnt er lese- og skrivevansker fortsatt et av de dominerende feltene innenfor forskningen.

### 2.3.3 Språkvitenskapelige perspektiver på leseforskningen

Som alt nevnt, er det særlig psykologer og pedagoger som har vært engasjerte i leseforskning. Først relativt nylig har språkvitere begynt å interessere seg for problemstillinger innenfor feltet. Forklaringene på dette kan ifølge Elbro m.fl. red.(1990:8) ligge i den dominerende pedagogisk-psykologiske tradisjonen, men også blant annet i at lesing ikke har vært et foretrukket emne innenfor anvendt språkvitenskap. Synet på lesing som en perseptuell (auditiv / visuell) prosess var lenge det rådende (jf. Bull 1985). Først mot slutten av sekstitallet ble det mer vanlig å betrakte lesing som en kognitiv og som en språklig aktivitet. Et belegg for et slik endret syn kan vi finne i oppsummeringen av en forskningskonferanse som ble holdt i USA i 1971. Miller framhever at det han oppfatter som særlig positivt ved konferansen, er at en har anerkjent at «reading skills must derive ultimately from linguistic skills» (Miller 1972:377). Dette karakteriserer han videre som «a giant step forward» i forhold til samtidige konferanser han nevner, hvor lesing ble betraktet som en visuell prosess.

Selv om lesing ikke har vært noe vanlig forskningsobjekt innenfor lingvistikken, kan vi likevel finne eksempler på at sentrale lingvister har tatt for seg emnet. Både Bloomfield og Fries engasjerte seg for eksempel i problematikken omkring begynnerlesing. På trettitallet utarbeidet Bloomfield både en abc og skrev en fagartikkel<sup>14</sup>. Gjennom disse arbeidene angrep han den rådende pedagogiske tilretteleggingen og kom dermed i konflikt med tidens lesespesialister. Dette anføres som en av grunnene til at han hadde problemer med å få publisert arbeidene sine (Gudschinsky 1976, Hall 1990). Artikkelen «Linguistics and Reading» ble trykket i 1942, mens abc-en *Let's read*<sup>15</sup> først ble publisert i 1961. I fagartikkelen er det uttalte målet å gjøre rede for de viktigste fakta om lesing som er kjent for lingvister (Bloomfield 1970:384). Det han særlig er opptatt av, er å introdusere fonembegrepet, og forklare betydningen av at barn må lære det alfabetiske prinsippet (fonem-grafem-

<sup>14</sup> Bakgrunnen for Bloomfields engasjement sies å ha vært bekymring for en sønn med leseproblemer (jf. Gudschinsky 1976, Hall 1990).

<sup>15</sup> ABC-en ble utgitt i samarbeid med C.L. Barnhart (jf. Hall 1990).

samsvar). Dette er også utgangspunkt for kritikken av de gjeldende metodene. Han kritiserer det som gjerne ble kalt fonetiske metoder (dvs. lesemetoder som tar utgangspunkt i lyder) for å tilrettelegge undervisningen som om barn skulle lære uttale. Svakheten ved de såkalte ordmetodene (dvs. lesemetoder som bruker ord som utgangspunkt for opplæringen) er ifølge Bloomfield at man der later som om engelsk skrives med en form for ordskrift. Dermed mener han at de unnlater å øve barna systematisk i det alfabetiske prinsippet. Ett av Bloomfields poeng er at også seinere leseproblemer kan forklares ut fra mangelfull begynneropplæring.

«the child who fails to grasp the content of what he reads is usually a poor reader in the mechanical sense. He fails to grasp the content because he is too busy with the letters. The cure for this is not to be sought in ideational methods, but in better training at the stage where the letters are being associated with sounds.» (Bloomfield 1970:392)

Bloomfields svar på utfordringene i begynneropplæringen er et materiell som gir trening i å lese lydrette to- og trebokstavers ord. Seinere innfører han gradvis og systematisk ord som på ulik vis bryter med det alfabetiske prinsippet. Fries bygger på Bloomfields arbeider når han i 1962 utgir *Linguistics and Reading*. Også han er opptatt av det vi i dag gjerne omtaler som avkodingssidene ved begynnerlesing. Hans tilnærming skiller seg fra Bloomfields blant annet ved at han vil bruke fonem-(grafem)-kontraster i minimale par som grunnlag for opplæringen (Fries 1965).

Arbeidene til Bloomfield og Fries var ifølge Goodman (1982a, f) og Gudscinsky (1976) de best kjente lingvistiske arbeidene om lesing på begynnelsen av sekstitallet. Også Gudsinsky og Goodman er forskere med bakgrunn i lingvistik som har vært opptatt av lesing. Goodman kritiserer arbeidene til Bloomfield og Fries fordi de er konsentrert om fonem-grafem-samsvaret. Han omtaler dette som «the narrowness of early applications of linguistics» (Goodman 1982f:126). Goodman selv bruker en mer generell tilnærming. Han understreker at leseren er en bruker av språket (jf. Goodman 1982a), og at det er bakgrunnen for at lesepedagoger trenger kunnskap fra språkvitenskap: «Reading is language, and the teaching of reading must be based on the best available knowledge of language» (Goodman 1982e:45). Kunnskapene Goodman etterlyser, dreier seg først og fremst om barns språkinnlæring, om forskjellige språks likeverdighet og om språkssystemet (inkludert lesing) som middel for kommunikasjon. Ut fra dette har Goodman etter hvert bidratt til å utvikle en alternativ tilnærming til leseopplæring som går under betegnelsen «whole language» (se 2.3.4.3).

Gudscinsky arbeider også med begynnerlesing, men hennes innfallsvinkel er alfabetiseringskampanjer i den tredje verden. Dette arbeidet stiller spesielle

krav til medarbeidernes lingvistiske kunnskaper, for mange av de aktuelle alfabetiseringspråkene er ikke skriftspråk. Dessuten lever mange av menneskene som trenger å lære å lese og skrive i flerspråklige situasjoner. Gudschinsky mener lingvistikkens bidrag særlig har vært på tre felt: «sociolinguistic considerations of language policy, including the choice of instructional medium, the construction and revision of orthographies, and a minor contribution to literacy method» (Gudschinsky 1976:37). Selv har hun både bidratt med sosiolingvistiske drøftinger av valg av alfabetiseringspråk (se Gudschinsky 1977) og utviklingen av en lesemetode som tar utgangspunkt i en lingvistisk beskrivelse av det aktuelle språket (se Gudschinsky 1976).

De siste tiårenes voksende interesse for forholdet mellom språk og lesing har ført til at flere språkvitere har blitt engasjert i forskningen, men også til at psykologer og pedagoger har tatt i bruk språkvitenskapelige teorier og begreper. Dette vil jeg konkretisere ved å ta utgangspunkt i norsk forskning i 2.3.5.

## 2.3.4 Modeller av leseprosessen

### 2.3.4.1 Om bruken av «modell» og «teori»

I andrespråksforskning er det mitt inntrykk at det er vanligere å snakke om teorier enn om modeller. I leseforskning virker det imidlertid som om «modell» har vært den foretrukne betegnelsen i de siste tiårenes litteratur, men ofte brukes «teori» og «modell» om hverandre. Noen ganger ser en at forskere eksplisitt sier at de ikke vil skille mellom disse (f.eks. Massaro 1984:142), mens andre mener det beste er å gjøre det (Kamil 1984:45). Mange ganger leter en imidlertid forgieves etter en refleksjon om bruken av betegnelsene i det hele tatt.

Mer allment oppfattes nok ofte «modell» slik betegnelsen defineres i for eksempel *Boknålsordboka*, det vil si som en «skjematisk ofte forenklet framstilling av en teori». I vitenskapelige definisjoner brukes begrepet imidlertid ofte noe annerledes. Da er det helst modellens forhold til det som skal forklares, som framheves (Wormnæs 1987:99). Dyvik (1992:33) uttrykker dette kort og godt slik: «En modell ligner litt på virkeligheten». Reber åpner for at en modell også kan speile mønstre i data, ikke bare i virkeligheten. Det kommer fram når han definerer «modell» som: «A representation that mirrors, duplicates, imitates or in some way illustrates a pattern of relationships observed in data or in nature» (Reber 1985:447).

Kanskje er det egentlig «teori» som er det mest problematiske begrepet av de to i den vitenskapelige diskursen? Det ser i alle fall ut til at det er vel så mange



måter å forstå dette begrepet på. Hos Reber (1985:768-769) finner vi for eksempel følgende utgreiing om «teori»:

- «1. A coherent set of formal expressions that provides a complete and consistent characterization of a well-articulated domain of investigations with explanations for all attendant facts and empirical data. [...]
  2. A general principle or a collection of interrelated general principles that is put forward as an explanation of a set of known facts and empirical findings. [...]
- (Reber 1985:768-769)

Den første av Rebers definisjoner stiller så strenge krav til hva som kan regnes som en teori, at teorier rett og slett blir sjeldne hvis man skal følge den. Det er den andre definisjonen som nå regnes som den vanlige i vitenskapelige framstillinger i fag som lingvistik og psykologi. Med en slik betydning brukes «teori» om «almost any honest attempt to provide an explanation of some body of fact or data» (Reber 1985:769)<sup>16</sup>. Ut fra denne redegjørelsen kan vi si at det ser ut til å være vanlig å regne med at «modell» har en snevrere betydning enn «teori», og ofte kan «modell», ifølge Reber (1985:447), oppfattes som en slags «miniteori». Den mest sentrale forskjellen mellom dem ser ut til å være den betydningen forklaring har i en teori.

Samuels og Kamil (1984) som skriver om modeller av leseprosessen, er opptatt av at en god modell skal hjelpe oss til å forstå et fenomen ved å blant annet ta bort de ikke vesentlige aspektene ved fenomenet. En god modell skal etter deres mening kunne oppsummere fortiden (dvs. tidligere forskningsresultater), hjelpe oss å forstå nåtiden (dvs. dagens forskningsfunn) og foregripe framtiden (ved blant annet å kunne føre til utvikling av hypoteser). De to forskerne hevder videre at det karakteristiske for modeller i leseforskningen er at de dreier seg om deler av leseprosessen og ikke helheten. Som vi alt har vært inne på, har leseforskningen vært konsentrert om ord. Det er derfor ikke så merkelig at de fleste modellene tar for seg lesing på ordnivået. Dette understreker Samuels og Kamil at en bør ha i tankene om en skulle få lyst til å generalisere ut fra én modell. De skriver at en modell kan være «an adequate description of the reading process for a particular set of conditions *but not for all conditions*» (Samuels og Kamils 1984:190). De forholdene som de særlig mener en bør være oppmerksom på fordi de varierer fra en lesesituasjon til en annen, er: individuelle forskjeller mellom lesere (for eksempel alder), hva forsøkspersonene blir bedt om å gjøre, hva de leser, og hvilke omgivelser lesingen finner sted i. Vi kan også føye til at en må ta hensyn til at de velkjente

---

<sup>16</sup> Reber regner for øvrig også med en tredje måte å bruke «teori» på. Den omtaler han som en løse bruk av ordet, og han hevder at den er karakterisert ved at det forklarende aspektet, som er så framtrepende i de to andre definisjonene, ikke tillegges særlig vekt. Han snakker om teori i utsagn som «well, in theory that's a good proposal». Wormnæs (1987:229) føyer til enda en bruksmåte. Han mener at mange også bruker «teori» i betydningen «hypotese».

modellene (se nedenfor) er utformet som resultat av forskning av lesing på engelsk. Når disse modellene overføres til nye skriftspråk, skjer det ut fra en grunnleggende forståelse av at leseprosessen på alfabetiske skriftspråk i prinsippet er den samme. Det er imidlertid mitt inntrykk at vi egentlig ennå vet lite om dette, selv om vi kan finne noe forskning (se f.eks. Aaron og Joshi 1989).

### 2.3.4.2 Kognisjonspsykologiske modeller

Modeller av leseprosessen beskrives ofte som tilhørende én av tre grupper: nedenfra-opp-modeller («bottom up models»)<sup>17</sup>, ovenfra-ned-modeller («top down models») og interaktive modeller (se f.eks. Lundberg 1981, Chapman 1987, Oakhill og Garnham 1988). En slik inndeling har røtter i det som kalles «the information processing approach»<sup>18</sup>, en sentral retning innenfor kognitiv psykologi som hadde sin spede begynnelse på midten av 60-tallet (jf. Lundberg 1981). Rundt 1970 ble innflytelsen fra denne retningen tydelig i leseforskningen (jf. Samuels og Kamils 1984:187). Tredelingen av modeller i lesing henger sammen med hvordan man tenker seg at leserne behandler informasjon fra det de leser. I nedenfra-opp-modellene, som var de vanligste rundt 1970, regner en med at leseprosessen starter når øyet til leseren møter skriften, og at lesingen primært støtter seg til behandlingen av den perseptuelle informasjonen (Oakhill og Garnham 1988:33). For å nå forståelse bearbeides informasjonen i en sekvensiell prosess fra bokstaver til ord og setninger (for en grundig presentasjon og diskusjon av slike modeller, se f.eks. Samuels og Kamil 1984 eller Dalby m.fl. 1983). En mye sitert nedenfra-opp-modell er utarbeidet av Gough i 1972 (se Gough 1985a). Gough hevder at vi leser ord bokstav for bokstav fra venstre til høyre<sup>19</sup>. På hvert av stadiene arbeides det uavhengig av de andre nivåene, og bevegelsene i systemet går alltid fra de lavere nivåene (f.eks. bokstav, ord) til de høyere (f.eks. syntaks og semantikk). Ifølge denne modellen kan altså ikke de høyere nivåene virke inn på bearbeidingen som skjer på lavere nivå i prosessen. På dette punktet har modellene møtt sterke innsigelser siden det er en vanlig erfaring at det man alt har lest, kan påvirke det neste man leser. I dag ansees nedenfra-opp-modellene som lite dekkende beskrivelser av leseprosessen. Gough (1985b) skriver for eksempel selv i et etterord til et opptrykk av sin klassiske artikkel rett og slett at «This model is wrong», men han holder fast ved at modellen har vært fruktbar fordi andre forskere har kunnet teste hypoteser framsatt i den. En annen ofte sitert nedenfra-opp-modell, LaBerge og Samuels fra 1974, har den

<sup>17</sup> «Bottom up models» omtales også som «data driven», mens «top down models» omtales som «conceptually driven» (jf. f.eks. Lundberg 1981:27).

<sup>18</sup> Ifølge Reber (1985:355) må en i en slik sammenheng forstå «prosess» som bevegelse mot et mål ved å gå gjennom ulike stadier eller trinn og «informasjon» som «any attended input, any idea, image, fact, knowledge, etc.».

<sup>19</sup> Goughs utgangspunkt er i engelsk, altså et språk med leseretning fra venstre til høyre.

ene av forskerne selv endret, slik at den tillater at prosesser går begge veier (Samuels og Kamil 1984).

Ovenfra-ned-modellene har ifølge Lundberg (1981) sine røtter i persepsjonspsykologien. Sentralt i disse modellene står nemlig forestillingen om at leserens forventninger til det han eller hun skal lese, i stor grad vil komme til å styre leseprosessen. Det har blitt sagt at lesing ut fra slike modeller er en prosess som begynner i leserens hode – det vil si før øyet møter skriften. Leseren lager seg hypoteser om hva som vil stå i teksten, og disse blir så enten bekreftet eller forkastet etter hvert som lesingen skrider framover (jf. Chapman 1987). Oakhill og Garnham (1988) karakteriserer disse ovenfra-ned-prosessene ved å si at de primært gjør bruk av lagret informasjon heller enn perseptuell informasjon. Den modellen som oftest trekkes fram når en skal eksemplifisere en ovenfra-ned-modell, er Goodmans psykolingvistiske modell (jf. f. eks. Lundberg 1981, Chapman 1987, Grabe 1988, Barnett 1989)<sup>20</sup>. Denne modellen har, som jeg alt har vært inne på, vært viktig i andrespråkslesingen (jf. 1.5.2), og jeg vil derfor kort stoppe opp ved den her.

Modellen ble presentert første gang i 1967 i artikkelen: «Reading: A Psycholinguistic Guessing Game» (Goodman 1982b). Goodman understreker der at han ser på leserne som aktive og meningsøkende. Når de foregriper det ennå ikke leste ved å lage hypoteser om hva som følger i teksten, mener han at de kan støtte seg til tre typer informasjon: grafisk (fra teksten), syntaktisk og semantisk (som Goodman mener kommer fra leseren selv). Et vesentlig poeng for Goodman er at den øvede leseren gjetter ord ut fra konteksten og dermed bruker minimalt med grafisk informasjon.

«Skilled reading involves not greater precision, but more accurate first guesses based on better sampling techniques, greater control over language structure, broadened experiences and increased conceptual development.»  
(Goodman 1982b:39)

Goodman har seinere utviklet modellen. Blant annet har han formalisert den mer (se f.eks. Goodman 1988). Modellen har imidlertid etter hvert blitt møtt med sterk kritikk. Jeg støtter meg i det følgende på oppsummeringen hos Lundberg (1981), Stanovich (1980 og 1986), Daneman (1991) og Juel (1991). Kritikken baseres på undersøkelser fra sytti- og åttitallet som på ulike måter belegger at øvede lesere faktisk bearbeider den grafiske informasjonen i en tekst langt mer nøye og detaljert enn Goodman og andre som har utviklet «ovenfra-ned-modeller» (f.eks. Smith 1981), har hevdet. Gjennom bruk av ny

---

<sup>20</sup> Goodman selv har imidlertid avvist en kategorisering av modellen som «top-down». Han mener en slik karakteristikk ikke griper fatt i «the essential meaning-seeking, interactive essence of the theory» (Goodman 1982a:viii). I forbindelse med en debatt om «whole language», den pedagogiske oppfølgingen av modellen hans, avviste han nylig slike kategoriseringer på nytt (Goodman 1994:343).

teknologi i studier av øyebevegelser har en for eksempel kunnet registrere at voksne som leser en lett tekst, fikserer praktisk talt hvert innholdsord i teksten (jf. Lundberg 1981, Stanovich 1986, Juel 1991). I undersøkelser hvor man sammenligner gode og dårlige lesere<sup>21</sup>, har man funnet at gode lesere er bedre enn dårlige til å lese både ord som står i en kontekst og ord som står alene. Forskjellen mellom de to gruppene er imidlertid mindre når ordene finnes i en kontekst. Det ser altså ut som om de svake leserne bruker konteksten mer enn de gode. Men dette gjør de ikke fordi de er «better at playing the psycholinguistic guessing game», som Daneman (1991:523) skriver. Tvert imot har det vist seg at det er de gode leserne som skårer best også når de to gruppene sammenlignes ut fra resultatene på konkrete oppgaver i å foregripe ord i tekst. Svake lesere er altså ikke bedre til å gjette ord ut fra konteksten, men bruker konteksten mer fordi de ikke har utviklet så gode ferdigheter i å utnytte den tilgjengelige grafiske informasjonen som gode lesere har. Når det gjelder gode lesere, referer Lundberg (1981) og Juel (1991) til undersøkelser hvor en sammenligner deres ferdigheter i å gjenkjenne ord på basis av grafisk informasjon med de ferdighetene de har til å foregripe ut fra kontekstuell informasjon. Resultatene viser at det er raskest for gode lesere å utnytte den grafiske informasjonen. På bakgrunn av slike resultater som jeg har trukket fram her, avvises Goodmans hypotese om at det som kjennetegner de gode leserne er at de er bedre til å gjette ut fra konteksten. Ofte er avvisningen også temmelig kontant, slik eksemplene nedenfor viser:

«På senere år, har top-down-modellerna angripits hårt från flera håll, och det är allt färre forskare som numera håller fast vid dette synsätt i ljuset av den allvarliga kritik som framkommit.»

(Lundberg 1981:28)

«Recent research has overwhelmingly disproved the hypothesis and its implication.»

(Daneman 1991:523)

Den tredje gruppa av modeller omtales altså som interaktive. I disse modellene mener en at prosesser i forbindelse med lesing kan skje både nedenfra-opp og ovenfra-ned. Det er videre typisk for dem at de prøver å inkorporere forskningsresultat som de tidligere modellene ikke har kunnet svare for. Denne typen modeller har vunnet aksept i forskningsmiljøene som dem som gir den mest sannsynlige beskrivelse av leseprosessen (jf. f.eks. Lundberg 1981:29, Dalby m.fl. 1989:98). Rumelharts interaktive modell (fra 1977) er gjerne den som trekkes fram som typeeksempelet på en interaktiv modell. En annen modell det ofte vises til, er Stanovichs interaktive-kompensatoriske modell (Stanovich 1980). Både Rumelhart og Stanovich mener at lesing ikke kan være

<sup>21</sup> En retning innenfor leseforskning har vært særlig opptatt av å dele informantene inn i grupper av gode og dårlige lesere. Wixson og Lipson (1991:548) omtaler faktisk «good-poor reader research» som et paradigme. Inndelingen i gode og dårlige lesere skjer gjerne ut fra en standardisert lesetest.

en sekvensielt organisert prosess. Rumelhart (1985) trekker fram eksempler på hvordan det har vist seg at bearbeidingen av informasjon på et nivå ofte er påvirket av vår oppfatning av informasjon på et høyere nivå. Persepsjonen av bokstaver kan for eksempel påvirkes av ordnivået. Et sentralt poeng hos Rumelhart (1985:735) er at vi må anta at alle de ulike kunnskapskildene «apply simultaneously and that our perceptions are the product of the simultaneous interactions among all of them». Sentralt i hans egen modell er en «pattern synthesizer» som mottar sensorisk informasjon (en omforming av den grafiske informasjonen) og i tillegg har tilgjengelig informasjon fra alle de ulike kunnskapskildene som han forestiller seg virker inn: ortografisk, leksikalsk, syntaktisk, semantisk og pragmatisk. Leseprosessen er altså ifølge Rumelhart et resultat av at alle disse ulike faktorene arbeider sammen om å skape den mest sannsynlige tolkningen av den grafiske informasjonen. Rumelhart kritiserer imidlertid sitt eget forsøk ved å si at modellen bare lister opp de relevante variablene, men ikke viser hvordan de interagerer i «the pattern synthesizer». Dette prøver han å gjøre ved hjelp av en modell om parallell prosessering fra informatikk (se Rumelhart 1985:736f).

Stanovich videreutvikler den interaktive modellen ved å inkludere en kompensatorisk antagelse:

«The compensatory assumption states that a deficit in any knowledge source results in a heavier reliance on other knowledge sources, regardless of their level in the processing hierarchy.»

(Stanovich 1980:63)

Dermed mener Stanovich å kunne gjøre rede for en del forskningsresultater som ikke hadde latt seg innpasse i tidligere modeller. Det dreier seg for eksempel om resultater jeg nettopp refererte til, om at det er registrert at svake lesere bruker konteksten mer enn gode lesere. Ifølge Stanovich (1980) gjør de dette for å kompensere for sine dårlige ferdigheter i å lese ord.

«Interaktiv» er i dag et mye brukt ord innenfor leseforskning. Grabe (1988) mener det er viktig å skille mellom ulike bruksmåter. Noen er særlig opptatt av interaksjonen mellom informasjonen som finnes i en tekst, og den informasjonen leseren har med seg til leseoppgaven. Lesing betraktes altså som en slags dialog mellom leseren og teksten. Dette vil Grabe omtale som «interaktive prosesser» for ikke å blande dette perspektivet sammen med de såkalte interaktive modellene av leseprosessen (jf. Rumelharts modell). I disse modellene står «interaktiv» ikke for forholdet mellom leser og tekst, men for samhandlingen mellom prosesser på ulike nivå i den enkelte leseren.

Enda en måte å knytte «interaktiv» til prosesser i forbindelse med lesing finner vi hos Wixson og Lipson (1991) som snakker om et interaktivt syn eller

perspektiv på lesing. Denne formuleringen har, så vidt jeg kan forstå, en enda videre betydning enn det Grabe vil kalle interaktive prosesser. Wixson og Lipson inkluderer nemlig et sosialt perspektiv. Ut fra deres beskrivelse er de to opprinnelige perspektivene på lesing det medisinske perspektivet og det psykologisk-pedagogiske («psychoeducational») perspektivet. Disse mener Wixson og Lipson møttes i «the information processing perspective», som mange leseforskere støttet seg til på sytti- og utover på åttitallet. På nittitallet mener Wixson og Lipson at dette perspektivet imidlertid er i ferd med å smelte sammen med et sosialt perspektiv, og dermed oppstår det de altså omtaler som et interaktivt syn på lesing.

«An interactive view suggests that reading ability *and* disability are not absolute properties of the reader, buth rather are relative properties of the interaction among specific reader, text, and contextual factors»  
(Wixson og Lipson 1991:561)

Wixson og Lipson er altså opptatt av at leseprosessen er avhengig av en interaksjon mellom mange forhold. De lister blant annet opp følgende: leserens bakgrunnskunnskaper, motivasjon og interesse, leserens sosiokulturelle bakgrunn, teksttype og hvilke oppgaver lesere stilles overfor. De to forskerne mener at det interaktive perspektivet har utfordret forskningen. Ifølge deres syn bør også leseforskningen være mer opptatt av variasjon innenfor ulike grupper av lesere og av hvilke effekter interaksjonen mellom ulike betingelser skaper for lesingen til forskjellige grupper lesere.

### 2.3.4.3 Utviklingsorienterte modeller

Goodmans modell av lesing kan også betraktes som en motvekt til de såkalte utviklingsorienterte modellene. Mens Goodman (1982c, 1988) hevder at det bare finnes én leseprosess, hevder man i de utviklingsorienterte modellene at leseprosessen må beskrives som flere ulike prosesser avhengig av hvor langt et individ har kommet i sin leseutvikling. Som jeg alt har vært inne på, mener Goodman at forskjellen mellom begynnerlesere og øvede lesere dreier seg om det vi kan kalle kvantitative forskjeller i kunnskap om språk og verden mellom de to gruppene. I de utviklingsorienterte modellene mener en at det dreier seg om kvalitative forskjeller i leseprosessen. Denne forskjellen framheves av Juel (1991) når hun skiller mellom «non stage models of reading» (som Goodmans) og «stage models of reading» (dvs. det jeg her kaller utviklingsorienterte modeller).

I kapittel 1 refererte jeg kort til en utviklingsorientert modell utformet i Danmark (Dalby m.fl. 1989). Lesere på ungdomstrinnet skulle ifølge denne modellen normalt være såkalte «innholdslesere». Det innebærer at leserne

tidligere har arbeidet så mye med de tekniske sidene ved lesing at de nå er i stand til å konsentrere seg om å forstå teksten. De utvikler også etter hvert evnen til kritisk lesing. En av de best kjente amerikanske modellene av dette slaget er Challs stadier av leseutviklingen fra fødselen til en person er om lag tjue år. Challs beskrivelse minner i store trekk om den danske utviklingsmodellen. Lesere på Challs tredje og fjerde stadium, som er de mest aktuelle i forbindelse med min undersøkelse, greier etter hvert å konsentrere seg om innholdet i det de leser. Materiellet de leser på skolen forutsetter at de har et godt ordforråd, og at de stadig tar i bruk mer av bakgrunnskunnskapene sine. På det fjerde stadiet utvikler leserne etter hvert evnen til å forholde seg kritisk til det leste.

Stadium	Challs betegnelse av stadiet	Alder	Klasse
0.	"Prereading"	0-6	
1.	"Initial reading or decoding stage"	6-7	1-2
2.	"Confirmation, fluency, ungluing from print"	7-8	2-3
3.	"Reading for learning the new: A first step"		
	Phase A	9-11	4-6
	Phase B	12-14	7-8
4.	"Multiple viewpoints"	14-18	"high school"
5.	"Construction and Reconstruction -A world View"	18->	"college"

(jf. Chall 1983)

Overgangen mellom de ulike stadiene i slike modeller er ikke brå: «the basic characteristics of the stages seem to follow an ebb and flow» (Chall 1983:52). Chall ser stadiene i en videre kontekst enn den enkelte leser. Hun er for eksempel opptatt av hva slags undervisning elevene får på de ulike stadiene og av hva skolen forventer at foreldrene skal gjøre (op.cit.:92f). Slike forhold knytter naturligvis modellen til et spesielt utdanningssystem (i Challs tilfelle det amerikanske), noe Dalby m.fl. (1989:489) peker på som et problem ved utviklingsorienterte modeller.

Det finnes altså flere forsøk på å lage utviklingsmodeller av lesing (se Juel 1991, Dalby m.fl. 1983, 1989). Til tross for at de er forskjellige, er det likevel mulig å finne felles trekk. Dalby m.fl. (1989:490) never for eksempel at det ofte beskrives sprang i leseutviklingen i fem-seks års alder og i elleve års alderen. Spranget i elleveårs alderen har nettopp sammenheng med at elevene automatiserer Ferdighetene og begynner å kunne bruke lesing for å lære. Videre skriver de at selv om hastigheten i leseutvikling kan beskrives forskjellig og være forskjellig for ulike lesere, er retningen generelt sett den samme. Juel (1991:776) mener å finne belegg for at barn beveger seg gjennom stadier i sin leseutvikling. Ved gjennomgang av forskjellige modeller finner hun tre stadier som går igjen. De har riktignok noe ulik beskrivelse og betegnelse, men Juel omtaler dem som: «selective-cue stage» (ord gjenkjennes ved hjelp av tilfeldige trekk ved ordet eller ved hjelp av konteksten), «spelling-

sound stage» (nye ord identifiseres ved å bruke den grafiske informasjonen i ordet, særlig fonem-grafem-forbindelser) og «automatic stage» (gjenkjenningen av ord skjer automatisk, slik at leserens krefter kan brukes på å forstå). Å forstå det alfabetiske prinsippet (jf. Juels andre stadium) beskrives som ett av de nødvendige sprangene i leseutvikling.

Ett grunnleggende spørsmål i leseforskningen de siste tiårene har vært om det å lære talespråket og det å lære skriftspråket er parallelle prosesser. Tilhengerne av utviklingsorienterte modeller har hevdet at det ikke dreier seg om to parallelle prosesser. Mattingly, som var en av de første som rettet leseforskeres oppmerksomhet mot betydningen av språklig bevissthet, skriver følgende:

«Speaking and listening are primary linguistic activities; reading is a secondary and rather special sort of activity that relies critically upon the reader's awareness of these primary activities.»

(Mattingly 1972:133)

Goodman (1982c, 1988) argumenterer for det andre synet, nemlig at det å lære å lese er en parallell til det å lære å snakke. Goodman ser både innlæringen av talespråket og innlæringen av skriftspråket som naturlige prosesser som oppstår fordi individet føler behov for å kommunisere. Det sentrale i begge prosessene, mener han, er forståelse (se også Gollasch 1982b, c). Også i stadiemodellene framhever en at det å forstå er målet med lesing, men her ser man ikke leseinnlæringen som like naturlig som barns muntlige førstespråks-innlæring. Det andre stadiet i Juels sammenfatning («spelling-sound») regnes som det kritiske hinderet for begynnerleseren (Juell 1991:774). For å lykkes i å bevege seg fra det første til det andre stadiet har mange forskere de siste tiårene, i likhet med Mattingly, vært opptatt av at barnet må utvikle en språklig bevissthet. Særlig har betydningen av en fonemisk bevissthet blitt framhevet.

«There is considerable evidence from both experimental and longitudinal studies conducted in several countries that some form of phonemic awareness is necessary for successfully learning to read alphabetic languages»  
(Juel 1991:778)

Sentralt i den fonemiske bevisstheten er at barnet forstår at talte ord kan deles inn i fonem (jf. også Skjelfjord 1976). Denne fonemiske bevisstheten, skriver Juel, er ikke nødvendig verken for å forstå eller for å produsere tale, og hun karakteriserer den derfor som «unnatural» og noe som må oppøves. Juel bruker tydeligvis «unnatural» som et svar på Goodmans stadige understreking av leseprosessen som noe naturlig. Dette har han ikke minst gjort når han har uttalt seg om leseopplæring. Goodmans syn på lesing har inspirert til en



reformbevegelse blant amerikanske lærere som går under betegnelsen «whole language»<sup>22</sup> (jf. Weaver 1990). Lesing må ifølge Goodman ikke deles opp i en rekke delferdigheter. Opplæringen må begynne med «whole real relevant natural language» (jf. Gollasch 1982b:xxiv), og den må altså gjøres like naturlig som den måten barn tilegner seg morsmålet sitt på. Moorman m.fl. (1994:321) trekker fram nettopp motsetningen «natural-artificial» som en del av det de kaller retorikken i «whole language», en retorikk de er skeptiske til. Om leseinnlæring ifølge «whole language» skriver de for eksempel:

«the romanticism of opposing natural as good to artificial as evil obscures the hard work that students and teachers engage in for literacy learning to take place» (Moorman m.fl. 1994:325)

Goodman (1994) avviser denne kritikken temmelig kontant. Det gjør han først og fremst ved å betone at debatten dreier seg om paradigmeforskjeller. Kritikken til Moorman m.fl. er ikke gyldig fordi den er fremmet fra et uriktig ståsted, jf. blant annet utsagn som:

«[...] their inability to avoid imposing their own paradigm at every point of the analysis»  
«[...] are judging whole language not by its own principles but by theirs» (Goodman 1994:340 og 345)

I en tilsvarende debatt i *The Reading Teacher* kritiserer Stanovich (1993) «whole language» for ikke å ta hensyn til forskningen omkring fonemisk bevissthet. Grundin (1994) svarer med å kritisere Stanovich for å være konsentrert om lesing av ord og ikke tekster, og også Grundin bruker paradigmebegrepet for å understreke forskjellig ståsted: «Those of us who believe that the scientific study of reading is locked into the wrong paradigm» (Grundin 1994:9). Dette dreier seg vel neppe om paradigmer i Kuhns bruk av ordet, men debatten viser at det per i dag i alle fall er svært ulike syn på lesing, og at skillelinjene ser ut til å gå mellom det Juel omtalte som «stage models» og «non stage models» av lesing.

#### 2.3.4.4 Oppsummering

Mange leseforskere har altså de siste tiårene bestrebet seg på å utvikle modeller av leseprosessen. Modellene som finnes per i dag karakteriseres gjerne som delmodeller, og det er ikke uvanlig å treffe på et slikt syn som Oakhill og Garnham gir uttrykk for her:

---

<sup>22</sup> Ifølge Willinsky (1994) er 35 000 lærere fra Nord-Amerika samlet under «The Whole Language Umbrella».

«We have seen that a large number of psychological processes contribute to skilled reading. It might therefore be asked: how do these processes operate together? Another way of asking this question is: can we formulate an overall model of reading? The simple answer to this question is that the task is a very difficult one. Indeed, the more that has been discovered about reading, the more apparent it has become that an overall model of reading would be very complex.»

(Oakhill og Garnham 1988:32-33)

Siden jeg har valgt å se nærmere på flere sider av minoritetselevens leseferdigheter (jf. kapittel 1), er det vanskelig å finne én modell som jeg kan slå fast ligger til grunn for prosjektet – i den forstand at den skal kunne gi et bilde av hvordan minoritetselevne leser i den situasjonen jeg setter dem i. Jeg mener det likevel er rett å si mer allment at jeg bygger arbeidet på et utviklingsorientert syn på lesing (jf. 2.3.4.3) og at jeg ser på lesing som en interaktiv prosess (jf. 2.3.4.2).

### 2.3.5 Leseforskning i Norge

Hensikten med den følgende beskrivelsen av leseforskningen i Norge er å skissere den tradisjonen mitt arbeid står i, ikke å gi noen fullstendig oversikt over forskningen.

#### 2.3.5.1 Pedagogiske perspektiver

I Norge er det i første rekke pedagoger som har vært leseforskere, og forskningen har ofte hatt en utdanningspolitisk motivasjon. Når for eksempel Bakke (1941) utvikler og utprøver den første norske stillelesingsprøven (for 4. til 7. klasse), begrunner han det med at normalplanen av 1939 innførte nye arbeidsmåter i grunnskolens fag. Han skriver:

«aktivitetsprinsippet krever bl.a. at en ikke avgrenser lesningen i et fag til en enkelt bok som en leser opp og opp igjen. Elevene skal [...] også lære å bruke fagbøker, håndbøker og leksika og på den måten sjøl finne fram til kunnskapsstoffet og samle det fra mange kilder. Dette fører med seg at elevene må lese gjennom mye mer stoff enn de har bruk for. De må derfor kunne pløye gjennom stoffet forholdsvis hurtig»  
(Bakke 1941:6)

Derfor må også skolen etter Bakkes vurderinger legge mer vekt på å oppøve elevenes stillelesingsferdighet. Som en hjelp i dette arbeidet utvikler han altså en test som skal kunne kontrollere elevenes stillelesingsferdigheter (hurtighet

og innholdsoppfatning). Det kan også være interessant å merke seg at de minstekravene normalplanen av 1939 satte opp med hensyn til elevers leseferdigheter på ulike trinn, var basert på undersøkelser av høytlesingsferdigheter til elever fra andre til og med sjuende klasse som var foretatt av en norsk overlærer (Bergersen 1937). Sukkestad (1955:12) hevder at det i Norge særlig hadde vært norske lærere som hadde gjennomført leseundersøkelser.

Et annet eksempel på en skolepolitisk målsetting i en pedagogisk avhandling om lesing finner vi i Gjessings doktorgradsarbeid fra slutten av femtitallet. Dette arbeidet er en empirisk undersøkelse av lesemodenhet ved skolestart. Gjessing begrunner valg av emne blant annet utifra at det er viktig å lære mer om den grunnleggende lesingen for å kunne vite hvordan lese- og skrivevansker skal kunne forebygges. I konklusjonene peker han blant annet på at lave skår på et utvalg språklige tester han har brukt, «synes å peke særlig sterkt i retning av senere dårlig leseferdighet» (Gjessing 1958:233).

Mye av den norske leseforskningen har vært konsentrert om dysleksi. Gjessing har vært en sentral forsker innenfor dette feltet fra femtitallet. Best kjent er han for en måte å klassifisere dyslektikere i ulike undergrupper, den såkalte funksjonsanalysen (se Gjessing 1978). Bakgrunnen for inndelingen i forskjellige typer dysleksi er både Gjessings forskning og det praktiske arbeidet hans som skolepsykolog. Formålet med analysen er å finne fram til årsaken til at en elev har lese- og skrivevansker. Selv understreker han at utgangspunktet er en flerfaktorteori, det vil si at han antar at det kan være flere årsaker til dysleksi (Gjessing 1978, Gjessing m.fl. 1988). De to vanligste årsakene regner han imidlertid med er visuelle og auditive vanskeligheter. Han framhever altså perseptuelle faktorer og ikke språklige, som en kanskje skulle tro det var grunnlag for ut fra funnene i doktoravhandlingen hans. I Dalby m.fl. (1992) kritiseres Gjessing blant annet for den vekten han legger på visuelle forhold som årsak til dysleksi. Nyere forskning finner ingen klare sammenhenger her (jf. også Høien og Lundberg 1991, og også Gjessing m.fl. 1988:274). Gjessings syn på lese- og skrivevansker dominerte lenge i Norge og var også vel kjent i Norden (jf. Dalby m.fl. 1992:193). I løpet av åttitallet har imidlertid et annet syn på dysleksi vunnet fram, det prosessanalytiske. Denne tilnæringsmåten tar ikke utgangspunkt i praktiske erfaringer (som den funksjonsanalytiske), men i modeller av hvordan den normale leseprosessen foregår. En prøver å utarbeide tester for de ulike delprosessene i modellen for å finne ut hvor en dyslektikers problemer ligger. I Norge har det utviklet seg et aktivt miljø som arbeider med en slik innfallsvinkel rundt professor Torleiv Høien ved Senter for leseforskning i Stavanger (se f.eks. Høien red. 1982a, Høien 1991a, Skaathun 1992, Austad m.fl. 1993). Departementet har tildelt senteret et særlig ansvar for å koordinere dysleksiforskningen i Norge (jf. tilleggsnavnet «Statlig spesialpedagogisk kompetansesenter i dysleksi»).

Gjessing var en periode rektor ved Statens spesiallærerhøgskole. Andre fra dette miljøet som har arbeidet med leseforskning, er Bente Hagtvedt. Hun har blant annet arbeidet med skriftspråkstimulering av seksåringer (Hagtvedt 1988). Fra slutten av syttitallet har spesiallærerhøgskolen tilbudt embedsstudium og hovedfag i spesialpedagogikk. Siden skolen har logopedutdanning, kunne en tenke seg at mange ville velge å skrive om lesing eller skriving. I serien *Spesialpedagogiske forskningsbidrag*, hvor alle som skriver hovedoppgave må publiserer en artikkel basert på denne, er det imidlertid bare 27 av om lag 400 artikler i årgangene fra 1978 til 1993 som dreier seg om lesing. Av disse er lese- og skrivevansker det foretrukne emnet. Tre har skrevet om leseproblemene til synshemmede og blinde, én har skrevet om lesbarhet i en historiebok for ungdomstrinnet og én om alfabetiseringsundervisning av voksne innvandrere.

Vebjørn Skjelfjords doktorgradsavhandling i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, *Fonemlæring i skolen* (Skjelfjord 1976), er et tidlig eksempel på at den pedagogiske leseforskningen begynte å ta i bruk språkvitenskapelig kunnskap. Skjelfjord er opptatt av å kartlegge forutsetninger for leseopplæring, særlig er han interessert i å undersøke viktigheten av å kunne analysere talte ord i fonemer. Ut fra en teorigjennomgang konkluderer han med at det «trolig er helt nødvendig å lære en analytisk teknikk» (Skjelfjord 1976:171). I samarbeid med en førskolelærer gjennomfører han så et øvingsprogram og en jevnlig testing av barn i en seksårsgruppe. Formålet er å studere hvordan elevene utføre ulike analyseoppgaver. Resultatene har Skjelfjord seinere omsatt til pedagogiske opplegg – et treningsprogram i analyse av talte ord (Skjelfjord 1983) og en abc (Skjelfjord J. og Skjelfjord V. 1992). To andre pedagoger har seinere disputert på nærbeslektede emner. Alfred Lie (1987) finner at systematisk undervisning i å dele talte ord har en positiv effekt på lesing og rettskriving ved slutten av første klasse og i andre klasse, mens Bodil Stokke Olaussen (1992) studerer en antatt sammenheng mellom fonologisk bevissthet og interaksjonen mellom foreldre og førskolebarn ved boklesing.

I de pedagogiske arbeidene jeg har vist til hittil, har fokus vært på leseren, men det finnes også eksempler på forskning som har tatt for seg lesemateriellet og undervisningsmetoder. Kjellfrid Bjarvins magistergradsavhandling *Fra Fibelbrett til moderne ABC'er* (Bjarvin 1950) er en analyse av materiell brukt i begynneropplæring i lesing, og det er også Aga (1983).

Vi har påfallende få norske undersøkelser som kartlegger leseferdigheter til elever på ulike klassetrinn. Dette kan blant annet henge sammen med at det er lite tradisjon for slik kartlegging i den norske skolen generelt, noe som for øvrig ble påpekt i ekspertvurderingen fra OECD av norsk utdanningspolitikk (Kirke- og undervisningsdepartementet m.fl. 1989). I Norge har det heller ikke hittil blitt gjennomført noen større undersøkelse av voksne nordmenns

lese- og skriveferdigheter, slik det nylig er gjort i USA, Canada, Australia (jf. Barton og Hamilton 1990) og Danmark (Elbro m.fl. 1991), men en slik undersøkelse er nå under planlegging<sup>23</sup>. I en nylig utkommet artikkelsamling om lese- og skriveferdigheter i Norge (Hertzberg m.fl. red. 1994) har redaktørene bestrebet seg på å få trukket fram undersøkelser som kan dokumentere lese- og skriveferdighet i Norge. Fire av artiklene refererer kartleggingsundersøkelser av leseferdigheter: Tønnessen (1994) gjør rede for den norske deltakelsen i den internasjonale undersøkelsen av ni- og fjortenåringers leseferdigheter som IEA gjennomførte i 32 land i 1990-91. Lie (1994) gjør greie for åtte andre undersøkelser av lesing i grunnskolen i perioden 1954-1992. Bare halvparten er publiserte. De fleste av de åtte undersøkelsene dreier seg om lesing ved skolestart, i slutten av første klasse og i andre klasse. Bare én dreier seg om sjuendeklassinger. I Skajem (1994) refereres en kartleggingsundersøkelse av nye elever ved én videregående skole i Fredrikstad tre år på rad. Den fjerde artikkelen er Fjeld (1994) som redegjør for en undersøkelse hun gjorde av seksti voksne sosialklienters lesing og skrivning i forbindelse med sin hovedfagsoppgave i norsk.

### 2.3.5.2 Språkvitenskapelige perspektiver

Norske forskere med språkvitenskapelig bakgrunn har først nylig begynt å interessere seg for problemstillinger knyttet til lesing. Et emne som vokste fram av det aktive språk- og samfunnspolitiske engasjementet innenfor sosiolingvistikk på syttitallet, var et prosjekt om begynneropplæring på dialekt. Wiggen (1979) tar for seg prinsipielle sider ved dialektbruk i blant annet begynneropplæring i lesing og skrivning. Artikkelen er skrevet på bakgrunn av en utredning han hadde gjort for det daværende Grunnskolerådet. Seinere tok Grunnskolerådet initiativ til et toårig prosjekt som innebar forsøk med begynneropplæring på dialekt. Prosjektet ble ledet av Tove Bull. Bull skrev på bakgrunn av prosjektet en avhandling som prinsipielt drøfter forholdet mellom tale og skrift og som gjør rede for og evaluerer selve forsøksvirksomheten (Bull 1985). Et annet tidlig arbeid er den alt nevnte hovedfagsoppgaven i norsk til Ruth Vatvedt Fjeld (1984). I tillegg til å gjøre rede for undersøkelsen av leseferdighetene til et utvalg voksne sosialklienter drøfter hun blant annet begrepet funksjonell analfabet. På midten av åttitallet kom dessuten to faghistoriske studier – Vannebo (1984) om utvikling av skriveferdighet i Norge og Steinfelt (1986) om morsmålsfagets historie. Verken Vannebo eller Steinfelt er primært opptatt av lesing, men begge berører likevel lesingens historie i Norge. Smidts (1989) doktorgradsavhandling, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, er ikke en språkvitenskapelig, men en litteratur-

<sup>23</sup> Senter for leseforskning i Stavanger skal høsten 1996 gjennomføre en undersøkelse av 3000 voksne nordmenns leseferdigheter som ledd i «The International Adult Literacy Survey», en undersøkelse som hittil er gjennomført i sju OECD-land (jf. Trond Bør: «Nordmenns leseferdigheter testes» i *Aftenposten* 18.12.1995).

pedagogisk avhandling, men den handler om lesing og er derfor relevant her. Smidt følger en klasse gjennom tre år i videregående skole. Gjennom kasusstudier av seks lesere beskriver og analyserer han elevenes tolking av litteratur de møter på skolen, og deres syn på litteraturundervisningen i norskfaget.

I 1987 ble det arrangert et nordisk forskersymposium om språkvitenskapelige perspektiver på lesing og skrivning (se Elbro m.fl. red. 1990). Seks år seinere ble dette initiativet fulgt opp (se Wiggen og Elbro red. 1994). I innledningen til den første rapporten heter det at bidragene kan samles i fire emnegrupper: forholdet mellom tale og skrift, utvikling av lesing og skrivning, lese- og skrivevanskeligheter og historiske og kulturelle perspektiv på lesing og skrivning. I Norge har skrivning i mye sterkere grad enn lesing engasjert de språkvitenskapelige miljøene. Skriveforskningen i Norge viser da også i dag en allsidig aktivitet med innsats fra mange personer i ulike miljøer (jf. Smidt 1993). Nylig er det dessuten skrevet to doktorgradsarbeider om skriveopplæring – Dysthe (1993) og Hoel (1994). Siden lesing og rettskriving ofte kobles sammen, er denne delen av skriveforskningen spesielt interessant. Sentrale bidrag fra språkvitere er Wiggen (1982, 1992), men også flere pedagoger har arbeidet med dette emnet, jf. for eksempel Bråten (1990), og Thygesen (jf. Venås 1994). De fleste norske bidragene på de to nevnte språkvitenskapelige konferansene, har dreid seg om skrivning. Fire av de fem bidragene om lesing tar for seg den grunnleggende leseopplæringen. I tre av disse analyseres lesemateriell. Det dreier seg om analyser av norske abc-er fra siste halvdel av det forrige hundreåret (Hvenekilde 1994b), av katekisme-abc-er (Skjelbred 1994) og av en abc for voksne innvandrere (Bjørkavåg 1990c). I det fjerde bidraget om begynneropplæring i lesing drøfter Bull (1990) forholdet mellom talespråk og skriftspråk ut fra erfaringene i prosjekt om dialektbasert opplæring. I tillegg til disse artiklene om den første opplæringen, inneholder den siste konferanse-rapporten et bidrag fra dette prosjektet, altså om ungdoms andrespråkslesing (Kulbrandstad 1994).

Ingen av de norske bidragene på de to nordiske symposiene dreide seg om lesevansker. Dette emnet har imidlertid engasjert danske og svenske språkvitere. Elbro (1990a og 1994) har arbeidet med språklige årsaker til dysleksi. Hans doktorgradsavhandlingen (Elbro 1990b) er en empirisk undersøkelse av unge dyslektikers kjennskap til og bruk av skriftens fonematiske og morfematiske prinsipp. Inspirert av Elbros arbeid har Arnbak (1994) funnet fram til en måte å arbeide med utvikling av dyslektikers morfologiske bevissthet. I Sverige arbeider Kerstin Naucér og Eva Magnusson med en longitudinell studie av språksvake og normalspråklige barn. De har blant annet sett på sammenhengen mellom språklig bevissthet og leseutvikling (Magnusson og Naucér 1990a, 1994). Lange og Melin (1990) har arbeidet

med en modell for å analysere høytlesingsavvik til lesesvake svenske grunnskoleelever.

Selv om det først er de siste årene at vi finner en voksende interesse for lesing også innenfor det språkvitenskapelige miljøet, har vi også i Norge et tidlig eksempel på en språkviter som har vært interessert i emnet. I avhandlingen *Norsk Sætningsmelodi* beskriver Ivar Alnæs også den «eiendommelige, ensformige halvt syngende læsetone» (Alnæs 1916:194). Denne mekaniske opplesingstonen mener han brukes i skolen samme hva som skal leses. Selv er han særlig opptatt av de problemene dette skaper i forhold til opplesing av skjønnlitteratur. Det er interessant å registrere at dette første arbeidet innenfor norsk prosodi faktisk er inspirert av observasjoner Alnæs gjorde som leselærer. Han skriver: «Naar jeg optok sætningsmelodien i norsk til nærmere undersøkelse, var det en gammel tanke jeg virkeliggjorde. Den nærmere foranledningen var mit praktiske arbeide med høitlæsning og hvad dertil hører» (Alnæs 1916:2).

### 2.3.6 Forskning om innvandreres lesing

I 1.5 gjorde jeg rede for noen sentrale problemstillinger i utforskningen av andrespråkslesing. Her vil jeg konsentrere meg om arbeider som spesielt tar for seg innvandrere og lesing, og plassere mitt arbeid i forhold til dem. Som vi så i 2.2 har ikke utforskning av leseferdigheter vært noe sentralt emne verken i nordisk eller engelskspråklig andrespråksforskning. I Norden har det meste av det som har blitt skrevet, dreid seg om grunnleggende opplæring av voksne analfabeter. Hyltenstam (1979a) drøfter valg av redskapsspråk i opplæringen og gir språklige begrunnelser for at opplæringen bør skje på et språk elevene behersker muntlig. Hyltenstam og Wassen (1979) skriver om blant annet betydningen av uttaleundervisning for denne elevgruppa. I Norge var de første arbeidene hovedfagsoppgaver i pedagogikk. Mollestad (1979) skriver om behovet for tilrettelagt opplæring for voksne analfabeter, og Fryjordet (1984) kartlegger undervisningstilbudet i Oslo. Min egen hovedfagsoppgave i norsk analyser språket i en abc for voksne innvandrere og drøfter den språklige tilretteleggingen ut fra både lesemetodiske og språklige forhold. Alver (1995) drøfter blant annet forholdet mellom lærernes mål for alfabetiseringsundervisningen og elevenes. Alvers hovedfagsoppgave er del av et prosjekt om alfabetiseringsundervisning av voksne. Prosjektet ble påbegynt i 1993 og ledes av Anne Hvenekilde ved Universitetet i Oslo. I tillegg til Alver skriver tre andre hovedfagsoppgaver i norsk innenfor prosjektet.

Selv om oppmerksomheten særlig har vært rettet mot grunnleggende leseopplæring av voksne, finnes det også enkelte prosjekter med eldre lesere. Hvistendal (1992) gjør rede for et pedagogisk utviklingsarbeid om lesing av

*Peer Gynt* med minoritetselever i videregående skole, og Ellingen og Gedde (1995) har studert voksne utenlandske studenters forståelse av en novelle av Arthur Omre. I Danmark har Nielsen (1991) skrevet om leseproblemer hos voksne utlendinger med kort skolebakgrunn. Hun gir blant annet en kort analyse av leseferdighetene til to voksne elever. Empiriske studier av innvandreres leseferdigheter er ellers noe vi ennå har sett lite av i den nordiske faglitteraturen. Det gjelder også leseutviklingen til innvandrerbarn. I en nederlandsk avhandling (Verhoeven 1987, 1990) følges imidlertid tyrkiske innvandrerbarn med ulike undervisningstilbud. Sammenligningen av leseutviklingen til de tyrkiske elevene med leseutviklingen til nederlandske jevnaldrende førstespråksleserne viser at de tyrkiske barna (andrespråksleserne) var mindre effektive både i oppgaver hvor de ble bedt om å avkode ord og i forskjellige leseforståelsesoppgaver. På bakgrunn av resultatene fra de empiriske undersøkelsene drøfter Verhoeven ulike måter å organisere undervisningen. Han konkluderer med at det å gi elevene leseopplæring på andrespråket sammen med majoritetselever ikke er noe godt undervisningstilbud (Verhoeven 1987:260). Den norske forskningen om innvandrerbarns leseopplæring har først og fremst dreid seg om organisering av undervisningstilbud (Bjørkavåg 1990b).

I den engelskspråklige forskningen ser det også ut til at mye av faglitteraturen om innvandrere og lesing har dreid seg om organiseringen av skoletilbud eller om utviklingen av metodikk (jf. f.eks. Williams og Snipper 1990, Spangenberg-Urbschat og Pritchard red. 1994, Hudelson 1994). Men også andre perspektiv finnes. Wallace (1988) inneholder for eksempel en studie av interaksjonen mellom innvandrelever og lærere i forbindelse med elevenes høytlesing av tekster. Durán (1987) diskuterer ulike bakgrunnsfaktorens innflytelse på skoleprestasjonene til spanske elever i amerikansk «high school», og Ammon (1987) prøver å finne mønstre i svake tredjeklassingers skåring på forskjellige lesetester. Som ledd i utforskning av språklig variasjon i ulike kontekster har en sosiolingvistisk inspirert grein av andrespråksforskningen brukt høytlesing som en formell språkbrukssituasjon. De språklige variablene i disse undersøkelsene har oftest vært ulik realisering av enkelte fonem (jf. f.eks. Tarone 1988, se 9.4.3.1).

På bakgrunn av den forskningen om innvandrere og lesing som jeg har gjort rede for her, kan vi si at mitt prosjekt først og fremst skiller seg fra det som har vært vanlig, på tre måter: valg av informantgruppe (ungdom som ikke er begynnerlesere), valg av tekster (sakprosa) og forskningsspørsmål (empirisk, utforskende undersøkelse av ungdommenes lesing).



### 2.3.7 Oppsummering

I avslutningskapittelet til *Handbook of Reading Research Volume II* diskuterer Mosenthal og Kamil (1991) hvordan en skal sikre vitenskapelige framskritt innenfor leseforskning, noe de hevder at leseforskere i liten grad har vært opptatt av. Mosenthal og Kamil viser til den franske filosofen Foucault når de hevder at en av grunnene til at debatten om vitenskapelige framskritt har hatt liten innvirkning, er at det ikke har vært enighet om basistermer som «teori» og «modell». Diskusjonen om hva som er vitenskapelige framskritt, må derfor knyttes til de forskergrupperingene («speech communities») som konstituerer et felt. Poenget er at de forskjellige forskergruppene ikke bare har ulik oppfatning av grunnleggende begrep, men de har også forskjellige måter å skape en retorisk ramme rundt begrepene. Dessuten benytter de seg av forskjellige måter for å sikre at de fortsatt blir anerkjente som autoriteter. For det er autoritetene innenfor et felt som har rett til å definere de grunnleggende begrepene.

«Hence, to understand progress in reading research, we need to understand how reading's different speech communities implement change in a way that promote the legitimacy of their discursive practice.»  
(Mosenthal og Kamil 1991:1023)

Mosenthal og Kamil mener at forskersamfunnet innenfor lesing kan deles i to grupperinger: dem som bruker «the validating approach» og dem som bruker «the interpretive approach». Dette er en inndeling som kan minne om den teoridrevne og den datadrevne forskningen som vi var inne på i forbindelse med andrespråksforskningen, men Mosenthal og Kamil betoner altså i sterkere grad forskersamfunnet som et diskursivt fellesskap. Hovedtyngden av leseforskere mener de tilhører «the validating approach». Disse forskere ser på lesing som noe som er mulig å definere ved hjelp av et sett med objektive kriterier. Vitenskapelige framskritt er for denne gruppa ensbetydende med bedre muligheter til å forutsi hva som blir resultatet av lesing ut fra et sett årsaksforhold. Forskerne innenfor denne retningen finner det, jf. Mosenthal og Kamil, stort sett ikke nødvendig å diskutere berettigelsen av sin forskning, men det stilles krav om at de må begrunne hvorfor det de vil belyse, ennå er lite forstått. Utgangspunktet for forskningen er helst en teori, og forskningen bidrar til framskritt når den kan sees som en del av en forskningslinje. I det andre leseforskingsamfunnet, det Mosenthal og Kamil omtaler som «the interpretive approach», mener man at vitenskapelige framskritt oppstår ved at et fenomen observeres fra ulike ståsted. For forskerne i dette miljøet er det et mål å hjelpe andre til å forstå problemet de beskriver. Det er også karakteristisk at en ser på lesing som et fenomen som varierer mellom for eksempel individ, situasjon og gruppe. Det er videre typisk at forskningen konsentrerer seg om utsatte grupper, og at forskere ser på seg selv som

talsmenn for disse gruppene. Vitenskapelige framskritt måles derfor også ofte i form av politisk eller sosial handling.

Ut fra en slik todeling hører mitt prosjekt til «the interpretive approach». Mitt mål er jo nettopp å beskrive et fenomen fra ulike innfallsvinkler for at vi skal kunne forstå det bedre. Fenomenet jeg studerer, minoritetselevers lesing, må også karakteriseres som leseferdighetene til en utsatt gruppe. Så også på denne måten likner prosjektet mitt på det Mosenthal og Kamil regner til denne typen leseforskning. Innenfor den andre forskningsgruppa, «the validating approach», er eksperimentet den vanligste forskningstilnærmingen, og det har jeg altså ikke valgt. Jeg bruker en tilnærming som jeg beskriver som hovedsaklig kvalitativ (jf. kapittel 5) og også ut fra dette plasseres prosjektet nærmere den fortolkende tilnærmingen.

Mosenthal og Kamil advarer mot en ensretting av forskningen og mot en utvikling hvor ytre forhold blir stadig viktigere i vurderingen av hva som skal oppfattes som vitenskapelige framskritt. Til slike ytre forhold regner de for eksempel organisering av universitetsprogrammer, hvilke forskningsprosjekter som får finansiering og sammenblanding av kommersielle interesser og forskning (f.eks. når forskere blir læremiddelforfattere). Mosenthal og Kamil er blant annet redde for at styringen av forskningsmidler kan skape en ensretting av forskningen, noe de ser som meget uheldig. Idealet de setter fram, er stikk motsatt:

«the greater the diversity there is in research perspectives, the greater the probability of progress.» (Mosenthal og Kamil 1991:1040)

Avslutningsvis kommenterer de at det vanlige spørsmålet for begge forskergruppene de har omtalt i artikkelen, har vært å stille seg spørsmålet om hva lesing er. Ifølge Mosenthal og Kamil må leseforskerne nå heller omformulere spørsmålet til hvilke mulige definisjoner av lesing vi har. Et slikt spørsmål mener de vil hjelpe forskerne til å se bredden på feltet.

## 3 LESING SOM AVKODING OG FORSTÅELSE

### 3.1 INNLEDNING

#### *Joint reading*

Smith has taught himself to read Russian letters, but he hasn't had time to learn the language. Bronski was brought up speaking Russian, but he never learned to read. One day, Bronski gets a letter in Russian from a relative. He cannot read it. He shows it to Smith. Smith can not understand it. But all is well: Smith reads the words aloud; Bronski recognizes them, and interprets them. He is happy. But who is «reading»? (Crystal 1988:209)

Eksemplet i sitatet ovenfor tydeliggjør at det i alle fall trengs to bidrag for å få løst den aktuelle leseoppgaven. Det dreier seg om å kunne omforme de russiske grafemene til fonem (Smiths bidrag) og om å kunne forstå det oppleste (Bronskis bidrag). Verken Smith eller Bronski hadde greid å få tak i innholdet i brevet alene, men sammen greier de det. Hvem av dem leser? spør Crystal. Ingen av dem gjør vel det isolert sett. Bronski leser ikke, men lytter. Smith leser riktig nok opp, men siden han ikke forstår, vil mange nøle med å karakterisere det han gjør, som lesing. Det ville være mer vanlig å si at det han behersker, er «tekniske» eller «mekaniske» sider ved lesingen (jf. f.eks. henholdsvis Vormeland 1991 og Grundin 1975), eller at det er «avlesing» (jf. f.eks. Bull 1985).

Crystals eksempel er hentet fra en ekstrem situasjon. Det illustrerer likevel interessante sider ved det å lese som også kan forekomme i mer normale situasjoner. Alle som har lært seg tekniske leseferdigheter, som å omforme grafem til fonem, kan komme til å lese opp uten å forstå - selv om de behersker det aktuelle språket. Årsaken til at en ikke forstår, kan være at en ikke har forutsetninger for å skjønne innholdet i en tekst (f.eks. en tekst om forsikringsvilkår eller om å installere en videospiller). Men det kan også være at vi brått oppdager at vi ikke aner hva vi nettopp leste, rett og slett fordi tankene våre har vært et annet sted.

Når vi leser en tekst på et språk vi ikke kan så godt, kommer vi enda oftere opp i slike situasjoner hvor vi leser opp en tekst uten å forstå den. Vi kan finne både anekdotiske belegg og skjønnlitterære eksempler som illustrerer slike lesesituasjoner. Olav Beddari (1987:29) forteller om sitt første møte med lesingens mysterier. Han snakket bare finsk da han begynte på norsk skole. Hjemme hadde han lært bokstavene, og på skolen lærte han å trekke dem sammen. Denne leseøvingen syntes han var morsom, men han forstod ikke at det han leste, var et spennende eventyr om tre bukker som skulle over ei bru og møte et skrekkelig troll. Innholdsopplevelsen fikk han først da storebroren oversatte eventyret til finsk for han.

Mange minoritets elever i den norske grunnskolen har ikke fått lese- og skriveopplæring på morsmålet sitt (jf. Bjørkavåg 1990b). Hvis morsmålet bruker et annet alfabet enn det latinske, vil disse elevene lett kunne komme i tilsvarende situasjoner som Bronski i Crystals eksempel. De kan forstå morsmålet ved å lytte, men de har ikke de tekniske leseferdighetene som gjør at de kan lese en tekst på egen hånd.

Selv om det i dag er en utbredt oppfatning blant dem som arbeider med leseopplæring i skolen at lesing også i en opplærings situasjon må innebære forståelse (se f.eks. Gulbrandsen m.fl. 1993, Bech og Skorge 1993), har det ikke alltid vært et slikt syn som har dominert. Vannebo (1990) problematiserer dette. Han viser til historikere som har regnet med at leseferdighet var utbredt i den norske bondestanden på slutten av 1700-tallet, men ifølge Vannebo er det temmelig begrensede krav som da stilles til leseferdighet – bare en form for avlesing. Dette kan beretninger om direkte observasjoner av skolebarns lesing fortelle oss. Leseoppgavene bestod i å lese kjent tekst (oftest religiøse tekster) høyt og lære dem utenat. Ukjent tekst var det dermed ikke alle som kunne lese. Et eksempel Vannebo har funnet fram til, er en rapport av Hartvig Nissen fra et skolebesøk i Stange i 1854. Elleve barn leste for han. De kunne lese opp tekstene de hadde arbeidet med i undervisningen, men da Nissen bad dem lese et stykke om Olav den hellige i en bok han hadde med, gikk lesingen i stå.

«Ikke een, selv ikke af dem, som havde læst godt i Grøgaards Læsebog, læste saaledes, at han kunde faa nogen Mening ud af det han læste. De tre Piger, som læste udenad i Katekismen, kunde her ikke læse et eneste Ord»  
(Nissen, sitert etter Vannebo 1990:14)

Vannebo skriver videre at det var først i andre halvdel av attenhundretallet at det å kunne lese ukjente tekster med forståelse ble et viktig mål for undervisningen. Endringene skjedde etter at skolelovene som ble vedtatt i 1848 og 1860, la grunnlaget for «en ny, sekularisert skole som sidestilte religiøs og borgerlig opplæring» (op.cit.:11).

I dag understrekes det altså at lesing må innebære forståelse. Dette er også grunnlaget for UNESCOs nå klassiske definisjon av «analfabet» fra 1958: «An illiterate person is one who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life» (Lestage 1982:5). Definisjonen brukes blant annet i utarbeidingen av utdanningsstatistikker. I og med at vi har sett eksempler på at det i perioder ikke har vært så viktig at lesingen innebar forståelse, er det interessant at FNs statistikkkontor ikke har nøydt seg med at definisjonen tydelig nevner forståelse av det leste som et kriterium, men selv har funnet det nødvendig å utarbeide et tillegg til definisjonen om hva som *ikke* kvalifiserer til å bli kalt lesing. Tillegget, som

er gjengitt nedenfor, må derfor sees på som en ytterligere understreking av at lesingen og skrivningen må innebære forståelse.

«Hence a person capable of reading and writing only figures and his own name should be considered illiterate, as should a person who can read but not write and one who can read and write only a ritual phrase which has been memorized.» (Lestage 1982:5)

### 3.2 AVKODING OG FORSTÅELSE SOM GRUNNLAG FOR ANALYSE AV LESING

Den todelingen av lesing som vi har kretset omkring i det foregående, finner vi blant annet igjen som et grunnlag i såkalte kognitive teorier om leseprosessen, jf. for eksempel følgende sitat: «En grunnleggende utgangspunkt for vår analys av läsprocessen är att man kan göra en distinktion mellan avkodning och förståelse» (Lundberg 1987:8). En slik inndeling av leseprosessen i avkodning og forståelse bruker Lundberg både i arbeider han har publisert alene (se f.eks. Lundberg 1981, 1984, 1991), og i arbeider han har publisert sammen med Torleiv Høien ved Senter for leseforskning i Stavanger (se f.eks. Høien og Lundberg 1989, 1990, 1991, jf. også Høien 1987, 1991a og 1991b). Tilnærmingen er den samme selv om avkodning og forståelse noen ganger omtales som komponenter (se Lundberg 1991), andre ganger som prosesser (se Høien 1987, 1991a) eller som aspekter (Høien og Lundberg 1990).

Lundberg og Høien har vært to sentrale bidragsyttere til skandinavisk leseforskning på åtti- og nittitallet. Derfor har også deres teorier om leseprosessen fått stor utbredelse. Høien har utformet en delmodell av leseprosessen, nærmere bestemt av hvordan vi avkoder enkeltord. Formålet med modellen har vært å beskrive en del av den normale leseprosessen som kan brukes for å avgrense dyslektikers spesielle problemer med lesing. Lundberg har også bidratt til denne modellutviklingen, men han har også skrevet mer om andre sider ved leseprosessen, for eksempel om utvikling av leseforståelse (jf. f.eks. Lundberg 1984). Det er derfor særlig hans arbeider jeg støtter meg til. Både Lundberg og Høien har dessuten også vært interessert i forholdet mellom språk og lesing (jf. f.eks. Høien red. 1982b og Lundberg 1984). I Norge har ikke bare Torleiv Høien, men også andre forskere fra Senter for leseforskning i Stavanger bygd på denne todelingen av leseprosessen (se f.eks. Skaathun 1992, Austad 1993 og Austad m.fl. 1993). Det gjelder også det nye diagnostiseringsprogrammet for dysleksi som Høien og Lundberg har utviklet (Høien og Lundberg 1990). Lundbergs arbeider, særlig *Språk och läsning* fra 1984, har blitt mye referert til i nyere faglitteratur om lesing på norsk. For eksempel viser sju av de ni artikkelforfatterne som skriver om

lesing i en relativt ny antologi om grunnleggende lese- og skriveopplæring (Austad red. 1991)<sup>24</sup>, til Lundbergs arbeider.

Selv om det gjerne framheves at det å forstå en tekst er målet for leseprosessen, regnes avkodning som selve fundamentet. Hovedtyngden av forskning omkring førstespråkslesing har da også vært rettet mot ulike sider ved avkodning (jf. Oakhill og Garnham 1988, Stanovich 1991). Siden det å lære å beherske avkodning er sentralt for begynnerleseren, har mye forskning også konsentrert seg om denne lesergruppa (se f.eks. Ehri 1991). Men også når man har utredet forutsetninger for god lesing over begynnernivået, har det blitt fokusert på avkodning. Gode avkodingsferdigheter regnes som en forutsetning for å kunne bli en dyktig leser (se f.eks. Lundberg 1984, Høien 1987, Stanovich 1991), og langsom og usikker avkodning nevnes ofte som én av de første mulige årsakene til forståelsesproblemer (jf. Lundberg 1984, Oakhill og Garnham 1988, Yuill og Oakhill 1991). Høien og Lundberg (1991) omtaler avkodingsvansker som et hovedkjennetegn ved dysleksi.

Når de to engelske psykologene Jane Oakhill og Alan Garnham (1988) skriver om det å utvikle seg til gode lesere i boka *Becoming a Skilled Reader*, definerer de den kvalifiserte leseren slik: «Skilled readers are [...] people who can get the information that they want from a text efficiently» (Oakhill og Garnham 1988:7). Men samtidig tar de utgangspunkt i at avkodning og forståelse er to sentrale trekk ved god leseferdighet:

«there are *two* principal aspects to becoming a skilled reader. The first is acquiring the decoding skills [...]. The second is to learn to go beyond the decoded words and to extract the author's message»  
(Oakhill og Garnham 1988:3)

Oakhill og Garnham hevder at både forskningen og skolesystemet har oversett én elevgruppe, nemlig elever som er gode til å avkode, men som ikke forstår det de leser. Denne gruppa er de særlig opptatt av. Det er også Yuill og Oakhill (1991). I begge disse arbeidene dreier seg om elever som leser på førstespråket sitt. Men jeg mener at problematikken er relevant også for andrespråkslesing. Som jeg var inne på i 1.5.2, har det imidlertid hittil vært liten oppmerksomhet omkring andrespråksleseres avkodingsferdigheter. Det meste av forskningen har vært opptatt av forståelsessidene ved lesing hos denne elevgruppa. Avkodingsferdigheter nevnes imidlertid av og til. Wallace (1988:49) hevder for eksempel at mange andrespråkslesere befinner seg i gruppa av lesere som gjør få feil i opplesingen («low-error readers»), men som forstår lite av det de leser.

---

<sup>24</sup> Bare én av disse artikkelforfatterne representerer Senter for leseforskning i Stavanger. De øvrig er rekruttert fra mange ulike fagmiljøer i hele landet.

I to av problemstillingene mine bygger jeg på en todeling av leseferdigheten i avkoding og forståelse, nemlig de følgende:

- Ia) Hvor godt avkoder og forstår innvandrerdømmene fagtekster på andrespråket (dvs. læreboktekster i samfunnsfag på norsk)?
- Ib) Er det noen sammenheng mellom elevenes ferdigheter i å avkode tekster og deres forståelse av fagtekstene?

I og med at problemstillingene er knyttet direkte til en empirisk undersøkelse, kommer jeg til å definere både «avkoding» og «forståelse» operasjonelt. Med «avkoding» vil jeg forstå lesernes hastighet ved høyt- og stillelesing av tekst og deres nøyaktighet ved høytlesing av tekst. Med «forståelse» mener jeg det leserne svarer på de oppgavene jeg stiller dem, om tekstene de har lest. Selv om undersøkelsen er empirisk, må jeg selvsagt se arbeidet mitt i forhold til aktuell teori. Derfor vil jeg ta for meg begrepene «avkoding» og «forståelse» slik de defineres deskriptivt i teoretiske utgreiinger om leseprosessen (3.3-3.5). Dessuten vil jeg se på hvordan andre har definert begrepene operasjonelt (3.6). Videre vil jeg ta for meg en teori om sammenhengen mellom avkoding og forståelse (3.7) som jeg mener er interessant i forbindelse med vurdering av leseferdighetene til elever som er godt over begynnerstadiet i sin leseutvikling. Jeg kommer til å legge vekt på å drøfte noe jeg selv har opplevd som forvirrende i denne litteraturen, nemlig at de aktuelle begrepene har en tendens til å bli brukt med nokså ulikt innhold. Den norske faglitteraturen har særlig vært konsentrert om «avkoding», og derfor vil jeg her være særlig opptatt av dette begrepet. Mosenthal og Kamil (1991) hevder at mangelen på definisjoner av sentrale begreper har vært et problem i leseforskningen. Skal man arbeide for forskningsframskritt, må man blant annet arbeide med å gjøre definisjonene mer presise. Å klargjøre hvilke definisjoner av sentrale begreper som er i bruk, og å diskutere innholdet av disse, er derfor viktig.

### 3.3 DESKRIPTIVE DEFINISJONER AV «AVKODING»

Begrepet «avkoding» brukes altså ikke entydig i faglitteraturen om lesing. Vi finner i alle fall to ulike bruksmåter. Disse skal her eksemplifiseres ved sitater fra to nyere norske fagbøker beregnet på lærere. Utgangspunktet i begge er todelingen av lesing i avkoding og forståelse. Jeg er først og fremst opptatt av definisjonene som typiske eksempler, og jeg vil derfor benevne dem som definisjon A og definisjon B.

*Definisjon A:*

«Med avkodning meiner ein den tekniske sida ved lesing: at lesaren er i stand til å omkoda rekkjer av skrivne symbol (bokstavar/ord) til noko lydleg (uttalte ord). Når ein person kan sjå på eit skrive ord og uttala kva som står der, meistrar vedkomande avkodinga av dette ordet.»

(Austad, Engen, Høien og Skaathun 1993:20)

*Definisjon B:*

«Med avkodning mener en her den tekniske side ved lesingen, det at leseren er i stand til å omgjøre ordets grafemiske bilde til et indre ord; det vil si få adgang til leksikon. Schwartz (1984) uttrykker det slik at avkodning er de ferdigheter som gjør at leseren er i stand til å gjenkjenne den trykte teksten, uttale ordene og til slutt få adgang til ordenes mening.»

(Høien 1991a:223)

Som vi ser, er det å lese *ord* utgangspunktet i begge definisjonene. Dessuten hevdes det at avkodning er det samme som den tekniske siden ved lesing. Så langt er de to definisjonene altså like, men når det skal utdypes hva som menes med tekniske leseferdigheter, stemmer de ikke lenger overens. I definisjon A defineres avkodning omtrent som det jeg innledningsvis (i 3.1) kalte avlesing eller tekniske leseferdigheter (bortsett fra at de eksemplene på lesesituasjoner som jeg viste til der, dreide seg om å lese opp *tekst*). «Avkodning» i definisjon B inkluderer imidlertid også at leseren forstår det skrevne ordet. Det virker umiddelbart motsetningsfylt å inkludere forståelse som en del av avkodingen, siden grunnlaget for teorien er at lesing kan deles i avkodning og forståelse. Når forståelse på denne måten likevel blir en del av avkodingsbegrepet, må det selvsagt få innvirkning på hvordan man definerer «forståelse» som én av to hovedkomponenter i lesing (se 3.5).

Det kan se ut som om definisjon A bare dekker høytlesing, mens definisjon B først ser ut til å omfatte stillelesing (jf. «et indre ord»). I den siste delen av denne definisjonen, hvor Høien støtter seg til en annen forsker, nevnes imidlertid uttale av ordene også her. Selv om det blir diskutert om stille- og høytlesing er samme prosess (se f.eks. Allington 1984), tolker jeg ikke disse definisjonene slik at den ene prøver å gjøre rede for hva som skjer ved høytlesing, mens den andre tar for seg stillelesing. Den videre utlegningen om lesing er nemlig nokså lik i de to arbeidene. For å unngå en forvirring om det er høyt- og/eller stillelesing det er snakk om, kunne en tenke seg i alle fall to former for presiseringer. Det kunne ha vært understreket at avkodningsferdigheter gjør leseren i stand til å uttale ordene høyt, selv om han eller hun ikke alltid gjør det. Eller det kunne ha vært sagt at leseren enten faktisk artikulerer ordene, eller at det kan være snakk om en indre fonologisk aktivering, jf. følgende definisjon:



«By decoding we mean going from the printed word to some articulatory or phonological representation of the printed stimulus.»  
(Samuels og Kamil 1984:197)

Når de beskrivende trekkene i en definisjon selv ikke er direkte forklart, vil definisjon kunne oppfattes som vag. I definisjon B snakker for eksempel Høien om at leseren må være i stand til «å omgjøre ordets grafemiske bilde til et indre ord». Dette forklarer han med «å få adgang til leksikon». Men siden dette igjen ikke er forklart, vil mange likevel kunne lure på hva nå dette egentlig innebærer. Et annet eksempel har vi i definisjonen nedenfor hvor det ikke er så greit å vite om «komme fram til hvilket ord som står skrevet» inkluderer å forstå ordet.

«Avkoding er lesingens tekniske side, der det gjelder å utnytte skriftspråkets prinsipp eller kode for å komme fram til hvilket ord som står skrevet.»  
(Høien og Lundberg 1991:35)

Et annet forhold som skaper usikkerhet omkring bruken av begrepet «avkoding» i den norske faglitteraturen, er at de samme personene bruker ulike definisjoner uten at dette problematiseres, og uten at det er lett å se at det er mye som skiller framstillingene av leseprosessen. Høien er for eksempel, som vi har sett, én av forfatterne i Austad m.fl. (1993) og er således ansvarlig for begge de siterte definisjonene. Dessuten bruker både Austad og Skaathun, to av de andre som står bak definisjon A, definisjoner som svarer til definisjon B i andre arbeider som de har publisert omtrent samtidig (jf. Skaathun 1992, Austad 1993). En kunne tenke seg at definisjon A representerte en ny utvikling i teorien, men siden dette ikke tas eksplisitt opp, og siden utlegningene ellers er nokså identiske med andre arbeider disse forfatterne har publisert, er det liten grunn til å anta det. Når det gjelder Høien, er det definisjon B vi finner igjen i flest av hans arbeider (se f.eks. Høien 1987, Høien og Jansen 1986, Høien og Lundberg 1989, 1990). Også blant Ingvar Lundbergs arbeider kan vi finne eksempler på at «avkoding» defineres på ulike måter, dels som å overføre skrift til tale (Lundberg 1984, 1991) og dels som det å kjenne igjen skrevne ord (Lundberg 1987), noe som vil innebære forståelse.

De to definisjonene som jeg valgte å ta utgangspunkt i (definisjon A og B), må begge kunne karakteriseres som deskriptive, jf. Mosenthal og Kamils (1991:1014) definisjon: «Descriptive definitions use semantic features to define reading». For å kunne analysere deskriptive definisjoner introduserer de definisjonsfirkanten («the Definition Square»). I hvert hjørne av denne firkanten plasserer de elementer som de hevder er knyttet til alle definisjoner. De fire elementene er: 1) fenomenet (det som observeres) 2) hvem som observerer fenomenet 3) merkelappen som observatørene setter på fenomenet 4) de trekkene observatørene bruker for å klargjøre forholdet mellom

fenomenet og merkelappen. Det som blir tydelig ved å bruke en slik definisjonsmodell, er at det usikre momentet i vår sammenheng særlig er hvilket fenomen merkelappen «avkodning» faktisk settes på. Er det for eksempel den atferden vi kan observere direkte, nemlig at en person ser på et skrevet ord og noen sekunder etter kan uttale det høyt (jf. definisjon A), eller er det en indre prosess som vi ikke kan observere direkte, men som må knyttes til en teori om hvordan hjernen vår arbeider i forbindelse med lesing og som resulterer i at vi får tilgang til ordenes mening (jf. definisjon B)?

Hvis det altså er ulike fenomen som defineres i A og i B, kan en tenke seg at merkelappen «avkodning» i en av definisjonene, ble erstattet med en annen fagbetegnelse. Jeg vil derfor gå videre til annen aktuell faglitteratur for å se hvordan andre har brukt betegnelsen og for å se hvilke alternative termer som finnes.

På engelsk finnes tre termer som er interessante i denne sammenhengen «decoding», «recoding» og «word recognition». Det er «decoding» som i utgangspunktet må regnes som den mest parallelle termen til «avkodning». Heller ikke i den engelskspråklige faglitteraturen finner vi noen entydig måte å bruke denne fagbetegnelsen på. Samuels og Kamil (1984:187) hevder at det vanligste innholdet i «decoding», er det som skjer når en leser «translates a graphemic input into a phonemic input». Dette tilsvarer altså den måten begrepet ble brukt på i definisjon A. Som en motsetning trekker Samuels og Kamil fram Goodmans bruk av betegnelsen «Goodman uses it [decoding] to describe how either a graphemic input or a phonemic input gets translated into a meaning code» (Samuels og Kamil 1984:187). Goodman inkluderer med andre ord forståelse (dvs. tilsvarende definisjon B). Prosessen å overføre grafem til fonem har Goodman et eget navn for, «recoding» (jf. også Goodman 1982f:128). Belegg for den flertydige bruken av «decoding» finner vi også i følgende fotnote hos Ehri (1991), som skriver om utvikling av ferdigheten i å lese ord:

«The word *decoding* is ambiguous. To some researchers, it refers specifically to the process of phonologically recoding words, while to others it simply means word identification and covers sight word reading<sup>[25]</sup> as well as phonological recoding.» (Ehri 1991:413)

Ehri selv velger å bruke «decoding» synonymt med «phonological recoding», som ifølge henne innebærer å bruke «letter-sound relations to transform printed words into pronunciations» (op.cit.:383). Tilsvarende definisjon brukes også av Calfee og Drum (1986). I den nylig publiserte *The Literacy*

---

<sup>25</sup> Ehri (1991:383) definerer «sight word recognition» slik: «the rote memorizing of connections between the visual forms of words and their meanings.»

*Dictionary* skilles det imidlertid mellom «decoding» og «recoding» i tråd med Goodmans bruk av betegnelsene, jf. de følgende definisjonene.

«*decode*: to analyze spoken or graphic symbols of a familiar language to ascertain their intended meaning. [...] In reading practice, the term is used primarily to refer to word identification rather than to identification of higher units of meaning».

«*recode*: to change information from one code into another, as writing into speech. *Note*: No necessary assumption about meaning is made in this process.» (Harris og Hodges red. 1995:55 og 215)

I og med at utgangspunktet for definisjonene av avkodning ofte er ord (jf. Harris og Hodges red. 1995:55), er det ikke så rart at «decoding» og en av de andre aktuelle engelske termene, «word recognition», brukes noe om hverandre. Men en kan samtidig også se at det for eksempel skrives «word recognition and decoding», uten at det er eksplisitt uttrykt hva som skiller de to (se f.eks. Chall m.fl. 1990:27).

I forhold til modeller av leseprosessen ser betegnelsen «word recognition» ut til å være sentral. Det er i alle fall den som brukes i tittelen på de to artiklene som spesielt omtaler denne delen av leseprosessen i to amerikanske håndbøker i leseforskning: Pearson red. (1984) og Barr m.fl. red. (1991). De to artiklene jeg tenker på, er: «Word Recognition» (Gough 1984) og «Word Recognition: Changing Perspectives» (Stanovich 1991). Gough omtaler «word recognition» slik:

«It begins with a pattern of light and dark cast onto the retina by reflection from the printed page; for the skilled reader, it ends less than a quarter of a second later and almost always with the correct word. In this time, the reader must find the word's meaning in memory, for only there is word form associated with meaning; he must locate a single item in a mental lexicon containing tens of thousands of entries»  
(Gough 1984:225)

I denne beskrivelsen av hva som skjer i forbindelse med «word recognition», ser vi at Gough inkluderer at leseren får tak i betydningen av ordet. Han knytter, i likhet med Høien i definisjon B, fenomenet til et mentalt leksikon (se 3.4). I selve termen «recognition» (gjenkjenning) brukt i psykologien ligger at vi skal kunne identifisere noe vi tidligere har sett, opplevd eller lært (jf. Reber 1985). I betegnelsen «word recognition» kan vi derfor si at koblingen til forståelse av ordene som leses, uttrykkes mer direkte. Harris og Hodgers (red. 1995) lanserer to betydninger av «word recognition». Begge inkluderer forståelse, men i ulik grad: «some degree of meaning» og «appropriate

meaning» (jf. nedenfor). Det kan virke som om det snakkes om to ulike ferdighetsnivåer, men dette kommenterer ikke nærmere, så det er vanskelig å vite det sikkert.

«*word recognition*: 1. the process of determining the pronunciation and some degree of meaning of a word in written or printed form. [...] 2. the quick and easy identification of the form, pronunciation, and appropriate meaning of a word previously met in print or writing»  
(Harris og Hodges red. 1995:283)

En direkte oversettelse av «word recognition» til norsk skulle bli «ordgjenkjenning», men i den norske faglitteraturen er det langt vanligere å se «ordavkodning», jf. f.eks. Høien (1991a), Høien og Lundberg (1991) og Austad m.fl. (1993). Også Lundberg ser ut til å foretrekke «ordavkodning», jf. også Lundberg (1984). I den dansk håndboka, *Bogen om læsning II*, snakker en om «gjenkjennelse» av ord og bokstaver, og en bruker betegnelsen «ordgenkendelse». Dette forklares slik:

«Genkendelse af et ord vil sige, at læseren ved synet af ordet forbinder det med noget bekendt, en betydning og/eller et navn. [...] Genkendelse af ord innebærer, at synet af et ord «vækker» ordet i læserens ordforråd (indre leksikon).»  
(Dalby m.fl. 1989:101)

En fordel med termen «ordgjenkjenning» må sies å være at det klarere kommer fram at det dreier seg om å få tak i et innhold. I termen «ordavkodning» er dette mer diffust i den forstand at det ikke er noe i ordet selv som peker mot en slik betydning, slik «gjenkjenning» må sies å gjøre. Som vi har sett, brukes dessuten «avkodning» dels om en prosess som inkluderer forståelse og dels om en prosess hvor forståelse ikke framheves spesielt.

Hensikten med dette delkapittelet har vært å se på deskriptive definisjoner av termen «avkodning». Gjennomgangen av aktuell faglitteratur har gitt et brokete bilde. Vi finner med andre ord ingen entydig praksis i hvordan «avkodning» defineres. I den engelskspråklige faglitteraturen er det (minst) tre aktuelle begrep «decoding», «recoding» og «word recognition», og som vi har sett, er det heller ingen entydig forståelse av alle disse begrepene. Et hovedproblem når vi skal forholde oss til de ulike definisjonene av «avkodning», er at det er snakk om en betegnelse som brukes for å beskrive en prosess som i alle fall stort sett er en indre prosess, og som vi ikke med sikkerhet vet hvordan går til, men hvor det finnes ulike teoretiske forklaringsmodeller. Gough har følgende råd i forbindelse med studier av ordgjenkjenning:

«The study of word recognition must begin by acknowledging that it cannot be studied directly. Word recognition is a central, presumably neural, event taking place in the eyes, optic nerves and brain. We do not know what form it takes there, so we cannot observe or directly measure its occurrence»  
(Gough 1984:226)

Når fenomenet som skal beskrives og benevnes, er en prosess som ikke er direkte observerbar, ligger det i sakens natur at ett av problemene kan være at man bruker samme betegnelse på ulike fenomen, eller i alle fall på ulike aspekter ved et fenomen. Det kan med andre ord, som jeg alt har vært inne på, hende at «avkodning» brukes om flere ulike prosesser eller om ulike deler av en og samme prosess. Danemans forsøk på å bestemme hva som ligger i «word recognition» kan være en interessant parallell i så måte. Hun velger nemlig å sette ord på to prosesser som hun til sammen mener utgjør «word recognition»:

«Word recognition involves a combination of two processes: (1) encoding the visual pattern of printed word (*word encoding*), and (2) accessing its meaning in the mental dictionary or lexicon (*lexical access*).»  
(Daneman 1991:513)

Forskjellen mellom de ulike bruksmåtene av «avkodning» («decoding») som jeg har synliggjort her, kan vi grovt sett si har gått ved om en presiserer at avkodning inkluderer forståelse eller ikke. Stanovich, som skriver om ordgjenkjenning, hevder at denne prosessen inkluderer forståelse, forutsatt at ordet som leses, er adekvat etablert i vårt indre leksikon:

«although it is sometimes asserted that word recognition commonly occurs without necessarily accessing meaning, in fact, there is no research evidence indicating that activating a word's phonological or orthographic code often takes place without meaning extraction, even in poor readers. To the contrary, a substantial body of evidence indicates that, even for young children, word decoding automatically leads to semantic activation»  
(Stanovich 1991:423)

Hvis Stanovich altså har rett i at ordgjenkjenning normalt fører til at ordenes betydningsside blir aktivert, er det bare i de situasjonene hvor ordene vi leser, ikke er etablert i vårt indre leksikon, at avkodingen kan skje uten forståelse. I praksis vil det si når vi leser nye ukjente ord og når vi leser nonsensord. Det vil også være det samme som skjer i de situasjonene jeg trakk fram i 3.1, som gjaldt personer som leste en tekst på et språk de ikke behersket.

Jeg begynte denne gjennomgangen med å se nærmere på to ulike definisjoner av «avkodning». Den mest markerte forskjellen mellom dem, var at definisjon

B inkluderte forståelse, mens definisjon A ikke gjorde det. Tilsvarende forskjeller i bruksmåte av «decoding» finner vi, som vi har sett, også igjen i engelskspråklig faglitteratur. I denne litteraturen ser det imidlertid ut til at det er nokså samstemt at «word recognition» er en prosess som inkluderer tilgang til det leste ordets betydning. Definisjon B minner dermed mye om definisjonene av «word recognition». Kanskje kunne det derfor vært en idé å bruke betegnelsen «ordgjenkjenning» på fenomenet som beskrives i denne definisjonen. Da kunne en ha beholdt «avkodning» som en mer generell betegnelse på de tekniske leseferdighetene som består i å overføre skrift til tale (jf. de nærmere presieringene i definisjon A). Problemene ville imidlertid langt fra være løst med en slik begrepsavklaring. For det største problemet er selvsagt at vi ikke kjenner fenomenet (fenomenene) vi ønsker å sette merkelapp på, godt nok, og at de beskrivelsene som gis, kan henge sammen med ulike modeller av leseprosessen, uten at det alltid blir så tydelig. Bruk av de ulike definisjonene kan derfor ofte forklares ved forskjellige teoretiske ståsteder. Det virker imidlertid ikke som om det er tilfellet i de to definisjonene av avkodning som vi tok utgangspunkt i, definisjon A og definisjon B, fordi den øvrige framstillingen i de to aktuelle arbeidene, er så lik. I dette tilfellet kan det altså dreie seg om en form for skinnuenighet. For den som skal lese faglitteraturen og anvende forskningsresultater og teorier, er det imidlertid et problem at innholdet i sentrale begrep varierer på denne måten. Ytterlig kompliserende er det selvsagt at vi i tillegg til disse deskriptive definisjonene også finner mange operasjonelle definisjoner i bruk. Dette kommer jeg tilbake til i 3.6.

### **3.4 ULIKE VEIER FRA DET SKREVNE ORDET TIL DET INDRE LEKSIKONET**

Vi har alt sett at et sentralt element i en del av avkodings- og ordgjenkjenningsdefinisjonene er «det mentale» eller «det indre leksikonet». Lundberg (1981, 1984) skriver at en tenker seg det indre leksikonet som et lager av abstrakte ordenheter som har en rekke ulike aspekter eller identiteter. Han nevner fonologisk, syntaktisk og semantisk identitet. Om fonologisk identitet skriver han at den «anger ordets akustiska, artikulatoriska och fonematiske struktur» (Lundberg 1981:13), altså at det dreier seg om et slags indre lydbilde. Den syntaktiske identiteten angir «typiska grammatiska funktioner hos ordet», og den semantiske identiteten angir «ordets innebörd eller betydelse i olika sammanhang». Utover dette er det ingen utførlig gjennomgang av hva de ulike identitetene innebærer, men selve inndelingen stemmer overens med den vi finner i andre forskeres omtaler av det mentale leksikonet (se f.eks. Aitchison 1987). I et språkutviklingsperspektiv tenker en seg at barn erverver identitetene til ord, mens de lærer å snakke. Etter hvert som barnet utvikler leseferdigheter og ser et ord flere ganger, føyes en

ortografisk identitet til de andre identitetene i leksikonet. Om den ortografiske identiteten skriver Lundberg (1984:55) at det er «ordets ortografiska form, dess bokstavmässiga struktur», og videre at en tenker seg at den lagres i langtidsmindet som et indre visuelt bilde. Under lesing kan et indre ord vekkes ved at en eller flere av de ulike identitetene aktiveres.

Når vi skal lese et ord, hevder Lundberg at det er to måter vi kan bruke for å identifisere hvilket ord det dreier seg om. Det er med andre ord to veier inn i leksikonet. Lundberg omtaler dem som henholdsvis den fonologiske og den direkte veien. Den fonologiske veien karakteriseres av at leseren først overfører de grafiske tegnene til de tilsvarende fonemene. Denne fonologiske omkodingsprosessen antar man gir veiledning mens man søker etter rett leksikalsk enhet. Ordene kan artikuleres, eller det kan bare dreie seg om en indre aktivisering av den fonologiske identiteten. Lundberg hevder at en slik måte å avkode ord på er vanlig i begynnelsen av leseinnlæringen, men at den også brukes når den gode leseren møter nye, uventede eller vanskelige ord<sup>26</sup>. Når det gjelder avansert lesing eller lesing av høyfrekvente ord, kan en derimot uten fonologisk omkodning gå mer direkte fra den grafiske informasjonen til den rette leksikalske enheten. Forutsetningen for å kunne utnytte denne direkte veien er altså at man bygger opp en indre grafisk representasjon av ordene (den ortografiske identiteten). Aktivering av ortografisk identitet fører til en aktivering av de øvrige identitetene som betydning og uttale.

Teorien om de to veiene inn i leksikonet er også grunnlaget for Høien og Lundbergs (1991) tilnærming til dysleksi. De regner avkodingsvansker som et hovedkjenne tegn på dysleksi og er opptatt av å kartlegge om og hvordan lesere bruker de to veiene, som omtales som «ordavkodningsstrategier», henholdsvis den fonologiske og den ortografiske. Når vi har fått etablert ortografisk identitet til et ord i leksikonet, regnes den direkte veien (den ortografiske strategien) som den raskeste.

Når en skal lese ord i en kontekst, kan en bruke det Lundberg omtaler som indre og ytre ledetråder. Indre ledetråder forklarer han som «ortografisk och fonologisk information inom ett givet ord» (1984:76). Når vi bruker ytre ledetråder, har vi hjelp av den sammenhengen ordet står i, både setningen og den videre konteksten. Som vi har sett (i 2.3.4), hevder Goodman i sin lese-teori at gode lesere først og fremst støtter seg til konteksten og bruker sine egne språklige og andre bakgrunnskunnskaper når de leser en tekst. Men denne typen modell av leseprosessen (ovenfra-ned-modeller) ble avvist blant annet fordi forskning viste at gode lesere fikserte på nesten alle innholdsordene i en

---

<sup>26</sup> Det er vel egentlig en slik vei inn i leksikonet Høien viser til i definisjon B, når han støtter seg til Schwartz og skriver «avkodning er de ferdigheter som gjør at leseren er i stand til å gjenkjenne den trykte teksten, uttale ordene og til slutt få adgang til ordenes mening» (Høien 1991a:223, min kursivering)

tekst. Mange dårlige lesere har problemer med å utnytte de indre ledetrådene i avkodningen av ord. Derfor kan det være spesielt vanskelig for dem å lese ord i isolasjon. Når de leser en tekst, kan de forsøke å kompensere for problemene ved å bruke ytre ledetråder, det vil for eksempel si ved å støtte seg til den syntaktiske sammenhengen eller til bakgrunnskunnskapene sine. En sier gjerne at den dårlige leseren utvikler en kompensatorisk strategi. Stanovich (1991:431-432) hevder at seinere tids forskning ikke har greid å vise at gode lesere stoler mer på konteksten i forbindelse med ordgjenkjenning enn de dårlige leserne. Tvert imot viser det seg at kontekstens innvirkning på ordgjenkjenningen synker etter hvert som leseferdighetene blir bedre.

Teorien Høien og Lundberg baserer seg på, er en såkalt «dual route model» av leseprosessen (om slike se Eysenck red. 1990 eller Dalby m.fl. 1992). Disse ble utviklet midt på 70-tallet som et alternativ til teorier som hevdet at vi, når vi leste et ord, alltid gikk veien om en fonologisk omkodning. «Dual route»-modellene har lenge vært dominerende, men er blitt møtt med kritikk blant annet fra forskere som hevder at det ikke kan være snakk om to atskilte veier, men at det ofte vil være en interaksjon mellom de to strategiene. I Eysenck (red. 1990:111) brukes følgende eksempel som belegg for dette: Hvis engelske lesere først blir bedt om å lese det irregulært stavede ordet «wolf» og greier det, vil sannsynligheten for at de uttaler et nonsensord som «solf» på tilsvarende måte, og ikke lydrett som en ellers skulle forvente, være stor.

Stanovich (1991:438) reiser en annen innvending mot bruken av toveismodellene. Mange mener nå at de fonologiske kodene (identitetene) blir aktivert umiddelbart når en leser et ord, men at hvor mye de bidrar til prosessen med å etablere mening, vil være avhengig av hvor lang tid aktiveringene av de andre identitetene tar. Hvis det tar kort tid, utnyttes det fonologiske i liten grad, men hvis det å etablere mening tar lang tid, kommer det fonologiske sterkere inn.

Carsten Elbro (i Dalby m.fl. 1989) kritiserer også slike toveismodeller av lesing som Høien og Lundberg bruker. Han hevder at modellen blant annet har undervurdert morfologiske aspekters betydning i ordgjenkjenningsprosessen. Morfemene kan for eksempel spille en rolle når en skal lese lange ord eller sammensetninger, fordi ordene da vil måtte gjenkjennes i deler. Leserne har med andre ord mer enn to muligheter når de skal lese enkeltord. Omtalen av den indirekte veien deler Elbro i tre. Han hevder at det er en prosess som kan skje ved at man gjenkjenner bokstaver, stavelser eller morfemer. Dessuten hevder også han at de ulike strategiene kan kombineres på forskjellig vis. Blant annet er gjenkjenning av begynnerbokstaven og av hele ordets kontur en alminnelig kombinasjon som allerede begynnerlesere bruker.



Høien og Lundberg (1991) nevner også selv at det finnes andre strategier enn de to de fokuserer på, nemlig en analogistrategi (jf. eksemplet ovenfor fra Eysenck red. 1990), og de nevner at den fonologiske ordavkodingsstrategien kan ta utgangspunkt også i stavelser eller morfemer. Høien (1991b) tar opp dette som innvendinger mot toveismodellen, men han konkluderer med at han fortsatt mener at modellen er nyttig i arbeidet med å måle lesevaner.

### 3.5 DESKRIPTIVE DEFINISJONER AV «FORSTÅELSE»

Vi har sett av de fleste av avkodingsdefinisjonene har tatt utgangspunkt i ordnivået, og at det i den norske og svenske faglitteraturen jeg har tatt for meg her, er vanlig å si at «avkodning» inkluderer at leseren skal få tilgang til betydningen av ordet. Det skulle bety at «forståelse» ble brukt om det å forstå ut over ordnivået. Det er imidlertid sjelden å se noen presisering av dette, men den finnes, for eksempel i Høien og Lundberg (1989:20): «Forståelse gjelder de prosesser som er i gang ut over ordnivå; når vi bearbeider setninger og tolker innholdet i teksten.». Ut fra dette sitatet ser det ut som om forståelse kan deles i to: å bearbeide setninger og å tolke innholdet i en tekst. En slik todeling er også forutsatt i andre arbeider av de to forskerne. Høien (1991a) har laget en modell over systemer som er involvert i leseprosessen. Der er forståelsen delt i to moduler. Også i Lundberg (1987) blir en slik inndeling gjort helt eksplisitt:

«Forståelse gæller dels den syntaktisk-semantiske kalkyl som organiserar sammanhängande text i tankeenheter eller propositioner, och dels den högre tolkningsprocess som innebär aktivering av bakgrundskunskaper och begreppsliga schan.»  
(Lundberg 1987:8)

Lundberg konkretiserer imidlertid ikke hva som ligger i disse to aspektene, men hevder at den «syntaktisk-semantiske kalkyl» reflekterer vår innebygde språklige kompetanse. Om tolkningsarbeidet skriver han:

«Tolkningen av ett textinnehåll är således i hög grad fråga om aktivering av alla slags högre kognitiva funktioner, där omvärldskunskap och förståelse utnyttjas.»  
(op.cit.:12)

«Forståelse» brukes her altså om to ulike nivåer, og siden dette er lite eksemplifisert, er det vanskelig å få tak i nøyaktig hva som er forskjellen. Høien definerer «forståelse» i forhold til «avkodning» slik:

«Forståelse omfatter en rekke høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger.»  
(Høien 1991a:223)

I Austad m.fl. (1993) brukes en tilsvarende definisjon, men der framheves det i tillegg at leseren aktivt må utnytte egne bakgrunnskunnskaper i samspill med det som står i teksten.

«Leseforståinga omfattar ei rad kognitive prosessar som byggjer på kunnskap, røynsle og erkjening, og som gjer det mogleg for lesaren å henta meining ut frå teksten, reflektera over han og aktivt nytta bakgrunnskunnskapen sin i samspel med det som står i teksten.»

(Austad m.fl. 1993:20-21)

Austad, Engen, Høien og Skaathun hevder dessuten videre at det stilles ulike krav til forståing av enkeltord, setninger og større tekstavsnitt. Ofte ser en også at mer generelle forklaringer av «forståelse» brukes, for eksempel som denne:

«The reader must use the linguistic form derived by decoding to arrive at an interpretation of the written message.» (Lundberg 1991:153)

Her dreier det seg altså om å komme fram til en tolkning av det skriftlige budskapet man har avkodet. (Og «avkoding» inkluderer i denne artikkelen ikke forståelse.) Et annet eksempel på en mer generell måte å definere forståelse på, er denne: «Forståelse står for de kognitive og lingvistiske prosesser som har med meningsdanning å gjøre» (Austad 1993:7).

Det er bare definisjoner av «forståelse» innenfor arbeider som beskriver lesing som avkodings- og forståelsesferdigheter, jeg har tatt for meg her. Andre teorier om forståelse som jeg mener er aktuelle i min sammenheng, vil jeg omtale i kapittel 4. Om definisjonene jeg har sett på her, kan vi si at de er lite konkrete. Det henger blant annet sammen med at teoriene konsentrerer mye oppmerksomhet om avkodingsprosessen. Særlig gjelder dette Høiens arbeider. Bruker vi Mosenthal og Kamils definisjonsfirkant i vurderingen av de siterte definisjonene, vil vi finne at de karakteriserende trekkene forklares på noe ulik vis og at de i mer eller mindre grad er spesifiserte. Også her er det uklart om det er samme fenomen man setter merkelappen «forståelse» på. Igjen har dette sammenheng med at fenomenet ikke kan observeres direkte.

Et viktig moment i forhold til bruken av begrepet «forståelse» er hvorvidt det å forstå en tekst vi leser, er det samme som å forstå en tekst vi lytter til. Det vil i så fall innebære at det bare er avkodingsferdighetene som er spesielt knyttet til lesing. Ingvar Lundberg har tatt opp dette spørsmålet ved flere anledninger. I flere sammenhenger har han lagt vekt på at leseforståelse har mye til felles med lytteforståelse, altså at det dreier seg om mange av de samme prosessene. Men han tar gjerne forbehold om at det er visse særtrekk

ved skriftspråket som gjør at forståelse ved lesing blir noe annerledes enn forståelse ved lytting.

«Vår utgangspunkt er att läsforståelse är ett specialfall av allmän språkförståelse. Utöver själva avkodningsfärdigheten beror alltså läsforståelsen även på sådana lingvistiska, begreppsliga och kognitiva färdigheter som behövs för förståelse av talade meddelanden. Skriftspråkets semantiska och syntaktiska särart i förhållande till talspråket måste naturligtvis också beaktas.» (Lundberg 1981:34)

Tilsvarende synspunkt uttrykkes også i Lundberg (1987:10, 1991:153) og i Høien og Lundberg (1991:35). I artikkelen fra 1987 beskriver Lundberg dyslektikerens lesing ved å si at avkodningsferdighetene er dårlige, men forståelsesferdighetene gode. Med forståelse mener han da evnen til å forstå en opplest tekst. I Lundberg (1984) bruker han imidlertid en litt annen innfallsvinkel. Her hevdes det i alle fall langt klarere at forståelse av tale og skrift er forskjellige prosesser.

«Problemet med läsning är ingalunda avklart i och med att ordavkodningen är väl inlärd och automatiserad. Det är inte bara att sedan tillämpa sin talspråkliga förmåga på den avkodade texten. Som vi utförligen visade i kapitel 2 är skriftspråk och talspråk på många sätt väsensskilda kommunikationsformer. Den informationsbearbetning som används när man tolkar ett talat yttrande kan inte utan vidare tillämpas vid tolkningen av en skriven text.» (Lundberg 1984:93)

Allington (1984) berører også denne problematikken. Han trekker fram to ulike modeller av høytlesingsprosessen. De to modellene kaller han, etter Danks og Fears, «the decoding hypothesis» og «the comprehension hypothesis». Den førstnevnte er den tradisjonelle. Til grunn for denne ligger ideen om at man ved høytlesing omformer bokstaver til fonem og at denne muntlige språkproduksjonen så blir forstått tilsvarende en vanlig lytteprosess. Alternativet er altså «the comprehension hypothesis». Her foreslås det at uttalen av de skrevne ordene først starter etter at høytleseren har forstått ordene. Det vil si etter at han eller hun har fått tilgang til den semantiske identiteten i det indre leksikonet. Som belegg vises det til det som skjer når dialektbrukere erstatter skriftspråkets ord med sine egne dialektale varianter. Blant eksemplene som nevnes, er det å på engelsk lese «be» for «is».

### 3.6 OPERASJONELLE DEFINISJONER AV «AVKODING» OG «FORSTÅELSE»

Hittil har jeg prøvd å trekke fram ulike sider ved det jeg har omtalt som deskriptive definisjoner av «avkodning» og «forståelse». Her skal jeg se på operasjonelle definisjoner. Siden så mye av den aktuelle faglitteraturen er konsentrert om «avkodning», vil det også her være dette begrepet som får mest oppmerksomhet. Betegnelsen «operasjonelle definisjoner» bruker jeg i tråd med Mosenthal og Kamil: «operational definitions use semantic features in relation to a set of subjects, materials and administration and scoring procedures.» (Mosenthal og Kamil 1991:1014). Fordelen med å bruke operasjonelle definisjoner er ifølge Mosenthal og Kamil at de hjelper oss til å kunne observere egentlig uobserverbare fenomener som lesing, og at de gjør observasjonene våre mer presise og pålitelige fordi de spesifiserer hva som må gjentas for å elisitere den spesielle atferden. Ifølge Mosenthal og Kamil er det hevd for at man skal spesifisere seks elementer når man bruker operasjonelle definisjoner i leseforskningen. De seks elementene plasserer de i «The Operational Hexagon». Det dreier seg om 1) hvem som observerer fenomenet, 2) hvilke(n) leser(e) som blir observert, 3) hva slags materiale som er brukt for å elisitere det som skal observeres, 4) måten elisiteringen er gjennomført på, 5) hvilke omgivelser elisiteringen er gjennomført i, og g) etter hvilke prosedyrer og kriterier observatøren(e) vurderer den observerte gruppens/personens prestasjoner<sup>27</sup>.

Det er først og fremst i presentasjonen av empiriske undersøkelser at det er konvensjon for å gjøre rede for alle de seks elementene i den operasjonelle sekskanten, men operasjonelle definisjoner brukes også i arbeider av mer teoretisk karakter. Da er disse definisjonene som regel ikke så detaljerte som idealet fra Mosenthal og Kamil. Jeg vil likevel omtale dem som operasjonelle fordi de skisserer en framgangsmåte for å måle henholdsvis «avkodning» eller «forståelse», og fordi det videre hevdes at det leseren da presterer, er deres avkodings- eller forståelsesferdighet. I mye av den faglitteraturen jeg har vist til tidligere i dette kapittelet, gis det nettopp slike forslag til hvordan «avkodning» og «forståelse» kan måles.

Heller ikke når en studerer bruken av operasjonelle definisjoner, finner en noen entydig praksis av hva som legges i «avkodning». Både høyt- og stillelesing brukes som utgangspunkt, og vurderingen omfatter enten alle eller noen av følgende aspekter: nøyaktighet, hastighet og forståelse. Mens de deskriptive definisjonene av «avkodning» oftest tar utgangspunkt i ordnivået, bruker de operasjonelle definisjonene både ord-, setnings- og tekstnivået. Siden

---

<sup>27</sup> Hele den operasjonelle sekskanten kan betraktes som en del av den tidligere presenterte definisjonsfirkanten. Sekskanten plasseres da som en spesifisering av «trekk» i det ene hjørnet av firkanten (jf. Mosenthal og Kamil 1991).

mine informanter skal lese tekster, vil jeg i den følgende gjennomgangen av faglitteratur særlig være oppmerksom på hvilket lingvistisk nivå som foreslås brukt, eller brukes for å måle leseres avkodingsferdigheter.

Høien og Lundbergs bok om dysleksi har egne avsnitt om hvordan en kan kartlegge henholdsvis ordavkodingsvansker og leseforståelse (Høien og Lundberg 1991). De legger stor vekt på avkodingsvanskene, som de jo omtaler som «et hovedkjennetegn ved dysleksi» (op.cit.:54). Diagnostiseringen av disse vanskene deler de i to: strategibruk ved avkodning av enkeltord og kartlegging av strategiferdighet. Med strategi mener de fonologisk eller ortografisk ordavkodingsstrategi (jf. 3.4). Avkodingsproblemer vil de først og fremst måle ved å la elevene lese enkeltord (utvalgt etter ulike kriterier) høyt, men de nevner også at tekster med ulik vanskegrad kan trekkes inn for å sammenligne hvordan forsøkspersonene leser ord i isolasjon og ord i kontekst.

Forsøkslederen skal da observere hastighet og nøyaktighet ved høytlesingen. Inkludert i dette er blant annet lyderinger, antall pauser, nølinger, og gjetninger ut fra konteksten (op.cit.:194). Høien og Lundberg presenterer også et selvutviklet dataprogram til hjelp ved kartlegging av ordavkodingsstrategier, KOAS (se også Høien og Lundberg 1990, Austad m.fl. 1993). Dataprogrammet består av fem delprøver hvor elevene skal lese enkeltord som kommer opp på skjermen. En varierer blant annet hvor lenge ordene blir stående, og hvilke ord som dukker opp (f.eks. frekvente og mindre frekvente ord og homografer). Videre måler en (i millisekunder) hvor lang tid det tar fra ordet dukker opp på skjermen, til elevene begynner å lese ordet – noe som registreres av en mikrofon koblet til maskinen. Tidsmålene brukes blant annet som grunnlag for å avgjøre om leseren støtter seg til en ortografisk strategi (da brukes det kort tid) eller en fonologisk ordavkodingsstrategi (da brukes det lenger tid). Andre forskere har reist innvendinger mot å bruke fine tidsforskjeller som indikator på bruk av ulike ordavkodingsstrategier. Elbro i Dalby m.fl. (1992:216) viser til nyere forskning som tyder på at forskjellen i hastighet mellom de ulike veiene inn i leksikonet ikke er så stor som en regnet med tidligere.

I Austad m.fl. (1993:48), som er en bok om lese- og skrivevansker i videregående skole, omtales også diagnostisering av ordavkodingsvansker. Også her foreslås det å dele kartleggingen i to: valg av strategi og kunnskap om strategi. For å kartlegge valg av strategi foreslås det imidlertid her at man bruker høytlesing av tekst. Tekstperspektivet har altså fått en langt mer framtrende plass. De skriver:

«Kartlegging av strategivalg tar utgangspunkt i denne problemstillinga: Kva strategi (hovudstrategi) vel eleven når han står fritt?

Dette kan me kartleggja ved å finna fram til eit ukjent tekststykk som er tilpassa aldersnivået til eleven. Be eleven om å lesa stykket høgt,

og observer lesinga nøye [...] På grunnlag av høytlesinga kan ein vurdera strategivalet til eleven.» (Austad m.fl. 1993:48)

Videre lister de umiddelbart opp følgende kjennetegn ved de to aktuelle strategiene: «*Kjenneteikn ved fonologisk avkoding*: avkodinga går sakte, eleven markerer bokstavlydar eller stavingar, eleven rører på leppene før han uttalar ordet, korte ord blir avkoda lettare enn lengre ord» og «*Kjenneteikn ved ortografisk avkoding*: avkodinga skjer snøgt, avkodinga er nøyaktig, avkodinga er korrekt» (Austad m. fl. 1993:48). Vi ser altså at det særlig er hastighet og nøyaktig i høytlesingen som forsøkslederen skal merke seg. For å finne fram til hvilken strategikunnskap elevene har, anbefales det vidare å la elevene lese enkeltord etter prinipper fra KOAS. Blant annet legges det vekt på nonsensord, som skal kunne avsløre hvor godt elevene behersker den fonologiske strategien.

Jeg vil også se nærmere på hvordan «avkoding» er målt i noen empiriske undersøkelser. I det store evalueringsprosjektet av danskundervisning, «Tid for dansk», ble det brukt ord- og setningsleseprøver for å måle avkodingsferdighetene til elever i 3.-5. klasse (se Johansen og Kreiner 1992:29). Prøvene som ble brukt, var fra et sett tester utgitt på Dansk Psykologisk Forlag, og som ser ut til å være mye brukt i Danmark (jf. også Dalby m.fl. 1989). Elevene blir her ikke prøvd i høytlesing men i stillelesing. Prøvene er lagt opp slik at elevene skal velge hvilket av fire eller fem bilder som passer best til ordet eller setningen de har lest. Elevenes ferdighet kommer fram ved at man sammenstiller et mål for hastighet med et mål for antallet korrekte svar. De operasjonelle definisjonene av avkoding i «Tid for dansk» inkluderer med andre ord mål på elevenes hastighet og deres ord- og setningsforståelse. I Norge har vi ikke hatt tilsvarende prøver som de danske. Kirke- utdannings-og forskningsdepartementet tok imidlertid høsten 1992 initiativ til utviklingen av kartleggingsmaterieil i lesing for 1., 2. og 6. klasse, og gav Senter for leseforskning i Stavanger ansvaret for å gjøre dette. Grunnlaget for prøvene er at leseferdigheten kan deles inn i avkoding og forståelse, og det blir laget egne delprøver for hver av disse. I avkodingsdelen prøves elevene blant annet i ordlesing etter samme prosedyre som de danske prøvene (jf. Solheim 1993).

Yuill og Oakhill (1991:6) har også mål for avkoding («decoding») i sin empiriske undersøkelse. Deres hovedinteresse er forholdet mellom avkoding- og forståelsesferdigheter. De sammenligner grupper av elever som ut fra en forståelsestest blir kategorisert som gode og dårlige forståere samtidig som de skårer omtrent likt på en avkodingstest og på en ordforrådstest. For å vurdere avkodingsferdighetene ble elevene bedt om å lese høyt en serie tekster med stigende vanskegrad. Forsøkslederne merket seg antallet høytlesingsfeil. Dette omtaler Yuill og Oakhill som et uttrykk for elevenes «reading accuracy». I

tillegg målte de forståelsen ved å stille spørsmål til tekstene. En egen test skulle prøve elevenes ordforståelse. Elevene (sju- og åtteåringer) fikk se 48 bilder. Til hvert bilde skulle de velge ett av fire skrevne ord. Ifølge Yuill og Oakhill var hensikten med å bruke denne testen å få et mål på barnas kjennskap til betydningen av skrevne ord.

Magnusson og Naucér (1991) foretar en longitudinell studie av blant annet leseutviklingen til et utvalg svenske elever fra første til og med fjerde klasse. De har undersøkt flere sider ved elevenes leseferdighet, og jeg vil seinere komme tilbake til denne undersøkelsen. I denne sammenhengen skal det bare nevnes at når Magnusson og Naucér drøfter resultatene for de to høyeste klassetrinnene (3. og 4. klasse), bruker de «decoding» om høytlesing av tekster, og de vurderer avkodingen ut fra hastighet og antall lesefeil.

Hvis vi så ser nærmere på operasjonelle definisjoner av «forståelse» i de samme kildene, finner vi først at avsnittet i Høien og Lundberg (1991) som tar for seg kartlegging av vansker med leseforståelsen, både er kortere og mer generelt, enn avsnittet om avkoding. Det vises til at et vanlig mål er å få elevene til å lese en tekst på 10-20 linjer som etterfølges av spørsmål om innholdet. Denne framgangsmåten så vi nettopp at Yuill og Oakhill (1991) brukte. Høien og Lundberg viser i sin videre framstilling av hvordan leseforståelse kan måles til de danske setningslesepr vene (op.cit.:198). Det vil si to av de tre prøvene som man i «Tid for dansk» brukte til å måle avkoding. Siden Høien og Lundberg knytter avkoding til ordnivået, er det selvsagt ikke urimelig at de foreslår en setningslesepr ve som mål for forståelse. Dette gir oss imidlertid nok et eksempel på viktigheten av at den som skriver innenfor dette feltet definerer begrepene ved å blant annet gjøre rede for hvordan «avkoding» og «forståelse» er målt. I «Tid for dansk» vurderes tekstforståelse gjennom at elevene leser tekster stille og svarer skriftlig på oppgaver (Johansen og Kreiner 1992). Om testing av leseforståelse hos dyslektikere skriver Høien og Lundberg at det kan være hensiktsmessig å måle deres evne til å forstå innholdet i en tekst som leses opp, for å kunne avsløre om det er snakk om generelle forståelsesvansker (jf. også Lundberg 1987). Gjør en dette, forutsetter en at forståelse ved lytting og lesing er tilsvarende prosesser, jf. forrige avsnitt. I tillegg til det som er omtalt her, nevnes det i Austad m.fl. (1993) at en for å måle leseforståelse kan samtale med elevene og få dem til å gjenfortelle tekstinnholdet. Jeg kommer nærmere inn på ulike måter å måle leseforståelse i kapittel 6 og 7.

### 3.7 FORHOLDET MELLOM AVKODING OG FORSTÅELSE

Et vanlig syn på leseutvikling er at avkodingsferdighetene må automatiseres, slik at leserne kan bruke kreftene på å forstå det de leser. Et slikt syn er basert i de såkalte teoriene om menneskelig informasjonsprosesserings og tar utgangspunkt i at lesing er en kompleks kognitiv ferdighet. Reber (1985:355) hever at det meste av den samtidige teoretiske forskningen innenfor kognitiv psykologi (dvs. på midten av åttitallet) skjedde innenfor det han omtaler som «the information processing paradigm». Et grunnleggende skille innenfor denne teorien går mellom kontrollerte og automatiserte prosesser (jf. f.eks. Lundberg 1984, McLaughlin 1987). Reber (1985:72) definerer en automatisert prosess slik: «any well-learned process which takes place without conscious, deliberate reflection». Ifølge McLaughlin (1987:134) kjennetegnes en automatisert prosess også av at den, når den først er innøvd, «occurs rapidly and is difficult to suppress or alter». De kontrollerte prosessene krever imidlertid at individet retter oppmerksomhet mot prosessen. Avkodingsiden av lesing regnes som en ferdighet som må automatiseres. Lundberg uttrykker dette slik:

«För att man skall bli en god läsare krävs det att ordavkodningen kan äga rum med hög hastighet och god precision utan att man behövar ha uppmärksamheten riktad på avkodningen. Processen måste altså ske automatiskt. [...] Poängen med automatisering är att inga mentala resurser går åt för att genomföra manövrerna eller delfärdigheterna. I stället kan man ägna uppmärksamheten åt mer överordnade frågor som t ex förståelse vid läsning»  
(Lundberg 1984:69)

Utgangspunktet for et slikt resonnement er at vi bare har en viss mengde kognitiv kapasitet som vi kan bruke på de oppgavene vi står overfor, for eksempel å lese en tekst. Det er vanlig å hevde at det er arbeidsminnet<sup>28</sup> som rammes av denne kapasitetsbegrensningen. Begrensningene består i at arbeidsminnet bare kan handtere et visst antall elementer samtidig. Muligheten til å gjøre flere ting parallelt avgrenses av hvor mye oppmerksomhet de ulike oppgavene krever (Ellis og Hunt 1989, Perfetti 1985). I forhold til lesing betyr det at hvis avkodingen ikke skjer automatisk, må oppmerksomheten rettes mot denne prosessen, men da forbrukes samtidig kapasitet som trengs for å arbeide med forståelsen av det leste. Vi kan derfor si at for

---

<sup>28</sup> Både betegnelsen «working memory» og «short term memory» er i bruk. Ifølge Reber (1985) bruker mange betegnelsene om hverandre. Han definerer korttidsminnet slik: «Memory for information that has received minimal processing or interpretation». «Working memory» defineres på denne måten: «A hypothesized memory system that «holds» the input while an interpretation of it is worked out.». Flere forskere foretrekker termen «working memory» (se Perfetti 1985, Eysenck red. 1990). Dette skyldes at «short term memory» assosieres med tidlige informasjonsprosesseringsmodeller som plasserer korttids- og langtidsminnet som separate minnesystem som representerer ulike stadier, mens mange i dag mener at det ikke dreier seg om noe eget minne, men at det heller er «more like a work space during which information may be elaborated upon» (Ellis og Hunt 1989:84).



begynnerleserne er både avkodning og forståelse å betrakte som kontrollerte prosesser, men etter hvert som de leser mye og utvikler avkodingsferdighetene, vil de frigjøre kapasitet slik at de kan bruke ressursene på å forstå det de leser. Lundberg (1984) regner med at elever normalt automatiserer avkodingsferdighetene en gang i løpet av mellomtrinnet, altså etter fire til seks år som lesere (jf. også Johansen og Kreiner 1992). Automatisering av avkodingsferdighetene blir betraktet som et viktig steg i leseutviklingen (Ellis og Hunt 1989, Eysenck red. 1990), og det er vanlig av svake lesere karakteriseres ved at de har mangelfullt automatiserte avkodningsferdigheter, som her: «De flesta lässvaga elever har en bristfälligt automatiserad och alltför långsam ordavkodning.» (Lundberg 1984:74).

Ved å koble gode og dårlige avkodings- og forståelsesferdigheter i en krysstabell, får Lundberg (1987:9) fram en modell som viser det han omtaler som fire ulike mønstre for lesing: hyperleksi, allmenn leseretardasjon, god lesing og dysleksi. Hyperlektikere leser sikkert med god flyt og få feil, men de forstår ikke det de leser. Forståelsen av talt språk er også dårlig. Ofte er de mentalt tilbakestående, skriver Lundberg<sup>29</sup>. Hos den allment lesesvake er både avkodningen og forståelsen dårlig, mens begge disse ferdighetene er gode hos den dyktige leseren. I forhold til dysleksi er det avkodning som regnes som det primære problemet. Forståelsesproblemene regner Lundberg som sekundære fordi han, som tidligere nevnt, hevder at dyslektikere vil forstå en tekst som blir lest opp for dem. Han kommenterer ellers ikke muligheten av at en person kan være dårlig til å avkode, men allikevel forstå det han eller hun leser. Stanovich (1991:418) mener at dette er en kombinasjon som praktisk talt aldri forekommer. Han skriver: «while it is possible for adequate word recognition skill to be accompanied by poor comprehension abilities, the converse virtually never occurs». Stanovich skriver også at manglende ferdighet i å gjenkjenne ord, er en god indikator på vanskeligheter med å utvikle forståelsesferdigheter. Yuill og Oakhill (1991) er derimot skeptiske til å forklare forståelsesproblemer ved hjelp av avkodingsferdigheter. Selv om det finnes mye forskning som viser at de som er dårlige til å forstå, også avkoder langsomt, mener de at det ikke er påvist noen årsakssammenheng. Riktignok er det slik at de som er gode til å avkode på begynnertrinnet, vanligvis blir gode til å forstå tekster seinere, men på alle nivå i utviklingen hevder Yuill og Oakhill (1991:26) at man kan finne eksempler på elever som er gode til å avkode, men som ikke forstår. Og dette er såkalte normale elever, ikke de som vanligvis omtales som hyperlektikere. Oakhill og Garnham (1988:xi) skriver at ut fra deres erfaring har om lag ti prosent av barn med normale

---

<sup>29</sup> I Dalby m.fl. (1992:287) defineres hyperleksi som det å kunne lese ord uten formell leseopplæring og til tross for at man enten har forsinket språkutvikling eller store atferdsforstyrrelser. I Reber (1985:332) gis det to forklaringer på «hyperlexia». Den ene stemmer overens med de to øvrige jeg har referert til her, mens den andre er mer generell, og lyder slik: «Generally, early acquisition of reading. Used specifically of children who learn to read prior to formal reading instruction.»

avkodingsferdigheter vanskeligheter med å forstå det de leser. Slike lesere utgjør en pedagogisk utfordring fordi det er lett for lærerne å overse problemene deres når høytlesingen høres helt flytende ut. Oakhill og Garnham (1988) og Yuill og Oakhill (1991) konkluderer med at langsom og arbeidskrevende avkodning ikke alene kan være forklaring på forståelsesvansker. Derfor mener de også at tiltak for å styrke avkodingsferdigheter ikke nødvendigvis vil styrke evnen til å forstå.

Resultatene av en undersøkelse av Magnusson og Naucér (1991) utfordrer både påstanden om at forståelse ikke er mulig uten god avkodning og påstanden om at dårlig forståelse følger av dårlig avkodning. Dataene deres er, som nevnt i 3.5, fra en longitudinell undersøkelse. De velger å definere gode lesere som de som forstår hva de leser, mens dårlige lesere er de som ikke forstår. I 3. klasse var det ingen signifikant forskjell mellom gode og dårlige lesere når det gjaldt hvor mange ord de leste feil da de leste en t  kst høyt, men de gode leserne leste signifikant raskere enn de dårlige. I fjerde klasse var det signifikante forskjeller både i feilfrekvens og i lesehastighet. De gode leserne gjorde da bare halvparten så mange lesefeil som i tredje klasse, mens de dårlige fortsatt gjorde like mange som   ret før. Magnusson og Naucér kommenterer funnene sine slik:

«Since we can distinguish between good and poor comprehenders without finding a corresponding difference in error frequency, we draw the conclusion that comprehension does not follow from more or less automatized decoding. Our data suggest the opposite. Only readers who understand what they are reading become good decoders, i.e. they can read both fast and without errors.»

(Magnusson og Naucér 1991:182)

Teorier som hevder at avkodingen må automatiseres slik at den ikke skal binde opp arbeidsminnets begrensede ressurser, går under ulike navn «resource-based theories of reading» (Stanovich 1991:427), «Perfetti's verbal efficiency or bottleneck hypothesis» eller «La Berge og Samuels shared capacity theory» (Yuill og Oakhill 1991:24). Disse teoriene hadde sterk innflytelse på leseforskningen fra midten av syttitallet og på åttitallet. I dag er det noen forskere som mener at teorien må nyanseres. Stanovich (1991) mener for eksempel at vi nå må se noe annerledes på automatisering. Han vil blant annet skille mellom ulike komponenter av det som f  r har gått under samlebetegnelsen automatisering. Han skriver:

«The question of whether word recognition is automatic is thus not a good one because it conflates many important properties of word recognition that are theoretically and empirically differentiable: speed, capacity usage, conscious control, obligatory execution, and

encapsulation. It has been found that the developmental growth curves and/or practice functions of these properties may not coincide.»  
(Stanovich 1991:443)

Når det gjelder kognitiv kapasitet, hevder Stanovich at det er belegg for å si at identifiseringen av ord krever mindre kapasitet etter hvert som erfaringen med å lese ord øker. Men han fortsetter: «word recognition, even in adult readers, is probably not completely free of capacity demands, as some earlier views had suggested» (Stanovich 1991:443).

Til tross for at nyere forskning er i ferd med å endre bildet, er teorien om automatiserte avkodingsferdigheter som et grunnlag for forståelse ennå et dominerende syn i faglitteraturen – mange bygger på den, og noen forholder seg kritisk til sider ved den.

Før jeg oppsummerer kapittelet, vil jeg se nærmere på en studie av andrespråkslesing hvor en prøver å bruke begrepet «restrukturering» for å forklare informantenes lesing (McLeod og McLaughlin 1986). McLaughlins omtale av denne undersøkelsen (i McLaughlin 1987) var for øvrig en av de få henvisningene til lesing som jeg fant, da jeg gikk gjennom internasjonal litteratur om andrespråksutvikling (jf. kapittel 2.2.2). McLaughlin presenterer den kognitive teorien om informasjonsprospering som en teori som kan brukes for å forklare trekk ved innlæringen av et nytt språk. Lesing trekker han i den forbindelse fram som en del av andrespråksferdigheten hvor inndelingen i automatiserte og kontrollerte prosesser synes særlig relevant (McLaughlin 1987:142). Men McLaughlin er altså ikke bare opptatt av automatiserte og kontrollerte prosesser, men også av det kan kaller «restructuring»:

«there is more to a complex cognitive skill than automatizing sub-skills. The learner needs to impose organization and to structure the information that has been acquired. As more learning occurs, internalized, cognitive representations change and are restructured. This restructuring process involves operations that are different from, but complementary to, those involved in gaining automaticity.»

(McLaughlin 1987:136)

I min sammenheng er det altså særlig interessant at McLaughlin har prøvd å anvende dette begrepet for å forklare resultatene i en undersøkelse av andrespråkslesing. McLeod og McLaughlin (1986) analyserte japanske studenters leseferdigheter på engelsk. Det de var opptatt av, var i hvilken grad studenter på ulike ferdighetsnivå i engelsk hadde automatisert leseferdighetene sine (op.cit.:116). Informantene, som gikk på språkkurs i engelsk på et amerikansk universitet, ble delt i to grupper (begynnere og avanserte) ut fra resultatene på universitetets plasseringstest (som ikke beskrives nærmere).

Studentenes leseferdigheter ble undersøkt gjennom analyse av høytlesing av tekst. McLeod og McLaughlin forventet at de mest avanserte språkbrukerne ville gjøre flere såkalte «meaningful errors»<sup>30</sup> i høytlesingen fordi de hadde automatisert «the mechanical aspects of reading and have freed up controlled processing for drawing meaning from context» (op.cit.:116). Undersøkelsen viste at de avanserte andrespråksbrukerne gjorde færre høytlesingsfeil enn begynnerne, men at andelen slike «meaningful errors» var omtrent like stor i begge gruppene – det vil si om lag en fjerdedel av alle feilene. Hos en kontrollgruppe av studenter med engelsk som morsmål hørte derimot om lag trefjerdedeler av høytlesingsfeilene til denne gruppa. Det lese-teoretiske grunnsynet McLeod og McLaughlin støtter seg til, er en ovenfra-ned-modell av lesing. De viser direkte til Kenneth Goodman og Frank Smith, og hevder at gode førstespråkslesere kjennetegnes ved at de:

«interact with the text – adding, deleting, and substituting words where appropriate, based on their ability. They use the cues available to see the most direct path to meaning, drawing on prior conceptual and linguistic competence to predict what might plausibly come next.»

(McLeod og McLaughlin 1986:119)

Fordi de avanserte andrespråksbrukerne har en så lav andel «meaningful errors», mener McLeod og McLaughlin at de ikke leser på den nettopp siterte måten. De nærmer seg altså ikke lesingen på andrespråket som «a psycholinguistic guessing game» (op.cit.:120). Ifølge de to forskerne burde de imidlertid ha gjort det, av to grunner: I gjennomsnitt greide de avanserte språkbrukerne å svare på 6,8 av 10 oppgaver hvor de skulle fylle ut et ord som var fjernet fra en kort tekst. Dermed skulle de, ifølge McLeod og McLaughlin, ha ferdigheter som ville gjøre dem i stand til å foregripe ord i en tekst. Videre antar McLeod og McLaughlin at de japanske studentene leser i tråd med Goodmans modell når de leser på morsmålet sitt. For å forklare hvorfor disse studentene ikke leser på samme måten når de leser andrespråket, bruker McLeod og McLaughlin begrepet «restructuring»:

«Our advanced learners, we feel, had not yet reached the point in their reading performance where restructuring occurs. That is, they were using old strategies aimed at decoding in a situation in which their competencies would have allowed them to apply new strategies directed at meaning. Their performance on the cloze test indicated that they had the skills needed for «going for meaning». We assumed they read this

---

<sup>30</sup> De to kategoriene høytlesingsfeil som ble brukt i undersøkelsen, var «meaningful» and «nonmeaningful errors». De defineres i forhold til eksempler. Felles for «meaningful errors» er at det er feil hvor strukturen og innholdet i frasen eller setningen blir bevart til tross for feilen. Eksempler på slike er: «in the winter» for «in winter», «will help you understand» for «will help you to understand», «the doors stood open wide» for «the doors stood wide open [sic]» og «scientists have found» for «scientists have discovered» (McLeod og McLaughlin 1986:117).

way in their first language. But they had not yet made the shift (restructured) in their second language.»

(McLeod og McLaughlin 1986:121-122)

Jeg mener det er så mange forhold en kan stille spørsmålsteget ved i denne undersøkelsen, at det er vanskelig å se om, og eventuelt på hvilke måter, den viser noen ny vei i synet på leseferdigheter på andrespråket. Når jeg likevel har trukket den fram, er det altså fordi den var en av de få henvisningene til lesing jeg fant i oversiktsbøkene over andrespråkstilegnelse, og fordi forskningsspørsmålet dreide seg om automatisering av lesing. Den sterkeste innvendingen jeg har mot undersøkelsen, er at McLeod og McLaughlin baserer seg på ovenfra-ned-modeller av lesing. Disse modellene er blitt sterk kritisert nettopp fordi de beskriver leseprosessen til gode lesere som en psykologvistisk gjettelek. Seinere forskning har vist at også gode lesere i sterk grad bruker grafisk informasjon når de leser en tekst (jf. 2.3.4.2). Mange av kritikerne av ovenfra-ned-modellene er for øvrig forskere som selv har vært inspirert av teoriene om informasjonsprosessering, for eksempel Stanovich. Når McLeod og McLaughlin bruker en ovenfra-ned-modell, men samtidig foretar en undersøkelse innenfor en annen ramme (teorier om menneskelig informasjonsprosessering) uten at de klart gir uttrykk for hvordan disse to synene på lesing skal tilpasses hverandre, blir det vanskelig å vurdere resultatene. En annen innvending er at de bruker informantenes leseferdigheter på førstespråket som et ledd i forklaringen, selv om de ikke har noe eget mål for disse ferdighetene. De baserer seg i stedet på en antagelse om at leseprosessen til gode lesere er lik på tvers av språk (jf. omtalen av Goodmans universelle hypotese i 1.5.2), og de antar videre at dette er ferdigheter som de avanserte språkbrukerne ikke greier å utnytte på andrespråket. Den siste innvendingen jeg vil ta opp her, er målene McLeod og McLaughlin bruker for å analysere leseferdigheten i automatiserte og kontrollerte prosesser. Så vidt jeg kan forstå, bruker de høytlesingsfeil for å måle begge deler. De har altså for eksempel ikke noe selvstendig mål på hvor godt informantene forstår det de leser. Det de oppfatter som belegg for «going for meaning» (jf. sitatet ovenfor), er de såkalte «meaningful errors», som både inkluderer utelatelser av artikler og erstatninger av et ord med et synonym (jf. eksemplene i fotnote nr. 30).

### 3.8 OPPSUMMERING

I dette kapittelet har jeg tatt for meg et syn på lesing som er basert i kognitive psykologiske teorier om informasjonsprosessering. Et slikt syn på lesing danner ett leseteoretisk utgangspunkt for prosjektet mitt. I tråd med dette synet er det vanlig å regne med en todeling av leseprosessen. På skandinaviske språk snakker en gjerne om en inndeling i «avkodning» og forståelse» (jf. f.eks. Høien

1991a, Lundberg 1987, Jansen m.fl. 1992). På engelsk snakkes det også om «decoding» og «comprehension» (jf. f.eks. Oakhill og Garnham 1988), men like gjerne om «word recognition» and «comprehension» (jf. f.eks. Stanovich 1991).

Som jeg har vist, legges det forskjellig innhold i disse begrepene. For meg, som i denne sammenhengen er en bruker av teoriene, har dette vært forvirrende. Arbeidet med stoffet har imidlertid gjort meg mer bevisst om at ett av de grunnleggende problemene er dels at vi må forholde oss til teoretiske definisjoner knyttet til modeller av hvordan en tror leseprosessen foregår, og dels at forskere i empiriske undersøkelser bruker nokså forskjellige innfallsvinkler til å måle fenomen som de gir de samme navnene. Denne situasjonen bør få forskere, både de som arbeider med å utvikle teori og de som anvender den, til å tydeliggjøre definisjonene sine og til å se sine egne definisjoner i forhold til andres arbeider.

På norsk tror jeg, som alt nevnt, at vi hadde kommet et steg videre, om vi hadde introdusert betegnelsen «ordgjenkjenning» tilsvarende engelsk «word recognition», og kanskje latt «avkodning» inntil videre være et mer overordnet begrep som dekker det som tidligere har blitt omtalt som tekniske sider ved leseferdigheten. Vi har ennå ingen god forståelse av hva disse tekniske sidene av leseferdigheten er, i alle fall ikke når det er snakk om å lese tekster, men vi har i alle fall en lang tradisjon for å skille mellom ulike sider av leseferdigheten ut fra en todeling i nettopp mer tekniske leseferdigheter og i forståelse. Empirisk ser det ut til at dette er en inndeling som oppfattes som relevant (jf. også Høien og Lundberg 1991:179). Dette kan vi se eksempler på i følgende sitater fra forskere som har skrevet om lesing, lenge før teoriene om informasjonsprosessering ble vanlige.

«the child who fails to grasp the content of what he reads is usually a poor reader in the *mechanical sense*»

(Bloomfield 1970:392, mine kursiveringer)

«Men denne arbeidsmåten [31] krever stor dyktighet i lesning, både når det gjelder *lesefarten* og *oppfatningen av innholdet*. Har elevene vanskelig for å tyde de trykte symbolene, så lesefarten av den grunn blir liten, vil arbeidet ta uforholdsmessig lang tid.»

(Bakke 1941:6, mine kursiveringer)

I den norske faglitteraturen om «avkodning» har det stort sett dreid seg om å utvikle modeller for avkodning av ord, og det har dreid seg om å beskrive deler

---

<sup>31</sup> Arbeidsmåten Bakke skriver om, er at elevene måtte læres opp til å finne fram til forskjellig stoff i f.eks. fagbøker og leksikon. Arbeidsmåten var en del av det såkalte «aktivitetsprinsippet» som ble innført i normalplanen for folkeskolen i 1939. Se for øvrig sitatet fra Bakkes arbeid i innledningen til 2.3.5.1.

av leseprosessen som har vært opplevd som relevante i forhold til å beskrive dyslektikers problemer. Min interesse har vært en annen: å beskrive leseferdighetene til ungdom som leser tekster på et språk som er deres andrespråk. Da jeg skulle bestemme hvilke metoder jeg skulle bruke for å vurdere lesingen deres, virket det rimelig å blant annet foreta en todeling av leseferdigheten. Jeg var primært interessert i hva elevene forstod av tekstene, men siden det er antatt at det er en sammenheng mellom elevenes ferdigheter i å avkode og deres muligheter til å kunne forstå, virket det relevant å trekke inn avkodingsferdighetene. Som vi har sett, har jeg, i forbindelse med undersøkelsen, valgt å definere «avkoding» og «forståelse» operasjonelt. Med «avkoding» forstår jeg lesernes hastighet ved høyt- og stillelesing av tekst og deres nøyaktighet ved høytlesing av tekst. Med «forståelse» mener jeg det leserne svarer på de oppgavene jeg stiller dem om tekstene de har lest (jf. 3.2). Som vi har sett, kan disse definisjonene sies å være i tråd med hvordan mange andre forskere, men langt fra alle, har definert begrepene operasjonelt. Særlig er det definisjonen av avkoding som kan diskuteres, for ofte vil en måle avkodingsferdigheter gjennom (opp)lesing av ord og ikke gjennom (opp)lesing av tekst, slik jeg har valgt. Etter at jeg har presentert resultatene fra undersøkelsen av informantenes lesehastighet og nøyaktighet ved høytlesing, vil jeg derfor spesielt vurdere den operasjonelle definisjonen av «avkoding» (i 10.2.1.2). Teoriene jeg har tatt for meg her, har konsentrert seg om avkoding. I det neste kapittelet (kapittel 4) vil jeg gå nærmere inn på noen sentrale teorier om det å forstå tekster, og i kapittel 6 gjør jeg rede for hvordan jeg har arbeidet for å finne fram til en gunstig metode for å få målt leseforståelsen til de fire minoritetsungdommene som leser på andrespråket sitt. Også den operasjonelle definisjonen av leseforståelse vil jeg vurdere seinere (i 10.2.2.7).

## 4 TEKSTFORSTÅELSE

Joseph Conrad, den polsk-engelske diktaren, skrev till en vän, som han satte högt: – vilka underbart goda nyheter att just *du* tycker om min bok ty man skriver bara halva boken, andra hälften får läsaren ta hand om.

Om alltså femtio procent av en bok är skriven av läsaren, blir följderna att boken blir bättre ju mer begåvad denne läsare är och ju mer kärlek han lägger ned på läsningen. Gud give oss alla, som skriver, goda läsare. (Lagercrantz 1985:8)

### 4.1 INNLEDNING

Som vi har sett, har mye av leseforskningen vært konsentrert om ord – og ofte har det vært snakk om ord lest av voksne i en eksperimentell situasjon (jf. 2.3.2). I kjølvannet av Chomskys *Syntactic Structures* fra 1957 ble imidlertid også en del oppmerksomhet etter hvert rettet mot setningsnivået, mens interessen for tekstinivået først vokste fram fra syttitallet (McNamara m.fl. 1991). Interessen for tekster sammen med oppblomstringen på syttitallet av teorier om menneskelig og datamaskinell informasjonsprosessering ble viktige inspirasjonskilder for forståelsesforskningen (Rumelhart 1980, Anderson 1993). Det ble etter dette åpenbart at det å forstå en tekst ikke dreier seg om å legge sammen betydningen av alle ordene eller alle setningene i teksten. Brown og Yule er opptatt av å fremme et slikt endret syn på tekstforståelse i sin introduksjonsbok i «discourse analysis», som første gang ble publisert i 1983. De skriver:

«One of the pervasive illusions which persists in the analysis of language is that we understand the meaning of a linguistic message solely on the basis of the words and structure of the sentence(s) used to convey that message.»  
(Brown og Yule 1991:223)

I dag er det en utbredt oppfatning at informasjonen vi kan lese ut av en tekst, ikke bare finnes i teksten, men at leseren selv må bidra aktivt til å konstruere mening (jf. også det innledende sitatet fra Lagercrantz 1985). Forståelse kan dermed beskrives på følgende måte:

«Understanding is not just the passive reception of information from a text, but the active putting together of a message, using several types of information. We construct the intended message from what is explicitly stated, together with both general and specific background knowledge.»  
(Oakhill og Garnham 1988:22)

Leseren er altså aktiv ved å koble informasjon i teksten med det han eller hun vet fra før (bakgrunnskunnskapene). I dette kapittelet skal jeg ta for meg tre områder i forståelsesforskningen hvor forskerne har vært opptatt av det



Oakhill og Garnham her trekker fram for å beskrive hva de legger i å «forstå». Jeg tenker på leserens bakgrunnskunnskaper (4.2), på hva som skjer når leseren går ut over den eksplisitt gitte informasjonen og foretar inferenser (4.3), og på betydningen av at leseren er aktiv under lesingen (4.4).

Parallelt med den nye interessen for forståelse i leseforskningen vokste det også i litteraturforskningen fram en interesse for leserens forståelse. Jeg tenker på resepsjonsteoriene som ble utviklet rundt 1970 i Tyskland og i USA. Det som karakteriserer retningen, er nettopp den sterke interessen for leseren. Fokus flyttes altså fra forfatteren og teksten til forholdet mellom teksten og leseren. En teksts mening er ikke bundet til hva en forfatter har tenkt, men styres av hvem som leser den og av hvilken sammenheng den leses i (jf. Smidt 1989:16). Skei omtaler resepsjonsforskningen på denne måten:

«Interessen er hos disse teoretikerne flyttet bort fra teksten som det eneste meningsbærende, fordi teksten oppfattes som ustabil og ubestemt og iallfall uten noen fast eller «korrekt» mening. Et litterært verk betraktes derfor også som en prosess eller aktivitet som foregår i leserens hode, og som omfatter forventninger, spenninger, retrospeksjon, motsigelser og rekonstruksjon i forskjellig grad. Leseren blir «medskaper» av teksten [...]» (Skei 1993:52)

Blant de mer generelle språkteoretiske debattene som har satt spor i leseforståelsesforskningen, er diskusjonen om hvorvidt en kan skille individenes kunnskap om språk fra deres kunnskap om verden. Mens noen utformer modeller for forståelse ut fra tanken om en slik separat lagring av lingvistisk og annen kunnskap (se f.eks. Sadoski m.fl. 1991), argumenterer andre imot (se f.eks. Anderson 1990). Jeg vil ikke gå inn i denne diskusjonen her, men konsentrere meg om å trekke fram teorier og resultater med spesiell interesse for denne avhandlingens mer anvendte formål.

## 4.2 SKJEMATEORIER

### 4.2.1 Innledning

Fra slutten av syttitallet og fram til i dag har mye forståelsesforskning vært inspirert av de såkalte skjemateoriene, særlig har dette gjeldt for amerikanske forskere (Anderson og Pearson 1984, Carrell 1988b). Skjemateoriene er opptatt av forholdet mellom tekstlesing og leserens bakgrunnskunnskaper. Teoriene er interessante i min sammenheng ikke bare fordi de fokuserer på lesernes bakgrunnskunnskaper, men også fordi de har blitt brukt til å forklare kulturelle forskjeller i tekstforståelse. Et tenkelig problem for minoritetsungdom når de skal lese læreboktekster på norsk, er at de kan mangle de

aktuelle bakgrunnskunnskapene som kreves for å forstå teksten. Dessuten forteller de utviklingsorienterte modellene av lesing (f.eks. Chall 1983) at skoleelever oppover på klassetrinnene stadig må ta i bruk mer av sine bakgrunnskunnskaper for å greie å lese de læreboktekstene de møter. For åttendeklassinger må en derfor kunne regne med at dette kravet om å utnytte bakgrunnskunnskaper for å forstå læreboktekstene, er relativt stort.

Også i skjemateoriene er det en grunnleggende antagelse at tekst ikke bærer mening i seg selv, men bare gir leserne anvisninger om hvordan de skal konstruere mening ved å bruke sin egen bakgrunnskunnskap i interaksjon med informasjon fra teksten (jf. Adams og Collins 1985 og Carrell og Eisterhold 1988). Hva slags bakgrunnsinformasjon som er relevant for å forstå en aktuell tekst, må kunne avgjøres raskt. For å kunne gjøre greie for en slik rask bruk av lagret kunnskap, trengs modeller som forklarer hvordan kunnskapen er lagret, og hvordan leseren får tilgang til og bruker den i forståelsesprosessen. Skjemateoriene er et forsøk på å forklare dette (jf. Oakhill og Garnham 1988).

Sadoski m.fl. (1991) krediterer skjemateoriene for at man de siste tiårene har hatt fokus på leserens bakgrunnskunnskaper og på forståelse som en aktiv prosess. I leseforskningens historie er imidlertid ingen av de to nevnte perspektivene nye. Selv om forståelse ble lite utforsket før 1960, noe som blant annet skyldtes behaviorismens dominerende stilling, gav den likevel ifølge Venezky (1984) to viktige bidrag: Bartlett skrev i 1932 om hvordan minnet er organisert og om hvordan bakgrunnskunnskap blir utnyttet når en skal gjenfortelle en tekst, og Thorndike fremmet i 1917 et syn på lesing som en aktiv prosess beslektet med problemløsning. Gjennom skjemateoriene har altså disse perspektivene blitt trukket fram i leseforskningen igjen.

Skjemateoriene utgjør ingen helhetlig teori om lesing, men fokuserer på aspekter ved det å forstå tekster<sup>32</sup>. I innledningen til en oversiktsartikkel om emnet kommer dette tydelig fram:

«we will focus on one aspect of comprehension of particular importance to reading comprehension: the issue of how the reader's schemata, or knowledge already stored in memory, function in the process of interpreting new information and allowing it to enter and become a part of the knowledge store. [...] it is this interaction of new information with old knowledge that we mean when we use the term comprehension.»  
(Anderson og Pearson 1984:255)

Anderson og Pearson bygger blant annet på Rumelharts artikkel: «Schemata: The Building Blocks of Cognition» (1980). Denne artikkelen regnes som

---

<sup>32</sup> Teoriene brukes også for eksempel for å forklare forståelse av muntlig tekst, se Rost (1990).

grunnleggende når det gjelder skjemateorier og lesing, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i den, når jeg nå skal se nærmere på hva som ligger i skjema-begrepet.

#### 4.2.2 Hva er et skjema?

Ifølge Rumelhart er skjemateori egentlig en teori om kunnskap, om hvordan kunnskap lagres og om hvordan denne lagringen letter bruken av kunnskapen. All kunnskap på ulike nivå er ifølge Rumelhart lagret i enheter – skjemaer.

«We have schemata to represent all levels of our experience, at all levels of abstraction. Finally, our schemas *are* our knowledge. All of our generic knowledge is embedded in schemata.» (Rumelhart 1980:41)

Skjemaene består av nettverk av subskjemaer. Til et antatt skjema «ansikt» tenker Rumelhart seg for eksempel subskjemaene «øye» og «nese». «Øye» vil igjen ha subskjemaer som «øyevipper» og «øyebryn», mens skjemaet «ansikt» ville være et subskjema til skjemaet «person» osv. Aktivisering av skjemaene kan skje ovenfra-ned, nedenfra-opp eller samtidig på begge måter (jf. en interaktiv modell, se 2.3.4.2). Når «ansikt» aktiveres, kan det altså følge en aktivisering av subskjemaene (ovenfra-ned) og/eller av skjemaet for «person» (nedenfra-opp). Skjemaene brukes i forbindelse med persepsjon, forståelse av tekst, hukommelse, læring og problemløsning. Vansker med å forstå en tekst skyldes ifølge Rumelhart at leseren ikke har passende skjema, at nøklene i teksten som skal aktivere skjemaet er utilstrekkelige eller at leseren kommer fram til en passende forståelse av teksten, men at det likevel ikke er den forståelsen forfatteren intenderte.

Begrepet «skjema» spores gjerne tilbake til Bartletts bok *Remembering* fra 1932 (jf. Rumelhart 1980, Anderson og Pearson 1984). Det er imidlertid ingen generell enighet om en definisjon av begrepet (Ellis og Hunt 1989:184), og de eksisterende definisjonene er blitt kritiserte for sin vaghet (Sadoski m.fl. 1991:465). «Skjema» er dessuten ikke det eneste begrepet som er i bruk. Andre tilsvarende fagbegreper er «script» og «frame». I praksis ser det ut til å være stor overlapping mellom de ulike begrepene, og ifølge Brown og Yule (1991:238) kan en neppe se på dem som representanter for konkurrerende teorier. Mange foretrekker derfor å bruke «skjema» som en felles betegnelse.

Sadoski m.fl. (1991) hevder for øvrig at «skjema» i praksis er blitt synonymt med en persons bakgrunnskunnskap, slik vi for så vidt alt har sett det i sitatene fra arbeidene til Rumelhart og Anderson & Pearson. Slik vil jeg også bruke «skjema». I de fleste tilfeller vil jeg imidlertid foretrekke å bruke betegnelsen bakgrunnskunnskaper istedenfor skjema.

Anderson og Pearson beskriver for øvrig skjema ikke bare som «knowledge already stored in memory» slik vi alt har sett (jf. 4.2.1), men også som «an abstract knowledge structure» (Anderson og Pearson 1984:259). Dette er interessant fordi noen forskere har prøvd å skille mellom bakgrunnskunnskap og skjema ved nettopp å koble skjemabegrepet til kunnskapsstrukturer, som her: «This previously acquired knowledge is called *the reader's background knowledge*, and the previously acquired knowledge structures are called *schemata*» (Carrell og Eisterhold 1988:76). Det er imidlertid vanskelig å forstå hvordan en empirisk kan opprettholde noe slikt skille.

### 4.2.3 Eksempler på bruk av skjemateori

Ifølge skjemateoriene bruker vi skjemaene under lesing for å tolke det vi leser, og vi bruker dem også til å huske det vi har lest. For å illustrere dette skal vi se nærmere på en kort tekst.

Lena var på vei til skolen. Hun gikk av to holdeplasser for tidlig. Først gikk hun på et konditori og drakk kaffe. Hun lyttet på noen nye cd-er i en platebutikk og fotograferte seg i en automat. Hun prøvde olabukser i en nyåpnet butikk, og så gikk hun på kino. Ved tretiden begynte hun å gå hjemover. (Fritt oversatt etter Lundberg 1984:97)

Hvis en spør en gruppe lærere eller lærerstudenter hva denne teksten handler om (noe jeg har gjort mange ganger i undervisningssammenheng), får en til svar at den handler om skulking. Spør en videre etter Lenas alder, får en helst til svar at hun er ungdomskoleelev eller kanskje litt eldre (14-18 år). Men når jeg har spurt om Lena kunne ha vært lærer, besvares spørsmålet som regel bare med latter, skjønt noen lærerstudenter sier at hun gjerne kunne ha gått på lærerhøgskolen. En teori om leseforståelse må kunne svare på hvorfor vi forstår teksten som vi gjør, selv om det ikke står noe om verken skulking eller Lenas alder. Skjemateoriene vil kunne forklare en slik lesing ved å svare at uttrykk som «på vei til skolen», «gikk av for tidlig» og alle gjøremålene som nevnes, aktiverer et skjema om skulking – det vil si det leseren på forhånd vet om skulking. Siden vi «vet» at det er ungdom og ikke lærere som skulker, blir Lena oppfattet som en ung jente selv om det ikke står eksplisitt i teksten, og selv om andre tolkinger er mulig.

Mye av forskningen som har vært inspirert av skjemateori, har latt forsøkspersonene lese konstruerte tekster. I et av de tidlige eksperimentene (fra 1972) laget Bransford og Johnson (omtalt i Bransford m.fl. 1984) en tekst som skulle være uforståelig om man ikke fikk aktivert relevant bakgrunnskunnskap for å tolke den. Forskerne leste opp teksten for en gruppe studenter. Studentene syntes den var vanskelig og kunne gjenfortelle lite. En annen gruppe fikk se en

forklarende illustrasjon samtidig som de hørte teksten. De kunne gjenfortelle mye mer, og de syntes heller ikke teksten var så vanskelig. En tredje gruppe som først fikk se bildet etter at de hadde hørt teksten, gjorde det ikke bedre enn gruppa som bare hørte teksten uten å se bildet, og det gjorde heller ikke en fjerde gruppe som fikk se en illustrasjon som bare delvis var tilpasset tekstinnholdet. Bransford og Johnson hevder at dette viser at en tekst blir lettere å forstå dersom vi har den riktige konteksten å tolke den innenfor. Grunnen til at det da blir lettere å forstå, mener de er at vi får aktivisert de riktige bakgrunnskunnskapene.

I andre forsøk har målet vært å finne ut om lesere med ulike bakgrunnskunnskaper forstår en tekst forskjellig. Anderson (1985) viser til et forsøk han og noen kollegaer gjorde på slutten av syttitallet. En tekst de brukte, kunne for eksempel både leses som en tekst om en fange som planla å rømme, og som en tekst om en bryter som ble holdt i et fast grep av en motstander og planla hvordan han skulle komme fri fra det. De fleste vil lese teksten som en tekst om en fange. En gruppe brytere som var med i undersøkelsen, oppfattet imidlertid teksten som en tekst om en brytekamp. Dermed mener forskerne å ha vist hvordan bakgrunnskunnskapene våre spiller inn, når vi prøver å forstå. Ord i teksten som aktiverte skjemaet for «fange i fengsel» hos de fleste lesere, aktiverte «bryter»-skjemaet hos bryterne. Og dette var trolig mulig blant annet fordi sentrale ord i teksten som ble brukt, var homografer. Et slikt ord var for eksempel «lock» som både kunne forstås som lås på en fengselsdør og som en bryters grep rundt en konkurrent. Anderson bruker forsøket som et eksempel på at en ikke bare kan addere betydningen av enkeltord og så få tekstens mening. I stedet hevder han at: «The click of comprehension occurs only when the reader evolves a schema that explains the whole message» (Anderson 1985:375). Gjentakelser av eksperimentet foretatt av andre forskere viser at det ikke bare er bakgrunnskunnskapene til leserne som er avgjørende, men at også for eksempel stedet hvor teksten ble lest, kan ha betydning for hvordan man forstår innholdet (jf. Sadoski m.fl. 1991).

#### 4.2.4 Skjemateorier og andrespråkslesing

Som nevnt innledningsvis har flere forsøk basert på skjemateori vært opptatt av kulturelle forskjeller. Dette er en naturlig utvidelse, når en i utgangspunktet har vært interessert i personer med ulike bakgrunnskunnskaper. I en artikkel (opprinnelig publisert i 1983) hevdet Carell og Eisterhold (1988:75) at lesernes bakgrunnskunnskaper var en faktor som var blitt neglisjert i utforskningen av fremmed- og andrespråkslesing. Denne forskningen var imidlertid produktiv på åttitallet for ifølge Barnett (1989:42) brukte mye av

den aktuelle forskningen på slutten av tiåret en slik teoretisk overbygning (jf. også 1.5).

Ut fra skjemateorier regner en med at sjansene for at en leser ikke greier å aktivere et passende skjema under lesingen og dermed misforstår eller ikke forstår tekstinholdet, er større når leserens ikke har den samme kulturelle bakgrunnen som forfatteren av teksten. En forklaring på dette kan være at leserne ikke har de samme skjemaene. Carrell og Eisterhold (1988) understreker imidlertid at manglende skjema-aktivering også kan komme av mangelfull kompetanse i det språket teksten er skrevet på. Leserene kan altså ha de aktuelle bakgrunnskunnskapene, men får ikke tilgang til dem fordi de ikke forstår tekstens språklige formuleringer.

Et eksperiment fra 1979 av Steffensen, Joag-Dev og Anderson karakteriseres som et av de undervisningsmessig mest relevante i skjemalitteraturen (Sadoski m.fl. 1991). Den viktigste grunnen til dette er trolig at forskerne har argumentert for at resultatene kan vise hvor vanskelig det er for minoritetsmedlemmer å lese materiell som er skrevet for majoritetskulturen. Motivasjonen for studien var at selv personer med høy grad av ferdighet i engelsk ofte synes det er vanskelig å lese engelske tekster (jf. Steffensen og Joag-Dev 1984:53). Når språkferdigheter i seg selv ikke ser ut til å være problemet, leter man altså etter andre forklaringer. Kang (1989) kritiserer imidlertid Steffensen m.fl. fordi det er uklart hvor god kompetanse andrespråksbrukerne i forsøket deres hadde i andrespråket (engelsk). I eksperimentet, her referert etter Steffensen og Joag-Dev (1984) og Anderson (1985), leste og gjenfortalte tjue indiske og tjue amerikanske akademikere, alle bosatt i USA, to tekster på engelsk. Etterpå gjenfortalte de tekstene skriftlig – også det på engelsk. Den ene teksten handlet om et typisk amerikansk bryllup og den andre om et typisk indisk. Forskerne hadde utformet flere hypoteser. De antok for eksempel at leserne ville huske mer av teksten fra egen kulturkrets. Når de leste denne teksten, antok Steffensen m.fl. videre at de ville gjøre flere kulturelt akseptable tillegg. Med det menes at leserne ville lese inn i teksten momenter som ikke stod der, men som var i overensstemmelse med den måten deres egen kulturkrets feiret bryllup på. Tilsvarende antok en at leserne ville gjøre flere fordreininger av den fremmede teksten. Det vil si at de ville gjengi feil eller legge til momenter som ikke stemte overens med beskrivelsen av hvordan bryllup ble feiret i den fremmede kulturkretsen. Den siste hypotesen var at det ville ta lengre tid å lese en tekst som beskrev en fremmed tradisjon, enn en tekst som beskrev en kjent. Denne hypotesen var basert på en antagelse om at aktiveringen av et kjent skjema, ville øke lesehastigheten. Alle hypotesene ble bekreftet (Steffensen og Joag-Dev 1984).

Ut fra dette og seinere forsøk konkluderer en med at andrespråkslesere husker mer og gjør flere korrekte inferenser når de leser tekster fra egen

kultur enn når de leser tekster fra en annen kultur (jf. f.eks. Barnett 1989:45). Flere advarer imidlertid mot å knytte forståelsesproblemer som dem Steffensen m.fl. observerte, utelukkende til forskjeller i kulturbakgrunn. Alderson og Urquhart (1984b) mener for eksempel at slike problemer bør betraktes som et ekstremt tilfelle av et allment trekk ved leseforståelse. Ingen personer kan sies å ha nøyaktig de samme bakgrunnskunnskapene, og derfor kan egentlig en hvilken som helst tekst vise seg å være «fremmed» for den enkelte leseren, selv om leseren og forfatteren av teksten har samme kulturelle bakgrunn. I denne sammenhengen kan det også nevnes et forhold flere migrasjonspedagoger har vært opptatt av i møtet mellom innvandrere og befolkningen i innvandringslandet. Mange migrasjonspedagoger mener nemlig at vi har hatt alt for lett for å legge stor vekt på forskjeller mellom det vi oppfatter som ulike etniske kulturer, mens vi bør være opptatt av at kulturelle forskjeller like gjerne går mellom sosiale klasser og mellom aldersgrupper på tvers av kulturer (se f.eks. Westerberg 1987).

Også Steffensen selv (jf. Kang 1989) har understreket at det å bestemme en teksts fremmedhet er et gradsspørsmål, og at det er vanskelig å avgjøre når en tekst blir så fremmed at det vil skape problemer for en enkelt leser. Spørsmålet er også hvor representative tekster om hvordan en tradisjonelt feirer bryllup, er. Mye av det vi leser, må karakteriseres som mer allment stoff. Den typiske informantgruppa i forskningen om kulturell kompetanse og lesing har dessuten vært voksne som studerer i et nytt land, eller voksne som lærer et fremmedspråk i sitt eget land (jf. Barnett 1989). Dette er grupper som det er rimelig å anta har en annen forankring i sin opprinnelige kultur, og kanskje mindre kjennskap til den «fremmede kulturen», enn det som er tilfelle for mange minoritetsungdommer som vokser opp i Norge. Langt flere av dem vil trolig få en to- eller flerkulturell forankring. Dette betyr selvsagt likevel ikke at en kan forvente at minoritetselvene i norsk skole vil ha de samme bakgrunnskunnskapene som norske elever. At mange norske lærebøker er skrevet med en gjennomsnittlig norsk skoleelev i tankene, kan derfor gjøre det vanskeligere å forstå tekstene for den som ikke har en slik «gjennomsnittlig norsk skoleelevs bakgrunn».

Kang (1989) mener at problemet for mange voksne andrespråksbrukere ofte ikke vil være at de helt mangler bakgrunnskunnskap som de kan bruke i forståelsen, men at «their cultural-specific knowledge may interfere with the comprehension and interpretation of text based on a foreign culture» (Kang 1989:13). Kang lot selv ti voksne koreanske lesere som studerte i USA, og som hadde gode kunnskaper i engelsk, lese en amerikansk novelle på engelsk (Kang 1992). Under lesingen bad hun dem stoppe opp og fortelle hva de leste når de selv mente de hadde noe å rapportere. Rapporteringen kunne de gjøre på det språket de ville. Gjennom denne framgangsmåten håpet Kang å få et glimt inn i hvordan forsøkspersonenes tolking av innholdet utviklet seg under lesingen.

Studien eksemplifiserer hvordan aktivering av bakgrunnskunnskaper (skjema) fra koreansk kultur kan føre til en kjedereaksjon av gale slutninger om tekstinnholdet. Kanskje er likevel det mest interessante funnet knyttet til hva leserne gjorde når de kom til et punkt hvor teksten gav eksplisitt informasjon som var i strid med tolkningen de selv hadde. De leserne som da var villige til å endre tolkingen (bytte skjema), fikk likevel med seg det overordnede poenget i historien. Den første aktiveringen av et galt skjema ødela altså ikke for deres endelige forståelse. Enkelte lesere tviholdt imidlertid på sin tolking selv om den eksplisitte informasjon i teksten var motstridende med tolkningen de hadde. Disse leserne fikk ikke med seg hovedpoenget. Kang oppsummerer med at aktiveringen av et kulturspesifikt skjema som ikke er i overensstemmelse med det forfatteren har lagt til grunn for teksten, ikke trenger å være problematisk hvis leserne «are sensitive to the data from the text and monitor the fit between their model or representation of the text and the text itself, and evaluate the validity of schemata they have activated and inferences associated with them» (Kang 1992:115). Men for lesere som ikke gjør dette, kan aktiveringen av et galt skjema altså føre til en helt feilaktig tolking av tekstinnholdet. Gjennom metodene Kang har valgt (oppfordring til høyttenking) har hun prøvd å komme nærmere hva som skjer i selve forståelsesprosessen. Ett av problemene med å bruke skriftlige sammendrag i ettertid slik det ble gjort i undersøkelsen til Steffensen m.fl., er at det er lite sannsynlig at forsøkspersonene da vil fortelle om tolkingen de har hatt på et visst tidspunkt i prosessen, men som de så har forlatt.

#### 4.2.5 Oppsummering

Selv om det er mange uklårheter ved definisjonene av skjema og selv om teorien er blitt karakterisert som «ganske vag och praktisk substanslös» (Lundberg 1981:34), har skjemateorien hatt stor innflytelse på moderne leseforståelsesforskning, særlig den produktive amerikanske forskningen. Sadoski m.fl. (1991) frahever at så mye oppmerksomhet omkring en teori lett fører til at en glemmer at det er modeller av virkeligheten en snakker om, og ikke virkeligheten i seg selv. Videre skriver de:

«the pervasive use of the term *schema* has at times created an illusion of consensus and has left the impression that we have a more profound understanding of cognition in reading than we do.»

(Sadoski m.fl. 1991:465)

Et annet problem ved skjemateoriene som andre har trukket fram, er at de ikke gir noe godt svar på hvordan vi integrerer ny kunnskap (jf. Anderson 1993:19). Både Anderson og McNamara m.fl. (1991) framhever i stedet teorier om «mentale modeller». I disse teoriene ses forståelse som: «a process



of building and maintaining a model of situations and events described in a text» (McNamara m.fl. 1991:493). En forestiller seg altså at den som leser en tekst, konstruerer en tolking i form av en modell av teksten. Denne modellen er imidlertid ingen direkte gjengivelse av den eksplisitte informasjonen teksten gir. For leseren føyer også til informasjon fra sin egen bakgrunnskunnskap.

### 4.3 INFERENSER

Når en person går ut over den informasjonen som er eksplisitt gitt i en tekst, sier en at han eller hun gjør inferenser (jf. f.eks. Eysenck red. 1990:181). En mer populær uttrykksmåte er å si at personen leser mellom linjene (jf. f.eks. Lundberg 1984:94). I sitatene nedenfor ser vi eksempler på hvordan begrepet «inferens» brukes av ulike forskere for å beskrive hva som skjer i den aktuelle delen av forståelsesprosessen.

«The rather general notion of inference appealed to is used to describe that process which the reader (hearer) must go through to get from the literal meaning of what is written (or said) to what the writer (speaker) intended to convey.»  
(Brown og Yule 1991:256)

«inferences are connections people make when attempting to reach an interpretation of what they read or hear.» (Brown og Yule 1991:265)

«Läsaren går alltså utöver den givna informationen, läsar mellan och bortom textens rader. För att binda ihop meningarna på ett rimligt sätt måste alltså läsaren göra inferenser, föra in ytterligare kunskap.»  
(Lundberg 1984:94)

«In order to understand a text, the ideas that are expressed must be connected, and this process often involves making inferences to fill in information that is only implicit in the text.» (Yuill og Oakhill 1991:32)

I alle de siterte definisjonene beskrives inferenser nokså generelt. Noen forskere har imidlertid også prøvd å finndele inferenser, blant annet ut fra hva slags kognitive prosesser som er aktuelle (se nedenfor). Jeg vil imidlertid støtte meg til de nettopp siterte generelle definisjonene i min forståelse av inferensbegrepet her. Som vi ser, forklares inferenser i disse definisjonene ved hjelp av forsøk på konkretiseringer om hva som skjer når vi prøver å forstå tekstinnholdet under lesing, for eksempel at leserne kobler informasjon i teksten, trekker slutninger eller legger til ytterligere informasjon for å forstå noe som er indirekte uttrykt.

Det å gjøre inferenser regnes som en sentral del av all forståelse (jf. Eysenck red. 1990:181), og inferensbegrepet brukes både i skjemateorier (jf. Anderson og Pearson 1984:269, Steffensen og Joag-Dev 1984:54) og i teorier hvor utgangspunktet er at leseren bygger opp en modell av tekstinholdet (jf. McNamara m.fl. 1991:497, Yuill og Oakhill 1991:16). Oakhill og Garnham (1988:120) argumenterer for at manglende evne til å gjøre inferenser er et problem for mange som leser tekster uten å forstå dem godt nok. Forståelses-spørsmål som krever at leserne må foreta inferenser, ser også ut til å være bedre egnet til å skille mellom gode og dårlige forståere enn spørsmål som bare krever at leseren har forstått den eksplisitt gitte informasjonen i en tekst (op.cit.:146, se også kapittel 6.4).

I faglitteraturen finner vi mange forsøk på å avgrense ulike typer av inferenser i forhold til hverandre. Oakhill og Garnham (1988:23) bruker en enkel inndeling. De skiller mellom nødvendige («necessary») inferenser og tilleggsinferenser<sup>33</sup> («elaborative inferences»). Nødvendige inferenser definerer de som de inferensene en leser må gjøre for å forstå en tekst. Den som ikke greier å gjøre disse inferensene, har ikke forstått teksten godt nok («properly»). Skal en bli en god leser, må en med andre ord kunne foreta denne typen inferenser. De to forskerne hevder imidlertid at det ikke er opplagt for de gode leserne at de faktisk gjør dette (dvs. går ut over den informasjonen som er eksplisitt gitt i teksten) som et ledd i forståelsesprosessen (op.cit.:21). For å forklare nærmere hva som menes med «nødvendige inferenser», tyr Oakhill og Garnham til konkrete eksempler, som denne teksten:

«Jane was invited to Jack's birthday party. She wondered if he would like a kite. She went to her room and shook her piggy bank. It made no sound.» (Oakhill og Garnham 1988: 21-22, etter Charniak 1972)

Den andre setningen i denne lille teksten betyr ikke bare at Jane lurte på om Jack ville ha en drake, men at hun hadde tenkt å kjøpe en til han. Videre står det ikke rett ut i teksten at Jane ikke hadde penger til å kjøpe en gave, men ut fra opplysningene om at sparegrisen ikke gav fra seg en lyd, må vi slutte oss til nettopp det. Hvis en ikke gjør disse inferensene, forstår en ikke teksten, og derfor karakteriserer altså Oakhill og Garnham slike inferenser som nødvendige.

Tilleggsinferenser beskriver Oakhill og Garnham (1988:23) som inferenser en leser kan gjøre, men som ikke er nødvendige for forståelsen. De bruker igjen et eksempel for å forklare nærmere. De skriver at om vi ut fra setningen, «she cut into the juicy steak», trekker en inferens om at handlingen ble utført med

<sup>33</sup> Betegnelsen «tilleggsinferenser» har jeg lånt fra Austad 1991:240. Jeg definerer det imidlertid i tråd med Oakhill og Garnhams «elaborative inferences», jf. nedenfor.

en kniv, så har vi gjort en tilleggsinferens fordi den ikke er nødvendig for å forstå setningen. En slik inferens kan imidlertid bli nødvendig – hvis for eksempel en etterfølgende setningen krever det. En kan med andre ord ikke avgjøre om en inferens er nødvendig bare ut fra dens innhold eller form. Ifølge Oakhill og Garnham må man ta hensyn til konteksten.

Selv om kategoriene Oakhill og Garnham benytter, er vide og vagt definerte, mener jeg at inndelingen likevel kan være nyttig, og vil bruke den. Etter min mening egner den seg til å forsøke å foreta den avveiningen som kanskje virker banal, men som likevel er grunnleggende i tekstforståelse, nemlig nettopp hva som er nødvendig og hva som ikke er nødvendig å lese inn i teksten for å forstå den på en måte som svarer til det som har vært forfatterens intensjoner. En slik vurdering vil trolig være enklere å gjøre for fagtekster i sin alminnelighet enn for skjønnlitterære tekster. Skjønnlitterære tekster omtales ofte som åpne (etter Umberto Eco, se f.eks. Naper 1992:71), noe som nettopp henspiller på at tekstene kan ha flere tolkinger ut fra blant annet leserens bakgrunnkunnskaper. I resepsjonsteoriene er en, som vi har sett, ikke så opptatt av forfatterens intenderte budskap, men av lesernes tolkinger av teksten. Når en person leser en læreboktekst, blir dette imidlertid annerledes. Læreboktekster skal primært formidle informasjon om ulike emner. Da blir det også noe enklere å snakke om hva det er nødvendig at leseren må legge til av informasjon.

I Oakhill og Garnhams inndeling karakteriseres inferensene ut fra en antatt funksjon de har i tekstforståelsen. Inndelingen er imidlertid ikke noe redskap som kan hjelper oss til å fininnde inferenser i ulike typer. Som nevnt finnes det en del slike inndelinger. Ofte ser de ut til å være nokså direkte knyttet opp til hvilke inferenser forskere har vært opptatt av i forskjellige eksperimenter. Et eksempel på en slik spesialisert kategori som det er forsket mye på, er «case-filling or instrumental inferences». Denne typen inferenser defineres på følgende måte: «when the reader infers that an action (e.g. digging a hole) was performed with a specific tool (e.g. a shovel)», jf. McNamara m.fl. (1991:498).

I den eksperimentelle psykologiske forskningen har det sentrale spørsmålet i inferensforskningen siden midten av syttitallet vært å finne ut hvilke inferenser som skjer under selve lesingen og hvilke som først skjer i ettertid, for eksempel i forbindelse med at leserne blir bedt om å svare på oppgaver (jf. Eysenck red. 1990:206, Graesser 1990:xvii, McNamara m.fl. 1991:490). Mange foretar derfor inndelinger av inferenser i forhold til dette spørsmålet. Swinney og Osterhout (1990) mener for eksempel å ha grunnlag for å kunne skille mellom: kunnskapsbaserte (kognitive) og språkbaserte (perseptuelle) inferenser (jf. også Graesser 1990). De kognitive inferensene er den største gruppa, og det er dem det meste av forskningen har vært opptatt av. De

perseptuelle inferensene kategoriserer de som en undergruppe av «those inferences involved in establishing coreference during language comprehension: explicit and implicit anaphoric elements» (Swinney og Osterhout 1990:21). De to forskerne hevder at de perseptuelle inferensene skjer automatisk og umiddelbart, og at de er obligatoriske i forståelsesprosessen. For å foreta disse inferensene bruker leseren altså ikke kunnskaper om verden, mens det er et sentralt kjennetegn ved en kognitiv inferens. Denne typen inferenser skjer imidlertid ikke umiddelbart under lesing, men kan genereres ut fra sannsynlighet, kunnskap om verden eller pragmatikk. Empirisk hevder Swinney og Osterhout at en kan skille mellom de to gruppene ut fra tidsbruk. Andre forskere mener (jf. Graesser 1990) imidlertid at også kunnskapsbaserte inferenser kan skje automatisk, for eksempel hvis de hører til en lagret kunnskapsstruktur (et skjema).

Brown og Yule har en annen og, så vidt jeg har kunnet lese meg til, vanligere framstilling av inferenser enn Swinney og Osterhout. For dem er utgangspunktet at inferenser tar tid (Brown og Yule 1991: 257), og at de er ressurskrevende:

«the more interpretive «work» the reader (hearer) has to undertake in arriving at a reasonable interpretation of what the writer (speaker) intended to convey, the more likely it is that there are inferences being made.»  
(Brown og Yule 1991: 266)

Inferenser sees på som det lesere gjør for å fylle ut såkalte «missing links» mellom ytringer i en tekst, men Brown og Yule understreker at det ikke kreves inferenser for å forstå alle typer slike «missing links». Noen forbindelser i en tekst mener de kan tolkes direkte uten å bruke lengre tid eller mer ressurser. Dette kaller de «automatic connections» og ikke inferenser. Et eksempel på en slik er følgende: «I looked into the room. The ceiling was very high». Som «missing link» her regnes «The room has a ceiling» (op.cit.:257). Når denne slutningen skjer automatisk, mener Brown og Yule at det skyldes at det som oppfattes som det manglende leddet, er del av et skjema (eller eventuelt en annen form for kunnskapsstruktur) som allerede er aktivert i forbindelse med lesingen av teksten (op.cit.:259).

Som eksempel på en ikke automatisk forbindelse, altså en inferens, bruker Brown og Yule (1991:256) følgende tekst: «Mary got some picnic supplies out of the car. The beer was warm». For å forstå dette tekstutdraget, må leserne slutte seg til at «beer» var en del av «picnic supplies». De må foreta en inferens av en type som omtales som «bridging assumption». Hos Oakhill og Garnham (1988:23) brukes for øvrig det samme eksempelet som illustrasjon på en nødvendig inferens. Forsøk har vist at det tar lenger tid å lese den andre setningen i denne teksten, enn den tilsvarende setningen når «picnic supplies»

erstattes med «beer» i setningen foran, som her: «Mary got som beer out of the car. The beer was warm.». Brown og Yule (1991:266) understreker at det å foreta inferenser er en prosess som er kontekstavhengig, tekstspesifikk og lokalisert til den enkelte leseren. Derfor er det i prinsippet ikke mulig å forutsi den faktiske inferensen en leser vil komme til å gjøre for å komme fram til en tolking av en tekst.

Kang (1989) er opptatt av det optimale antallet inferenser en leser må gjøre (se også Yuill og Oakhill 1991:16). Både for få og for mange kan ødelegge forståelsen. Kang selv bruker en todeling som på mange måter må sies å svare til Oakhill og Garnhams inndeling i nødvendige inferenser og tilleggsinferenser.

Jeg har beskrevet inndelingen hos ulike forskere uten å sette dem direkte opp mot hverandre. Vi har sett at forskjellige typer inferenser ofte defineres gjennom eksempler. Det kan gjøre det vanskelig å vite om det er det samme fenomenet som får ulike navn, eller om det er forskjellige fenomen (jf. diskusjonen av definisjoner av «avkodning» i 3.3). Som jeg også har vært inne på, har inferensforskningen i høy grad vært utført av eksperimentelle psykologer, og målet har gjerne vært å utforske kognitive prosesser i lesing. Dette forskningsutgangspunktet har selvsagt også satt sitt preg på forslag til inndelinger av inferenser i typer. Foreløpig ser det dessuten ikke ut til å være noen enighet om en slik inndeling. Alt dette bidrar til at det er vanskelig å finne ut hvilke inndelinger som er anvendbare når en er opptatt av lesing i mer naturlige situasjoner. Brown og Yule gir eksempler på hvor frustrerende dette kan være, og oppsummerer så på følgende vis:

«the analyst [the discourse analyst] may be left with no secure basis for talking, in analytic as opposed to intuitive terms, about the inferences involved in the comprehension of texts» (Brown og Yule 1991:269)

For meg vil inferensbegrepet først og fremst være nyttig i forhold til å beskrive informantenes forståelse eller mangelfulle forståelse av informasjon som bare er implisitt uttrykt i læreboktekstene de leser. Jeg legger med andre ord til grunn et syn på tekstforståelse hvor en forutsetter at leseren gjør inferenser, men jeg foretar ikke eksperimenter som kan styrke eller svekke en teori om hvilken plass inferenser har i forståelsesprosessen. Det som har framstått som det mest interessante spørsmålet i den eksperimentelle utforskningen av inferenser – når inferenser foretas – står altså ikke i fokus for min interesse. Tenker vi mer pedagogisk på lesesituasjonen, kan dessuten det synet på forståelse som i alle fall indirekte fremmes når en primært er opptatt av når inferensene skjer, virke noe statisk. Satt på spissen, avgrenser det forståelsesprosessen til det som skjer mens man leser teksten. Men mange tekster vi leser, er jo rett og slett slik at vi forstår dem bedre jo mer vi tenker

på dem. Det kan derfor være vanskelig å si når forståelsen slutter. Brown og Yule med sitt ståsted i lingvistikken reiser en interessant hovedinnvending mot den eksperimentelle psykologiske forståelsesforskningen. Den har, hevder de, tatt for gitt at de korte konstruerte tekstene og de voksne forsøkspersonene som har blitt brukt i eksperimentene, har vært representative for henholdsvis naturlige tekster og for lesere i allminnelighet. Den taksonomien av inferenser som oppstår i en slik situasjon, må nødvendigvis være en forenkling i forhold til hvilke inferenser som foretas i en mer naturlig lesesituasjon.

#### 4.4 Å UTVIKLE METAKOGNITIVE FERDIGHETER

I 1.3 var jeg inne på en viktig ferdighet som gode lesere har – å styre sin egen forståelse og velge passende lesestrategier. Mange har pekt på en mulig sammenheng mellom svakt utviklede metakognitive ferdigheter og dårlig leseforståelse (f.eks. Wixson og Lipson 1991:552, Dalby m.fl. 1989:332). «Metakognisjon» er en betegnelse fra syttitallet, men fenomenet som dekkes av betegnelsen, har lenge vært kjent, skriver Baker og Brown (1984:354). Arbeidet til Baker og Brown er en av de første oversiktene over forskning om metakognisjon og lesing. De definerer «metakognisjon» som «the knowledge and control the child has over his or her own thinking and learning activities, including reading» (op.cit.:353). De hevder at de metakognitive ferdigheter utvikles seint, og at de er sentrale for leserens mulighet til å være aktiv under lesingen. Blant forskningsresultatene de to forskerne peker på, og som det ser ut til å være stor enighet om, finner vi følgende:

«The general consensus [...] is that younger and less proficient readers tend to focus on reading as a decoding process rather than as a meaning-getting process.»  
(Baker og Brown 1984:377)

«younger and poorer readers do not monitor their comprehension as effectively as older and better readers» (Baker og Brown 1984:378)

Ett problem for svake lesere og for begynnerlesere ser ut til å være at de ikke innser at de ikke har forstått det de leser (jf. også Oakhill og Garnham 1988:139). Dette blir et problem fordi den som ikke opplever at en har forståelsesvanskeligheter, heller ikke vil foreta seg noe for å prøve å bedre forståelsen. Baker og Brown framhever derfor at det må være et viktig mål for undervisningen å gjøre elevene bevisste på at det å forstå en tekst, krever at de er aktive. På slutten av åttitallet ble det gjennomført flere pedagogiske forsøk. Paris m.fl. (1991:620) oppsummerer disse og skriver: «Because students often do not use good monitoring strategies, training helps considerably». Paris m.fl. deler for øvrig forskningen om metakognisjon og lesing i tre. En gren er nettopp de pedagogiske studiene. De to andre er: hva

lesere vet om ulike sider ved det å lese, og hvordan lesere regulerer sin egen forståelse. Sitatene ovenfor fra Baker og Browns artikkel gir en oppsummering av sentrale forskningsfunn på disse to områdene fram til midten av åttitallet. Paris m.fl. bygger på Baker og Browns artikkel, men de trekker også inn nyere forskning. Undersøkelser av leseres oppfatning av hva lesing er, har først og fremst vært konsentrert om begynnerlesere, men noen har også inkludert litt eldre lesere. Selv om en kan spore en positiv utvikling, skriver Paris m.fl. (1991:619) at lesing forblir «a mysterious activity for many students who receive daily instruction», og de fortsetter: «It is clear that even 12-year-olds do not have well articulated concepts about reading nor fully developed knowledge about effective strategies to enhance comprehension». Studiene av hvordan lesere lykkes med å regulere sin forståelse, oppsummerer de omtrent slik vi så at Baker og Brown gjorde ovenfor. Det Paris m.fl. (1991:621) trekker fram i tillegg, er funn som tyder på at begynnerlesere og svake lesere legger mer vekt på å forstå ord, mens litt eldre lesere er mer bevisste på å forstå betydningen av teksten. Dessuten bruker de mer fleksible tilnæringer. «Fleksibilitet» er også et stikkord i en undersøkelse av leseundervisning for ti- til femtenåringer i britiske skoler (Lunzer og Gardner red. 1979). I rapporten fra denne undersøkelsen framheves det at den effektive leseren, dvs. den som kan bruke leseferdighetene for å lære, har en fleksibel tilnærming til lesing. De kan variere både lesehastigheten og lesemåten avhengig av egne hensikter med lesing og av hva slags tekster de leser. Dessuten har de en vilje til å reflektere over det de leser. Når man skal undervise elever som ikke er effektive lesere, framheves det derfor at «a prime consideration should be the involvement of pupils in their reading» (Gardner 1979:300).

Innenfor andrespråksforskningen er det ennå bare få undersøkelser av forholdet mellom leseferdigheter og metakognisjon. Jeg vil trekke fram Devine (1988a), som et eksempel på en slik. Det dreier seg om en kasestudie av to voksne universitetsstudenter med et lavt ferdighetsnivå i engelsk. De to, kalt Stanislav og Isabel, skåret omtrent likt på en språklig plasseringstest, men Isabel forstår langt mer av en tekst de blir bedt om å lese høyt, enn Stanislav gjør. En mulig forklaring på forskjellen mellom dem finner Devine i de ulike synene de to har, på hva som kjennetegner en god leser. Stanislavs oppfatning av lesing kaller Devine «sound-centered», mens Isabels oppfatning ifølge Devine er «meaning-centered». Stanislav sier at «a good reader must speak slowly and look for the text and for the good pronunciation of the words» (op.cit.:131), slik leser han også høyt. Isabel mener derimot at en god leser er en som «knows the interpretation of the author» (op.cit.:132). Hun er ikke så opptatt av å lese riktig, men av å få tak i innholdet. Dette kommer blant annet fram i høytlesingen når hun spontant forteller om sine tolkinger av innholdet underveis. Et forhold som Devine ikke kommenterer, er om det er forskjeller i de to lesernes bakgrunnskunnskaper og leseinteresser. Stanislav (40 år) er en

polsk kjemiprofessor, mens Isabel på 54 år fra Spania karakteriserer seg selv som husmor. Kanskje er det slik at Isabel er den som er mest opptatt av og mest vant til å lese skjønnlitteratur av de to leserne, mens Stanislav kanskje for det meste leser fagtekster. En eventuell slik forskjell dem imellom kunne også bidra til å forklare noe av forskjellen i deres holdning til lesing.

#### 4.5 OPPSUMMERING

Selv om mange har forsket i prosesser som er relevante for leseforståelse de siste årene, er det likevel ennå svært mye vi ikke vet om hvordan forståelsen foregår, og hva som påvirker den. Vi har bare begrenset kunnskap selv om de mest studerte fenomenene, skriver Brown og Yule (1991:270), se også Oakhill og Garnham (1988:22).

Som jeg alt har gjort rede for i 3.2, har jeg selv definert leseforståelse operasjonelt i undersøkelsen av de fire minoritetsungdommenes lesing. Likevel mener jeg det er viktig å trekke fram en teoretisk forståelse av begrepet, slik jeg har prøvd å gjøre her ved å konsentrere oppmerksomheten om tre forhold som på forskjellige måter kan ha innvirkning på den enkelte leserens forståelse av en konkret tekst, nemlig bakgrunnskunnskaper (skjema), inferenser og metakognitive ferdigheter.

Spørsmålet om minoritetslevenes forståelse av de fem fagtekstene er sentralt i avhandlingen. Jeg belyser dette både gjennom å vurdere hvor godt de forstår tekstene (problemstilling Ia), ved å se på forholdet mellom elevenes forståelse av fagtekstene og deres avkodingsferdigheter (Ib) og av deres metakognitive ferdigheter (Id). Dessuten er informantenes forståelse av tekstene også det viktigste utgangspunktet når jeg sammenligner resultatene fra nærstudien med språkferdighetene deres i andrespråket (IIa) og med resultatet på en kartleggingsprøve i lesing (IIb).

Jeg begynte dette kapittelet med en definisjon av tekstforståelse som vektla lesernes aktive kobling av informasjon i teksten med sine egne bakgrunnskunnskaper (jf. Oakhill og Garnham 1988:22). Også andre forskere har i mer beskrivende definisjoner pekt på noen av de samme forholdene som Oakhill og Garnham. Lunzer m.fl. uttrykker seg for eksempel slik:

«comprehension: to penetrate beyond the verbal forms of text to the underlying ideas, to compare these with what one already knows and also with one another, to pick out what is essential and new, to revise one's previous conceptions» (Lunzer m.fl. 1979:38)



Denne definisjonen ble brukt av forskerne i den nettopp nevnte britiske undersøkelsen av leseundervisning (Lunzer og Gardner red. 1979), hvor det å lese for å lære stod sentralt. Det å bruke lesing som et ledd i kunnskapstilegnelse kommer også tydelig fram i den siste delen av den siterte definisjonen av leseforståelse: «to pick out what is essential and new, to revise one's previous conceptions». Når Lunzer m.fl. (1979:39) skal undersøke leseforståelsen, er de opptatt av om oppgaver som ofte brukes for å måle forståelse operasjonelt, skal betraktes som oppgaver som prøver et sett med delferdigheter, eller om en bør betrakte forståelsen som a «unitary ability». Ut fra undersøkelser de gjør av egne måleredskap, konkluderer de med at de finner mest belegg for den sistnevnte hypotesen. Den konsekvensen dette har for deres operasjonelle definisjon av forståelse, prøver de blant annet å forklare slik:

«Comprehension is not a label or a description of anything the reader actually does: it is a statement about how well the thing is done. And it relates to the whole.» (Lunzer m.fl. 1979:67)

Selv om de teoretiske definisjonene beskriver forståelse som en prosess, er det vanskelig å undersøke denne prosessen empirisk, siden den ikke er direkte observerbar. I praksis bli derfor leseforståelse ofte ensbetydende nettopp med det Lunzer m.fl. trekker fram her – en helhetsvurdering av hvor godt leserne har besvart en rekke oppgaver om en tekst. Å finne fram til hvor godt innvandrerdømmene forstår de aktuelle læreboktekstene, står sentralt i min undersøkelse. Derfor blir også refleksjoner omkring hvordan forståelsen metodisk studeres, viktige. Jeg vil diskutere dette nærmere i kapittel 6.

### III METODE

#### 5 OVERORDNEDE PERSPEKTIVER

##### 5.1 INNLEDNING

Et karakteristisk trekk ved vitenskapelige metoder er systematikk. På hvilke måter forskere er systematiske, vil imidlertid variere fra fag til fag og med ulike emner og tilnæringsmåter innenfor fagene. Det systematiske understrekes ofte i definisjoner av selve forskningsaktiviteten, for eksempel som her: «Research is a systematic approach to finding answers to questions» (Larsen-Freeman og Long 1991:10). En tilsvarende definisjon finner vi også hos Reaves (1992:8). Etter å ha tatt for seg «exploratory research» (oppdagende forskning)<sup>34</sup> føyer hun imidlertid til at forskning også kan være en systematisk måte å generere spørsmål på (op.cit.:10).

Hvis vi vil prøve å komme nærmere hva som kan ligge i «systematisk tilnærming», havner vi rett inn i en diskusjon om ulike framgangsmåter og metoder i forskning. Ofte skiller man mellom vitenskapelige metoder ved å dele dem i de to hovedgruppene: kvantitative og kvalitative. Kvantitative metoder defineres gjerne rett og slett som metoder hvor man er ute etter å måle kvantiteten av et fenomen (jf. f.eks. Eneroth 1989:7, Reaves 1992:16), mens kvalitative metoder på sin side defineres negativt, som det som ikke er kvantitative metoder. For eksempel som her:

«By the term *qualitative research* we mean any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification. [...] Some of the data may be quantified as with census data but the analysis itself is a qualitative one.»

(Strauss og Corbin 1990:17)

Det har til tider vært sterke fronter mellom forskere om metoder. Kvalitative metoder er blitt stemplet som uvitenskapelige (se omtale i Kalleberg 1982), mens kvantitative metoder på sin side har blitt kritisert fordi kravet om målbarhet legger sterke begrensninger på hva det går an å undersøke vitenskapelig (se Eneroth 1989). I dag vil mange hevde at det må være formål og problemstilling som styrer valg av metode, og ikke omvendt (Grønmo 1982:95, Larsen-Freeman og Long 1991:14). En kan imidlertid stadig se at de

<sup>34</sup> Det er vanskelig å oversette «exploratory research» til norsk. «Explore» betyr ifølge *Longman Dictionary of Contemporary English* (1985): «1. to travel into or through (a place) for the purpose of discovery. 2. to examine carefully (esp. a subject or question) in order to learn more». To norske avlæserord er særlig aktuelle: «oppdagende» og «utforskende». Innholdmessig synes «utforskende» kanskje umiddelbart som det mest dekkende. Jeg har likevel valgt «oppdagende» siden «utforskende forskning» virker tautologisk. I «oppdagende» legger jeg her et innhold som svarer til det engelske «exploratory».

som er opptatt av problemer som de mener best lar seg utforske ved hjelp av mer kvalitative tilnæringer, føler en trang til å legitimere sitt valg av forskningsstrategi (jf. f.eks. Gudmundsdottir 1994 og jf. omtalen av «the interpretive approach» i leseforskning i 2.3.7). Dette henger trolig sammen med at vitenskapsidealet i store deler av vårt hundreår har vært hentet fra naturfagene, hvor interessen for målbare fenomen naturlig nok har vært sterk, og hvor de kvantitative metodene har dominert. Samfunnsfagene har vært sterkt påvirket av dette vitenskapsidealet (jf. Hellevik 1980). På slutten av sekstitallet var for eksempel «metode» i sosiologistudier ved Universitetet i Oslo så godt som ensbetydende med «survey-undersøkelser» forteller Kalleberg (1982:20), og selve begrepet «vitenskapelighet» var knyttet til kvantifisering og matematisk formalisering. Ti år seinere var imidlertid bruken av kvalitative metoder mer synlig i mange av samfunnsfagene i Norge, for eksempel gjennom artikkelsamlingen der Kallebergs artikkel står (Holter og Kalleberg red. 1982). Sosiolingvistikken, som kanskje er den lingvistiske deldisiplinen som i sterkeste grad har vært påvirket av samfunnsfagernes metoder, har opplevd en lignende utvikling. I tidlige undersøkelser ble hovedvekten lagt på kvantitative metoder hvor språklige fenomen ble koblet til sosio-økonomiske faktorer i ulike samfunnsgrupper. I dag ser man imidlertid en tendens til at individets språk settes i sentrum, og til at man også studerer det ved bruk av kvalitative metoder (jf. Mæhlum 1992, Akselberg 1993).

Dette kapittelet skal begrunne sentrale sider ved den vitenskapelige tilnærmingen i prosjektet. I 5.3 vil jeg ta for meg oppdagende og hypoteseutviklende forskning og bruken av kvalitative framgangsmåter. I 5.4 ser jeg på muligheter og begrensninger ved å studere individer og ikke grupper, og i 5.5 ser jeg nærmere på forholdet mellom å beskrive, å forklare og forstå. Når jeg drøfter de valgene jeg har gjort, forutsetter jeg at det finnes mer enn én vitenskapelig tilnærming. I store deler av vårt hundreår har imidlertid den vitenskapsfilosofiske debatten vært preget av ideen om at det finnes én felles vitenskapelig metode. Aller først vil jeg derfor kort se på noen historiske linjer i denne debatten.

## 5.2 FINNES DET ÉN VITENSKAPELIG METODE?

I den vitenskapsfilosofiske debatten har tanken om en enhetsvitenskap blitt avløst av ideer om ulike vitenskapers autonomi. Det nittende århundrets positivister brukte den teoretiske fysikken og dens metoder som ideal for all vitenskapelig virksomhet (Johannessen 1985:69). Positivistenes syn ble imøtegått av filosofer som argumenterte for at naturvitenskapene ikke var den eneste typen vitenskapelig virksomhet. Willem Dilthey (1833-1911) skilte mellom naturvitenskaper og åndsvitenskaper og mente at en vesensforskjell mellom dem er at åndsvitenskapene tar sikte på å forstå fenomenene de

studerer gjennom en fortolkende tilnærming, mens naturvitenskapene vil årsaksforklare fenomenene. Wilhelm Windelband (1848-1915) karakteriserte naturvitenskapene som «nomotetiske» fordi de søker å formulere allmenne lover, mens de historiske vitenskapene, som han foretrekker å kalle dem, omtales som «ideografiske» fordi de søker det individuelle og særpregede (jf. Johannessen 1985:71f).

I dette hundreåret arbeidet de logiske positivistene videre med ideen om en enhetsvitenskap. Det innebar blant annet at vitenskapen måtte ha en felles metode (Kjørup 1985:155). Neurath (1882-1945), et av medlemmene i de logiske positivistenes wienerkrets, hevdet at man i vitenskapen måtte utvikle et felles språk som all empirisk kunnskap kunne formuleres i. Dette språket omtales som fysikalisme «det språk som man i fysikken og dagliglivet bruker for å snakke om fysiske eller materielle ting» (Gilje og Grimen 1993:59). De logiske positivistene var også opptatt av å skille mellom vitenskapelig og ikke-vitenskapelig virksomhet. Til dette formålet formulerte de det såkalte verifikasjonsprinsippet: For at et utsagn skal kunne kalles vitenskapelig, må det være prinsipielt mulig, på grunnlag av erfaring, å finne ut om utsagnet er sant eller falskt (op.cit.:54).

Karl Popper (1902-1994) avviste de logiske positivistenes program for en enhetsvitenskap, men også han hadde en sterk tro på at de ulike vitenskapene måtte utvikle en felles metode (Gilje og Grimen 1993:77). I sitt arbeid med å trekke opp grenser for hva som skulle kunne regnes som vitenskapelig, avviste han verifikasjonsprinsippet og introduserte i stedet et prinsipp om at vitenskapelige teorier (hypoteser, utsagn) må formuleres slik at det er mulig å gjendrive dem. En teori er altså vitenskapelig bare om den i prinsippet kan falsifiseres. Den vitenskapelige framgangsmåten kan derfor ifølge Popper ikke være å søke det som kan bekrefte teoriene, men den må tvert imot bygges opp slik at forskeren kan få vist om hypotesene er gale.

«Dersom hypotesen blir falsifisert, må vi formulere en ny og gjenta forsøket. Dersom våre forsøk på gjendrivelse mislykkes, kan hypotesen godtas *inntil videre*. I dette tilfellet hevder Popper at hypotesen blir «korroborert» (herdet). Men den kan aldri få merkelappen «verifisert» eller «sann».»  
(Gilje og Grimen 1993:73)

I boka *Against Method* fra 1975 tar den amerikanske vitenskapsfilosofen Feyerabend (1924-1994) et kraftig oppgjør med ideen om at det finnes én vitenskapelig metode. Han slår bestemt fast at «there is no uniform scientific method» (Feyerabend 1988:258). Ut fra eksempler fra vitenskapenes historie prøver han å vise at det verken er mulig eller ønskelig å utforme spesielle regler for hvordan vitenskap skal gjennomføres, slik for eksempel Popper gjør:

«given any rule, however «fundamental» or «rational», there are always circumstances when it is advisable not only to ignore the rule, but to adopt its opposite.» (Feyerabend 1988:14)

Selv taler Feyerabend for et metodisk mangfold. Det eneste som kan sikre vitenskapelige framskritt i alle sammenhenger, er ifølge han prinsippet om at «anything goes» (op.cit.:19). Når han avslutningsvis setter seg fore å svare på spørsmålet om hva vitenskap er, ender det ikke uventet med at det finnes mange svar. I praksis mener han likevel at det som regnes som vitenskap, er det ulike forskergrupper og andre samfunnsmedlemmer oppfatter som vitenskap (op.cit.:257). I boka *Farewell to Reason* følger han dette opp ved å føye til det vi kan betrakte som noen allmenne normer om hva som regnes som god vitenskap, slik vi ser i siste halvdel av definisjonen nedenfor.

«By science I mean modern natural and social science (theoretical and applied) as interpreted by most scientists and a large section of the educated public: an inquiry that aims at objectivity, uses observation (experiment) and compelling reasons to establish its results and is guided by well defined and logically acceptable rules». (Feyerabend 1987:24)

Normene Feyerabend trekker fram her, er generelle og minner om dem vi kan finne i andre framstillinger. Crystal (1985:77) formulerer for eksempel følgende tre krav til vitenskapelig metode i en innføringsbok i lingvistikk: «explicitness» (bl.a. med tanke på terminologi og omtale av informanter), «systematicness» (som bl.a. dreier seg om en systematisk bruk av prinsipper og prosedyrer) og «objectivity» (som bl.a. dreier seg om at konklusjoner og belegg åpent må legges fram slik at andre kan etterprøve dem). Godt kjent er også de fire grunnleggende normene den amerikanske sosiologen Merton har formulert: «universalism» (bl.a. at vurdering av andres arbeider skal skje på bakgrunn av saklighet og ikke personens religion, sosiale forhold o.l.), «communism» (bl.a. at alle vitenskapelige teorier og data må betraktes som felleseie som den enkelte forsker må sikre andre adgang til), «disinterestedness» (bl.a. at vitenskapen må være upartisk) og «organized scepticism» (bl.a. vilje til å sette spørsmålstegn ved etablerte forskningsresultater), jf. Kjørup (1985:127f), Gilje og Grimen (1993:236f).

Ut fra de nedslagene i den vitenskapsfilosofiske debatten som jeg har gjort her, ser vi at det ikke har vært noen enighet om hva vitenskapelig metode er, eller om det bare finnes en metode som kan kalles vitenskapelig. I dag vil mange framheve metodemangfold som noe positivt, og mange anbefaler en kombinasjon av ulike metoder. Selv om troen på en enhetsmetode i dag ikke står så sterkt, finnes det imidlertid, som vi har sett, en del grunnleggende normer som styrer forskningen. Slike normer betraktes gjerne som ideal som forskerne bestreber seg på å oppnå, men som de av ulike årsaker ikke alltid lykkes med.

### 5.3 EN OPPDAGENDE OG HYPOTESEUTVIKLENDE FORSKNING MED EN KVALITATIV TILNÆRMING

Som jeg alt har gjort rede for i kapittel 1, tar mitt prosjekt utgangspunkt i et praktisk problem, og en kan si at jeg har brukt en «forskning-så-teori-strategi» og ikke en «teori-så-forskning-strategi» (jf. 2.2.5). Selv om det i 1990, da prosjektet startet, fantes mye tilgjengelig forskningslitteratur om andrespråkstilegnelse og om lesing generelt, var det ikke mye å finne om minoritetsungdoms lesing på andrespråket. Jeg vurderte det derfor som en primær oppgave å studere noen ungdommers lesing mer inngående. Det mente jeg blant annet ville kunne sette meg bedre i stand til å forstå de vanskene de hadde med å lese tekster på andrespråket, og jeg håpet også at jeg gjennom en næranalyse ville kunne være med og danne grunnlag for utvikling av hypoteser og teorier om denne spesielle lesesituasjonen. Ut fra dette perspektivet kan forskningstilnærmingen beskrives som oppdagende og hypoteseutviklende. Dette vil jeg utdype i det følgende.

Seliger og Shohamy (1989) skiller mellom nettopp hypoteseutviklende og hypotesetestende andrespråkforskning. I et hypoteseutviklende prosjekt starter en ikke, som i et hypotesetestende prosjekt, opp med et sett eksplisitt formulerte hypoteser som en ønsker å teste. Vanligvis er det heller ikke spesifikke teorier eller modeller som styrer forskningen, men målet er å oppdage og beskrive sammenhenger innenfor et relativt nytt område. Retter en oppmerksomheten mot andre sider av denne forskningen, kan en bruke betegnelsen oppdagende («exploratory»), slik Reaves (1992:9) gjør (jf. også fotnote nr. 34). Ifølge Reaves er en slik forskning primært beskrivende, men det er ofte interesse for å gå dypere enn den rene beskrivelsen. Forskningen kan også inneholde forsøk på å forstå eller forklare fenomen.

Som motsatsen til oppdagende og hypoteseutviklende prosjekter setter man gjerne opp eksperimentet som er hypotesetestende og hvor formålet er å kunne forutsi og forklare atferd. I forklaringene tas det videre sikte på å påpeke årsakssammenhenger. Informantene velges etter statistiske metoder, og en har en kontrollgruppe som er utvalgt etter tilsvarende prinsipp. I eksperimentet benytter en som regel kvantitative metoder (jf. f.eks. beskrivelsen til Larsen-Freeman og Long (1991:15) av eksperimentet som prototypisk kvantitativ forskningstilnærming). Når et prosjekt er oppdagende eller hypoteseutviklende, er det imidlertid mest nærliggende å velge en kvalitativ tilnærming. Da arbeider en som regel med færre informanter enn i kvantitative studier. Det har både fordeler og ulemper (se også 5.4), men det betyr i alle fall at forskerne har bedre muligheter til å komme tettere inn på de informantene de arbeider med. Det legges ofte vekt på å få til mer helhetlige beskrivelser, noe som kan være gustig med tanke på å beskrive prosesser (Grønmo 1982:99). Bruk av kvantitative metoder i leseforskningen betyr ofte at det er et resultat

på lesetester som studeres, siden slike resultater er enkle å gjøre om til målbare størrelser. I en kvalitativ tilnærming er det større muligheter til velge problemstillinger som kan belyse hvordan leseren oppfører seg i prosessen på veien mot dette produktet.

De kvalitative studiene karakteriseres ofte også som intensive, noe som innebærer at de går i dybden på begrensede områder. At det legges stor vekt på innlevelse og innsikt, anføres videre som en årsak til at disse metodene egner seg godt til å utvikle hypoteser og teorier (Grønmo 1982:109). Selv om kvalitative studier ansees som velegnet til å utvikle hypoteser og teorier, peker Grønmo på at utvalget av informanter kan gjøre det vanskelig å vurdere om teoriene og hypotesene er holdbare i mer omfattende sammenhenger. Dette er en av grunnene til at mange mener at slike studier først og fremst har sin funksjon i en første fase av utforskningen av et problemområde. Slik har jeg også tenkt meg mitt prosjekt inn i en større sammenheng.

Selv om jeg i utgangspunktet bruker en kvalitativ tilnærming, betyr det ikke at jeg ikke kommer til å arbeide med målbare størrelser i det hele tatt, slik for eksempel Mæhlum (1992) har valgt. Jeg vil blant annet supplere den kvalitative beskrivelsen og analysen ved å også gjøre enkelte data om til målbare størrelser. I dag er det vanlig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder. Valget mellom metoder er oftest ikke prinsipielt, men strategisk (jf. Grønmo 1982) eller situasjonsbestemt. I praksis har det også vist seg at det ikke alltid er så lett å trekke grensen mellom disse metodene (jf. f.eks. kontinuumet over kvalitative og kvantitative metoder i Larsen-Freeman og Long 1991:15).

#### **5.4 Å FORSKE PÅ INDIVIDER ELLER GRUPPER**

Sosiolingvistikken er den lingvistiske disiplinen hvor det å studere grupper valgt ut fra en populasjon etter statistiske kriterier, har stått sterkest. William Labov, som regnes som sosiolingvistikkens grunnlegger, var særlig opptatt av språklig variasjon mellom ulike sosiale klasser. Hans forskning inspirerte mange andre til å gjennomføre liknende prosjekter. Denne forskningen ble så dominerende at en i dag gjerne snakker om det labovske paradigmet (Akselberg 1993). De siste tiårene har imidlertid stadig flere sosiolingvister rettet interessen mot enkeltindividet og individuelle forskjeller (se f.eks. Rekdal 1986). Hudson (1980:12) begrunner en slik interesse med at det er viktig å vite hvordan individet fungerer for å kunne forstå hvordan grupper av individer fungerer. Dessuten understreker han at vi ikke finner to personer med akkurat samme språk, siden ingen har nøyaktig de samme språklige erfaringene. I studier av innlærerspråk har individuelle aspekter blitt særlig

tydelige gjennom blant annet studiene av den store synkrone variasjonen som preger mellomspråket (Larsen-Freeman & Long 1991, se også Corder 1974b).

Studier av enkeltindivider eller av enkeltstående fenomener (som en organisasjon, et lands undervisningstilbud for minoritets elever eller interaksjon mellom lærer og elever i et klasserom) omtales ofte, og kanskje særlig innenfor samfunnsvitenskapene, som kasusstudier. Betegnelsen har ikke noe entydig innhold, og det er heller ingen bestemt systematisk framgangsmåte som kan kalles en kasusstudie (jf. f.eks. Mæhlum 1992:101). De fleste ser imidlertid ut til å forbinde kasusstudier med en typisk kvalitativ metode som gjerne har en impresjonistisk tilnærming til det som skal studeres. Det innebærer at en kan møte studieobjektene uten særlig fastlagte oppfatninger om nøyaktig hva en skal se etter, og at en har muligheter til å endre innsamlingsmetoder underveis. I motsetning til dette har den amerikanske sosiologen Yin utviklet en strukturert måte å bygge opp og bruke kasusstudier som forskningsverktøy i samfunnsfagene. Hos han finner vi også en utbygd definisjon:

- «A case study is an empirical inquiry that:
- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when
  - the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which
  - multiple sources of evidence are used.»
- (Yin 1989:23)

Kasusstudier dreier seg ut fra dette om et fenomen vi ikke kjenner så godt, som vi innhenter mange typer informasjon om, og som vi studerer i dets naturlige omgivelser med en empirisk tilnærming. I forhold til mitt prosjekt skulle en slik definisjon være dekkende, selv om det kan diskuteres hvor naturlige lesesituasjonene jeg legger opp til, er (se 7.3.2). Yin deler også kasusstudiene inn i ulike typer (Yin 1989:46f). En kasusstudie kan enten være sammensatt («multiple-case-designs») eller enkel («single-case-designs»), og den kan være «embedded» i motsetning til «holistic». Med «embedded» mener Yin at man foretar analyser på mer enn ett nivå. Er studien «holistic», skjer analysen først og fremst på et mer overordnet nivå. Ut fra denne inndelingen gjennomfører jeg en sammensatt kasusstudie som er «embedded». Den siste karakteristikken viser til at jeg ikke bare er opptatt av de mer globale sidene ved minoritetslevers lesing (f.eks. en helhetlig forståelse), men også foretar en analyse av for eksempel deres nøyaktighet ved høytlesing og deres lesehastighet.

Som vi ser stiller Yin ikke noe krav om at en kasusstudie skal være longitudinell. Men det er det vanlig å regne med at kasusstudier er, både innenfor andrespråksforskning (Larsen Freeman og Long 1991:10) og



innenfor leseforskning (Kamil 1984:47). I leseforskningen har det vært vanligere å studere statistisk utvalgte grupper enn å foreta kasusstudier av enkeltindivider (jf. Mosenthal og Kamil 1991). Dette har selvsagt sammenheng med at den foretrukne forskningstilnærmingen har vært eksperimentell. I en «state-of-the-art»-artikkel om aktuelle metoder i leseforskning fra 1984 uttrykker Kamil seg temmelig negativt om bruken av kasusstudier: «case histories are useful when there *are* no other ways to perform an experiment» (Kamil 1984:47). I en tilsvarende artikkel Kamil skriver sammen med Mosenthal i 1991, uttrykkes imidlertid en annen forståelse, nemlig at forskjellige tilnærminger både har sterke og svake sider, og at det ikke er rimelig å vurdere for eksempel kasusstudier ut fra de samme kravene som en stiller til eksperimentell forskning. Det er kanskje særlig gjennom sosialantropologiske tilnærminger at kasusstudier etter hvert har vunnet seg en sterkere plass i leseforskningen. Et banebrytende arbeid innenfor denne tradisjonene er Heath (1983). Hun studerer måten medlemmene i tre utvalgte svarte og hvite arbeider- og middelklassesamfunn i USA bruker muntlig og skriftlig språk, og drøfter den betydningen dette har for barnas utdanning. Det er interessant at de etnografiske tilnærmingene ofte har vært brukt for nettopp å belyse leseproblemer til minoritetsbarn. En har for eksempel studert interaksjonen mellom lærer og elever i klasserommet som et ledd i forklaringen av disse elevgruppens dårlige resultater på standardiserte amerikanske lesetester (jf. Guthrie og Hall 1984).

I andrespråksforskningen ser det ikke ut til å ha vært samme tradisjon for å ta utgangspunkt i statistisk utvalgte grupper som i leseforskningen. Dette kan skyldes flere forhold. Det kan for eksempel henge sammen med at mange leseforskere har kommet fra samfunnsvitenskapelige fag, mens andrespråksforskere gjerne er rekruttert fra språkvitenskapelige disipliner. Mange andrespråksforskere har dermed kanskje rett og slett ikke vært så opptatt av å bruke statistiske metoder når det gjelder å velge ut informanter. Andre kan ha prøvd å følge regler for statistisk utvelgelse, men har erfart hvor vanskelig det kan være å få tak i representative grupper, i alle fall hvis en er interessert i innvandrere og ikke i for eksempel norske elever som lærer engelsk. Det hører også med til bildet at andrespråksforskningen skjøt fart på syttitallet omtrent samtidig med at kvalitative metoder oftere ble tatt i bruk. Som jeg alt har nevnt i kapittel 2, hevdes det dessuten at andrespråksforskningen har blitt inspirert av førstespråksforskningens metoder. Går vi til denne, finner vi at studier av enkeltbarn har en lang tradisjon. Ingram (1989:7) deler barnespråksforskningens historie inn etter de dominerende metodiske tilnærmingene. Han snakker om: «The period of diary studies» (1876-1926), «The period of large sample studies» (1926-1957) og «The period of longitudinal studies» (fra 1957). I den første og i den siste av disse periodene er det det enkelte barns språk som har stått i sentrum. Når barnespråksforskere i dag sjeldnere bruker de store oversiktsundersøkelsene

basert på grupper, hevder Ingram (1989:23) at det blant annet skyldes at dette forskningsdesignet førte til at man ble opptatt av det han betrakter som mer overflatiske lingvistiske fenomen. I dag er det vanligere å konsentrere seg om å studere utviklingen av mønstre i barns språk og av å beskrive barnespråket gjennom en mer helhetlig tilnærming (se Lanza 1990 og Simonsen 1990). Med slike studieformål er det gunstigere å sikre seg mye data om hvert enkelt individ enn lite data fra mange, slik regelen var i oversiktsundersøkelsene.

Siden kasustudier vanligvis regnes til de kvalitative tilnærmingene, (se imidlertid Yin 1989 for en problematisering av dette), er det ikke så merkelig at vi finner igjen den samme typen argumenter for bruk av kasustudier som den vi finner for bruk av kvalitative metoder mer allment. Om kasustudier heter det for eksempel at de brukes for å utvikle hypoteser eller teorier (Churchill 1986:149, Gudmundsdottir 1994:66) eller modeller (Mæhlum 1992:100), for å åpne nye forskningsfelt og definere underliggende problem og mønstre (Churchill 1986:149), for å gi detaljerte beskrivelser og for å gi mer helhetspregede beskrivelser og analyser (Mæhlum 1992:100), for å øke forståelsen av et fenomen (Larsen Freeman og Long 1991:19, Kalleberg 1982:26) og for å studere prosesser (Alderson 1984: 21, Guthrie og Hall 1984:100, Larsen Freeman og Long 1991:11).

En vanlig innvending mot kasustudier er at resultatene ikke kan generaliseres. Hvordan skal en kunne vite om individet er unikt eller typisk? (Kamil 1984:47, Seliger og Shohamy 1989:115, Larsen Freeman og Long 1991:14). Denne innvendingen er blitt møtt på ulike måter. Noen forskere avviser for eksempel at kvantitative metoder basert på statiske utvalg skal brukes som norm. Grønmo (1982) framhever at formålet med en kasusstudie ikke er å gi oversikt over en større populasjon, og han mener derfor at spørsmålet om generalisering må erstattes med et spørsmål om relevans. Yin (1989) er opptatt av noe av det samme når han hevder at én kasusstudie ikke kan sammenlignes med ett individ i en gruppestudie, men at det er riktigere å sammenligne én kasusstudie med ett eksperiment.

«[...] case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes. In this sense, the case study, [...] does not represent a «sample», and the investigator's goal is to expand and generalize theories (analytic generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization).» (Yin 1989:21)

Yin stiller derfor et motspørsmål til dem som er opptatt av kasusstudienes manglende generalisering: «How can you generalize from a single experiment? (op.cit.:21).

Andre forskere har svart på innvendingene om manglende generaliserbarhet med å hevde at de ikke er interessert i det typiske, men i det individuelle eller det unike. Alderson skriver for eksempel at han i andrespråksleseforskning heller vil maksimere individuelle forskjeller enn å redusere dem, slik en gjør når en grupperer data. Kasusstudier er dessuten mye brukt i kliniske sammenhenger. Da er begrunnelsen ofte at slike tilnærminger vurderes som mer nyttige enn gruppestudier fordi behandling vil bli gitt til individer (jf. Simonsen 1990:192). Det kan også være interessant å nevne at for noen forskere er debatten om generalisering irrelevant fordi deres utgangspunkt er en teori om universelle prosesser. Når Goodman (1982c) hevder at leseprosessen er universell, trenger han selvsagt i prinsippet ikke mer enn én informant, og han trenger ikke å være bekymret for om denne personen er unik eller ei.

Avslutningsvis bør det også trekkes fram eksempler på konkrete tiltak som er foreslått for å prøve å imøtegå innvendingen om manglende generaliserbarhet. En vei er å sammenligne resultat på tvers av kasus (Lanza 1990, Simonsen 1990 og Evensen 1994). En annen måte er å reflektere over hvor mange individer en bør bruke i en studie. Ingram (1989:21) gjør dette. Hans svar er at en bør ha minst tre barn. Har en ett, kan en ikke vite om det er unikt eller typisk. Har en to som er forskjellige, vet en ikke hvilket som er typisk og hvilket som er unikt, men har en tre barn, har man i det minste et flertall som kan brukes for å avgjøre om hva som er det typiske. Å fastsette et slikt minsteantall må likevel være vanskelig, for sjansen for at en kunne få tre individer som alle oppførte seg forskjellig, må i mange sammenhenger være stor, og selvsagt større om en studerer individer fra språklig heterogene miljøer, som innvandreres andrespråksinnlæringsssituasjon, enn om en studerer personer fra mer homogene språkmiljøer.

Mange forskere framhever videre at det kan være spesielt gunstig å kombinere kvalitative dybdestudier med kvantitative tverrstudier (Grønmo 1992, Evensen 1994). Ofte hevdes det da at kasusstudier er velegnet enten i en pilotfase eller som en avsluttende validering av resultater fra en kvantitativ studie. Fog (1982) diskuterer generaliserbarhet i en slik oppfølgende kasusstudie. Hovedundersøkelsen var en bredt anlagt kvantitativ sosiologisk undersøkelse av kvinner med lav inntekt. På bakgrunn av opplysninger fra denne undersøkelsen fant Fog fram til en del kvinner som hun beskrev nærmere gjennom kasusstudier. Hun skriver at hun til å begynne med var svært opptatt av antallet informanter, men i ettertid hevder hun at hun heller ville ha samlet inn mer informasjon om hver informant (dvs. å forlenge intervjuene) enn å intervju enda flere. Dette skyldes at hun etter hvert så på kravet om et representativt antall personer som et eksternt krav som egentlig er utformet til andre typer studier. For henne framstod kvaliteten på dataene som langt viktigere når hun skulle bestrebe seg på å gi bilder av informantene som

stemte overens med virkeligheten. Hun argumenterer derfor for at kravet om representativitet i slike studier må erstattes med krav om mangfoldighet og relevans.

## 5.5 EN FORTOLKENDE TILNÆRMING: Å BESKRIVE, Å FORSTÅ, Å FORKLARE

Formålet med mitt prosjekt er formulert som ønsket om å «utvikle forståelse». Sentralt i prosjektet står beskrivelsen av fire minoritetselevers lesing av et utvalg fagtekster på norsk. Ved å gi en detaljert beskrivelse som blant annet er forankret i mitt teoretiske kjennskap til feltet, håper jeg å kunne bidra til å utvikle innsikt. Selv om jeg ser beskrivelsen som et grunnlag for å kunne utvikle forståelse (jf. Wiggen 1992:73), kan prosjektet likevel vanskelig karakteriseres som rent beskrivende. Jeg reflekterer nemlig også over ulike forklaringer på at de fire informantene leser som de gjør, og denne refleksjonen anser jeg endog som sentral i analysen av data. Den har form av drøftinger hvor jeg prøver ut ulike forklaringer. Jeg baserer meg i denne delen av arbeidet på det man i «grounded theory», en framgangsmåte for å utvikle teori gjennom arbeidet med kvalitative data, omtaler som teoretisk sensitivitet (jf. Strauss og Corbin 1990:41f). Det vil si på de teoretiske kunnskapene jeg har tilegnet meg gjennom forskningsprosessen, på mitt kjennskap til data og informantene og på mine tidligere profesjonelle og private erfaringer. («Private erfaringer» vil bl.a. si innsikt ervervet gjennom selv å lese på andre språk enn morsmålet). Mange av problemene som informantene støter på under lesing, finnes det kanskje ikke en enkel forklaring på. Problemene synes ofte å være sammensatte. Det kan være mange bakgrunnsfaktorer som spiller inn, trolig også faktorer jeg ikke kjenner til. Jeg ser imidlertid mine forklaringsforsøk som ledd i arbeidet med å skape forståelse for det som kjennetegner en lesesituasjon hvor minoritetsungdommer leser en fagtekst på andrespråket, og som ledd i arbeidet med å utvikle hypoteser om hva som kan være årsakene til de problemene de får i en slik situasjon.

Når jeg hevder at det å utvikle forståelse er ett av formålene mine, kan vi si at jeg plasserer prosjektet i en hermeneutisk tradisjon, dvs. en tradisjon hvor man er opptatt av å fortolke og forstå meningssammenhenger, og hvor vitenskapeligheten ofte har blitt knyttet til mulighetene til å begrunne en tolkning og til å «argumentere for at en fremsatt tolkning med større eller mindre sannsynlighet er korrekt» (Thomassen 1990:61). I diskusjonen om enhetsvitenskapen så vi at åndsvitenskapenes formål om å utvikle «forståelse» ble satt opp som en motsetning til naturvitenskapenes «årsaksforklaringer». «Forklaring» har som følge av denne debatten ofte kommet til å bety nettopp det det betyr i naturvitenskapelig forstand, nemlig årsaksforklaring hvor en

universell lov er en av premissene som skal forklare eksplanandum (det som skal forklares). Med et slikt krav er det få vitenskaper som kan «forklare» noe. Likevel er det ofte et slikt innhold i begrepet «forklaring» som ligger som et ideal også innenfor andre fagområder. I en diskusjon om ulike forklaringstyper i samfunnsvitenskapene hevder Gilje og Grimen (1993:111) at samfunnsvitenskapene kan årsaksforklare forutsatt at vi aksepterer at premissene i en forklaring ikke må formuleres som en universell lov, men at de kan formuleres som en statistisk lov som sier noe om sannsynlige forekomster. Gilje og Grimen trekker fram to andre typer forklaringer som de hevder er mye brukt i samfunnsvitenskapene: formålsforklaringer (å forklare enkeltindivids handlinger ved å gå veien om deres hensikter) og funksjonelle forklaringer (f.eks. å forklare samfunnsfenomen ved å si at de har en funksjon i samfunnet som helhet). De drøfter også forholdet mellom årsaksforklaringer og forståelse og hevder at det ikke er noen direkte motsetning mellom de to (Gilje og Grimen 1993:165f). Årsaksforklaringer kan skape forståelse, og bruk av årsaksforklaring bygger på forståelse og tolking. De peker imidlertid på at det likevel er vesensforskjeller mellom naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene når det gjelder bruken av forklaringer: Formålsforklaringer kan ikke brukes i naturfagene fordi naturforskerne ikke studerer en verden som alt er fortolket av studieobjektene selv, og samfunnsforskerne bruker ofte lange forklaringskjeder som består av både formåls- og årsaksforklaringer.

Også fra humanistisk hold er det forskere som har vært kritiske til et skarpt skille mellom forståelse og forklaring. Kvalsvik, som skriver om den hermeneutiske tradisjonen i de filologiske fagene, hevder for eksempel følgende:

«Det er likevel ikkje lenger rett at naturvitenskaplege forskingsdisiplinar er aleine om å nytte seg av systematiske forklåningsstrategiar, medan «åndsvitenskapane» søkjer å forstå utan slik hjelp. Ein må berre ikkje forveksle *årsaksforklaringar av handling* med forklåringar av systematiske samanhengar – eller jamvel systematikk i mangelen på samanheng – i materialet som tekstvitenskapane tek for seg.»

(Kvalsvik 1990:66)

Selv om det i mange vitenskapsteoretiske diskusjoner er lagt vekt på å skille mellom å beskrive, forklare og forstå er dette kanskje altså i praksis likevel ikke så enkelt. Som vi har sett, mener både Gilje og Grimen og Kvalsvik at grensene mellom «forstå» og «forklare» ikke er så lette å trekke som det kanskje framstår ut fra det klassiske skillet mellom ånds- og naturvitenskaper. Disse forskerne argumenterer også for at forklaringer har sin plass innenfor samfunnsvitenskapene og humaniora, men i en annen form enn den

naturvitenskapene har brukt. Interessant er derfor også følgende karakteristik av «forklaring» i humanistiske fag.

«forklaringen» består ikke i å se noe som uttrykk for allmenn regelmessighet, men å si noe om hvorfor det er forskjellig fra andre alternative muligheter, og om hva denne forskjellen består i.»

(Rådet for humanistisk forskning 1985:45)

Hittil har jeg konsentrert meg om «å forklare» og «forstå», men det er heller ikke så enkelt å skille mellom «beskrivelse» og «forklaring». Ren beskrivende («descriptive») forskning der forskeren ikke gjør noen forsøk på å forstå eller forklare, trekke konklusjoner eller komme med anbefalinger, er sjelden, hevder Reaves (1992:9). Innenfor ett og samme prosjekt vil en med andre ord vanligvis både beskrive et fenomen og prøve å forstå det eller forklare sider ved det. Det er imidlertid ikke så enkelt å skille mellom «beskrivelse» og «forklaring» i den vitenskapelige framstilling som en kanskje skulle tro (se diskusjon i Wiggen 1992). Det er problematisk blant annet fordi det ikke er lett å unngå at beskrivelsen er grunnet i teori, og fordi det er vanskelig å unngå å tolke når en velger ut hva en skal beskrive. Wiggen viser hvor vanskelig dette har vært i utforskningen av rettskrivingsavvik. I slik forskning har det vært vanlig å bruke taksonomier som dels har klassifisert avvikene etter språklig formelle kriterier og dels etter antatte forklaringer på hvorfor elevene skriver som de gjør. Selv argumenterer Wiggen for at alle avvikene bør beskrives etter formelle språklige kriterier og for at en konsekvent skiller mellom denne beskrivelsen og eventuelle forklaringer på avvikene. Et slikt skille, mener han, vil gjøre det enklere for andre å bruke det beskrevne materialet til å prøve ut alternative forklaringer (se også Wiggen 1994 og kapittel 9.4.5.1 her).

## 5.6 OPPSUMMERING

Ut fra det jeg har gjort rede for i dette kapittelet, vil jeg karakterisere den metodiske tilnærmingen i prosjektet som en primært kvalitativt orientert kasusstudie av fire innvandrerungdommers lesing på norsk. Forsknings-tilnærmingen er oppdagende og hypoteseutviklende av karakter, og det sentrale formålet med prosjektet er å utvikle forståelse for minoritetselvers problemer med å lese fagtekster på andrespråket. Tilnærmingen kan også karakteriseres som tolkende i den forstand at jeg ikke bare beskriver elevenes lesing, men også drøfter ulike forklaringer til at de leser som de gjør.

## 6 ERFARINGER FRA METODEUTVIKLINGSFASEN

### 6.1 INNLEDNING

Som tidligere nevnt brukte jeg en del tid sammen med informantene før jeg samlet inn dataene til hovedundersøkelsen. Jeg møtte dem første gang litt etter skolestart i det åttende skoleåret deres og samlet inn data til hovedundersøkelsen først på slutten av dette skoleåret i mai 1991. Prosjektet er likevel ikke tilrettelagt som en longitudinell undersøkelse. Den viktigste årsaken til at jeg brukte noe tid sammen med informantene før jeg gjennomførte hovedundersøkelsen, var at det gav meg muligheter til å prøve ut forskjellige måter å måle leseferdigheter på. Dette kunne jeg gjøre som ledd i den ordinære norskundervisningen i de timene jeg selv overtok.

Ut fra teoriene om lesing som jeg bygger på (jf. kapittel 3 og 4), var det naturlig å måle både elevenes avkodningsferdigheter og deres forståelsesferdigheter i hovedundersøkelsen. Men i metodeutviklingsfasen var det primært metoder for å måle leseforståelse jeg arbeidet med. Jeg prøvde ut ulike måter å utforme oppgaver på og ulike måter å la elevene besvare oppgavene på. Siden utprøvingen skjedde som en del av elevenes ordinære undervisning, leste de tekster fra mange sjangerer.

Det er erfaringer fra denne metodeutprøvingsfasen jeg vil diskutere her. Det blir ingen detaljert redegjørelse for alle tekstene jeg lot elevene lese eller for alle oppgavene jeg lagde til disse tekstene. Det jeg vil legge vekt på, er en oppsummering av de viktigste erfaringene som dannet grunnlag for utviklingen av elisiteringsprosedyren for innsamling av data i hovedundersøkelsen. Med elisiteringsprosedyre eller -metode forstår jeg en systematisk framgangsmåte for å framskaffe språklige data innenfor et spesielt område, for eksempel forståelse av leste tekster (jf. Corder 1973:367).

I mange land er det vanlig å teste elevers leseferdigheter som ledd i en årlig vurdering av deres skoleprestasjoner. Slik er det som jeg alt har vært inne på ikke i Norge. Selv om jeg ikke skulle lage noen test i forbindelse med avhandlingen, gir likevel litteraturen om testing viktig bakgrunnskunnskaper også for utviklingen av min elisiteringsmetode. Jeg vil derfor begynne med å se nærmere på et sentralt skille mellom ulike testtyper.

### 6.2 Å MÅLE SPRÅKFERDIGHETER ISOLERT OG I INTEGRERTE OPPGAVER

Mange språktester er i dag bygd opp av oppgavesett som prøver de fire språkferdighetene lytte, tale, lese, skrive, jf. f.eks. oversikten i Davies og West

(1989). Når det gjelder selve oppgavetyperne, har det siden begynnelsen av sekstitallet vært vanlig å skille mellom to testtyper: elementprøver («discrete point tests») og prøver av sammensatte ferdigheter («integrative tests»), jf. Haastrup (1977) og Oller (1979). I elementprøvene forsøker en å måle forskjellige sider ved språkferdighetene ved å rette oppmerksomheten mot bare én ferdighet eller ett grammatisk moment av gangen. Dermed følger en et viktig testprinsipp om å «isolere testproblemet og teste det i rene, problemfrie omgivelser», jf. Andersen (1978:169).

Utover på syttitallet ble mye oppmerksomhet rettet mot mer integrerte tester. Elementprøvene ble oppfattet som utilstrekkelige kanskje først og fremst fordi en mente at språk ikke ble testet slik det ble brukt i det virkelige livet. Ifølge Oller (1979) må en oppfatte begrepet «integrative tests» som nærmest det motsatte av «discrete point tests». Mens de sistnevnte stykker språket opp i enkeltdeler, setter man i «integrative tests» språket sammen igjen, og måler evnen til å bruke mange deler av språkkompetansen samtidig. Oller føyer til en tredje kategori tester – de pragmatiske. Det er tester hvor en prøver flere deler av språkkompetansen på samme tid, og dessuten har oppmerksomheten rettet mot mening og mot språket slik det brukes i normale omgivelser. Også innenfor kommunikativ fremmedspråksundervisning, som var en sentral metodisk retning på sytti- og åttitallet, var man opptatt av å understreke at de ulike språkferdighetene i autentiske situasjoner ofte kombineres, og at det derfor også er naturlig å integrere dem i en testsammenheng (Lammers og Nygaard 1980, Weir 1988).

De sammensatte prøvetypene har vært et viktig tilskudd til testtypologien fordi de ofte prøver å måle en mer allmenn språkkompetanse. Vektleggingen av disse prøvetypene har imidlertid ikke betydd at elementprøver har forsvunnet. I mange situasjoner kan det være både ønskelig og mulig å isolere ulike sider av språkferdigheten. Et eksempel er når man vil teste førskolebarns språklige bevissthet. Da prøver en for eksempel deres evne til å dele talte ord inn i segmenter og deres evne til å skille mellom ulike fonem. Men hvordan forholder dette seg når det er selve leseforståelsen vi er ute etter å prøve? Er det mulig å måle leseforståelse isolert, eller blir tester av leseforståelse i praksis sammensatte prøver?

Leter vi i faglitteraturen, finner vi at det har vært brukt mange ulike framgangsmåter for å måle leseforståelse (jf. Venezky 1984, Calfee og Drum 1986), og vi finner at de fleste av disse krever at en i tillegg til å kunne lese også må kunne gjøre rede for det en har lest gjennom å bruke de produktive språkferdighetene, altså enten ved å snakke eller ved å skrive. Vanlige metoder har vært å be leserne om å sammendra innholdet eller svare på spørsmål. Både sammendraget og svarene kan gjøres skriftlig eller muntlig, og de kan gis på samme språk som teksten eller eventuelt på et språk som elevene behersker



bedre. Uansett om elevene skal svare muntlig eller skriftlig, kan det være et problem at manglende evne til å uttrykke seg kan hindre dem i å få formidlet hva de faktisk har forstått. En måte å møte dette problemet på er å velge oppgavetyper hvor forsøkspersonene bare skal krysse av for om noe som påstås, er riktig eller galt, eller for hvilket av flere oppgitte svar som er det riktige. Da prøver en å måle lesing uten samtidig å måle produktive ferdigheter. Jeg vil starte gjennomgangen av ulike framgangsmåter med å gjøre rede for erfaringer jeg gjorde med slike oppgavetyper i utprøvningsperioden.

### 6.3 FLERVALGSOPPGAVER SOM METODE FOR Å MÅLE LESEFORSTÅELSE

Flervalgsoppgavene er enkle og raske å gjennomføre og å skåre. Derfor er de også mye brukt i tester og i større undersøkelser hvor leseferdigheter skal sammenlignes med ulike bakgrunnsvariabler. Siden leserne bare skal velge mellom ulike alternativer, er det imidlertid en viss fare for at de stimuleres til å gjette eller til å utvikle teknikker som får dem til å arbeide mer med å ekskludere svaralternativer enn med å tenke gjennom forståelsen av teksten de har lest. Dette reises gjerne som en hovedinnvending mot slike avkrysningsoppgaver. En annen viktig innvending mot å bruke slike oppgaver i min sammenheng har vært at vi får vite for lite om elevenes egen forståelse av teksten. Dataene vi sitter igjen med, består av kryss foran det elevene har oppfattet som riktige svar eller manglende avkryssning. Dette telles opp, og vi finner fram til andelen rette og gale markeringer. Ønsker en å komme tettere inn på elevenes forståelse, trenger en imidlertid også kvalitative data. Når det gjelder flervalgsoppgaver, kunne det for eksempel ha vært interessant å skaffe tilleggsopplysninger om elevene har vært usikre på noen av svarene de har gitt, hva usikkerheten har gått ut på, og om denne usikkerheten har resultert i gale eller riktige valg.

Jeg har ikke selv utviklet noe oppgavesett som bare består av oppgaver med flervalgssvar i dette prosjektet, men jeg lot elevene ta en kartleggingsprøve i lesing for sjuende klasse, som er bygd opp etter slike prinsipper (Carlsten og Langeland 1991), og jeg vil her bruke den for å eksemplifisere oppgavetyper. Mens elevene leser et utdrag fra en skjønnlitterær tekst på om lag tusen ord, skal de trettiseks ganger krysse av for hvilket av tre ord som passer best inn i sammenhengen, som her:

«Når den [rotta] satte av fra vanntanken, slo den et kraftig slag med halen som en (bil - bjørn - bever).»

«Styrmannen blandet vann og whisky og hadde det på (seilet - dekket - masten) i en skål.»

Jeg vil komme tilbake til en presentasjon og drøfting av resultatene på denne kartleggingsprøva seinere (i 8.4 og i 10.8). Her vil jeg trekke fram to gale svar for å illustrere oppgavetypens begrensninger i en prosjektsammenheng som min. Spørsmålet er nemlig hva vi egentlig får vite om Dauds leseforståelse når han i den første av de to oppgavene ovenfor svarer «bjørn» i steden for «bever», og videre hva vi får vite om Ahmeds forståelse når han krysser av for «masten» i steden for «dekket» i den andre oppgaven. I begge tilfeller er det mest nærliggende å tenke seg at det dreier seg om problemer med å forstå ord. Daud kjenner kanskje ikke ordet «bever» og velger derfor det eneste logisk mulige av de to gjenværende ordene. Hvis Ahmed kjente ordene «mast» og «dekk», ville han neppe valgt feil, siden en skål med væske vanskelig kan stå i en mast. Det som er interessant i begge tilfellene, er at elevene faktisk kan ha fått med seg hovedinnholdet selv om de svarer galt. For det kan neppe sies å være avgjørende for sammenhengen om rotta blir sammenlignet med en bjørn eller en bever, og selv om Ahmed trolig er usikker på hva «dekk» og «mast» betyr, kan han likevel ha en forståelse for det vesentligste i det som skjer, nemlig at skåla blir satt et sted hvor rotta kan drikke av den. Dette kan det altså tenkes at Ahmed har fått med seg, men siden det ikke er spurt om det, vet vi det ikke. Ut fra disse eksemplene må det være berettiget å stille spørsmål om hva slags type leseforståelse en egentlig er ute etter her. Når flervalgsoppgaver administreres som i denne kartleggingsprøva, kan det i alle fall se ut som om en lett kan komme til å konsentrere seg om detaljer i teksten, og om forståelsen av svaralternativene (jf. mast). Vi kan også legge merke til at begge oppgavene ovenfor kan løses uten at en har lest resten av teksten. Det virker altså som om det er forståelse på et lavt tekstnivå en får prøvd her (ord, fraser, setninger).

Tendensen til å konsentrere seg om detaljer var en hovedinnvending mot bruk av flervalgsoppgaver i oppgavesettet til den store IEA-undersøkelsen av leseferdigheter (Elley 1992, Høien m.fl. 1994). Utformingen av oppgavesettet ble diskutert i styringsgruppa for prosjektet, og det var her ulike syn kom fram. Ifølge Høien m.fl. (1994:15) ble det hevdet at flervalgsoppgaver er «altfor overflatiske og på grensa til det meningslause». De som kritiserte flervalgsoppgaver i forbindelse med IEA-undersøkelsen, ville i steden bruke åpne spørsmål, som de betraktet som mer autentiske og bedre egnet til å måle en mer dyptgående forståelse. Disse innvendingene førte imidlertid ikke fram, for de aller fleste oppgavene som ble brukt, var med flervalgssvar. Begrunnelsen for dette var ikke at man avviste åpne spørsmål som oppgavetype, men at man kom fram til at når hensikten var å sammenligne prestasjoner på tvers av land, var det flest praktiske hensyn som talte for flervalgsoppgaver. Den viktigste er at de er mindre tid- og kostnadskrevende. En studie som ble gjennomført blant niåringer i Australia og New Zealand på initiativ fra IEA, viste dessuten at en stort sett kom fram til den samme rangeringen av elevene enten en brukte et oppgavesett med flervalgssvar eller

et med åpne spørsmål (Elley og Mangubhai 1992), og dermed valgte en det som var mest praktisk (Elley 1992, Høien m.fl. 1994).

Begrunnelsen for å velge oppgaver med flervalgssvar i en undersøkelse som den IEA gjennomførte, er forståelig. Prinsipielt burde det heller ikke være noe i veien for å lage flervalgsoppgaver som konsentrerte seg mindre om detaljer og mer om overordnede sider av tekstforståelsen. Når Elley (1992:5) i en oppsummering av resultater fra IEA-undersøkelsen karakteriserer flervalgssvar som en objektiv oppgavetype, er det imidlertid en karakteristik som må nyanseres. Det er bare selve skåringen som kan sies å være objektiv i den forstand at man på forhånd har blitt enig om hva som skal godtas som riktig svar, og derfor kan skåre svarene uten å bruke skjønn. Valget av hva en skal lage oppgaver om, og utformingen av selve oppgavene, for eksempel valg av distraktorer, er imidlertid ikke noen mer objektiv prosedyre enn det er å forme åpne spørsmål til den samme teksten (se Andersen 1978). Oppgavens kvalitet vil være avhengig av at de som lager dem, har et høyt bevissthetsnivå om hva slags type forståelse de primært vil prøve (se f.eks. Oller 1979:255).

## **6.4 ÅPNE SPØRSMÅL MED SKRIFTLIGE SVAR SOM METODE FOR Å MÅLE LESEFORSTÅELSE**

### **6.4.1 Å stille spørsmål til en tekst**

Den oppgavetypen jeg arbeidet mest med i utprøvningsfasen, var å stille såkalte åpne spørsmål til en tekst og be elevene svare på dem skriftlig. Ved å la elevene selv formulere svaret håpet jeg å få et bedre innblikk i tekstforståelse enn ved å la dem krysse av for alternativer som var laget av andre på forhånd. Slike oppgaver var dessuten lette å integrere i elevenes ordinære undervisning fordi det vanligvis settes av en del tid på skolen til arbeid av denne typen. I tillegg til at det er en vanlig oppgavetype i skolen generelt, er den dessuten viktig å beherske for minoritets elever spesielt, fordi den er en fast del av avgangsprøva i norsk som andrespråk (jf. f.eks. Grunnskolerådet 1988, Eksamenssekretariatet 1994). Ett av de åpenbare problemene med en slik framgangsmåte for å måle leseforståelse er, som jeg alt har vært inne på, at elevene må kunne uttrykke seg skriftlig for å kunne formidle hva de har forstått. Leseforståelsen måles altså ikke direkte, men gjennom skrivning i ettertid. Når vi får et ufullstendig svar, kan vi ikke vite om det skyldes mangelfull forståelse av den leste teksten eller problemer med å formulere seg skriftlig.

Det finnes flere måter å lage spørsmål til en tekst på. En vanlig inndeling er basert på Barretts taksonomi over ulike dimensjoner av leseforståelse (gjengitt

i Beard 1987:146)<sup>35</sup>. Nuttall (1982:132-133) bruker for eksempel en slik inndeling når hun skiller mellom fem typer leseforståelsesspørsmål: «questions of literal comprehension, questions involving reorganization or reinterpretation, questions of inference, questions of evaluation, questions of personal response». Barretts taksonomi bygger ikke på empirisk forskning, men på «careful thought», som Beard (1987:147) skriver. Nuttall bruker sin inndeling for å gjøre lærere bevisst ulike kategorier spørsmål og ikke som redskap i utforskning av noen informanters leseforståelse. I forsknings-sammenheng ser det ut som om det særlig er to av kategoriene som har vært interessante – spørsmål som måler en bokstavelig forståelse («questions of literal comprehension») og inferensspørsmål («questions of inference»). Den andre kategorien hos Nuttall vil det, ut fra en slik todeling, være naturlig å dele mellom de to kategoriene. Det Nuttall kaller «questions involving reorganization» vil da i de fleste tilfeller kunne regnes som spørsmål som måler en bokstavelig forståelse, mens «questions involving reinterpretation» vil være inferensspørsmål.

De to sistnevnte kategoriene av spørsmål i Nuttalls inndeling, vurderende spørsmål og spørsmål hvor leseren skal gi en personlig respons, er imidlertid vanlige i skolen. Der brukes de blant annet for å oppøve en kritisk tenking, for å få elevene til å plassere det de har lest i en større sammenheng, og for å få dem til å ta personlig stilling til noe de har lest. Dette er sentrale ledd i skolens arbeid med å få elevene til å engasjere seg i det de leser, men spørsmåls-typene står i et noe fjernere forhold til teksten, og det er kanskje derfor de ikke har vært opplevd som så sentrale av leseforskere. Et unntak i så måte er Elbro (1986:13) som regner kritisk tenking med utgangspunkt i tekst som en av tre delferdigheter i lesing (ved siden av gjenkjenning og foregripelse). Jeg vil i det følgende konsentrere meg om å diskutere eksempler på spørsmål som måler bokstavelig forståelse, og inferensspørsmål, men i elisiteringsmetoden har jeg også inkludert et vurderende spørsmål.

Den kanskje vanligste spørsmålstypen er spørsmålene som sikter mot å måle en bokstavelig forståelse. Det vil i praksis gjerne si spørsmål som er formet slik at leseren kan hente svaret rett ut fra teksten. Mange har ment at det er et problem at det ofte bare er slike spørsmål som brukes. Det gir elevene begrensede muligheter til å vise fram den forståelsen de har. I stedet framheves inferensspørsmålene som sentrale fordi de regnes som bedre egnet til å avsløre om leserne har fått med seg innholdet i teksten. Samuels og Kamil skriver for eksempel:

---

<sup>35</sup> Ifølge Beard (1987:147) er denne taksonomien fra 1968, men upublisert. Beard skriver imidlertid at den ble kjent særlig fordi den ble brukt i den engelske «The Bullock Report»: *A Language for Life* fra 1975.

«It is the ability to make reasonable inferences which go beyond the actual information contained in the sentence which indicates that the student comprehended the text.» (Samuels og Kamil 1984:207)

Oakhill og Garnham (1988:146) er også opptatt av at spørsmål som krever at leseren gjør inferenser, er viktigere for å måle forståelse enn spørsmålene som tar sikte på å få fram den bokstavelige forståelse. Dette begrunner de blant annet med at det først og fremst er evnen til å besvare inferensspørsmål som egner seg til å gruppere lesere i gode og dårlige forståere.

Pearson og Johnson (1978) retter oppmerksomheten fra en inndeling av spørsmålene i typer til å se på forholdet mellom spørsmål og svar. Ut fra dette skiller de mellom tre typer forståelse som spørsmål kan ta sikte på å få fram: «textually explicit», «textually implicit» og «scriptally implicit». Den første kategorien tilsvarer det jeg har kalt en bokstavelig forståelse. Når det gjelder svar på inferensspørsmål, skiller de mellom svar som primært har basis i teksten («textually implicit»), og svar som primært kommer fra leserens tidligere kunnskap («scriptually implicit»), slik det går fram av definisjonene nedenfor.

«comprehension is regarded as textually implicit if there is at least one step of logical or pragmatic inferring necessary to get from the question to the response and both question and response are derived from the text [...] scriptal comprehension occurs when a reader gives an answer that had to come from prior knowledge (it is not there in the text) to a question that is at least related to the text.»

(Pearson og Johnson 1978: 161-162)

Den typen forståelse som jeg var mest interessert i å få fram gjennom spørsmålsformuleringene i metodeutviklingsfasen, er det Pearson og Johnson omtaler som «textually implicit». Det vil altså si at lesernes forståelse er bygget på at de kobler informasjon de finner i teksten, og gjør inferenser. I denne prosessen bruker de imidlertid ikke bare selve teksten, men selvfølgelig også sine språklige og mer allmenne bakgrunnskunnskaper (jf. kapittel 4). Når ikke annet er nevnt, er det spørsmål med dette formålet jeg vil omtale som inferensspørsmål. Før vi ser på et eksempel på et slikt spørsmål, skal vi imidlertid stoppe opp ved et spørsmål som måler en bokstavelig forståelse.

#### **6.4.2 Spørsmål som tar sikte på å måle bokstavelig forståelse**

Eksemplet på et spørsmål som sikter mot å måle en bokstavelig forståelse, er fra et oppgavesett jeg laget til en avistekst. Etter å ha lest oppslaget «Heidi reddet fra brennende barneseng» (*Dagbladet*, 4.1. 1991) fikk elevene et ark

med spørsmål de skulle svare på. Det første spørsmålet var: «Hvor gammel er Heidi?». Elevene kunne finne svaret i den delen av ingressen som er gjengitt her:

LARVIK (Dagbladet): Flammene stod høyt til værs fra barnesenga til Heidi (2), men jenta slapp uskadd fra dramaet. En ulende brannvarsler og en [...]

Spørsmålet jeg stilte, var altså formet slik at elevene kunne hente svaret rett ut fra avisartikkelen, forutsatt at de kjente til konvensjonen med å sette alder i parentes bak navnet på en person. Og det viser svarene at de gjorde. Ahmed skriver «2 år», Daud skriver «2 år gammel» og Shabanah skriver «Hun er 2 år gammel»<sup>36</sup>. Ingen av elevene har hatt formuleringsproblemer her. Når det på denne måten spørres etter enkel informasjon som er direkte uttrykt i teksten, og leserne har teksten foran seg mens de svarer på oppgavene, trenger de i liten grad å formulere svaret selv. Dette kunne kanskje betraktes som en fordel i den forstand at elevene kan svare selv om de ikke er så gode til å skrive norsk, men problemet er at et slikt svar egentlig gir usikre opplysninger om elevens forståelse. Det er nemlig til en viss grad mulig å lære seg en «matcheteknikk» for å svare på slike oppgaver. Det vil si at eleven bruker formuleringer fra spørsmålet til å finne fram til det aktuelle stedet i teksten og henter svaret ut derfra (Samuels og Kamil 1984:207). Dette er også grunnen til at mange forskere har vært kritiske til at det ofte bare er slike spørsmål som har blitt brukt for å måle leseforståelse.

### 6.4.3 Inferensspørsmål

I et annet av spørsmålene jeg stilte til avisteksten om Heidi, er det det Pearson og Johnson omtaler som en «textually implicit» forståelse jeg vil fram til. Jeg spør: «Hva var årsaken til brannen?». Hadde det i teksten stått: «årsaken til brannen var at Heidi tente på puta si ved hjelp av noen fyrstikker», kunne den forståelsen jeg fikk fram, karakteriseres som bokstavelig. I teksten er brannårsaken imidlertid ikke uttrykt så direkte, men på følgende måte:

«Heidis formiddagslur ble dramatisk fordi jenta ble lagt til å sove på foreldrenes rom. På ei hylle lå det en fyrstikkeske, og den fikk hun tak i. Mens mamma og pappa trodde Heidi sov, klarte hun å tenne fyr på puta si. I første etasje var Ingrid Mathisen opptatt med andre barn. Plutselig hørte hun røykvarsleren»

Det står altså ikke helt eksplisitt forklart hvordan brannen begynner. For å finne fram til at Heidi tente på puta med fyrstikkene hun fant, må leseren koble opplysningene om at hun fikk tak i en fyrstikkeske, og at hun tente på puta si. Leseren må altså slutte seg til at Heidi greide å tenne en fyrstikk, og videre at når puta tok fyr, skyldtes det trolig at hun har mistet den brennende fyrstikken

<sup>36</sup> Geraldine var ikke til stede den dagen elevene fikk denne oppgaven.

ned på puta, eller eventuelt at hun mer aktivt brukte fyrstikkene til å tenne på puta. Dette er den direkte årsaken til brannen, men i avisartikkelen er man også opptatt av å forklare hvordan det kunne gå til at en toåring var alene med en fystikkeske. Utfra opplysningene vi allerede har fått, vet vi at noen (mora) la henne på rommet til foreldrene for at hun skulle sove. Siden det er framhevet at det er foreldrenes rom, kan det bety at Heidi ikke vanligvis sover på dette rommet. Videre må vi anta foreldrene ikke var til stede i rommet (siden de trodde at hun sov, men tydeligvis ikke så at hun gjorde det). I avisartikkelen legges det vekt på å gjøre rede for hvordan barnet har fått tak i fyrstikkesken, for noen avsnitt nedenfor får mora anledning til å utdype dette nærmere. Innholdet i moras forklaring om hvordan Heidi tilfeldigvis fikk tilgang på fyrstikkesken, kan vi derfor omtale som en indirekte årsak til brannen.

«Brannen i senga ble forårsaket av tilfeldigheter. I julehelga gikk strømmen hos familien Mathiesen. De måtte bruke fyrstikker og stearinlys. - Jeg la esken på badet, men for at Heidi ikke skulle få tak i den flyttet jeg esken inn på soverommet vårt. Der lå den utenfor hennes rekkevidde. Men da vi flyttet inn barnesenga fordi vi hadde gjester, tenkte vi ikke på fyrstikkene, forteller Ingrid Mathisen.»

Hva svarer så elevene på spørsmålet om hva som var årsaken til brannen? Ahmeds svar er kort «fyrstikker». Svaret er så kort at det er vanskelig å vite om en skal regne det som riktig. Hvis vi regner med at han egentlig mener «barnets lek med fyrstikker», kan det karakteriseres som riktig, men Ahmed skriver altså ikke det. Svaret er derfor lite utfyllende. Det hadde vært interessant å stille et oppfølgingsspørsmål for å se om han hadde fått med seg hele hendelsesforløpet.

Dauds svar, «Røyken veltet ut fra rommet», er galt. Formuleringen finnes i teksten han har lest, så det er sannsynlig at den er hentet derfra. Her kan en lure på om Daud ikke har skjönt spørsmålet, altså hva «årsak» betyr. Det er mulig, men det virker lite sannsynlig at en elev som har gått alle år på skole i Norge ikke skulle kjenne betydningen av dette ordet. Også dette ville det ha vært interessant å ha fått nærmere klarlagt.

Shabanahs svar skiller seg ved første øyekast fra de to andres fordi det er så langt. Hun skriver: «I julehelga gikk strømmen hos familien Mathiesen. De måtte bruke fyrstikker og stearinlys. Moren la esken på badet, men for at Heidi ikke skulle få tak i den flyttet hun esken inn på soverommet sitt.». Dette svaret er trolig eksempel på en undervisningspåført strategi hvor Shabanah ut fra formuleringene i spørsmålet leter seg fram til hvor i teksten hun kan finne svaret (altså en type «matche-teknikk», jf. ovenfor). Dette kan være en grei strategi for å få rett svar på spørsmål som sikter mot den bokstavelig forståelsen, men den fungerer dårlig når svaret ikke er eksplisitt formulert i teksten. I dette tilfellet virker det som om Shabanah har prøvd å lete i teksten

etter ordet «årsak» fra spørsmålet. Og det har hun først funnet i ordet «forårsaket» i den første setningen i tekstutdraget ovenfor. Sammenligner vi Shabanahs svar med tekstutdraget, ser vi at hun skriver nokså ordrett av. Det virker som om hun gjør det temmelig mekanisk, for når hun har skrevet passe langt i forhold til den plassen som var til disposisjon på svararket, stopper hun. Svaret blir derfor meningsløst. I beste fall kan det sees som et ledd i en forklaring, men det står ikke på egne bein. Det er heller ikke den direkte årsaken til brannen hun skriver om, men det jeg har kalt den indirekte. Dette kan altså skyldes at ordet «årsak» ikke var nevnt på det stedet i teksten hvor den direkte årsaken utbroderes.

Mange lærere vil kjenne igjen den svartypen som vi her ser et eksempel på. Også jeg så flere ganger da jeg var lærer, denne typen svar fra elever jeg trodde kunne ha greid å svare bedre. Slik jeg ble kjent med Shabanah, mener jeg nemlig det avgjort burde være innenfor hennes rekkevidde å svare på dette spørsmålet. Når hun ikke greier det, må en lure på om det skyldes at hun ikke stoler på at hun selv kan greie å formulere seg like godt på norsk som teksten, eller om det kan skyldes at hun rett og slett følger en innlært svarprosedyre for mekanisk. Med det mener jeg at hun tror at hun kan finne alle svar direkte i teksten, og at det å svare vil si å trekke ut den delen av teksten hvor svaret står. Shabanahs svar på det spørsmålet vi har sett på her, blir galt, men det sier egentlig lite om hennes forståelse av teksten. For å få vite om hun har forstått teksten på dette punktet, måtte jeg også i hennes tilfelle ha stilt et oppfølgingsspørsmål.

#### 6.4.4 Å be elevene begrunne svarene

I spørsmålene vi har sett på hittil, har elevene gjennomgående svart kort, og de har støttet seg til tekstens formuleringer. Enten svarene da er riktige eller gale, har jeg etterlyst muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål for å komme tettere inn på hva elevene har forstått. En måte å gjøre det på er å be elevene begrunne svarene de gir. Til flere av de tekstene jeg lot elevene lese i utprøvningsfasen, laget jeg slike oppfølgingsspørsmål. Disse var ofte formet slik: «Hvorfor tror du det?». Også her synes jeg imidlertid at jeg gjennomgående fikk korte svar som sjelden gav meg flere opplysninger om elevenes forståelse. Jeg tenker blant annet på svar av typen: «for at jeg leste det», «vet ikke», «?», «fordi det virke sonn [sånn]». Slike svar forekom relativt ofte, og det tok jeg som et tegn på at elevene syntes dette var vanskelig. Det kan komme av at jeg var interessert i å få fram en dypere forståelse av teksten enn de hadde, men årsaken kan også være at de ikke var så vant til å måtte begrunne svar på denne måten. En tredje mulig forklaring er at dette igjen var et utslag av at elevene hadde problemer med å uttrykke seg skriftlig.



#### 6.4.5 Å svare skriftlig på andrespråket

Manglende svar og korte og ufullstendige svar kan skyldes at elevene ikke har forstått teksten, men det kan også skyldes elisiteringsmetoden – både selve spørreteknikken og det at elevene må produsere svaret på andrespråket. Som jeg nevnte i innledningskapittelet erfarte jeg da jeg selv underviste på ungdomstrinnet, at mange minoritetselever har problemer med å uttrykke seg skriftlig. I utprøvningsperioden var det imidlertid sjelden at noen elev unnskyldte seg direkte med dette når de skulle svare skriftlig på spørsmål. Det eneste konkrete eksempelet jeg har på det, er fra en av medelevene til informantene mine. Han ble bedt om å gjør rede for hvordan han trodde en historie ville fortsette. Til det svarte han: «Det klarer jeg ikke å skrive». For denne eleven var det nok vanskelig å uttrykke seg i skrift, men ikke vanskeligere enn at han avgjort burde ha gjort et forsøk. Kanskje var utsagnet derfor like mye et uttrykk for at han ikke hadde lyst til å skrive en slik fortsettelse. Det var nemlig ikke uvanlig å høre i norsktimene at elevene syntes det var kjedelig å svare på spørsmål, ja kjedelig å skrive i det hele tatt. Hvordan elever oppfatter emner i norskfaget som skriving, vil blant annet variere med elevenes ferdigheter og motivasjon og med miljøet i klassen. Det er likevel interessant å trekke inn resultater fra undersøkelser om hvilken oppgavetype elever foretrekker i lesetester. Elley og Mangubhai (1992) gjennomfører selv en slik undersøkelse, og de trekker fram resultater fra andre. Både deres egen undersøkelse og de andre de refererer, viser at elever i ulike aldre foretrekker flervalgsoppgaver framfor åpne spørsmål som de må svare på skriftlig, når de har erfaring med begge typer og blir spurt om hva de liker best.

Siden informantene i min undersøkelse leser og svarer på andrespråket, er det også relevant å vurdere om de kunne ha svart bedre hvis de hadde fått skrive på morsmålet sitt i stedet for på norsk. Det er i alle fall ikke uvanlig at individer som kan mer enn ett språk, ikke behersker alle de fire ferdighetene på de to språkene like godt. I tospråklighetsforskningen finnes en egen betegnelse for en slik type tospråklighet. Jeg tenker på «receptiv bilingualism» (Grosjean 1982:236, Harding og Riley 1986:34) som for eksempel brukes om barn i tospråklige familier som forstår språket som rettes til dem, men som konsekvent svarer på det andre av familiens språk. Dette er – for å bruke Harding og Rileys (1986:35) ord – «an extremely common pattern in bilingual families».

Heller ikke ettspråklige individer behersker vanligvis de fire ferdighetene i språket sitt like godt. I en stor survey-undersøkelse bad Evensen (1986:214) elever og lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole om å rangere ferdighetene etter vanskegrad. Rangeringen viste at alle gruppene oppfattet de produktive ferdighetene som vanskeligere enn de reseptive. Dette gjaldt både

for morsmålet norsk og for fremmedspråket engelsk. Skrivning ble oppfattet som vanskeligst, mens lesing ble rangert som lettest av alle gruppene i undersøkelsen. Evensen var også opptatt av hvordan rangeringen samvarierte med forskjellige bakgrunnsvariabler. Han fant at fagkarakteren var sentral, og at det først og fremst var de svake elevene som syntes at skrivning var vanskelig.

Swaffar (1988:136) viser til en undersøkelse av leseforståelsen til amerikanske studenter som lærte spansk som fremmespråk. De kunne gjenfortelle langt mer av en spansk tekst når de fikk skrive på engelsk. Å gi elever en slik mulighet har en også vært opptatt av i forbindelse med testing av leseforståelse i fremmedspråkundervisningen i Norge. For noen få år siden ble det for eksempel introdusert en ny oppgavetype til eksamen i begynnerkurs i tysk (c-språk) i videregående skole. Leseforståelse skulle prøves nettopp ved at elevene leste en tysk tekst og svarte på spørsmål på norsk. Dette begrunnes med at det å lese en enkel tysk tekst er en ferdighet som kan isoleres og prøves uten at en samtidig måler leserens evne til å uttrykke seg skriftlig på fremmedspråket (Løvold 1989).

Både elever som lærer tysk i norsk skole, og de amerikanske studentene i undersøkelsen Swaffar viser til, må regnes som grupper som har godt utviklede skriveferdigheter på et annet språk enn det språket de holder på å lære seg. Dette er det viktig å understreke fordi det betyr at gode resultater i en slik situasjon ikke automatisk kan overføres til andrespråksinnlæringssituasjonen til mange minoritetsungdommer i Norge i dag. For dem er det ingen selvfølge at de har fått anledning til å utvikle skriftlige ferdigheter på morsmålet sitt gjennom skolegangen (jf. kapittel 1.2). De fire informantene i denne studien bruker for eksempel ikke morsmålet sitt i det hele tatt i skolesammenheng. All undervisning skjer på norsk, og slik har det vært i de aller fleste av skoleårene deres. Siden det meste av ungdomstrinnslevers skrivning trolig skjer på skolen eller er knyttet til skolearbeid i hjemmet, er det heller ikke grunn til å anta at disse elevene får praktisert skrivning på morsmålet i noen særlig grad utenom skolen. Det er derfor ikke rimelig å anta at disse elevene ville ha svart bedre om de hadde fått skrive på morsmålet sitt, men det kunne ha vært interessant å la dem få svare muntlig på morsmålet for å se om de da hadde kunnet skåre bedre.

## 6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert noen problemer knyttet til det å måle leseforståelse. Siden jeg er interessert i å studere noen informanternes lesing mer inngående, er det særlig metoder som kan gi grunnlag for en kvalitativ analyse jeg har ønsket å finne fram til. Det å stille åpne spørsmål til en tekst og la

elevene svare skriftlig, er i prinsippet en slik metode. I metodeutviklingsfasen viste det seg imidlertid at minoritetsungdommene gjennomgående gav korte svar på slike spørsmål. Problemet med korte svar i en sammenheng som min er at de ofte gir lite annen informasjon om elevenes forståelse enn at svarene kan sorteres som riktige og gale. Skal vi kunne komme nærmere elevenes forståelse, må vi også kunne sikre oss mer kvalitative data som kan fortelle noe om hvordan elevene har kommet fram til svarene. En måte å gjøre dette på er å stille oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å utdype eller begrunne det de har svart. Jeg prøvde å organisere slike spørsmål som en del av de skriftlige oppgavene, men også dette gav flest korte og oftest lite informative svar.

De problemene jeg hele tiden ble konfrontert med, er grunnleggende i leseforståelsesforskningen. Jeg tenker blant annet på at forståelsen av en tekst ikke kan observeres direkte, og at det er vanskelig å måle leseforståelse isolert. I praksis måles forståelse ofte i integrerte prøvetyper fordi leserne samtidig med at de skal gjøre rede for hva de har forstått, må gjøre dette gjennom å uttrykke seg muntlige eller skriftlig. En av grunnene til at jeg fikk mangelfulle svar, kan være at det var vanskelig for andrespråkelevnene å uttrykke seg skriftlig på norsk.

Når leseforståelse defineres operasjonelt som svarene leseren gir på oppgaver som han eller hun løser etter at de har lest teksten, kan vi heller ikke være helt sikre på om det er leserens opprinnelige forståelse av teksten vi finner fram til, eller om oppgavene i seg selv hjelper leserne til å forstå teksten bedre enn de gjorde da de leste den. Hvis leserne ikke får ha teksten foran seg, kan vi dessuten ikke vite om mangelfulle svar skyldes at de ikke har forstått det det spørres etter, eller om de ikke kommer på det i spørresituasjonen.

Erfaringer fra metodeutviklingsfasen fikk meg til å prøve å finne fram til en elisiteringsprosedyre for hovedundersøkelsen hvor jeg i enda sterkere grad kunne få elevene til å formulere sin egen forståelse. For å oppnå dette mente jeg at jeg måtte lage en situasjon hvor jeg kunne kommunisere mer direkte med elevene enn jeg greide gjennom det skriftlige oppgavesettet, og jeg ville sørge for at de hadde færrest mulig problemer med å uttrykke seg på andrespråket. Valget falt derfor på en muntlig situasjon hvor jeg snakket med informantene enkeltvis og tok opp samtalen på bånd. Siden jeg hadde fanget opp signaler om at flere av elevene mislikte skriving, så jeg heller ikke bort fra at en samtalepreget elisteringsmetode ikke bare gjorde det enklere for dem å uttrykke seg på norsk, men også var en situasjon som kanskje kunne virke mer motiverende på dem.

## **7 OM DATAINNSAMLINGEN**

### **7.1 INNLEDNING**

I operasjonelle definisjoner av lesing er det vanlig å spesifisere seks elementer (jf. Mosenthal og Kamil 1991, se kapittel 3.6). Fire av dem dreier seg direkte om måten data samles inn på. Jeg kommer derfor til å gjøre rede for dem her. Det er spørsmålene om hvem som observerer (7.2), om materialet forsøkspersonene leser (7.3.1), om situasjonen elisiteringen gjennomføres i (7.3.2), og om måten den blir gjennomført på (7.3.3). For oversiktens skyld gir jeg avslutningsvis en kort orientering om de ulike typene data i prosjektet (7.4). Det femte og det sjette elementet i operasjonelle lesedefinisjoner (jf. Mosenthal og Kamil 1991) er hvilke lesere som studeres, og hvilke prosedyrer og kriterier prestasjonene vurderes ut ifra. Dette vil jeg komme tilbake til i henholdsvis kapittel 8 og kapittel 9.

Gjennom kapitlene 5 og 6 og gjennom dette kapittelet har jeg lagt vekt på å begrunne metodiske valg. Her konsentrerer jeg meg om noen generelle sider ved datainnsamlingsprosedyrene, og jeg presenterer en mal for elisiteringsprosedyren. De konkrete punktene i denne malen tar jeg imidlertid ikke opp her, men i forbindelse med analysen av dataene. En slik disponering av stoffet vil kunne gjøre det lettere ikke å miste målemetodenes begrensninger av syne i resultatdrøftingene.

### **7.2 OM FORSKERROLLEN OG OM Å BYGGE OPP FORTROLIGHET HOS INFORMANTENE**

Som forsker kan en til en viss grad velge om forholdet til informantene skal være distansert eller nært. Også dette er et valg som først og fremst bør være knyttet til prosjektets formål og problemstillinger. Hvis jeg først og fremst hadde vært interessert i sider ved leseferdighetene som jeg kunne måle kvantitativt, hadde det vært enklere å basere innsamlingen av data på at elevene svarte skriftlig på forskjellige oppgaver. Da ville det også ha vært greiere å få samlet inn dataene uten at jeg var personlig til stede. Jeg kunne ha hatt et mer distansert forhold til informantene og selve datainnsamlingen kunne ha tatt kortere tid. Dette er selvsagt en fordel i større tverrsnittsundersøkelser hvor en trenger data fra mange informanter. Men forskeren kjenner da bare informantene gjennom de konkrete dataene, og har ikke selv observert hvordan informantene har reagert overfor elisiterings-metoden de har blitt utsatt for. Dette gir en mer begrenset kontekst å tolke svarene i. Siden en viktig del av analysene mine vil bestå i å gjøre rede for og diskutere ulike tolkninger av elevenes lesing, vurderte jeg det slik at det var viktig for meg også å være førstehandsobservatør av lesingen til de informantene jeg ville

studere. Jeg måtte med andre ord samle inn dataene selv. Det sikret meg også bedre kontroll over situasjonen, blant annet gjennom at jeg kunne avgjøre om jeg ville spørre informantene direkte hva de mente med forskjellige utsagn.

Etter erfaringer fra den tidlige fasen la jeg opp til at hovedundersøkelsen skulle gjennomføres i en situasjon som kan minne om et muntlig intervju. I en slik situasjon er det viktig at den som intervjuer, og den som blir intervjuet, kommuniserer godt. Derfor var det en fordel at jeg hadde hatt anledning til å bygge opp fortrolighet hos informantene slik at de var positive til å samtale med meg. Det gav meg ikke bare bedre forutsetninger for å tolke det de sa og gjorde, men det ble også lettere for meg å motivere dem til å yte så godt de kunne. Det at informantene kjente meg og min rolle på forhånd, bidro til å utvikle samarbeidsvilje fra deres side og til å fjerne mye av den usikkerheten som ellers lett kan oppstå i en situasjon hvor deres ferdigheter prøves, og hvor det de sier, blir spilt inn på lydbånd.

Selv om jeg underviste elevene en del timer, var det hele tiden klart at jeg ikke var noen vanlig lærer. Jeg kom utenfra og dukket opp maksimalt en dag i uka. Elevene visste at jeg arbeidet på universitetet hvor jeg forsket og utdannet norsklærere, og at jeg var på deres skole fordi jeg var interessert i å lære hva som var vanskelig for minoritetsungdom når de leste på norsk. Når jeg snakket om hva arbeidet mitt skulle brukes til, la jeg særlig vekt på at jeg håpet at det ville føre til at norsklærere kunne bli flinkere til å undervise minoritets elever i lesing.

Jeg understreket hele tiden at det var frivillig å delta i undersøkelsen min. Det gjaldt hovedundersøkelsen, men ikke utprøvingen av elisiteringsmetoder og innsamling av språklig data som ble organisert som del av den vanlige norskundervisningen. Hovedundersøkelsen ble gjennomført ved at jeg lånte elevene ut fra norsktimer. Av de sju elevene som gikk i gruppa, viste det seg at bare fem var villige til å være med på dette. Én av dem ble imidlertid forhindret fra å delta på grunn av sykdom. Selv om jeg beklager at to av elevene ikke ville delta, ser jeg at det faktisk gjør at jeg kan være tryggere på at de som var med, gjorde det fordi de selv ønsket det. Det burde gi en viss garanti for at samarbeidsviljen deres var stor.

### **7.3 OM INNSAMLING AV DATA TIL HOVEDUNDERSØKELSEN**

Det jeg omtaler som hovedundersøkelsen, er altså en situasjon hvor jeg låner en og en av de fire informanter, Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine, og lar dem lese fem læreboktekster og svare muntlig på en rekke spørsmål.

### 7.3.1 Valg av lesetekster

Læreboka som tekstene er hentet fra, er en lærebok i samfunnsfag for 8. klasse, *I fokus 8*, skrevet av Egil Ertresvaag, Eli Berntsen Herstad og Svein Rognaldsen. Boka kom ut på Gyldendal i 1989 og ble samme året godkjent til bruk i grunnskolen. Boka var ikke i bruk ved informantenes skole. Ved å velge den sikret jeg dermed at tekstene var autentiske i den forstand at de var laget og godkjent for elever i 8. klasse, samtidig som jeg kunne regne med at de var ukjente for informantene.

Tekstene jeg valgte ut, er fra kapittelet «Made in Japan», som er det siste lærestoffet som blir presentert i boka. Tekster i slutten av en lærebok leses vanligvis mot slutten av skoleåret. Det stemte bra med tidspunktet for hovedundersøkelsen, som var den siste uka i mai. De fem tekstene handler om ulike sider ved livet i dagens Japan. Jeg presenterer tekstene nærmere i kapittel 9, og de er også trykt samlet i appendikset (vedlegg A). Et første inntrykk av innholdet kan vi få gjennom overskriftene: «Akiko og hennes familie» (tekst 1), «Skolen i Japan» (tekst 2), «Tradisjonelt kjønnsrollemønster» (tekst 3), «Arbeidslivet» (tekst 4) og «Medaljens bakside» (tekst 5).

En av grunnene til at jeg valgte tekster om Japan, var at jeg antok at dette var et emne som lærebokforfatterne ikke kunne forutsette at elever i 8. klasse kjente så godt i utgangspunktet. For minoritets elever kan det nemlig være et problem at de norske lærebøkene er skrevet med norske mottakere i tankene. Det betyr at det er en del ting som lærebokforfatterne ikke har syntes det har vært nødvendig å forklare for elever med en norsk bakgrunn. Dermed kan teksten inneholde for få opplysninger til at elever som ikke har denne bakgrunnen, skjønner hva det dreier seg om (se eks. i Bjørkavåg 1990a:134-135). En annen grunn til at jeg valgte tekstene om Japan, var at det var et stoff som informantene i undersøkelsen ikke hadde arbeidet med på ungdomstrinnet. Da kunne jeg være sikrere på at elevene ikke ville oppfatte samtalen med meg som en kunnskapsprøve om stoff fra undervisningen.

Jeg har alt slått fast at tekstene må karakteriseres som autentiske i den forstand at de er tekster som er utarbeidet og godkjent for bruk i 8. klasse, men det er også interessant å vite noe om hvor representative tekstene er i forhold til andre læreboktekster for klassetrinnet når det gjelder lesbarhet. Dette forholdet vil jeg ta for meg i 9.2.

### 7.3.2 Valg av situasjon

Hovedundersøkelsen ble altså gjennomført i en muntlig situasjon hvor jeg snakket med informantene enkeltvis og tok opp samtalen på bånd. Dette kan vanskelig kalles autentisk i betydningen en normal lesesituasjon. En mer autentisk skolelesingssituasjon er den jeg brukte mange ganger i utprøvningsperioden, nemlig å la alle elevene i klassen lese en tekst stille og så la dem svare på spørsmål. Som jeg alt har vært inne på, fungerte imidlertid denne framgangsmåten ikke så godt i forhold til mine siktemål med prosjektet. Derfor ville jeg altså heller tilrettelegge en situasjon hvor jeg fikk anledning til å snakke med én og én informant.

Den største ulempen med den valgte situasjonen er at den kan virke stressende på informantene. De får ikke samme tid til refleksjon som når de sitter alene med en tekst og skal svare skriftlig. Dessuten konfronteres de umiddelbart med en mottaker for svarene de formulerer. Fordi jeg hadde bygget opp en fortrolighet hos elevene på forhånd, håpet jeg imidlertid at jeg kunne dempe noe av dette. Som nevnt hadde jeg også appellert til elevene om å hjelpe meg med å prøve å forstå hva som var vanskelig for innvandrerungdom når de leste på norsk. Dette gav dem på en måte en slags motsatt rolle av den de vanligvis hadde i forhold til sine lærere. Inntrykket mitt var at de fire informantene så meget positivt på dette.

Jeg bestemte meg på forhånd for at jeg ikke skulle fungere som lærer og undervise elevene om ting de ikke greide å svare på i løpet av samtalen. Jeg skulle heller ikke fortløpende fortelle dem om det de sa var riktig eller galt. Jeg hadde imidlertid som mål å prøve å virke positivt stimulerende og få elevene til å fortelle mest mulig. Utdraget nedenfor gir eksempel på hvordan jeg stadig prøver nye innfallsvinkler for å finne ut hva Shabanah har fått med seg av det hun har lest. Utdraget viser Shabanahs svar på to av spørsmålene til tekst 4 (15f og 15g, se 7.3.3). På det første spørsmålet (replikk 1) svarer Shabanah galt (jf. replikk 2, 4, 6). På det andre spørsmålet (11) svarer hun riktig (12, 14).

- 1 Forsker: -e- de store bedriftene, de vil helst ha menn som arbeidere, vet du hvorfor det?
- 2 Shabanah: det er kanskje vanskeligere jobb
- 3 Forsker: m, (-) hva tenker du på da?
- 4 Shabanah: å ikke sånn derre med biler sikkert
- 5 Forsker: m
- 6 Shabanah: det vil sikkert ikke ha kvinner til
- 7 Forsker: nehei
- 8 Shabanah: (-)
- 9 Forsker: mm, nei det er det du husker fra det, leste du noe om lønninger?
- 10 Shabanah: m, nei
- 11 Forsker: nei, vet du for eksempel om menn og kvinner tjener likt?
- 12 Shabanah: ja, en kvinne som jobber i liten bedrift hu tjener 50 % av det mannen

- 13 Forsker: tjener i en stor  
                  jah  
14 Shabanah: bedrift

Av de sju replikkene jeg har i denne samtalesekvensen, er tre replikker som holder samtalen i gang, «m» (5), «nehei» (7) og «jah» (13), og fire er spørsmål. Etter at Shabanah har svart på det første av dem, ber jeg henne om å forklare nærmere hva hun mener (3). Svaret hennes (2) er nemlig ikke hentet fra teksten. Det er heller ikke den videre utgreiingen hun gir om dette (4, 6). Det neste spørsmålet mitt er formet som en åpen invitasjon til å snakke om et emne fra teksten (9). Her svaret Shabanah at hun ikke husker noe om dette (10), men når jeg formulerer et mer konkret spørsmål (11), kan hun svare helt korrekt (12, 14). Denne muligheten til å kommunisere med elevene om de svarene de gir, er etter min vurdering den største fordel med den samtalepregde undersøkelsessituasjonen. Ved hjelp av en slik framgangsmåte mener jeg vi kan få bedre innsikt i elevenes forståelse enn de skriftlige svarene vi så eksempler på i kapittel 6. En annen fordel er at elevene har bedre muligheter til å si ifra når de ikke skjønner oppgaveformuleringen, slik Daud gjør i sekvensen nedenfor. Dermed reduseres en mulig feilkilde ved mangelfulle svar. Når elevene på egen hånd svarer skriftlig, vil vi ha langt større problemer med å vite om et mangelfullt svar, skyldes at elevene ikke forstår spørsmålet.

- Forsker:            hvorfor er det miljøproblemer, så store miljøproblemer i Japan?  
Daud:               (-) hm? (-) si det litt lettere

### 7.3.3 Oversikt over elisiteringsprosedyren

Jeg hadde på forhånd laget en prosedyre for hvordan elisiteringen skulle skje. I den anledning hadde jeg også utformet konkrete oppgaveformuleringer. En slik fast struktur håpet jeg skulle gjøre det lettere å sammenligne svarene jeg fikk. For det er klart at en ulempe ved en slik samtaleform er at situasjonene for hver elev kan bli så forskjellige at de blir vanskelige å sammenligne. Ved å følge en utarbeidet mal håpet jeg å dempe dette potensielle problemet. Stort sett greide jeg også å følge malen, men selvsagt med enkelte tilpasninger underveis. Noen ganger fortalte elevene for eksempel på eget initiativ ting jeg hadde tenkt å spørre om seinere, og andre ganger var det mest naturlig å stokke litt om på rekkefølgen av andre grunner. Enkelte spørsmål kunne på denne måten bli uteglemt, men det skjedde alt i alt i svært få tilfeller. Den vesentligste forandringen i forhold til den forhåndslagede malen var likevel at jeg ofte benyttet muligheten til spontant å stille elevene oppfølgingsspørsmål for å be dem utdype eller begrunne svar. I virkeligheten fikk de derfor flere spørsmål enn dem som var laget på forhånd, men hvilke de fikk, var avhengig av hva de svarte, og hvordan jeg vurderte situasjonen.



Hensikten med prosedyren var å få samlet inn materiale om informantenes avkodingsferdigheter, forståelsesferdigheter, vurdering av egne leseferdigheter, deres bakgrunnskunnskaper om emnet og deres ferdigheter til å finne fram i en ukjent lærebok.

I malen jeg laget på forhånd (se nedenfor), delte jeg inn situasjonen i åtte deler. Fire av dem dreide seg direkte om å lese (høyt eller stille) og forstå de fem tekstene. Elevene vurderte dessuten vanskegraden til alle tekstene, og til noen av tekstene ble de bedt om å foregripe tekstinnholdet ut fra overskriften. For å finne fram til leseforståelse, brukte jeg åpne spørsmål, men jeg lot også elevene få formulere sin egen forståelse av to av tekstene før de fikk supplerende spørsmål fra meg. En slik prosedyre, som jeg brukte i forhold til tekst 1 og 2, kan sies å være mer i overensstemmelse med synet på leseforståelse som en prosess hvor leseren bygger opp sin egen mentale modell av tekstinnholdet (se Oakhill og Garnham 1988:149, og kapittel 4), siden elevene får anledning til å formulere sin egen forståelse og først etter det styres av spørsmål.

En nærmere begrunnelse for de ulike delene av elisiteringsmetoden vil jeg komme tilbake til i forbindelse med presentasjonen og drøftingen av resultatene. Nedenfor gjengir jeg imidlertid den malen jeg laget på forhånd og som strukturerte innsamlingssituasjonen. Dermed kan en få et inntrykk av hva slags oppgaver som er knyttet til hver av tekstene. For oversiktens skyld har jeg i parentes bak hvert punkt notert i hvilke delkapitler resultatene av analysen presenteres.

## MAL FOR ELISITERINGEN

### I GENERELLE BAKGRUNNSKUNNSKAPER OM EMNET

1. Fortell meg det du vet om ... (9.6)
  - a. Japan
  - b. Skolen i Japan
  - c. Varer fra Japan
  - d. Japanske arbeidere

### II STUDIETEKNISKE FERDIGHETER

- 2 Finne fram til en tekst i en ukjent lærebok (9.10)

### III TEKST 1 «AKIKO OG FAMILIEN HENNES» OG TEKST 2 «SKOLEN I JAPAN»

- 3 Foregriping av tekstinnholdet ut fra oppslaget (9.8.2.2)
- 4 Stillelesing (9.3)
- 5 Vurdering av tekstenes vanskegrad (9.2.3)
- 6 Sammendrag og forståelsesspørsmål (9.8.2.3 - 9.8.2.5)
  - a. Fortell meg hva du har lest.
  - b. Tror du familien til Akiko er rik?
  - c. Hva betyr: «Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan»?

- d. Hvordan tror du Akiko kommer seg til skolen?
- e. Har hun god eller dårlig tid?
- f. Hva slags skole går hun på?
- g. Hva er en privatskole?
- h. Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?
- i. Hva vil de forandre ved skolen nå?

#### IV TEKST 3 «TRADISJONELT KJØNNSROLLEMØNSTER»

- 7 Foregriping av tekstinholdet ut fra overskriften (9.7.2.2)
  - a. Foregripe innholdet.
  - b. Forklare uttrykket.
- 8 Høytlesing (9.3 og 9.4)
- 9 Vurdering av tekstens vanskegrad (9.2.3)
- 10 Forståelsesspørsmål (9.7.2.2 og 9.7.2.3)
  - a. Kan du tenke deg hva overskriften betyr nå?
  - b. Hvordan er jenters og kvinners stilling i Japan?
  - c. Hva er de viktigste forskjellene mellom familielivet i Norge og i Japan?

#### V OPPFATNING AV STILLE- OG HØYTLESING

- 11 Elevens vurdering av stillelesing kontra høytlesing (9.4.8)

#### VI TEKST 4 «ARBEIDSLIVET»

- 12 Foregriping av tekstinholdet ut fra overskriften (9.7.3.2)
- 13 Høytlesing (9.3 og 9.4)
- 14 Vurdering av tekstens vanskegrad (9.2.3)
- 15 Forståelsesspørsmål (9.7.3.2 og 9.7.3.3)
  - a. Hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?
  - b. Hvordan ser japanerne på slurv?
  - c. Er det vanlig å bytte jobb i Japan?
  - d. Hva betyr «å begynne helt på bunnen»?
  - e. Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift?
  - f. Hvorfor vil de store bedriftene helst ha menn som arbeidere?
  - g. Tjener menn og kvinner likt?
  - h. Hva er «bonus»?

#### VII TEKST 5 «MEDALJENS BAKSIDE»

- 16 Foregriping av tekstinholdet ut fra overskriften (9.8.3.2)
  - a. Foregripe innholdet.
  - b. Forklare uttrykket.
- 17 Stillelesing (9.3)
- 18 Vurdering av tekstens vanskegrad (9.2.3)
- 19 Forståelsesspørsmål (9.8.3.2 - 9.8.3.4)
  - a. Kan du tenke deg hva overskriften betyr nå?
  - b. Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?
  - c. Hva er de dårlige?
  - d. Hvorfor hadde menneskene i Minamata blitt syke?
  - e. Hvorfor er miljøproblemene så store i Japan?
- 20 Personlig vurderende spørsmål (9.8.3.4)

#### VIII AVSLUTTENDE KOMMENTARER

- 21 Diverse spørsmål (10.6)

## 7.4 OVERSIKT OVER ULIKE TYPER DATA I PROSJEKTET

Materialet som er samlet inn i løpet av prosjektperioden, kan deles i fire grupper:

- I data fra hovedundersøkelsen (jf. elisiteringsmalen)
- II data fra en kartlegging av informantenes ferdigheter i andrespråket og av leseferdighetene deres
- III supplerende data om elevenes lese- og språkferdigheter
- IV data fra kontroll-lesere

Dataene fra hovedundersøkelsen brukes for å beskrive og analysere informantenes høyt- og stillelesingsferdigheter, deres bakgrunnskunnskaper om emnet, deres evne til å foregripe tekstinnholdet ut fra overskrifter og sideoppslag, deres forståelse av tekstene og deres evne til å vurdere egen lesing. Fire av de seks hovedproblemstillingene skal belyses ved hjelp av disse dataene – Ia, Ib, Ic og Id. Disse dataene har svært ulik form. Vi finner for eksempel hastighetsmål i sekunder, avkryssninger av vanskelighetsgrad på en seksgradert skala, transkripsjoner av opptak av høytlesing og transkripsjoner av opptak av samtaler om tekstene. Nedenfor gir jeg en oversikt over hvilke data det er snakk om. I oversikten markerer «\*» at jeg har tilsvarende data fra kontroll-lesere. Disse dataene brukes for å belyse andrespråkelevenenes lesing.

### *I Data fra hovedundersøkelsen:*

- mål for lesehastighet ved høyt- og stillelesing av tekster \*
- transkripsjon av høytlesing av to læreboktekster \*
- transkripsjon av svar på leseforståelsesoppgaver og andre oppgaver (jf. elisiteringsmalen) \*
- mål for elevenes vurdering av tekstenes vanskelighetsgrad \*
- observasjon av elevenes måte å finne fram til en tekst om et oppgitt emne i en ukjent lærebok og mål for tid brukt på å løse oppgaven \*
- observasjoner av elevene i den aktuelle situasjonen \*

Analysen av hvordan informantene leser og forstår de fem utvalgte læreboktekstene, er sentral i avhandlingen. Denne analysen presenteres i kapittel 9. Den kunne selvsagt ha vært gjennomført uten at jeg visste noe mer om informantene enn hvilket morsmål de har, hvor mange år de har gått på skole i Norge, hvilket klassetrinn de går på, og hva slags undervisningstilbud de får (jf. opplysningene fra 1.4). Jeg har likevel også valgt en annen innfallsvinkel. Det kommer tydelig fram i forbindelse med de to siste problemstillingene jeg presenterte i kapittel 1, nemlig IIa og IIb. Ved hjelp av disse vil jeg se nærmere på forholdet mellom elevenes andrespråksferdigheter og resultatene av nærstudien (IIa) og på forholdet mellom resultatene på en kartleggingsprøve i lesing og resultatene av nærstudien (IIb). For å kunne gjøre det har jeg samlet inn data om minoritetsungdommenes ferdigheter i

andrespråket, og jeg har latt elevene ta en kartleggingsprøve i lesing og skriving. Dessuten har jeg bedt dem om å vurdere sine egne leseferdigheter. Den beskrivelsen jeg gir av elevene gjennom analysen av disse dataene, karakteriserer jeg som en kartlegging. Dataene jeg bruker som utgangspunkt for denne kartleggingen er, som dataene i hovedundersøkelsen, samlet inn på slutten av skoleåret. Resultatene av kartleggingen presenteres i kapittel 8. Jeg bruker disse resultatene til å presisere de aktuelle problemstillingene før jeg ser nærmere på resultatene fra hovedundersøkelsen. Dataene som er grunnlaget for kartleggingen, er de følgende:

*II Data for å kartlegge språk- og leseferdigheter:*

- opptak av informantenes muntlige norsk (de forteller om noe selvopplevd og gjenforteller en bildehistorie)
- tolv erfarne læreres vurdering av informantenes norsksferdigheter ut fra opptakene av muntlig norsk
- resultat på en cloze-test (laget med utgangspunkt i en læreboktekst) \*
- resultat på Carlsten og Langelands kartleggingsprøve i lesing og skriving for sjuende klasse \*
- informantenes egen vurdering av leseferdigheter på morsmålet og på norsk

Når jeg hadde jevnlig kontakt med elevene gjennom et skoleår, betyr det selvsagt at jeg hadde rikelig anledning til å samle inn opplysninger om deres språkferdigheter og om deres leseferdigheter. Jeg har for eksempel tatt vare på elevenes svar på ulike oppgavetyper jeg prøvde ut i forbindelse med metodeutviklingsfasen. Rett etter at jeg hadde samlet inn dataene fra hovedundersøkelsen, skulle elevene ha årsprøve i norsk som andrespråk – en skriftlig og en muntlig dag. Disse oppgavesettene bad jeg om å få lage, og det er fra denne prøva jeg har det meste av dataene som brukes til kartleggingen. Men elevene løste også andre oppgaver til denne årsprøva enn de jeg har brukt i kartleggingen. De skrev for eksempel en stil og en diktat, de svarte på en lytteforståelsesprøve, de svarte på forståelsespørsmål til en tekst og forklarte enkelte ord i teksten. Det jeg kaller supplerende data, består både av data jeg har samlet inn i metodeutviklingsfasen og de nevnte dataene fra årsprøva i 8. klasse. Disse dataene har jeg ikke analysert systematisk, slik jeg har gjort med dataene fra hovedundersøkelsen og dataene fra kartleggingen. Men jeg vil trekke inn opplysninger fra dette materialet når jeg mener det kan belyse en av de aktuelle problemstillingene.

## IV RESULTATER

### 8 UTGANGSMÅL: VURDERING AV SPRÅK- OG LESEFERDIGHETER

#### 8.1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg beskrive de fire minoritetsungdommenes norskferdigheter gjennom en gruppe læreres vurdering av deres muntlige språk og gjennom resultatene på en cloze-test (8.3). Videre vil jeg ta for meg resultatene fra en kartleggingsprøve i lesing og skriving (8.4), ungdommenes vurdering av egne leseferdigheter og opplysninger de gir om egne lesevaner (8.5). Den beskrivelsen av informantene som jeg på denne måten kommer fram til, er blant annet ment å gi et bilde av dem som kan ligne på det inntrykket lærere får når de bruker enkle redskaper til å kartlegge norskferdigheter og leseferdigheter. Dette danner så utgangspunktet for å studere elevene som lesere av læreboktekster (jf. problemstilling IIa og IIb). Innledningsvis vil jeg imidlertid gi noen flere opplysninger om elevenes skolebakgrunn (8.2), og avslutningsvis presenterer jeg kontroll-leserne og resultatene deres på noen av de samme prøvene (8.6).

#### 8.2 OM DE FIRE UNGDOMMENES SKOLEBAKGRUNN

De fire informantene gikk altså alle på undersøkelsestidspunktet i en ordinær norsk åttendeklasse på en skole i Oslo. Skolen ligger i utkanten av Oslo i et boligområde hvor folketallet har økt sterkt det siste tiåret gjennom nybygging av rekkehus og lavblokker. En del av de nye familiene som har etablert seg i bydelen, er innvandrerfamilier. Til disse familene hører familiene til de tre minoritetsungdommene i prosjektet som har pakistansk bakgrunn – Ahmed, Daud og Shabanah.

Som jeg alt har vært inne på, har ingen av informantene undervisning verken i eller på morsmålet sitt i åttende klasse. De tre elevene med urdu som morsmål var likevel ikke helt uten tilbud, slik de fleste elever i Oslo-skolen er i dag. I undersøkelsesåret (skoleåret 1990-91) kunne de nemlig få to timer morsmålsundervisning på ettermiddagstid en dag i uka. Undervisningen var imidlertid lagt til en skole på en annen kant av Oslo. Det betydde at elevene ville få om lag en times reisetid hver vei. Ingen av dem valgte å ta imot tilbudet. Selv om de hadde gjort det, hadde det ikke kunnet endre på det faktum at all undervisning de fikk i den ordinære skoledagen, foregikk på norsk.

To av de tre informantene med pakistansk familiebakgrunn (Shabanah og Ahmed) er født i Norge, og kan således karakteriseres som andregenerasjonsinnvandrere. Dette er en voksende elevgruppe. Pihl (1992:10) opplyser at det

våren 1992 var registrert 287 sekstenåringer, men 762 sjuåringer, som var født i Norge av mor fra Asia, Afrika eller Latin-Amerika.

Shabanah har bodd i Norge hele sin levetid. Hun har gått i norsk barnehage, og i første klasse lærte hun å lese og skrive på urdu og norsk. Hun har hele tiden gått i norskspråklig klasse. Selv om også Ahmed ble født i Norge, bodde han ikke her i hele førskoletiden. Da han var om lag to år, flyttet familien til Pakistan. Han begynte på skole der som seksåring og lærte å lese og skrive urdu. Da han var sju, flyttet familien tilbake til Norge, og Ahmed begynte i en vanlig norskspråklig første klasse, hvor all undervisning skjedde på norsk. I andre klasse flyttet familien igjen, og Ahmed begynte på en skole med tilbud om noen timers urdu-undervisning i uka.

Daud kom til Norge da han var seks år gammel. Han begynte umiddelbart i barnehage, men hevder at han ikke lærte seg noe norsk der. I første klasse lærte han å lese og skrive på både urdu og norsk, men også han har gått i en vanlig klasse.

Geraldine, som skiller seg fra de andre informantene på grunn av språkbakgrunn og kortere oppholdstid i Norge, kom til landet og begynte på norsk skole i fjerde klasse. Hun og to søsken bodde på undersøkelsestidspunktet hos en norsk familie. Geraldine sier at hun først brukte morsmålet, et engelskbasert kreolspråk, for å lære å lese og skrive. Siden engelsk er offisielt språk i hjemlandet, begynte de imidlertid tidlig med undervisning på dette språket.

### **8.3 VURDERING AV ANDRESPRÅKSFERDIGHETENE**

#### **8.3.1 Om å vurdere språkferdigheter**

Som jeg var inne på i kapittel 1, har det ikke vært noen selvfølge i studiene av andrespråkslesing at man har hatt egne mål for informantenes ferdigheter i andrespråket (jf. f.eks. Rigg 1988). Leter vi etter måter språkferdigheter har vært vurdert på i studier som har tatt hensyn til dette, finner vi at vurderingen gjerne skjer ut fra opplysninger om hvilket språkkursnivå informantene er plassert på (se Carrell 1991), ut fra opplysninger om undervisningsopplegget elevene har gått gjennom (se Cziko 1980) eller ut fra en kombinasjon av opplysninger om språkkursnivå og resultatene på en standardisert språktest (se Clarke 1979, Devine 1988a). Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine har alle i slutten av åttende klasse gått på skole i Norge i minst fem år, og de går i en klasse hvor all undervisning foregår på norsk. Denne bakgrunnsinformasjonen skaper forventninger om at elevene har passert et begynnernivå i norsk, men den sier selvsagt ikke noe direkte om andrespråksferdighetene deres. Språkferdighetene til elever som er i en slik undervisningssituasjon, er sannsynligvis langt mer heterogene enn ferdigheter til voksne studerende som

er plassert på et bestemt trinn i et språkkurs (jf. informantene i Clarke 1979, Devine 1988a). Derfor er det kanskje ekstra viktig å ha egne vurderinger av ferdighetene til informanter med en slik bakgrunn som de fire ungdommene i min undersøkelse.

Et generelt problem ved vurdering av språkferdigheter er hva en skal velge å legge vekt på. I mange land med lange og utbredte testtradisjoner er det blitt oppfattet som et problem at testene nærmest begynner å leve sitt eget liv. I stedet for å være et redskap som inngår i en mer omfattende vurdering av en persons språk, kan testresultatet rett og slett bli ensbetydende med personens språkferdighet. Suzanne Romaine er opptatt av dette:

«Once certain features, like the mastery of complex syntax, accurate spelling and punctuation, etc., become established measures of language proficiency, it is hardly questioned what is meant by language ability, and what role these features play in it.» (Romaine 1984:230)

Romaine trekker fram tester som prøver kunnskaper i grammatikk og rettskriving. Det er ikke tilfeldig, for det var lenge vanlig at oppgaver fra disse feltene sammen med oppgaver om ordforråd var de som ble foretrukket (jf. også Harley m.fl. 1990). Utvidelsen av lingvistikkens interesseområder til å inkludere sosiolingvistik, pragmatikk og tekstlingvistik førte til at en innholdsmesig avgrensning av testene til grammatikk opplevdes som altfor snever, særlig når den uttalte intensjonen var å måle språkferdighet generelt<sup>37</sup>.

Siden vi ikke har tester utviklet for å kartlegge andrespråksferdighetene til elever i grunnskolealder, måtte jeg selv utforme redskapene jeg skulle bruke. Det første problemet var hva jeg skulle velge å legge vekt på, og det neste hvordan jeg skulle samle inn de aktuelle opplysningene. Som jeg viste til i 1.5.4, har muntlig beherskelse av andrespråket vært sterkt vektlagt i forbindelse med innøving av leseferdigheter på andrespråket og i forbindelse med vurderingen av grunnskoleelevers kompetanse i andrespråket mer generelt. Jeg vil også vurdere de muntlige ferdighetene til informantene mine. Jeg vil imidlertid vurdere elevenes muntlige ferdigheter i noe mer enn en vanlig samtalesituasjon, og jeg vil ikke la vurderingen av muntlig stå alene. Inspirert av Oller (1979) har jeg også valgt å bruke resultatene på en cloze-test, som er en sammensatte prøvetype som en mener kan brukes som mål for en mer generell språkferdighet. Når jeg har valgt disse to kartleggingsmåtene, har det også vært et poeng at jeg kan regne dem som vanlige i bruk blant lærere i norsk som andrespråk i grunnskolen – selv om lærerne kanskje oftest

<sup>37</sup> Også måten de mer grammatiske testene har vært gjennomført på, er blitt sterkt kritisert, særlig av sosiolingvister. En hovedinnvending har vært at både de som har utformet testene, og de som har brukt dem, har hatt liten innsikt i og forståelse for språklig variasjon. Det har resultert i karakteristikk av barns språkferdigheter som utilstrekkelige bare fordi de har hatt en annen språklig og kulturell bakgrunn enn de elevene (som regel hvite middelklassebarn) som testutviklerne hadde i tankene, da de utformet testene. Dette har vært vanskelig i mange land fordi testresultater har kunnet få store konsekvenser for det enkelte individet, for eksempel for hva slags undervisningstilbud den enkelte har fått (Labov 1974, Romaine 1984, Milroy 1987a).

ikke gjennomfører prøvene og vurderingen på nøyaktig samme måte som jeg vil gjøre her.

### 8.3.2 Vurdering av ferdigheter i å snakke norsk

Det finnes ikke noe ferdig utviklet redskap lærere i norsk som andrespråk kan bruke når de skal vurdere muntlige ferdigheter<sup>38</sup>. Det er derfor vanskelig å vite hva lærere legger vekt på når de evaluerer denne delen av elevenes språkferdigheter. Hadde vi hatt et slikt enkelt kartleggingsredskap, kunne jeg ha brukt det for å vurdere ferdighetene til de fire ungdommene. Siden det ikke finnes, valgte jeg å be en gruppe erfarne lærere som ikke kjente informantene, om å vurdere informantenes muntlige språk.

Tolv lærere som fungerte som sensorer under avgangsprøva for grunnskolen i norsk som andrespråk i 1993, sa seg villige til å foreta den muntlige vurderingen. Grunnlaget for vurderingen var et lydbandopptak på ca. tre minutter av hver elev i samtale med meg. Opptakene var gjort i forbindelse med informantenes muntlige årsprøve i norsk. Det var altså en situasjon hvor elevene skulle få karakter på sine prestasjoner, og derfor trolig var ekstra motiverte for å gjøre et godt inntrykk. I opptakene forteller elevene først hva de arbeidet med en skoleuke da de var utplassert i arbeidslivet, og så gjenforteller de en bildehistorie. Bildehistorien handler om to sammenbundne esler som må samarbeide for å nå fram til to hauger med høy som de har lyst til å spise. Elevenes oppgave var å prøve å fortelle historien slik at en som ikke så bildene, likevel kunne følge med i hva de sa. I den første sekvensen snakker altså elevene om kjent stoff, mens bildefortellingen må karakteriseres som ukjent stoff.

Sensorene fikk høre opptakene to ganger. Etter hver gjennomspilling ble de bedt om å foreta en rekke vurderinger. Blant annet ble de bedt om å rangere elevene innbyrdes. Sensorenes rangering er slått sammen i tabell 2. Summen er kommet fram ved at jeg har gitt ett poeng hver gang en elev har blitt rangert som nummer én, to poeng hvis han eller hun har blitt rangert som nummer to osv. Tolv vil altså være den beste summen en elev kan oppnå. Det ville bety at

*Tabell 2: Tolv sensorers rangering av informantenes muntlige andrespråksferdigheter (uttrykt i plasspoeng).*

	etter første avspilling	etter andre avspilling
Shabanah	17	16
Daud	30	29
Ahmed	34	33
Geraldine	39	42

<sup>38</sup> I fransk som fremmedspråk i videregående skole har imidlertid Andersen og Johansen (1987) arbeidet med å utvikle nye måter å gjennomføre muntlig eksamen i fransk.



alle de tolv sensorene hadde rangert eleven som den beste av de fire. Av tabellen ser vi at det ikke var noen slik total enighet, men det er i alle fall nokså entydig at Shabanah vurderes som den beste, mens Geraldine vurderes som den svakeste. Det er små forandringer i rangeringen mellom første og andre avspilling. Bare to sensorer foretar en ny rangering. Den ene sensoren som gjør det, var den eneste som etter den første avspillingen av båndet hadde satt Geraldine på første plass. Etter annen avspilling plasseres Shabanah først og så Daud, Geraldine og Ahmed. Den andre sensoren som endret sin rangering, hadde opprinnelig Geraldine på tredjeplass foran Ahmed, men byttet om på disse. Hos de øvrige sensorene som ikke i utgangspunktet har rangert Geraldine som den svakeste, kommenterer alle at de er usikre på plasseringen av henne, men de foretar ingen ny rangering.

Etter den første avspillingen bad jeg også lærerne om å sammenligne informantenes muntlige norsk med språkferdighetene til jevnaldrende med norsk som morsmål. Dette skjedde ved at sensorene vurderte hver elevs ferdigheter ut fra følgende skala: ingen forskjell (mellom eleven og en jevnaldrende med norsk som morsmål), liten forskjell, tydelig forskjell, stor forskjell, meget stor forskjell. Denne vurderingsformen hadde jeg lånt fra noen svenske kartleggingsprøver, de såkalte SVAN-prøvene (se f.eks. SPIN-projektet 1985a og b). Disse svenske prøvene er utviklet for å hjelpe grunnskolelærere med å bedømme innvandrelevers språkferdigheter, noe svenske lærere siden 1979 har måttet gjøre som en del av den offisielle skolestatistikken (Skolöverstyrelsen 1988:147).

I tabell 3 ser vi resultatene av sammenligningen av informantenes muntlige norsk med språket til jevngamle elever med norsk som morsmål. Tallene uttrykker hvor mange sensorer som har krysset av for hver av karakteristikkene.

*Tabell 3: Tolv sensorers vurdering av informantenes muntlige norsk sammenlignet med språkferdighetene til jevnaldrende med norsk som morsmål*

	Ahmed	Daud	Shabanah	Geraldine
ingen forskjell	-	1	5	-
liten forskjell	2	5	5	3
tydelig forskjell	6	5	1	5
stor forskjell	4	-	1	4
meget stor forskjell	-	1	-	-

Når det gjelder Shabanah, ser vi at ti av de tolv sensorene mener at det er liten eller ingen forskjell mellom hennes prestasjoner og det de ville forvente av en jevnaldrende elev med norsk som morsmål. Også ut fra disse resultatene er Daud den av de tre øvrige informantene som plasseres nærmest Shabanah. Seks av sensorene mener det er liten eller ingen forskjell mellom han og en jevnaldrende morsmålsbruker av norsk, mens fem mener det er tydelig forskjell. Ahmed og Geraldine er de to informantene der flest av sensorene

regner med en tydelig eller stor forskjell mellom deres muntlige norsk og jevnaldrende norskspråkliges ferdigheter.

Etter at sensorene hadde hørt båndet to ganger, stilte jeg også noen mer generelle spørsmål. Jeg spurte blant annet om hvordan de trodde elevene ville greie å forstå en læreboktekst i samfunnsfag. To av de tolv kommenterer at en slik prediksjon er vanskelig å gjøre. De skriver:

«Det språket elevene benyttet var et enkelt hverdagsspråk. Det er vanskelig å trekke konklusjoner ut fra dette!» (sensor nr. 4)

«Mener det er umulig å ha noen sikker formening om dette ut fra lydbandeksemplene. Erfaringer tilsier at det er stor forskjell på elevenes muntlige, dagligdagse språkferdigheter, og deres evne til å skjønne en tekst fra en samfunnsfagsbok» (sensor nr. 5)

Av de øvrige ti er det mellom sju og åtte som besvarer spørsmålet for hver elev. Jeg har sortert svarene deres i to kategorier: svar hvor det hevdes at eleven trolig vil få problem med å lese en læreboktekst, og svar hvor det hevdes at dette sannsynligvis vil gå bra. Som vi ser av oversikten nedenfor, mener de fleste at Geraldine vil kunne få problemer, mens Shabanah neppe vil få det. Med hensyn til Ahmed og Daud er vurderingene delte. Fire mener at de vil få problemer, mens tre ikke tror det.

*Tabell 4: Sensorenes oppfatning av hvordan informantene (vurdert ut fra deres muntlige ferdigheter) vil greie å forstå en læreboktekst i samfunnsfag*

	Ahmed	Daud	Shabanah	Geraldine
vil trolig få problemer	4	4	1	7
vil trolig forstå	3	3	6	1

På spørsmål om det var noen forskjell på elevenes prestasjoner i de to situasjonene (fortelle om kjent stoff og gjenfortelle en bildehistorie), trekker de fleste av sensorene fram at forskjellen mellom elevene kom klarere fram i den mer formelle situasjonen (bildehistorien), hvor elevene ikke kunne velge ordforråd helt fritt.

Skal vi oppsummere disse resultatene, ser det ut som om den tydeligste forskjellen går mellom Shabanah og Geraldine. Shabanah, som både er født i landet og har gått i norsk barnehage, er den som vurderes som den klart beste muntlige språkbrukeren. Geraldine, som har bodd kortere tid i Norge (fem år på undersøkelsestidspunktet), rangeres som den med dårligst ferdigheter i norsk muntlig. Daud vurderes videre som noe bedre enn Ahmed.

Lærernes vurdering av elevenes ferdigheter må karakteriseres som helhetlig. Det er ikke godt å si hva hver enkelt av dem har lagt mest vekt på når de har foretatt de konkrete vurderingene. I forhold til Shabanah ser det imidlertid ut til å være nokså entydig at de synes at hun høres norsk ut, jf. utsagn som «ordlegger seg som om hun var norsk», «jeg hørte ingen feil» og «første inntrykk var at hun kunne være norsk fordi hun hadde ingen aksent».

Karakteristikken av de tre andre viser imidlertid større sprik. Om Geraldine heter det for eksempel både at uttalen er «grei», at uttalen er «usikker» og at hun har «sterk aksent». Mange kommenterer også at det virker som om hun har mer begrenset ordforråd, mens andre igjen skriver at hun svarer greit. Slike karakteristikk kommer fram på spørsmålet sensorene svarte på rett etter at de hadde hørt opptaket av hver elev for første gang. Jeg bad dem da om å skrive ned sitt umiddelbare inntrykk av elevenes norskferdigheter. For å få et inntrykk av hva sensorene ser ut til å ha festet seg ved, har jeg sortert kommentarene deres i ulike kategorier. Dette gjør jeg for å prøve å finne ut om de først og fremst ser ut til å ha festet seg ved uttalen, eller om de også har merket seg andre forhold. Resultatene vises i tabell 5 nedenfor.

Tabell 5: Gruppering av sensorenes kommentarer i en generell beskrivelse av informantenes muntlige språk

Kategori	Antall kommentarer	Eksempler på kommentarer
a) innhold	35	«god forklaring på bildehistorien», «relativt bra redegjørelse», «grei forklaring på hva han jobba med», «arbeidsuka: detaljert og grundig», «upresis forklaring på hvor arbeidsstedet var og hva de lager der»
b) uttale	29	«god uttale», «noen uttaleproblemer», «intonasjonen er dårlig», «har skj istedenfor kj»
c) generell karakteristikk av språket	26	«språket er stort sett bra», «relativt gode muntlige ferdigheter», «gode norskferdigheter»
d) ordforråd	22	«godt ordforråd», «leter ikke etter ord», «enkelt (begrenset) ordforråd», «kjenner ikke ordet esel», «mangler ord»
e) generell karakteristikk av eleven som språkbruker	16	«snakker klart og tydelig», «snakker hurtig», «aktiv i samtalen», «vanskelig å komme i gang», «glad i å fortelle»
f) om eleven forstår spørsmålene	12	«problemer med å oppfatte første spørsmål», «forstår godt spørsmålene», «forstår hva det blir spurt om»
g) om eleven er vanskelig å forstå	12	«vanskelig å forstå», «lett å forstå»
h) kommunikative ferdigheter	4	«smarte kommunikasjonsstrategier»
i) syntaks	3	«setningsbygningen bra», «behersker ikke inversjon»
j) morfologi	3	«problemer med rett tid av verbet», «probl. med bøyning»

Sensorenes svar på dette spørsmålet var av ulik lengde. Noen har bare et par kommentarer per elev, mens andre har sju-åtte. Som det går fram av oversikten i tabellen, er mange kommentarer knyttet til uttale, men enda flere dreier seg om innholdet i det elevene har sagt. Vi ser også at nesten like mange kommentarer er knyttet til ordforrådet som til uttalen. Videre er mange kommentarer generelle – av språket og av eleven som språkbruker. Det er også interessant at en del kommentarer dreier seg om elevenes reseptive ferdigheter, nemlig om de har forstått spørsmålene jeg stiller dem i løpet av samtalen. Svært få av sensorene nevner «kommunikative ferdigheter», og få har uttalt seg om morfologi og syntaks. Ut fra kommentarene i tabellen ser det med andre ord ut til at lærerne har festet seg ved andre sider av språket enn

uttale. Likevel mener jeg det er mest rimelig å karakterisere vurderingen som helhetlig, men helhetlig ser altså ut til å omfatte både innhold og form.

### 8.3.3 Resultater på en cloze-test

Cloze-testen er en mye brukt prøvetype i andre- og fremmedspråksundervisning. Det skyldes nok blant annet at den er enkel å lage og enkel å skåre. I utarbeidelsen av cloze-testen har jeg støttet meg til anbefalingene i Oller (1979). Prøven jeg gav elevene, er laget ved at hvert sjuende ord er fjernet fra en læreboktekst på til sammen 288 ord. Teksten er hentet fra den samme samfunnsfagsboka som jeg bruker til innsamling av data til hovedundersøkelsen, men fra et annet emneområde (en familiediskusjon om bruk av penger)<sup>39</sup>. I alt fikk elevene 39 luker å fylle ut.

Det har vært ulike syn på hva en cloze-test egentlig måler. Tidligere har den ofte blitt brukt som et mål på leseferdighet. Clarke (1979) hevder for eksempel at han bruker cloze-tester til dette formålet i en mye omtalt studie i andrespråksleseforskningen. Clarke trenger cloze-testen til å finne fram til gode og dårlige voksne lesere av spansk og engelsk. Han bruker imidlertid ikke en cloze-test hvor hvert n-te ord er systematisk fjernet, men velger å fjerne ord «whose replacement would seem to require comprehension of the entire passage» (Clarke 1979:122). Begrunnelsen for å gjøre dette er den følgende: «It was felt that such tests [tester hvor ord ikke fjernes mekanisk, men ut fra en vurdering] would be stronger measures of reading proficiency than tests constructed by mechanical deletion procedures» (loc.cit.). Mange vil ut fra dette ikke kalle Clarkes testteknikk for en cloze-test, men for en «lukeprøve». Skillet mellom cloze-test og lukeprøve gjøres for å reservere betegnelsen «cloze-test» til tester som bruker en mekanisk prosedyre for å lage luker i teksten. Slik vil jeg bruke «cloze-test» her. Jeg støtter meg til Oller (1979) og Lee (1985) som begge har gått inn i diskusjonen om hva en cloze-test måler. Begge argumenterer ut fra egen forskning for at resultatene på en slik prøve kan være en indikator på en persons generelle språkferdighet. Lee bruker forskjellige statistiske analyser for å finne ut:

«whether the items in a cloze passage all measure a single underlying dimension, or whether there is more than one dimension (or construct) being measured»  
(Lee 1985:138)

Konklusjonen hans er at de tre cloze-testene han bruker i sin undersøkelse (utformet etter samme prinsipper som min), ser ut til å måle «some sort of overall language ability» (Lee 1985:146). Den underliggende dimensjonen han finner, beskriver han imidlertid som kompleks. Den inkluderer både

<sup>39</sup> Teksten er «Hva er politikk? Hjemme hos familien Bakke» S. 102 i Egil Ertresvaag m.fl.: *1 Fokus 8. Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal. 1989. Selve oppgaven finnes i appendikset til 1996-utgaven av avhandlingen.

grammatisk/strukturelle forhold og ordforråd (op.cit.:145). Selv om det ser ut til å være belegg for å hevde at en cloze-test måler en form for generell språkferdighet, er det klart at det her dreier seg om en vurdering av språkferdigheter ved hjelp av skriftspråket. Den som ikke kan lese og skrive, vil ikke kunne ta en cloze-test etter de retningslinjene jeg har skissert her.

I forhold til mine informanter er det interessant å merke seg at vi får samme rangering på cloze-testen som vi fikk på vurderingen av deres muntlige språk. Resultatene av cloze-testen kommer fram i tabell 6 nedenfor. Elevenes svar er skåret etter den såkalte eksaktordmetoden, dvs. at bare ordene fra den opprinnelige teksten godtas (se Oller 1979 for en diskusjon av dette). Shabanah skårer, som vi ser, også her høyest med 56 % godkjente svar. Ahmed og Daud har 38 % rette svar, mens Geraldine bare får godkjent 33 % av det hun har svart. For å kunne si noe nærmere om hva tallene i den innbyrdes rangeringen i cloze-testen betyr, må vi trekke inn resultater fra kontrollgrupper med norsk som morsmål. Jeg har her to slike: én gruppe på tjue åttendeklassinger og én gruppe på ti norsklærere. Det gjennomsnittlige skåringstallet for åttendeklassingene var 57 %, mens de norske lærerne i gjennomsnitt fikk 76 % godkjente svar. Shabanahs resultat er med andre ord svært nær det gjennomsnittlige nivået til jevnaldrende med norsk som morsmål, mens de tre andres resultat er klart under.

Tabell 6: Resultater på en cloze-test laget av lærebokteksten «Hva er politikk?»

	Andel godkjente svar i %
Shanabanh	56 %
Daud	38 %
Ahmed	38 %
Geraldine	33 %

I det supplerende materialet har jeg data fra enda en cloze-test. I februar 1991 lot jeg elevene ta en slik prøve basert på et tekstutdrag fra en skjønnlitterær ungdomsbok, «Pakkis» av Khalid Hussain<sup>40</sup>. Også denne cloze-testen var laget etter de samme prinsippene som jeg alt har gjort rede for. Tekstutdraget var imidlertid lenger (408 ord, til sammen 54 luker). Resultatene på denne cloze-testen gav omtrent den samme rangeringen av elevene som vi så i tabell 6. Shabanah gjør det igjen best, og hun har også nøyaktig samme andel rette svar, dvs. 56 %. Alle de tre andre har flere rette svar på denne cloze-testen, men Geraldine er fortsatt den som skårer lavest. Hun har 44 % riktige svar. Ahmed har nøyaktig halvparten av svarene rett, mens Dauds skåringstall er 52 %. Begge de to jentene hadde lest boka om lag ett år tidligere, men ingen av guttene hadde gjort det. For å kunne vurdere vanskelighetsgraden på de to tekstutdragene jeg laget cloze-tester av, har jeg beregnet liksverdien på begge (om liks se 9.2.2). Utdraget fra Pakkis har en liks på 14, mens utdraget fra læreboka i samfunnsfag har en liks på 26. Ut fra Björnssons undersøkelser er

<sup>40</sup> Khalid Hussain, som selv kom til Norge fra Pakistan som seksåring, skrev denne boka da han var seksten år. Den ble første gang utgitt på Tiden i 1986. Utdraget jeg brukte, var fra side 12 og 13.

en liksverdi på 37 gjennomsnittlig for en lærebok i 8. klasse. En liks på 26 på dette klassetrinnet beskriver han som lett tekst (Björnsson 1968, se 9.2.2). Det skulle vel kvalifisere en tekst med liks på 14 til betegnelsen en meget lett tekst.

### 8.3.4 Oppsummering

Vurderingen av språkferdigheter som jeg har gjort i dette delkapittelet skal brukes til å belyse problemstilling IIa, det vil si: «Hvilket forhold er det mellom innvandrerdømmenes ferdigheter i andrespråket og deres ferdigheter i å lese fagtekster på andrespråket?». Med ferdigheter i andrespråket forstår jeg altså vurderingen av elevenes muntlige norsk og resultatene på cloze-testen basert på en norsk læreboktekst.

Som vi har sett stemmer rangeringen av de fire informantene ut fra muntlige norskferdigheter godt med resultatene på cloze-testen: Shabanah vurderes som den med best språkferdigheter av de fire, mens Geraldine vurderes som den med de dårligste ferdighetene. Ahmed og Daud presterer omtrent likt på begge de to cloze-testene, mens sensorene synes at Daud har bedre muntlige ferdigheter enn Ahmed. Når jeg skal diskutere denne problemstillingen nærmere (i 10.7), virker det mest rimelig å ta utgangspunkt i Shabanah og Geraldine, som er de to som vurderes som mest forskjellige. Spørsmålet vi kan stille oss på bakgrunn av dette, er om Shabanah vil forstå læreboktekstene bedre enn Geraldine, siden Shabanah ser ut til å ha bedre norskferdigheter enn Geraldine.

## 8.4 RESULTATER PÅ EN KARTLEGGINGSPRØVE I LESING OG RETTSKRIVING

### 8.4.1 Hastighet og forståelse

På undersøkelsestidspunktet fantes det én kartleggingsprøve i lesing og skriving som lærere på ungdomstrinnet kunne bruke i sine klasser (Carlsten og Langeland 1991). Den består av en leseprøve, en diktat og en alfabetoppgave. Leseprøva kartlegger elevenes hastighet ved stillelesing og deres forståelse. Elevene får ti minutter til å lese et utdrag fra en skjønnlitterær tekst på om lag tusen ord. I teksten er det plassert en rekke flervalgsoppgaver som elevene skal svare på, mens de leser (jf. eksemplene sitert i 6.3). Det kunne være flere grunner til *ikke* å bruke prøva i min sammenheng: Den er egentlig beregnet til bruk i 7. klasse, og den er utarbeidet for elever med norsk som morsmål. Når jeg likevel har valgt å bruke den, er det for å kunne få en vurdering av elevenes leseferdigheter opp mot en norm som er i bruk i skolen.

Slik prøva administreres, fanger den ikke opp lesehastigheten til elever som leser raskere enn hundre ord i minuttet, men vi får altså et mål på lesefarten til

de elevene som, under disse bestemte forholdene, leser saktere enn dette. I lærerveiledningen heter det:

«På denne prøven vil vi anta at elever som gjør mer enn ca. 15 % feil og/eller leser færre enn 100 ord pr. minutt har for dårlig leseferdighet»  
(Carlsten og Langeland 1990:4)

Det er elever med slike resultater klasselærerne skal være spesielt oppmerksomme på. Ut fra erfaringer med prøven viser det seg at ca. 20 % av sjuendeklassingene leser under 100 ord i minuttet, og at ca. 10 % har 15 % forståelsesfeil eller mer (Carlsten 1990). Hvordan plasserer de fire andrespråkselevne seg i dette bildet?

*Tabell 7: Hastighet og forståelse i lesing målt ved Carlsten og Langeland: Norsk rettskrivnings- og leseprøve for 7. klasse.*

	Ahmed	Daud	Shabanah	Geraldine
Hastighet, ord/min	78	mer enn 100	92	67
Andel gale svar	10 %	11 %	17 %	16 %

Når det gjelder lesehastighet, ser vi av tabellen at Daud er den eneste som leser mer enn hundre ord i minuttet. De tre andre hører med til gruppa på 20 % langsomme lesere. Shabanah er den raskeste av de tre igjen med 92 ord i minuttet. Ahmed leser 78 ord i minuttet og Geraldine bare 67. Hvis vi ser på andelen gale svar på forståelsesoppgavene, får vi imidlertid et annet bilde. Ahmed og Daud har henholdsvis 10 % og 11 % feil, mens Shabanah og Geraldine begge kommer i gruppa med elever som har bekymringsfullt mange feil (henholdsvis 17 % og 16 %)<sup>41</sup>. Ut fra angivelsene i lærerveiledningen kommer både Ahmed, Shabanah og Geraldine i gruppen av elever med «for dårlig leseferdighet».

#### 8.4.2 Rettskrivingsferdigheter

Til prøva hører det også en kort diktat bestående av følgende enkeltstående setninger som skal leses to ganger med vanlig uttale:

Ekspertene søkte til regnskapsavdelingen. Signe jobbet som kjøkkenhjelp på høyfjellshotellet. Feriereiser kan ofte være anstrengende. Postkassene våre flommer over av skjemaer og reklamebrosjyrer. Det var selvsagt mange deltakere på eksamensfesten.

<sup>41</sup> Andelen gale svar er ikke regnet ut i forhold til alle mulige rette svar på oppgaven (dvs. 36), men i forhold til hvor langt elevene hadde kommet da den fastsatte tiden var ute. I veiledningen er det ikke opplyst hvordan en skal beregne andelen gale svar. Jeg kontaktet derfor Carlsten for nærmere informasjon, og han opplyste at det er meningen at andelen gale svar skal regnes ut slik jeg har gjort her. De individuelle tallene for hver av informantene er: Daud 4 gale av 36, Ahmed 3 gale av 29, Geraldine 4 gale av 25 og Shabanah 6 av 35.

Ifølge lærerveiledningen (Carlsten & Langeland 1990) er resultatene på diktaten normert. Elevene deles inn i ni prøveklasser etter antall feil. Det står imidlertid ingen detaljer om skåringen. Skal for eksempel særskrivning av sammensatte ord regnes som feil? Som det går fram av oversikten nedenfor, har jeg gjort det, men jeg er ikke sikker på om Carlsten og Langeland har regnet dette som feil, eller at alle lærere som bruker prøven, vil gjøre det. Et annet problem med veiledningen er at det heller ikke kommer fram om antall feil betyr antall feilskrevne ord, eller om alle feilene i ord med mer enn én feil skal telles. Skal med andre ord Geraldines skrivemåte *expartene* regnes som én feil (ordet er feilskrevet) eller som to (<x> skrives for <ks> og <a> for <e>)? Siden Carlsten og Langeland snakker om antall feilskrevne ord, holder jeg det for mest sannsynlig at deres tellemåte tar utgangspunkt i antallet ord som er feilskrevet, og jeg har derfor valgt et slikt prinsipp.

I veiledningen deles elevsvarene inn i ni prøveklasser etter hvor mange feil de gjør, men det er bare to prøveklasser Carlsten og Langeland legger vekt på. Det er prøveklasse 2, hvor de plasserer elever som gjør 12-15 feil, og prøveklasse 1, hvor de plasserer elever som gjør mer enn 16 feil. Ifølge Carlsten (1990:27) er det om lag 20 % av sjuendeklassingene som havner i en av disse to prøveklassene. Han omtaler dem som elever med «store ortografiske vansker». Disse elevene «bør tilbys et spesielt opplæringsprogram» som det heter i veiledningen (Carlsten & Langeland 1990:4). Som vi ser av tabellen nedenfor, berører dette bare Geraldine av de fire informantene. Hun skriver tolv ord galt, og havner dermed i prøveklasse 2.

Tabell 8: Rettskrivingsfeil på Carlsten og Langeland: Norsk rettskrivings- og leseprøve for 7. klasse.

	Antall ord feilskrevet (av totalt 30):	
Ahmed	5	(expertene, flomer, kjøkken hjelp, ferie reiser, eksamens festen)
Daud	0	
Shabanah	2	(eksamens festen, reklame brosjyrer)
Geraldine	12	(expartene, søkte, reinskapsavdelingen, høy fjells hotlen, ferie resie, anstrengene, flåme, kjemaer, reklamebro, selklært, deltakker, eksamen)

### 8.4.3 Alfabetkunnskap

I den siste oppgaven blir elevene bedt om å skrive alfabetet. Bare Shabanah greier å skrive alle bokstavene fra «a» til «å» i riktig rekkefølge. Daud og Geraldine skriver korrekt fra «a» til «z», altså det engelske alfabetet. Etter at elevene har levert inn oppgaven, kommer Daud til meg og forteller at han hadde glemt «æ, ø, å». Ahmed greier ikke å skrive mer enn fra «a» til og med «t».

Ifølge Carlsten (1990:27) gjør 15 % av sjuendeklassingene en eller flere feil i alfabetet. Både Ahmed, Daud og Geraldine hører altså til denne gruppa. Også



andre undersøkelser viser at en relativt høy andel elever på høyere klassetrinn ikke kan hele alfabetet. Grogam (1979) undersøkte for eksempel leseferdighetene til elever som gikk på ykesfaglig studieretning i videregående skole i Sverige. Av de 480 elevene som deltok, var det 32 % som ikke greide å skrive alfabetet. Grogam viser også til en eldre svensk undersøkelse (av Ekener 1971) hvor 272 av 2056 (dvs. 13 %) av niendeklassinger i grunnskolen ikke greide en slik oppgave. Blandt Fjelds (1984) seksti voksne informanter fra sosialmedisinske institusjoner var det 57 % som ikke greide å skrive alfabetet korrekt. Fjelds informanter fordelte seg på tre grupper: de som ikke svarte noen ting, de som skrev fra «a» til «g» og de som kom til «t», som Ahmed.

Som en tilleggsoppgave bad jeg informantene mine skrive hvorfor vi trenger å kunne alfabetet. Alle svarte at vi trenger alfabetet for å lære å lese og skrive i første klasse. Ingen nevner altså bruk av alfabetet når de skal slå opp i ordbøker, telefonkataloger, leksikon osv.

#### **8.4.4 Oppsummering**

Jeg har her presentert resultatene fra hele kartleggingsprøva til Carlsten og Langeland, men det er leseprøvas mål for hastighet og forståelse som er de mest relevante i forhold til problemstilling IIb, som lyder slik: «Hvor godt stemmer resultatene på en kartleggingsprøve i lesing med det inntrykket nærstudien gir av innvandrerungdommenes leseferdigheter?». Som vi har sett, var det bare Daud av de fire minoritetselevne som ikke kom i kategorien av elever med for dårlig leseferdighet på denne leseprøva. Ahmed gjorde ikke så mange forståelsesfeil, men han leste langsomt. Shabanah og Geraldine leste langsomt og gjorde mange forståelsesfeil. Hvis jeg igjen legger vekt på de informantene som er blitt vurdert mest forskjellig, kan vi stille spørsmål om disse resultatene betyr at Daud vil greie å lese fagtekstene bedre (raskere og med bedre forståelse) enn Shabanah og Geraldine.

### **8.5 INFORMANTENES LESEVANER OG EGENVURDERING AV LESEFERDIGHETER**

Elevene ble også bedt om å vurdere egne leseferdigheter og gjøre rede for lesevaner på norsk og morsmål. Alle de tre pakistanske elevene har lært å lese på urdu, men de leser nå lite på dette språket. Som nevnt bruker de det ikke lenger i skolehverdagen, og de svarer også at de bruker morsmålet i liten grad til fritidslesing. Ahmed sier at han aldri leser urdu i fritiden, mens Shabanah og Daud sier at de av og til leser aviser, ukeblad og bøker. Geraldine har bare brukt morsmålet som redskap i den første lese- og skriveopplæringen, så begynte hun å lese på engelsk. Det virker imidlertid som det er hun som er den mest aktive når det gjelder det å lese på norsk. Hun opplyser at hun leser bøker

hver dag. De tre andre leser aviser, ukeblad, tegneserier og bøker på norsk av og til.

Da jeg bad elevene vurdere sine egne leseferdigheter på morsmålet og på norsk, skulle de krysse av for det de syntes passet best fra følgende skala: «veldig godt - godt - nokså godt - dårlig - ikke i det hele tatt». Min spørsmålsformulering var: «Hvor godt kan du lese norsk?» og «Hvor godt kan du lese morsmålet ditt?». Av tabellen nedenfor ser vi at både Ahmed, Daud og Shabanah vurderer leseferdighetene sine på morsmålet og på norsk likt. Daud og Shabanah har begge krysset av for at de leser «veldig godt», mens Ahmed har krysset av for «godt». Geraldine har krysset av for at hun ikke leser morsmålet i det hele tatt, og at hun leser norsk «nokså godt». Sammenligner vi med resultatene fra kartleggingsprøva, kan det altså se ut som om Shabanah vurderer sine egne leseferdigheter på norsk for høyt.

Tabell 9: Informantenes vurdering av egne leseferdigheter på morsmålet og andrespråket

	Ahmed	Daud	Shabanah	Geraldine
Morsmål	godt	veldig godt	veldig godt	ikke i det hele tatt
Norsk	godt	veldig godt	veldig godt	nokså godt

Det kan være vanskelig å vite hva slags vekt en skal tillegge en slik egenvurdering. I dette tilfellet er det særlig to forhold som gjør det vanskelig. For det første er det ikke lett å vite hvilken norm den enkelte elev vurderer seg selv i forhold til. For det andre er det et problem at spørsmålet jeg stilte, «Hvor godt kan du lese ....?», er generelt. Det hadde vært bedre om det hadde vært flere underspørsmål hvor de ulike sidene ved lesing ble behandlet for seg. Slik spørsmålet nå er formet, kan noen av elevene ha tenkt på hvor riktig de leser når de leser høyt, andre har kanskje tenkt på hvor fort de leser, eller hvor mye de forstår. I forskning omkring metakognisjon og lesing finner man en tendens til at begynnerlesere og svake lesere ser på avkoding som det sentrale ved lesing (Baker & Brown 1984). Selv om det altså er svakheter ved dette materialet, vil jeg hevde at det for meg, som hadde jevnlig kontakt med elevgruppa gjennom et skoleår, ikke er noe overraskende i deres egenvurdering av leseferdighetene på norsk. Det som imidlertid er overraskende, er at de tre vurderer leseferdighetene sine på morsmålet til å være like gode.

Opplysningene som har kommet fram her, vil jeg trekke inn i drøftingen av problemstilling Id (se 10.6).

## 9 EN NÆRSTUDIE AV FIRE INNVANDRERUNGDOMMER SOM LESER LÆREBOKTEKSTER PÅ ANDRESPRÅKET

### 9.1 INNLEDNING

#### 9.1.1 Om organiseringen av stoffet i kapittelet

Stoffet i dette kapittelet er organisert i fem hovedemner: læreboktekstenes vanskelighetsgrad (9.2), lesernes ferdigheter i å avkode fagtekstene (9.3-9.5), lesernes bakgrunnskunnskaper om emnet (9.6), lesernes forståelse av tekstene (9.7-9.9) og trekk ved lesernes studietekniske ferdigheter (9.10). De to mest omfattende emnene er omtalen av lesernes avkodingsferdigheter og av deres forståelse av tekstene. Resultatene av disse analysene brukes direkte til å svare på problemstilling Ia: «Hvor godt avkoder og forstår innvandrerungdommene fagtekster på andrespråket (dvs. læreboktekster i samfunnsfag på norsk?)». Men resultatene av denne nærstudien brukes også for å belyse alle de øvrige problemstillingene i prosjektet. Hensikten med dette kapittelet er å gi en detaljert beskrivelse av minoritetsungdommenes lesing av de aktuelle læreboktekstene. Jeg oppsummerer delresultater underveis, men bruker kapittel 10 og 11 til en samlet oppsummering og diskusjon ut fra problemstillingene. Framstillingsmåten i kapittel 9 er altså ment å være en detaljert og intensiv studie. Som jeg har gjort rede for i kapittel 5, ser jeg prosjektet som del av en første fase i utforskningen av problemområdet. I en slik fase, hvor forskningen gjerne er utforskende og hypoteseutviklende, er intensive studier en ofte foretrukket forskningsstrategi.

#### 9.1.2 Om transkriberingen av samtalene med hver informant

Samtalene er strukturert etter elisiteringsmalen som jeg presenterte i 7.3.3, og utskriften av samtalene er inndelt etter punktene i denne. Når jeg i den løpende framstillingen har behov for å vise til en del av samtalen med en av informantene, bruker jeg en kode som er en kombinasjon av informantens forbokstav og av det aktuelle nummeret fra elisiteringsprosedyren. «D10a» viser for eksempel til samtalen med Daud og nærmere bestemt til punkt 10a i elisiteringsprosedyren. Samtalen med hver av de fire andrespråksleserne ble publisert i appendikset til 1996-utgaven av avhandlingen.

Jeg har gjengitt samtalene med vanlige bokstaver, men bruker ikke punktum og store forbokstaver. «?» markerer spørrende intonasjon, men ellers er ikke intonasjon markert på noen måte. Det vil for eksempel si at nyansene i min intonasjon av svarord som «ja» og «mm» ikke kommer fram i utskriftene. Komma er satt inn for å lette lesingen av utskriftene. Også ord som

## 8.6 KONTROLL-LESERNES SPRÅK- OG LESEFERDIGHETER

Kontroll-leserne i denne undersøkelsen er fem åttendeklassinger med norsk som morsmål. I opplysningen om at disse leserne har norsk som morsmål, ligger det en forutsetning om at de vil ha bedre norskerferdigheter enn minoritetselevne. Jeg valgte likevel å la dem ta cloze-testen «Hva er politikk?», og jeg syntes dessuten at det var rimelig at de tok kartleggingsprøva til Carlsten og Langeland, slik at jeg også kunne sammenligne deres prestasjoner ikke bare med andrespråkselevnes lesing, men også med en norm som brukes i skolen.

Da jeg skulle finne fram til kontroll-lesere, henvendte jeg meg på nytt til den samme skolen som de fire informantene gikk på, og fikk kontakt med en klassestyrer i åttende klasse som underviste i norsk og samfunnsfag. Jeg bad henne om å plukke ut to jenter og to gutter som hun betraktet som gjennomsnittselever i de to fagene. Det gjorde hun, og fire elever som jeg har kalt Tonje, Wenche, Roy og Øyvind sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Klassestyreren kunne imidlertid fortelle at det hadde vært så populært å være forsøkskanin for meg at det, som hun ordla det, ikke hadde vært mulig å unngå at også «klassens lille geni» ble med. Jeg fikk dermed fem kontroll-lesere med norsk som morsmål. I tabell 10 nedenfor ser vi resultatene på de to kartleggingsoppgavene kontroll-leserne fikk.

Tabell 10: Kontroll-lesernes prestasjoner på Carlsten & Langelands kartleggingsprøve og på cloze-testen «Hva er politikk?»

	Carlsten & Langelands prøve for 7. klasse			Cloze-test
	lesehastighet ord/min	andel gale svar leseforståelse	diktat - antall feil	Andel godkjente svar
Karsten	mer enn 100	0 %	0	69 %
Roy	mer enn 100	0 %	1	59 %
Øyvind	mer enn 100	6 %	2	64 %
Tonje	mer enn 100	0 %	2	62 %
Wenche	mer enn 100	8 %	0	64 %

Som vi ser, leser alle de fem elevene raskere enn hundre ord i minuttet. Tre av dem har ingen forståelsesfeil i det hele tatt (Karsten, Roy og Tonje), mens Øyvind svarer feil på 6 % av oppgavene og Wenche på 8 %. Ifølge normen som gjelder for denne prøva, er det ingen av dem som vil regnes som elever med for dårlige leseferdigheter, slik Ahmed, Shabanah og Geraldine ble (jf. tabell 7 i 8.4.1). På diktaten ser vi i tabellen ovenfor at de fem norske elevene gjør svært få feil. Dauds og Shabanahs prestasjoner er her på det samme nivå som de fem norskes – med henholdsvis null og to feil. På cloze-testen har alle de fem førstespråkselevne fått høyere andel godkjente svar enn minoritetselevne (jf. tabell 6 side 161). Det er imidlertid ikke så stor forskjell mellom Shabanah, som skåret best av de fire andrespråkselevne med 56 %, og Roy, som vi ser skåret lavest av de fem førstespråkselevne med 59 % godkjente svar.

minoritetselevene uttaler avvikende fra vanlig uttale i norsk, har jeg i prinsippet skrevet med vanlige bokstaver. Det gjelder for eksempel når Geraldine sier «fiks» for «fisk» og «kvitsølv» for «kvikksølv» (G19d). I enkelte tilfeller har jeg markert trekk i uttalen ved å bruke det fonetiske alfabetet. Dette gjelder særlig i forbindelse med høytlesing, og jeg vil komme tilbake til dette i 9.4.2.

For å markere pauser har jeg brukt en bindestrek. I utskriftene av samtalene står bindestreken inne i en parentes, altså slik (-). Når pausen er fylt, er dette markert slik: -m-, eller slik: -e-. «\*» markerer at uttalen av et ord eller en sekvens avbrytes.

### 9.1.3 Om materialet fra kontroll-leserne

Utdrag fra samtalene med kontroll-leserne presenteres etter de samme prinsippene som utdragene fra samtalen med de fire andrespråksleserne. Under innspillingen av samtalen med en av kontroll-leserne, Roy, fikk jeg problemer med kassettpilleren. Det førte blant annet til at samtalen om tekst 5 delvis er ødelagt, og at jeg ikke fikk hastighetsmål ved høyt- og stillelesing.

I forbindelse med vurderingen av høytlesing har jeg valgt å skaffe meg enda noen flere kontroll-lesere enn de fem ungdommene, nemlig gode voksne lesere med norsk som morsmål. Dette har jeg gjort fordi jeg var usikker på hva jeg skulle regne som normal opplesingshastighet, og fordi jeg etter hvert som jeg arbeidet med høytlesingsfeilene til ungdommene, rett og slett ble nysgjerrig på hva slags typer avvik gode voksne lesere ville gjøre i opplesingen av de samme tekstene. I omtale av høytlesing inspirert av Goodmans teorier støter en nemlig ofte på utsagn som:

«Fluent readers reading aloud will rarely reproduce exactly what is on the page. Misprints will be ignored and there will usually be some restructuring or omission of the text» (Wallace 1988:47)

Jeg lurte altså på om denne påstanden var riktig, og på hvordan en slik restrukturering av teksten i så fall arter seg. Dette mente jeg det også var viktig å få kartlagt nærmere for å kunne vurdere andrespråkslevenes prestasjoner. Jeg fikk derfor to mannlige norsklærerkolleger fra høgskolen og to kvinnelige lærerhøgskolestudenter fra Oslo til å lese de to aktuelle tekstene høyt. Den ene av de mannlige høgskoleansatte målte jeg bare opplesingstiden til, men for alle de tre andre har jeg gjort opptak og analysert høytlesingsfeilene. De to kvinnelige studentene er kalt Voksen 1 (V1) og Voksen 2 (V2), og den mannlige høgskoleansatte Voksen 3 (V3).

De fem ungdommene med norsk som morsmål og de tre voksne omtaler jeg altså som kontroll-lesere. Materialet fra disse leserne vil jeg bruke til å støtte opp under analysen av lesingen til de fire andrespråkelevne. Det vil si at jeg trekker det inn og bruker det der hvor jeg mener det gir interessante perspektiver, men at jeg ikke foretar en så omfattende analyse av lesingen deres som av lesingen til de fire andrespråksbrukerne. Informanter er for øvrig et ord som jeg utelukkende bruker om Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine.

## 9.2 LÆREBOKTEKSTENES VANSKELIGHETSGRAD

### 9.2.1 Generelt om tekstene

Jeg har allerede kort presentert læreboktekstene som jeg bruker i hovedundersøkelsen (i 7.3.1). Innholdet i de enkelte tekstene kommer jeg til å presentere nærmere når jeg seinere skal diskutere hvor godt informantene har forstått tekstene (se 9.7 og 9.8). Her vil jeg vurdere tekstene ut fra kjente lesbarhetsmål (9.2.2) og presentere lesernes oppfatning av de forskjellige tekstenes vanskelighetsgrad (9.2.3). Tekstene er, som alt nevnt, trykt opp i appendikset, men gjengis også i 9.7 og 9.8 i forbindelse med vurderingen av lesernes forståelse av dem.

De fem tekstene har noe ulik lengde. Inkluderer vi overskriftene, består de til sammen av 1185 løpende ord. Løpende ord betraktes her som sekvenser av tegn mellom to mellomrom. I følgende periode regner jeg for eksempel med seksten løpende ord: «I praksis er det slik at kona har makten i hjemmet, mens mannen bestemmer utenfor hjemmet.» De i alt 1185 ordene i de fem tekstene er fordelt på 167 linjer. Jeg har nummerert linjene i tekstene etter inndelingen i læreboka. Det gir følgende oversikt over hvor mange linjer og ord som finnes i hver enkelt tekst:

Tekst 1 «Akikio og hennes familie»	linje	1-17	141 ord
Tekst 2 «Skolen i Japan»	linje	18-54	269 ord
Tekst 3 «Tradisjonelt kjønnsrolle- mønster»	linje	55-79	165 ord
Tekst 4 «Arbeidslivet»	linje	80-126	339 ord
Tekst 5 «Medaljens bakside»	linje	127-167	271 ord

Når jeg seinere har behov for å vise til en linje i læreboka, setter jeg en T (for «tekst») foran linjetallet. Dermed kan jeg skille denne nummereringen fra henvisninger til utskriften av samtalen med hver informant, hvor, som nevnt, forbokstaven deres står før nummeret på den aktuelle sekvensen fra elisiteringsprosedyren.

## 9.2.2 Lesbarhetsvurdering

Lesbarhet definerer jeg etter Björnsson (1968:13) som: «summan av sådana språklige egenskaper hos en text, vilka gör den mer eller mindre svårtillgänglig för läsaren». Björnsson undersöker flere språklige forhold i tekster som han antar har betydning for lesbarhet (bl.a. ordlengde, mengden av uvanlige ord og abstrakte ord, ytringslengde og andelen leddsetninger). Han sammenholder disse faktorene med en gruppe forsøkspersoners vurdering av de samme tekstenes vanskegrad og kommer fram til at to av de språklige faktorene er gode indikatorer på en teksts lesbarhet. Det er tekstens gjennomsnittlige ytringslengde<sup>42</sup> og den prosentvise andelen lange ord i teksten (dvs. ord med mer enn seks bokstaver). Summen av disse kaller han for «lix», på norsk «liks» (dvs. lesbarhetsindeks).

Liks og andre lesbarhetsformler konsentrerer seg altså om et begrenset utvalg språklige forhold ved en tekst. Om en leser opplever en tekst som lett eller vanskelig, kan imidlertid selvsagt også skyldes andre omstendigheter enn rent språklige sider ved teksten, for eksempel hvor mye leseren kan om emnet på forhånd, og også hvor interessert han eller hun er i tekstinholdet (om dette, se f.eks. Asher 1980). I dette avsnittet konsentrerer jeg meg imidlertid om språklige sider ved teksten.

Björnssons liks er sannsynligvis både det best kjente og det mest brukte skandinaviske lesbarhetsmålet. Fløttum (1981) bruker det for eksempel som en av flere metoder for å måle vanskelighetsgraden til en del tekster som hadde vært brukt i norskundervisningen for voksne innvandrere. De andre målene hun bruker, er en syntaktisk analyse, en kohesjonsanalyse og en narratologisk analyse. Hun konkluderer med at en får best bilde av vanskegraden om en bruker flere analysemetoder, men tekstenes liks viste seg å stemme ganske godt overens både med de andre målene og med en gruppe læreres vurdering av tekstvanskegraden.

Både liks og lesbarhetsformler utarbeidet for analyse av engelske tekster har møtt sterk kritikk. Innvendingene har blant annet vært knyttet til valg av språklige faktorer, til at man ikke har tatt hensyn til hvor frekvente ordene er eller om de gjentas, og til at formlene ikke registrerer brudd i tekstsammenhengen (se Dalby m.fl. 1983, Harrison 1994). Harrison hevder imidlertid at man i dag er enig om følgende:

«The current consensus view of readability formulas is that they can, under certain circumstances, offer useful indications of the comparative

---

<sup>42</sup> Björnssons faguttrykk er «mening» og det avgjørende kriteriet han bruker for å skille mellom «meningar», er stor bokstav (Björnsson 1968:38). «Ytring» definerer jeg som et språklig utsagn som i skrift er avgrenset ved de store skilletegnene (jf. f.eks. L.A. Kulbrandstad 1993:159).

levels of difficulty of texts. Readability formula scores are, however, only estimates, and while they can make some useful general comparisons, they are not to be trusted in the more sensitive task of matching individual readers to texts.» (Harrison 1994:3444)

Gjennom lesbarhetsformler som liks ser det altså ut som vi på en enkel måte kan få en generell antydning om tekstenes vanskegrad. Harrison hevder også at mer kompliserte nyere formler ikke har vist seg å være bedre enn de eldre enklere. Typisk for de sistnevnte er at de inneholder en variabel knyttet til ordforrådet og en syntaktisk variabel, slik vi har sett at liks har. Harrison omtaler bare formler for engelsk og anbefaler Fleschs formel fra 1948 som bruker gjennomsnittlig antall stavelser per hundre ord og gjennomsnittlig antall ord per setning. Jeg velger her å bruke liks, som altså er et enkelt, men mye brukt mål på det skandinaviske området.

I tabellen nedenfor ser vi at den gjennomsnittlige liksverdien for alle tekstene om Japan er 33. Ifølge Björnssons lesbarhetsindeks for lærebøker (Björnsson 1968:225) er det indikasjon på en lett tekst for 8. klasse. Skalaen Björnsson har funnet fram til for dette trinnet, er: liks 26-33=lett, liks 34-40=normal, liks 41-48=vanskelig. Ut fra en slik skala er de fem tekstene enten lette (tekst 1, 2, 3) eller normale (tekst 4 og 5). To tekster skiller seg noe ut: Tekst 1 ser ut til å være veldig lett, mens tekst 4 ser ut til å være den vanskeligste. Men tekst 4 kan altså likevel ikke karakteriseres som vanskelig ut fra Björnssons skala. Liksverdien for denne teksten, 37, regner Björnsson som det gjennomsnittlige for lærebøker i åttende klasse.

Tabell 11: Liks-verdier for tekstene brukt i hovedundersøkelsen

	T1	T2	T3	T4	T5	Alle tekstene
Totalt antall ord <sup>43</sup>	137	266	167	338	269	1177
Antall lange ord	13	53	35	79	58	238
Antall ytringer	15	20	14	25	20	94
Gj.snittl. ytringslengde	9,1	13,3	11,9	13,5	13,5	12,5
%-del lange ord	9,5	19,9	20,9	23,4	21,6	20,2
Liks	19	33	33	37	35	33

Björnssons skala er basert på lærebøker som var i bruk i Stockholms-området i 1961-63. I en delstudie i prosjektet «Lærebokspråk» (Golden og Hvenekilde 1983) foretok Golden (1983) en beregning av liksverdien for lærebøker i fysikk, geografi og historie for 4.-9. klasse som var i bruk i Oslo-skolen i 1981. Av de 47 enhetene i materialet deres hadde halvparten en liksverdi som

<sup>43</sup> Overskriftene er ikke telt med. Når det gjelder hva som skal regnes som ord, har jeg fulgt Björnssons kriterier (1968:66f).



avvek med et klassetrinn eller mer fra Björnssons beregninger av gjennomsnittlig liksverdi for de forskjellige klassetrinnene. Ti av disse hadde for høy liks og fjorten hadde for lav. Ut fra dataene i prosjektet kan en imidlertid ikke si om det er «lesbarhetsformelen som ikke passer eller om virkelig halvparten av bøkene enten er for vanskelige eller for lette» (Golden 1983:110). I alt fire lærebøker i historie og geografi for 8. klasse var inkludert i Golden og Hvenekildes undersøkelse. Tre av dem hadde liksverdier som svarte til Björnssons gjennomsnitt, mens liksverdien for én geografibok tilsvarte Björnssons gjennomsnitt for 6.-7. klasse. De fire informantene i min undersøkelse brukte en av lærebøkene som er med i Golden og Hvenekildes undersøkelse som sin lærebok i samfunnsfag i åttende klasse: Olav Hetlevik: *Vi og eldre tider 2*. (Oslo: Aschehoug, 1979.). Liksverdien til denne læreboka var på 38. Siden Björnssons gjennomsnittlige liksverdi for åttende klassetrinn er på 37, er dette en av lærebøkene i undersøkelsen til Golden og Hvenekilde som ikke skiller seg fra Björnssons kriterier.

Noen lesbarhetsforskere har vært opptatt av å finne fram til mål som mer direkte prøver å si noe om hvor lett eller vanskelig en tekst er for en leser. De såkalte cloze-testene er blitt brukt på denne måten (jf. Klare 1984), også i Norge (Langeland 1989:43 og Fjeld 1984:32). Som vi så i 8.3.3 har jeg brukt en cloze-test som et ledd i beskrivelsen av informantenes norskferdigheter. Siden teksten jeg brukte i denne oppgaven, også var hentet fra *I fokus 8*, kan det være interessant å bruke resultatene til en lesbarhetsvurdering. Fjeld (1984) viser til en skala som Bormouth utarbeidet til et slikt formål (presentert 1968). Bormouth tok utgangspunkt i den tredelte skalaen som ble introdusert av Thorndike og som seinere har vært mye i bruk i USA (se kritikk i f.eks. Allington 1984). Avhengig av sine prestasjoner blir elevene plassert enten på skalaens frustrasjonsnivå (teksten er for vanskelig), på dens instruksjonsnivå (teksten kan leses med noe hjelp, f.eks. i forbindelse med undervisning) eller på et uavhengig nivå (eleven forstår teksten umiddelbart). Ut fra sin egen forskning lanserte Bormouth følgende inndeling av de tre nivåene i forhold til en cloze-test: Mindre enn 44 % riktig tilsvarende frustrasjonsnivå, mellom 44 % og 57 % rett svarer til instruksjonsnivå og mer enn 57 % korrekte svar plasserer leseren på et uavhengig nivå. Slike skaler skal selvsagt anvendes med stor forsiktighet. Særlig må grensene mellom nivåene oppfattes som flytende her, for det finnes også andre måter å dele inn skalaen på (se Fjeld 1984 og Langeland 1989). Fjeld (1984:32) er opptatt av å framheve andre begrensninger: «Slike tall kan bare gi en antydning om hva leseren forstår, og er først og fremst et hjelpemiddel for å kunne sammenligne enkeltprestasjoner innbyrdes.» Selv om en vurdering av dette slaget har begrenset verdi, kan det likevel være av en viss interesse å se hvordan lesere plasserer seg i forhold til hverandre. I min sammenheng er skalaen interessant også fordi Langeland

(1989:43) presenterer skalaen som en måte å kartlegge lesesvake elever på<sup>44</sup>. Ifølge Harrison (1994) brukes imidlertid cloze-tester i dag i liten grad som et lesbarhetsmål, blant annet fordi det ifølge han er en vanlig oppfatning at en slik test hvor elevene skal fylle ut ord som mangler, er et bedre mål på hvordan elevene kan utnytte språklig redundans, enn på hvor godt de forstår.

Braker vi Bormouths skala på mitt materiale, finner vi at tre av de fire informantene plasserer seg på frustrasjonsnivået (Geraldine med 33 % og Ahmed og Daud med 38 % korrekte svar). Shabanah havner på instruksjonsnivået, men er med sine 56 % helt på grensen til det uavhengige nivået (jf. tabell 6). Alle de fem kontroll-leserne med norsk som morsmål befinner seg innenfor grensene til det uavhengige nivået (fra 59 % rette svar til 69 %, gjennomsnittlig 64 %, jf. tabell 10). Disse resultatene skulle altså implisere at læreboktekstene faller vanskelig for de fire andrespråksleserne – vanskeligere for Daud og Ahmed enn for Shabanah, men vanskeligst for Geraldine. For kontroll-leserne ser imidlertid tekstene ut til å være lettere. Teksten jeg brukte i cloze-testen, har for øvrig en liks på 26, og dette plasserer den som en veldig lett tekst for 8. klasse – lettere enn tekstene om Japan.

### 9.2.3 Lesernes vurdering av tekstenes vanskelighetsgrad

Etter hvert som informantene leste tekstene, bad jeg dem om å vurdere tekstenes vanskelighetsgrad. Det skjedde ved avkrysning på et skjema som var utformet med spørsmål av denne typen: «Den teksten du leste nå om (tittel på teksten), synes du den var: veldig vanskelig, ganske vanskelig, middels, ganske lett, veldig lett, vet ikke». Avkrysningen ble gjort før jeg stilte spørsmålene til teksten<sup>45</sup>. Tekst 1 og 2 ble vurdert under ett fordi elevene leste dem i sammenheng.

Som vi ser av tabell 12 nedenfor, har Ahmed og Daud krysset av for enten «veldig lett» eller «ganske lett» på samtlige tekster. Shabanah skiller seg fra de andre (også fra kontroll-leserne) ved at hun er den eneste som bruker fire ulike svaralternativer: «veldig vanskelig», «middels», «veldig lett» og «vet ikke». Geraldine vurderer to av tekstene som «middels», én som «ganske vanskelig» og for én tekst krysser hun av for «vet ikke». Det ser altså ut som tekstene gjennomgående faller vanskeligst for Geraldine, men alt i alt har de

---

<sup>44</sup> Langeland (1989) bruker i en bok om lesevansker beregnet på lærere i videregående skole en annen inndeling av skalaen enn den jeg har sitert: uavhengig nivå: mer enn 50 % riktig, instruksjonsnivå: 38-50 % riktig og frustrasjonsnivå: under 38 % riktig. Ut fra en slik inndeling ville altså Geraldine være på et frustrasjonsnivå, Ahmed og Daud på instruksjonsnivå og Shabanah og kontroll-leserne på et uavhengig nivå. Skalaen og cloze-testen som type er imidlertid bare kort presentert hos Langeland, så det er vanskelig å få tak i grunnlaget for inndelingen.

<sup>45</sup> Det var ett unntak til dette: Daud, som var den første jeg snakket med, vurderte tekst 1 og 2 etter at han hadde svart på spørsmålene til tekstene.

fire informantene få avkryssninger i den delen av skalaen som markerer vanskelige tekster. De fem norske ungdommene som jeg bruker som kontroll-lesere viser en enda større tendens til å svare at tekstene er veldig eller ganske lette. Hele femten av de i alt nitten avkryssningene (79 %) er for disse to kategoriene.

Tabell 12: Lesernes skriftlige vurdering av vanskelighetsgraden til tekst 1-5

	Tekst 1 og 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5
Ahmed	veldig lett	ganske lett	veldig lett	ganske lett
Daud	veldig lett	veldig lett	ganske lett	ganske lett
Shabanah	veldig vanskelig	middels	vet ikke	veldig lett
Geraldine	middels	ganske vanskelig	vet ikke	middels
Karsten	veldig lett	veldig lett	veldig lett	veldig lett
Roy	ganske lett	ganske lett	middels	veldig lett
Øyvind	ganske lett	ganske lett	ganske lett	ganske lett
Tonje	ganske lett	middels	ganske vanskelig	ganske lett
Wenche	ganske lett	veldig lett	middels	ikke spurt

Den teksten som de fire informantene vurderer mest likt, er tekst 5, altså den siste teksten de leste. Elevene er ikke vant til å gjøre slike vurderinger. Derfor er det rimelig å anta at avkryssningene blir mindre tilfeldige når de har foretatt flere vurderinger – rett og slett fordi de etter hvert opparbeider seg et sammenligningsgrunnlag. Ut fra et slikt resonnement er imidlertid vurderingen av den første teksten som «lett» overraskende samstemmig. Bare Shabanah har en helt annen vurdering enn de andre («veldig vanskelig»). Hun bruker imidlertid ikke dette svaralternativet igjen seinere, heller ikke overfor tekster som de andre synes er vanskeligere enn de første. Dette kan bety at Shabanah har hatt problemer med å forstå teksten, men det kan også bety at hun har hatt større problemer enn de øvrige med å bruke skalaen for den første avkryssningen. En slik avkryssning som hun gjør, kan selvsagt også betraktes som en form for gardering. Hun vet ikke hva hun skal spørres om, og sikrer seg ved å si at teksten er vanskelig. Men i så fall er hun den eneste som benytter seg av en slik strategi.

Oversikten på neste side viser hvordan informantene og kontroll-leserne har brukt skalaen i hver av de fire avkryssningene. Det første tallet i hver rubrikk viser hvor mange av informantene som har krysset av for denne kategorien, mens det andre tallet (etter plusstegnet) viser hvor mange av kontroll-leserne som har svart dette alternativet. Av tabellen går det tydelig fram at det er den delen av skalaen som markerer letthet, som er mest i bruk. Dermed ser det ut til at elevenes vurderinger stemmer godt overens med lesbarhetsvurderingene av tekstene ut fra liks. Den teksten som det ser ut til å være størst usikkerhet om, er tekst 4. Det var den teksten som hadde høyest liksverdi, noe som skulle indikere at det var den vanskeligste. Vi må anta at Shabanah og Geraldine har

Tabell 13: Bruk av skalaen for vurdering av tekstvanskegraden

	vet ikke	veldig vanskelig	ganske vanskelig	middels	ganske lett	veldig lett
Tekst 1, 2	---	1+0	---	1+0	0+4	2+1
Tekst 3	---	---	1+0	1+1	1+2	1+2
Tekst 4	2+0	---	0+1	0+2	1+1	1+1
Tekst 5	---	---	---	1+0	2+2	1+2

hatt problemer med å vurdere denne teksten, siden de har svart «vet ikke». Tekst 4 er også den som ut fra de norske elevenes svar kan rangeres som den vanskeligste.

Det er selvsagt ikke lett å vite hva vurderingene hver elev gjør, i virkeligheten betyr. Skalaen angir relative størrelser, og vi vet ikke hvilken norm den enkelte elev har vurdert teksten i forhold til. Når for eksempel Ahmed og Karsten begge har krysset av for at tekst 4 er «veldig lett», betyr det at de har samme vurdering av den, eller er vurderingene basert på forskjellige kriterier? Et annet problem er som nevnt at elevene er lite vant til å bruke slike skalaer. En kunne derfor også tenke seg at de krysset av litt tilfeldig. Mitt inntrykk er imidlertid at de tok oppgaven seriøst. Ahmed kommenterer for eksempel to ganger sine svar. Etter den første avkrysningen, sier han:

Ahmed: veldig lett det der  
 Forsker: du synes det var veldig lett?  
 Ahmed: ja, det var ikke noe vanskelig spørsmål eller noe sånt, eller ord  
 Forsker: nei (A5)

Også det han forteller når han skal vurdere tekst 4, gir oss grunn til å stole på at han har vurdert teksten og ikke bare satt et tilfeldig kryss.

Ahmed: synes alle er så lett jeg, ser ingen vanskelige ting i det  
 Forsker: nei, okei, men da skriver du det da, veldig lett  
 Ahmed: veldig lett  
 Forsker: ja, eller ganske lett, eller  
 Ahmed: kanskje det og (peker på rubrikken for «vet ikke» på arket)  
 Forsker: ja, du kan skrive vet ikke  
 Ahmed: ja, men det veit jeg, det var veldig lett  
 Forsker: ja, du synes det var veldig lett (A14)

Fra samtalen med Daud finnes et eksempel hvor han ber om presiseringer av hva han skal vurdere. Han forstår nemlig ikke tittelen til tekst 3, «Tradisjonelt kjønnsrollemønster», og lurte på om han skal regne med den i vurderingen av teksten.

Daud: mener du overskriften eller det jeg leste?  
 Forsker: nei teksten  
 Daud: da er det veldig lett  
 Forsker: ja  
 Daud: ja, det forstod jeg alt (D9)

Hvis elevene skulle svare «vet ikke», hadde jeg på forhånd bestemt meg for å be dem om å kommentere dette. Som vi har sett, gav både Shabanah og Geraldine dette svaret etter å ha lest tekst 4 «Arbeidslivet». Shabanah spør jeg direkte om hun syntes den var vanskelig, og hun svarer «ja litt» (S14). Geraldine begrunner sin avkrysning med «fordi det var noen ord som var vanskelig, som jeg ikke skjønnte» (G14). Også Daud kommenterer at han synes det er en del vanskelige ord i tekst 4. Det kommer fram fordi jeg spør han hva han synes er vanskeligere med denne teksten enn de andre. Han har nemlig krysset av for «ganske lett» for tekst 4, men veldig lett for de foregående.

Daud: -m-, ja, jeg skjønnte ikke (-) de fleste ord, da  
Forsker: der synes du det var flere ord som var vanskelige å forstå?  
Daud: eller setningen, da, jeg forstod ikke eller først\*, jeg vet hva ordet betyr da, men når det bruke i setning, så forstod jeg ikke mye (D14)

Selv om det er mye usikkerhet knyttet til slike leservurderinger av tekstsvanskegrad, mener jeg at avkrysningene kan gi oss en pekepinn om elevenes vurdering av de leseoppgavene de er blitt stilt overfor. Fra den leseforskningen som er opptatt av elevenes metakognitive ferdigheter, er det, som nevnt, kjent at dårlige lesere også er dårlige til å vurdere sin egen lesing. Særlig er det vanskelig for dem å vurdere om de har forstått en tekst (Baker og Brown 1984). Resultatene jeg har presentert her, vil jeg derfor trekke fram igjen etter at jeg har gjort rede for hvor godt leserne forstår tekstene. Dermed kan jeg få belyst problemstilling Id (se 9.7.4.2, 9.8.2.5, 9.8.3.4 og 10.6).

### 9.3 LESEHASTIGHET

Informantene leste tre tekster stille og to høyt. Tekst 1 og 2 ble lest stille i sammenheng, tekst 3 og 4 ble lest høyt (med spørsmål til tekst 3 innimellom), og tekst 5 ble lest stille (jf. malen for elisiteringsprosedyren i 7.3.3).

Høytlesingen skjedde direkte – det vil si uten at elevene hadde fått anledning til å lese gjennom tekstene først. Opplesningstiden for disse tekstene er regnet fra elevene begynte å lese det første ordet høyt, til de hadde lest det siste.

Lesetiden for tekstene som elevene leste stille, er tatt fra de begynte å lese til de selv markerte at de var ferdige. Elevene ble ikke bedt om å lese så fort de kunne. Farten som kommer fram, er derfor ikke noe mål på maksimal stillelesingshastighet, men på hvor lang tid ungdommene brukte på å lese og prøve å få med seg innholdet i en fagtekst – når de visste at de skulle spørres ut om innholdet etterpå.

Hastigheten ble målt i antall sekunder. For å lettere kunne sammenligne elevenes prestasjoner på de forskjellige tekstene har jeg regnet om uttrykkene

for hastighet til antall ord per minutt. Resultatene av denne omregningen finner vi i tabell 14 nedenfor. Det kan diskuteres om en bør gjøre en omregning for hver enkelt tekst når tekstene er så korte som de er her. Men siden jeg ikke lot elevene lese alle tekstene samlet, men i mindre sekvenser, og siden jeg kommer til å behandle tekstene hver for seg seinere, har jeg likevel valgt å gjøre det. For Daud mangler hastighetsmål for tekst 1 og 2. Da han skulle lese disse tekstene, skrudde jeg nemlig ved en feil av båndopptakeren og tok heller ikke tiden manuelt. For Roy, en av de norske kontroll-leserne, har jeg ikke noen tidsmål på grunn av problemene som oppstod med kassettpilleren under samtalen med han.

Tabell 14: Hastighet ved høyt- og stillelesing av tekstene om Japan omregnet til antall ord per minutt

	TEKSTER LEST HØYT			TEKSTER LEST STILLE		
	Tekst 3 (169 ord)	Tekst 4 (339 ord)	Tekst 3 og 4 (508 ord)	Tekst 1 og 2 (403 ord)	Tekst 5 (269 ord)	Tekst 1,2,5 (672 ord)
Ahmed	127	114	118	115	130	121
Daud	137	124	128	---	127	---
Shabanah	107	103	104	147	135	142
Geraldine	83	69	73	108	90	100
Karsten	211	205	208	288	294	291
Øyvind	149	143	146	165	180	170
Tønje	154	140	144	182	175	180
Wenche	149	128	135	217	180	200

Hvis vi først tar for oss høytlesingen, ser vi at Geraldine skiller seg klart ut ved at hun leser mye langsommere enn de øvrige (73 ord i minuttet for tekst 3 og 4). Shabanah leser med en fart på 104 ord per minutt, Ahmed bruker 118 og Daud 128. Karsten leser raskest av de norske med hele 208 ord per minutt, mens de øvrige norske kontrolllevenes fart er mellom 135 og 146 ord i minuttet.

Alle de norskspråklige leser altså raskere enn minoritetselvene. Men hvordan skal vi vurdere disse tallene? Det spesielle ved høytlesing sammenlignet med stillelesing er jo at man i høytlesingssituasjoner oftest har tilhørere. Disse tilhørerne kan selv bedømme effekten av lesefarten. Tar man tilhørerrollen og lytter til disse ungdommenes opplesing, er det trolig lett å enes om at Geraldines fart på 73 ord i minuttet er for langsam, og at Karstens tempo på 208 ord i minuttet er for raskt. For å få en idé om hva som kan regnes som normal opplesingsfart, fikk jeg som nevnt også fire voksne lesere til å lese tekst 3 og 4. De to mannlige norsklærernes lesefart på disse to tekstene var på 150 ord i minuttet, mens farten til de to kvinnelige lærerhøgskolestudentene var på henholdsvis 140 ord i minuttet (V1) og 176 ord i minuttet (V2). En annen opplysning som også er interessant for å vurdere vanlig opplesingsfart, er at man i produksjon av lydbøker regner mellom 140 og 165 ord per minutt

som normal høytlesingshastighet<sup>46</sup>. Tre av de fire voksne leserne holder seg innenfor denne rammen for vanlig opplesingsfart. Ser vi på åttendeklassingenes hastighet, kan det ut fra dette se ut til at det er farten til Øyvind (146 ord/min), Tonje (144 ord/min) og Wenches tempo på tekst 3 (149 ord/min) som ligger nærmest det vi kan regne som vanlig høytlesingsfart. Daud ligger også ganske nær dette tempoet i den første teksten han leser (137 ord/min). Selv om minoritetslevene altså leser langsommere enn det vi kan regne som et vanlig opplesingstempo, er det bare når vi hører på Geraldine at tempoet er merkbart for langsomt.

For å vurdere høylesingsfarten har jeg hittil prøvd å finne fram til en norm å vurdere farten opp mot, men vi kan også si at det for hver leser er viktig ikke å lese raskere enn ens eget kompetansenivå for øvrig skulle tilsi. Både når en hører på Dauds opplesing og når en hører på Ahmeds opplesing, sitter en igjen med et spørsmål om de ikke leser litt for raskt i forhold til sine ferdigheter. At enkelte elever leser raskere enn de kanskje burde ut fra sine forutsetninger, er ikke noe ukjent fenomen for lærere. Det kommer også fram som et av resultatene i en longitudinell undersøkelse av gode og dårlige ettspråklige lesere i 3. og 4. klasse. Magnusson og Naucér (1990b:128), som gjennomførte undersøkelsen, fant at begge gruppene økte lesefarten sin fra tredje til fjerde klasse. De gode leserne gjorde dessuten bare halvparten så mange høylesingsfeil i fjerde som i tredje klasse, mens de dårlige leserne gjorde like mange feil på begge tidspunktene. Det kan altså se ut som om de dårlige leserne øker lesefarten «utan att vara mogna för det».

Ved stillelesing må en forvente at elever på ungdomstrinnet leser raskere enn når de leser høyt. Tallene i tabell 14 forteller oss at Shabanah, Geraldine og alle de norske elevene gjør det. Ahmed og Daud holder imidlertid omtrent samme gjennomsnittlige fart ved de to lesemåtene. Når Daud leser stille, bruker han tydelig stemmen, og dette forsinker han trolig. Selv om en altså kan registrere at han bruker stemmen under stillelesing, er det ikke mulig å oppfatte hva han leser.

Geraldine er også den som leser langsamst når hun leser stille (100 ord i minuttet for tekst 1, 2 og 5), mens Karsten igjen er den som leser med høyest hastighet – 291 ord per minutt. Shabanah er den raskeste stilleleseren av de fire informantene. Hun bruker 142 ord i minuttet for tekst 1, 2 og 5. Som det går fram av tabell 14, er dette imidlertid en god del lavere enn farten til den langsomste av de norske – det vil si Øyvind med sine 170 ord i minuttet. Også når vi ser på stillelesingshastigheten, må vi altså registrere at alle de fire andrespråkseleven leser langsommere enn de jevnaldrende norskspråklige

---

<sup>46</sup> Opplyst på kurset «Lydbøker og lydstimulering» med Jytte Lau og Herborg Hongset på Bok-92 i Oslo.

kontrollelevne. Dette stemmer for øvrig godt overens med resultatene fra andre undersøkelser av andrespråkslesing (jf. 1.5.2).

Lesehastighet uttrykkes ofte i ord per minutt, slik jeg har valgt å gjøre her. Dermed kan det tilsynelatende virke enkelt å sammenlikne resultater på tvers av undersøkelser, men i praksis er dette problematisk (Grundin 1975:41, Grogam 1979:51). Hva som regnes som normale mål for hastighet, vil kunne variere avhengig av hvilke lesere en har, hvilke tekster som leses, hva som er formålet med lesingen, og hva slags instruksjon som gis.

Hastighet brukes dessuten sjelden som et isolert mål for leseferdighet. Uten at en vet om leserne har forstått tekstene, er det i de fleste sammenhenger ikke så interessant om de leser raskt eller langsomt. Jeg har tilrettelagt situasjonen slik at jeg har kunnet skille mellom tiden ungdommene bruker på å lese selve tekstene, og tiden de bruker på å svare på forståelsesoppgaver. Mange ganger må imidlertid forsøkspersoner (elever) lese og svare på oppgaver samtidig. Det betyr at målet for lesehastighet egentlig er et mål for hvor raskt en person leser en tekst og svarer på oppgaver til den (se Mejdning 1994 for en drøfting av dette). Slik er det i Carlsten og Langelands leseprøve (jf. 8.4.1). Hastighetsresultatene i ord per minutt fra denne kartleggingsprøva er med andre ord ikke direkte sammenlignbare med stillelesingsfarten i tabell 14. Når elevene skal krysse av for flervalgsoppgaver underveis, må en selvsagt forvente at de bruker lengre tid. Som vi så i 8.4, satte Carlsten og Langeland grensen for akseptabel lesehastighet på kartleggingsprøva si ved 100 ord per minutt. Daud og alle de norske kontrollelevne leste raskere enn det, men prøva gir ikke noe nøyaktig mål for disse raskeste elevenes lesehastighet. De som leser under 100 ord i minuttet, gir imidlertid prøva tall for. Shabanahs hastighet ble vurdert til 92 ord per minutt, Ahmeds til 78 og Geraldines til 67. Den innbyrdes rangeringen av de fire andrespråksleserne er ikke den samme ut fra resultatene på kartleggingsprøva til Carlsten og Langeland og ut fra hastighetsmålene som kommer fram i tabell 15. Shabanahs stillelesing av tekstene om Japan er nemlig raskere enn Dauds. Dette kan bety at Shabanah har brukt lang tid på å svare på oppgavene i kartleggingsprøva, eller det kan bety at Daud har tatt seg god tid med tekstene om Japan (jf. at Daud leser tekstene han leser høyt og stille i omtrent samme tempo). En tredje mulig forklaring er at Shabanahs resultat på Carlsten og Langelands prøve plasserer henne som en langsommere leser enn hun vanligvis er. Hastighetsmålene på denne kartleggingsprøva er nemlig nokså upresise. Ifølge instruksjonen i lærerveiledningen skal forsøkslederen etter ti minutter si stans og be elevene legge fra seg blyanten (Carlsten og Langeland 1990:2). Når elevene ikke skal markere hvor langt de har kommet på oppgavearket, betyr det at den som skal skåre testen, må gå tilbake til den siste flervalgsoppgaven elevene har svart på, for å finne et sted i teksten hvor en kan beregne farten ut ifra. Det siste merket Shabanah hadde satt, var på den nest siste oppgaven. Det gav henne



lesehastigheten på 92 ord i minuttet. Men det er selvsagt fullt tenkelig at hun faktisk var ferdig med å lese teksten (noe som gir en lesehastighet på hundre ord eller mer i minuttet), men at hun av en eller annen grunn ikke hadde svart på den siste oppgaven.

Anslag over vanlig stillelesingshastighet gis som regel i forhold til voksne lesere. Elbro m.fl. (1991:30) anslår for eksempel 190-250 ord per minutt som en normal lesehastighet for voksne som leser skjønnlitteratur, mens Lundberg (1984:91) hevder at en vanlig lesefart for en velutdannet person som leser en passelig lett tekst er på ca. 300 ord per minutt. Crystal (1988:210) nevner 250 ord i minuttet som en gjennomsnittlig lesefart. Interessant er også en amerikansk undersøkelse av hurtiglesere som omtales i Dalby m.fl. (1989: 414). Når hurtigleserne visste at hastigheten ble målt, leste de om lag 900 ord i minuttet, men når de samtidig fikk beskjed om at de skulle besvare forståelsesspørsmål etter lesingen, senket de tempoet til mellom 250 og 400 ord i minuttet. Det samme tempoet holdt de også når de ikke visste at farten ble kontrollert.

Vi må regne med at ungdom i sitt åttende skoleår leser noe langsommere enn de voksne personene det har vært snakk om ovenfor. Ut fra de siterte tallene for normalt lesetempo hos voksne er det vel grunn til å tro at de norskspråklige kontroll elevenes stillelesingshastighet er innenfor rammen av det vi kan forvente av ungdom som leser relativt lette fagtekster og vet at de skal bli spurt ut om innholdet etterpå. Karsten ser ut til å være en meget rask leser, så det er først og fremst tallene til de tre andre jeg tenker på, altså mellom 170 og 200 ord i minuttet.

Det er vanlig å regne med at god leseferdighet og god lesefart hører sammen (jf. f.eks. Grogam 1979:51, Mejding 1994:22). Men gode lesere kjennetegnes ikke bare ved at de kan lese i et raskt tempo. Det er også karakteristisk for dem at de kan tilpasse hastigheten til lesesituasjonen de er i. Opplever de den som vanskelig, senker de tempoet. Siden tekstene vi leser er så forskjellige, og siden vi leser dem med så ulik hensikt, er det viktig å kunne tilpasse lesetempoet sitt på en slik måte. Dette gjelder selvsagt ikke bare for voksne lesere, men også for lesere på ungdomstrinnet. En svensk undersøkelse som Lundberg (1984:106) refererer, viser imidlertid at det ikke er alle ungdomstrinns elevene som greier det. Mens de gode leserne endret farten med nærmere 50 % mellom lette og vanskelige tekster, brukte de dårlige leserne omtrent samme tid på alle tekstene. Ut fra mine data er det vanskelig å vurdere lesernes fleksibilitet i lesetempo i forhold til tekstvanskegrad. Tekstene jeg har brukt, har trolig altfor lik vanskelighetsgrad. Det at elevene leser noen tekster høyt og noen stille, og det at tekstene har ulik lengde, gjør det også vanskeligere å sammenligne farten. Det kan likevel være interessant å se på det jeg oppfatter som den mest avvikende vanskelighetsvurderingen, nemlig

Shabanahs vurdering av tekst 1 og 2 som «veldig vanskelig». Det viser seg at det er disse tekstene hun leser raskest (147 ord i minuttet). Den andre teksten hun leser stille, tekst 5, vurderer hun som «veldig lett». Den leser hun med en fart på 135 ord i minuttet. Når vi seinere skal se på hvor godt elevene greier å svare på forståelsesoppgavene, kan vi kanskje få et bedre grunnlag til å bedømme Shabanahs vurdering av vanskegraden på disse to tekstene. Selv om det ikke virker så sannsynlig, kan vi jo ikke fullstendig utelukke at svarene rett og slett betyr at hun ikke har skjønt tekst 1 og 2, men at hun har skjønt tekst 5.

## 9.4 NØYAKTIGHET VED HØYTTLESING

### 9.4.1 Hvorfor studere nøyaktighet ved høytlesing?

Helt fram til begynnelsen av vårt hundreår var lesing så godt som ensbetydende med høytlesing, og hvis høytlesingen var preget av en god og naturlig uttale, antok man at den oppleste teksten var forstått (Venezky 1984:13). Etter hvert begynte forskere å interessere seg for de feilene som særlig begynnere og svake lesere gjorde når de leste høyt. Denne forskningen var blant annet motivert av et ønske om å utvikle vurderingsredskap til bruk i skolen (Allington 1984). Ifølge Leu var høytlesingsstudiene fram til slutten av sekstitallet basert på følgende tre antagelser:

1. Proficient reading equals exact oral reading.
2. Each error interferes equally with reading comprehension.
3. The number of oral reading errors that a person makes is inversely related to their reading comprehension. (Leu 1982:422)

Feil i høytlesing ble med andre ord vurdert som negative. Med blant annet Kenneth Goodmans forskning vokste det imidlertid fram et nytt syn på høytlesingsfeilene og på hva de kunne brukes til i forskningen. Goodman er ikke opptatt av å telle feil for å finne ut hvor nøyaktig en person leser. Hans interesse kan nesten karakteriseres som det motsatte. Han setter nemlig leserne i en situasjon hvor de forventes å produsere flere feil enn de vanligvis gjør. Dette gjør han ved å la dem lese en fortelling som er vurdert som vanskelig i forhold til deres antatte lesenivå (Goodman 1982h). Feilene er, ifølge Goodman, ikke tilfeldige, men vil kunne avsløre de strategiene leserne bruker når de prøver å skape mening av teksten de er i ferd med å lese. Feilene kan derfor betraktes som «windows on the reading process». Goodman forlater for øvrig også termen «error» og introduserer isteden «miscue», som han definerer slik:

«A miscue is any observed oral response (OR) to print that does not match the expected response (ER).» (Goodman 1982g:103)

Med dette skiftet i terminologi vil han understreke at feil ikke bare kan vurderes som noe negativt. Feil som viser at leseren prøver å få tak i betydningen, mener han for eksempel er positive. Han avviser dessuten påstanden om at gode leseres høytlesing er feilfri. Det er den nemlig bare i sjeldne tilfeller, mener han (Goodman 1982f:124). Som jeg tidligere har vært inne på, regnes teorien som Goodman utviklet med basis i høytlesingsstudiene, som en ovenfra-ned-modell av leseprosessen. Goodman hevder at effektive lesere bruker minst mulig av den tilgjengelige informasjonen i en tekst, mens lite effektive lesere kjennetegnes av at de leser teksten for nøyaktig og dermed produserer mange feil som er grafisk overensstemmende med ordene de skal lese, men som ikke passer inn i sammenhengen (op.cit. 128). Som jeg gjorde rede for i 2.3.4.2, har Goodmans modell møtt massiv kritikk blant annet fordi seinere forskning har vist at gode lesere avkoder praktisk talt alle innholdsordene selv i en lett tekst. Når gode og svake lesere leser tekster med tilsvarende vanskegrad, har det dessuten vist seg at de gjør mange av de samme feilene. Da produserer med andre ord også gode lesere mange feil som kjennetegnes av visuell likhet med ordet som skulle vært lest opp (se Leu 1982:429).

Ifølge Goodman er det altså ikke så interessant å fastslå mengden av høytlesingsfeil, men å analysere dem kvalitativt. Nyere leseteorier kan imidlertid igjen sies å åpne for en mer kvantitativ analyse. I teoriene om lesing som en automatisert prosess (jf. 3.7), hevdes det at de fleste som leser langsomt og usikkert, vil få problemer med å forstå det de leser, fordi de bruker opp arbeidsminnets begrensede ressurser på de tekniske sidene ved opplesingen. I en slik sammenheng er en vurdering av nøyaktigheten ved høytlesing interessant, fordi den kan si noe om hvor sikkert en person leser. En form for kvantitativ vurdering av høytlesing kan også brukes som ledd i å kunne skille ut en annen gruppe svake lesere, nemlig dem som leser opp en tekst uten å gjøre mange feil, men som samtidig ikke forstår det de leser (jf. Oakhill og Garnham 1988). Som alt nevnt er det blitt hevdet at mange andrespråkslesere (i Storbritannia) befinner seg en i en slik gruppe av «low-error readers» (jf. Wallace 1988:49). Skal vi oppsummere dette kan vi si at hvis informantene gjør mange feil, kan det tyde på at de har problemer med å forstå teksten (jf. teorien om lesing som en automatisert ferdighet). Leser de få feil, har vi imidlertid ingen garanti for at de har forstått (jf. Oakhill og Garnhams forskning). Analysen kan med andre ord vanskelig bare bestå i å telle høytlesingsfeil, men det vil være interessant å se høytlesingsfeil i sammenheng med forståelsen av tekstene.

Jeg har valgt å analysere informantenes høytlesing som ledd i å beskrive og forsøke å forstå deres eventuelle problemer med å lese fagtekster på norsk. Jeg vil gjennomføre både en ren opptelling av lesefeilene (9.4.4) og en mer

inngående beskrivelse av dem ved hjelp av en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell (9.4.5). I tillegg prøver jeg spesielt å vurdere om feilene er ubetydelige eller om det er grunn til å anta at de kan virke forstyrrende inn på forståelsen (9.4.5 og særlig 9.4.6). Teksten elevene leser, kaller jeg grunnteksten, og det de leser opp, den oppleste teksten. Med dette begrepsparet kan jeg mer presist uttrykke det jeg vil gjøre, som å vurdere om den oppleste teksten har et annet innhold enn det som uttrykkes i grunnteksten. Selv om dette er tilfellet, kan jeg selvsagt ikke med sikkerhet si at leserens forståelse er annerledes. Det er mulig å lese opp et ord og tenke på et annet. Vi må imidlertid kunne regne med at noe slikt skjer mer sporadisk i opplesingen av en tekst og sjelden som noe gjennomgående mønster. Om den oppleste teksten inneholder mange endringer av innholdet i forhold til grunnteksten, skulle det derfor kunne være god grunn til å regne med at leseren vil kunne ha forståelsesproblemer.

De fleste høytlesingsstudier ser ut til å være av begynnerlesere og svake lesere. Hva som skal regnes som normal opplesing av en tekst som leses av ungdom og voksne, har bare i liten grad vært gjenstand for forskning (jf. Allington 1984). Høytlesingsferdighetene til innvandrerdømt som leser på norsk, er ikke beskrevet tidligere i det hele tatt, men slike beskrivelser må regnes som nødvendige ikke bare for å kunne karakterisere denne gruppas leseferdigheter, men også for å kunne gi et mer fullstendig bilde av dem som andrespråksbrukere. Slik informasjon er også interessant for lærere som underviser elevgruppa, og som jevnlig må vurdere elevenes språkferdigheter både som ledd i skolens generelle evalueringspraksis og som ledd i undervisningsplanlegging.

I beskrivelsene jeg vil gjøre, bygger jeg på analysemodeller som andre språkvitere har brukt i studier av opplesing av tekst. Mitt viktigste bidrag til å utvikle modellene er at jeg har lagt vekt på å prøve å tydeliggjøre de definisjonene jeg legger til grunn for analysen, som for eksempel hva som skal regnes som normal opplesing, og hvordan feil på ulike nivåer skal avgrenses i forhold til hverandre.

#### **9.4.2 Om transkriberingen av høytlesingen**

I arbeidet med transkriberingen har jeg brukt grunntekstene som utgangspunkt og bare transkribert de stedene hvor elevene i sin opplesing avviker fra det jeg har regnet som normal opplesing. Jeg har med andre ord særlig lagt vekt på å få fram uttalen av de feilleste ordene (eventuelt av de feilleste delene av ordene). Et eksempel på framgangsmåten finnes i appendikset, hvor Geraldines høytlesing er gjengitt (vedlegg B). Alle feillesingene til de fire minoritets elevene omtaler jeg som andrespråksmaterialet. Som nevnt vil jeg beskrive disse avvikene ved hjelp av en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell (se 9.4.5). I appendikset finnes fullstendige oversikter over de såkalte grafo-

fonematiske og morfologiske avvikene beskrevet etter denne modellen (se vedlegg C og D). Høytlesingsfeilene til de norske kontroll-leserne omtaler jeg som førstespråkmaterialet. Dette materialet deles ofte i to: feillesingene til de fem ungdommene og feillesingene til de tre voksne. Oversikter over de grafofonematiske og morfologiske avvikene i dette materialet presenteres i appendikset sammen med oversikten over avvik i andrespråkmaterialet (vedlegg K og L).

Når jeg har notert det som leses feil, har jeg brukt det internasjonale fonetiske alfabetet (IPA). En nærmere utgreiing om detaljer i notasjonen finnes i appendiks. Når jeg i det følgende refererer til elevenes opplesing, bruker jeg elevens forbokstav sammen med T (for tekst) og nummeret på den linja i grunnteksten feilen finnes i. AT94 betyr for eksempel at det er en feil Ahmed har gjort i grunntekstens linje nummer 94. Av og til står det en bokstav bak tallet, for eksempel GT102b. Det betyr at Geraldine har gjort mer enn ett avvik fra normal opplesing på grunntekstens linje nummer 102, og at dette er det andre av dem. Ordene fra grunnteksten som leses opp, skriver jeg i den løpende teksten med skarpe klammer, for eksempel <huset>.

Det å skrive ned muntlige ytringer innebærer naturligvis at man må tolke det man hører. Jeg har transkribert høytlesingen selv etter beste skjønn. Der jeg har vært i tvil, har jeg latt andre lingvister høre på båndene for å kunne diskutere tolkingen med dem. Noen ganger har opplesingene vært utydelige, slik at det har vært vanskelig å avgjøre om det som leses, er i overenstemmelse med forventet lesing, eller om det bør betraktes som avvik. I disse tilfellene har jeg endt med å karakterisere lesingen som normal. Ett forhold skal nevnes spesielt i denne sammenhengen. Det dreier seg om å avgjøre om det jeg mener å høre som for eksempel /levere/ i opplesingen av <leverer> i setningen <Han leverer det ...> (GT65b), er en utelattelse av presensmorfemet eller om det er utslag av ekstern sandhi – det vil si fenomenet som inntreffer «når ein sandhiregel verkar på grensa mellom to morfar som hører til kvar si ordform» (Endresen 1988:107). En regner generelt i norsk med et sandhi-fenomen i kontakt mellom ord når final /r/ etterfølges av et ord med initial /t/, /d/, /l/, /d/ eller /s/ (jf. Dahl 1991:4). Det skjer en såkalt resiprok assimilasjon mellom /r/ og den initiale lyden slik at vi får et postalveolart fonem. Opplesingen /levere/ skulle derfor ifølge norske sandhi-regler være forventet uttale. Den finale r-en er ikke utelatt, men smeltet sammen med den etterfølgende /d/ til /d/. Hører en denne postalveolare lyden i det påfølgende ordet, synes saken klar. Da kan en ikke regne presensmorfemet som utelatt. Men hvis det følgende fonemet ikke uttales postalveolart, må det være rimelig å regne med at sandhi ikke har funnet sted. Jeg kjenner ikke til at sandhi-fenomen på norsk er studert i forbindelse med høytlesing. Men det er ikke vanskelig å tenke seg at en vil kunne få en annen distribusjon av fenomenet i opplesing enn i vanlig tale, særlig for begynnerlesere og langsomme lesere. Disse kan nemlig ha en tendens til å stoppe opp og gjøre en kort pause foran opplesingen av mange av ordene i teksten.

Analysen berører i svært liten grad prosodi. Jeg har bare vært opptatt av to forhold. Det ene er det jeg ut fra mitt skjønn betrakter som unormale pauser i opplesingen. Jeg tenker da ikke på pauser ved skilletegn, men pauser inne i perioden, for eksempel foran ord, inne i ord eller først på linja. I transkriberingen av høytlesingen er dette markert med en bindestrek. Det andre jeg har vært opptatt av, er de tilfellene der leserne ikke overholder skilletegnene, og der de bruker det jeg etter Lange (1987) kaller avslutningstonegang (dvs. synkende intonasjon) eller fortsettelsesintonasjon (dvs. stigende intonasjon) på et galt sted. Det står skrevet i marginen på utskriften av opplesingene. Det ville ha vært interessant å foreta en grundig prosodisk analyse av de ulike lesernes høytlesing (jf. f.eks. Dalby m.fl. 1989:145). Jeg har imidlertid ikke hatt mulighet til å gjennomføre en slik analyse innenfor dette prosjektets rammer.

Før jeg presenterer den kvantitative og den kvalitative analysen av høytlesingsfeilene, vil jeg gjøre rede for hva jeg mener med normal opplesing.

### **9.4.3 Om å fastsette en norm for høytlesingen**

Når en skal vurdere nøyaktighet ved høytlesing, er det vanlig å ta utgangspunkt i uoverensstemmelsene mellom det en person faktisk leser, og det en skulle forvente at personen ville lese. Det en forventer at en person skal lese, er det jeg kaller normal opplesing. Uoverensstemmelsene mellom en slik forventet lese måte og det en person faktisk leser, vil jeg omtale som avvik, feil eller feillesinger. Slik jeg ser det, har ingen av disse termene et fast innhold. Hva som konkret skal regnes som normal opplesing og avvik fra denne, vil kunne variere avhengig av for eksempel lesernes talemålsbakgrunn, hva slags tekst som leses, situasjonen opplesingen foregår i, forholdet mellom standardspråk og andre talemålsvarianter i det aktuelle språksamfunnet og vurdererens skjønn. Jeg vil først omtale disse forholdene mer generelt, og så avgrense hva jeg regner som normal lesing av de to tekstene om Japan.

#### **9.4.3.1 Hva er normal opplesing?**

Selv om det er forsket mye på høytlesingsfeil, særlig ut fra opplesing av engelske tekster, ser det ikke ut til å være noen allmenn enighet om hva som skal regnes som feil, eller om hvor mange feil lesere på ulike nivå kan gjøre før lesingen må regnes som uakseptabel (jf. Allington 1984). Noe av det som kompliserer vurderingen av hva som skal regnes som høytlesingsfeil, er at det er vanskelig å ha ordrett (eventuelt bokstavrett) opplesing som et ideal, hvis det er riktig at voksne gode lesere sjelden gjengir en tekst helt nøyaktig (jf. Goodmans forskning). Goodman har for øvrig selv presisert at det han i sin definisjon av «miscue» kaller forventet respons (og som jeg foretrekker å kalle normal opplesing,) ikke nødvendigvis bare er én bestemt respons (Goodman

1982i:198). Denne presiseringen kom etter at han hadde studert høytlesingen til personer med ulike dialekter. Som det går fram av det følgende sitatet, er det særlig fonologisk variasjon han vil gi rom for:

«We no longer even count as a miscue any OR [oral response] that is simply a phonological variant in the reader's dialect of the printed word or phrase. What that means is that only miscues that involve inflection (mostly word endings), grammar or vocabulary will be found in our data.»  
(Goodman 1982i:198)

Selv om de fleste av dialektbrukerne som Goodman studerte, gjorde avvik som kunne forklares ut fra deres talemålsbakgrunn, var det langt vanligere at forsøkspersonene brukte dialektformer i samtale om teksten enn når de leste. Her sammenfaller Goodmans observasjoner med konklusjoner som trekkes i Labovs klassiske sosiolingvistiske studier av språket i New York og i Trudgills tilsvarende undersøkelse av språket i Norwich (jf. Hudson 1980, Milroy 1987a). Labov studerte språkbruken i fem situasjoner: uformell og formell samtale, lesing av tekst, lesing av lister av ord og lesing av minimale par. Trudgill samlet inn data bare fra de fire førstnevnte situasjonene. I begge undersøkelsene ble altså forskjellige typer lesing brukt som situasjonsvariabler, og de ble plassert langs et kontinuum som skulle vise hvor mye oppmerksomhet språkbrukeren rettet mot sin egen muntlige språkbruk. Minst slik oppmerksomhet mente Labov at språkbrukeren hadde i den uformelle samtalen og mest i lesing av ordlister og minimale par. Når personene rettet mye oppmerksomhet mot egen språkbruk (dvs. når forsøkspersonene leste), mente man at de ville bruke en høyere andel språktrekk fra standard talemål. I situasjoner hvor deres oppmerksomhet ikke i samme grad kunne sies å være rettet mot språkbruken (dvs. i samtale med venner eller i uformelle deler av samtalen med en intervjuer), skulle de imidlertid bruke mer dialektformer. Både Labov og Trudgill fant at forsøkspersonene brukte flere former fra standardspråket når de leste enn når de samtalte mer uformelt. Antagelsene deres ble med andre ord bekreftet.

Også i studier av mellomspråk er Labovs klassiske metodikk blitt brukt. Tarone (1988) oppsummerer denne forskningen. Særlig tidlige undersøkelser bekreftet Labovs og Trudgills antakelser om at man ville bruke en større andel formelle språktrekk i situasjoner som lesing. Dickerson gir for eksempel følgende konklusjon på en undersøkelse av fonologisk variasjon i mellomspråket til japanere som holdt på å lære engelsk: «The dimension of «attention to speech» operates regardless of whether the language is native or non-native» (Dickerson 1974, sitert etter Tarone 1988:82). Seinere har imidlertid andre forskere fått mer sprikende resultater. Sato fant for eksempel ulike variasjonsmønstre for initiale og finale konsonanter hos en voksen vietnameser som holdt på å lære engelsk (jf. Tarone 1988:87). Slike resultater har ført til at mange nå stiller spørsmålstegn ved om det er slik at lesing av enkeltord og uformell samtale kan plasseres som ytterpunkter på en skala

basert på antagelser om hvor mye oppmerksomhet som rettes mot språkbruken i de to situasjonene. For lesingens del er kanskje den mest interessante kritikken av modellen å finne i Milroys undersøkelse av språket til medlemmer av arbeiderklassen i Belfast. For noen av de språklige variablene Milroy studerte, fant hun nemlig større tendens til bruk av dialektformer i lesing enn under det formelle intervjuet. En mulig forklaring på dette mener hun kan være at det for en del språklige variabler (f.eks. ulike realiseringer av vokalen «a») ikke er så lett å vite hva som er den prestisjefylte uttalenormen i Belfast. Hun skriver at:

«a vernacular speaker in Belfast may sometimes have difficulty in identifying a «correct» variant appropriate for his use when he reads words in isolation in an unfamiliar situation. Unless the spelling system can help him [...] he is unlikely to approximate to the strong linguistic norms with which he is familiar as a refuge from acute linguistic uncertainty.»  
(Milroy 1987b:106)

Studiene av en annen språklig variabel gav et annet interessant funn. Variabelen var utelatelse eller realisering av fonemet som skrives «th» i ord som «mother». Milroy fant at det var vanlig at forsøkspersonene hadde en høy andel utelatelser av fonemet i samtale, men brukte det i en høy andel av ordene de skulle lese. Som hos Labov og Trudgill ble med andre ord standardvarianten (realisering av fonemet) brukt i langt høyere grad under lesing. Blant Milroys informanter var det imidlertid noen som ikke varierte bruken i hver av situasjonene, men som konsekvent utelot fonemet i samtale, og som like konsekvent brukte det i opplesing. Dette får Milroy til å reise spørsmålet om tendensen til å bruke flere standardformer i lesing kan skyldes at forsøkspersonene bruker innlærte opplesingsregler. Hun mener at det i alle fall er grunn til å være skeptisk til å forklare fenomenet ved å si at man retter mer oppmerksomhet mot den muntlige språkbruken, slik Labov og Trudgill gjorde i sine undersøkelser. Milroy oppsummerer slik:

«speakers appear very consistently to modify their conversational speech away from the vernacular in response to situational constraints. However, when they read aloud they do not necessarily continue to modify their speech in the direction of the prestige norm (the (a) pattern is repeated in the Belfast data for several vowel variables), unless they are able to use the spelling system as a reliable guide. It has been suggested that one reason for this stylistic patterning is the absence of a clear set of prestige norms; but whatever the reason, it cannot be assumed that people always use a specially correct kind of speech for reading.»  
(Milroy 1987b:106)

Milroy peker for øvrig også på andre interessante trekk ved det å lese i språkmiljøet hun studerte. Talespråket har høy prestisje i dette miljøet. Mange medlemmer av samfunnet er analfabeter eller har dårlige leseferdigheter. Blant



de som var lesere, registrerte Milroy at ordlistene ble lest i et meget raskt tempo. Hun kommenterer at det var lite som tydet på at disse leserne rettet spesielt mye oppmerksomhet mot språkbruken. Milroy registrerte for øvrig også en negativ holdning til høytlesing, særlig til det å lese en tekst høyt. Høytlesing av tekster skjedde «extremely unwillingly in a halting, dysfluent manner» (op.cit.:100), selv hos dem som hadde lest ordlistene på en tilfredsstillende måte.

Fordi min undersøkelse er av skoleelever og er gjennomført i en skolekontekst, er også kunnskaper om hvordan høytlesing øves opp og praktiseres i skolen, av interesse. Vi vet imidlertid svært lite om hvordan dette skjer i norske skoler. Når det gjelder den mer generelle bruken av talemålet, har vi helt siden 1878 vært i den spesielle situasjonen at de offisielle retningslinjene har slått fast at elevene skal kunne bruke sitt eget talemål i undervisningen, og at læreren i sitt valg av ord og uttrykksmåter skal ta hensyn til elevenes språklige bakgrunn (se f.eks. Venås 1991). Offisielt skal det altså ikke forkomme talemålsnormering i norske grunnskoler. En kunne tenke seg at det hadde vært tilsvarende retningslinjer for regulering av høytlesing, men det har vi imidlertid ingen tradisjon for. Forhold omkring opplesing er ikke eksplisitt berørt i dagens skolelover eller i læreplanen for grunnskolen, men vi kan finne eldre eksempler på offisielle retningslinjer også for høytlesing. Ifølge Jahr (1984) sendte departementet i 1887 ut et rundskriv om leseuttalen i det «almindelige Bogsprog» i skolene. Jahr antar at det på denne tiden var vanlig at lesingen ble lagt så tett opp til skriftspråket som mulig. Problemet var selvsagt at det skriftspråket de fleste barn møtte i skolene, var dansk. Gjennom rundskrivet slår departementet fast at opplesingsnormen skulle være talemålet i Norge.

«Normen for uttale og oplæsning er det «dannede talesprog», d.e. den uttale, som i hver landsdel er den sedvanlige i dannede folks omhyggelige, men ukunstlede dagligtale.» (sitert etter Jahr 1984:60)

Det er sjelden i dag å se at problemer knyttet til høytlesing behandles spesielt i faglitteraturen. I en sosiolingvistisk drøfting av situasjonen i norske skoler berører imidlertid Venås (1991) høytlesing i forbindelse med talemålsnormering. Skal for eksempel setersdøler, spør han, lese grafemet «i» i «liv» som /i:/ eller skal de bruke sin diftongiske dialektuttale /ei/? Venås mener at det vanlige nok er å lese med normalmålsuttale, men prinsipielt peker han på at dette kan være problematisk: «om lærarane underviser slik, så lærer dei frå seg normert uttale i strid med skulelova, dersom det ikkje gjeld andre reglar for lesespråk enn for naturleg talemål» (Venås 1991:236). Men vi vet altså lite om vanlig opplæringspraksis i norsk skole. For innvandrerbarn er situasjonen på mange måter annerledes enn for barn med norsk som morsmål. For disse elevene må en selvsagt akseptere uttaleundervisning som en naturlig del av norskundervisningen hvis elevene har behov for det. Det finnes imidlertid svært få hjelpemidler utviklet spesielt for barn, og vi vet heller ikke noe om i hvor stor grad høytlesing brukes som metode for å øve uttale av norsk.

Hvis jeg skal oppsummerer det jeg så langt har kunnet finne ut om normal opplesing i faglitteraturen, ser altså den beskrivende sosiolingvistiske forskningen ikke ut til å kunne gi oss noen entydige retningslinjer om hva vi skal kunne regne som normal opplesing. Både en mer skriftspråkstro (normalisert) opplesing og en opplesing som preges av leserens dialektbakgrunn, må kunne sies å falle innenfor det vi må regne som normal opplesing. Både i den sosiolingvistiske forskningen og hos Goodman er det særlig fonologiske variabler en har vært opptatt av i denne sammenhengen. I forhold til opplesing av norsk kan det også være interessant å se på andre språklige nivåer når en skal prøve å finne fram til hva som kan regnes som normal opplesing. Hvordan forholder for eksempel gode lesere seg til den store morfologiske formrikdommen som finnes i norsk talemål og i begge de norske skriftspråkene, når de leser høyt? En av begrunnelsene for det store antallet former som finnes innenfor normene, er at flest mulige skal kunne velge en skriftform som ligger nær talemålet sitt når de skriver. Men gjør nordmenn endringer på det morfologiske nivået når de leser høyt, slik at teksten blir mer i samsvar med talemålet deres?

Jeg kjenner ikke til noen norske undersøkelser av dette forholdet, men det kan være god grunn til å anta at dette blant annet vil være tekst- og situasjonsavhengig. Lyrikk er trolig eksempel på en teksttype hvor de fleste gode lesere vil være lojale mot tekstens formuleringer og dermed lese nøyaktig. En kunne tenke seg at dette gjaldt skjønnlitteratur generelt, men for andre skjønnlitterære tekster vil lesesituasjonen og formålet med lesingen i enda sterkere grad kunne spille inn. Hjemme hos oss har vi for eksempel ofte en liten overnattingsgjest, og da han var fire år, var det vanlig at jeg leste godnattfortellingen om fireåringen Albert Åberg før han la seg. Hver gang registrerte jeg at jeg gjorde flere morfologiske endringer i teksten når jeg leste, uten at jeg på forhånd hadde bestemt meg for det. I fortellingen heter det for eksempel: «Nede på gaten er lyktene tent, og klokken på kjøkkenet er snart ni.»<sup>47</sup>, men jeg endret «gaten» til «gata» og «klokken» til «klokka» – som er bøyingsformer som passer bedre overens med mitt og den lille tilhørerens talespråk, og som derfor gir den språktonen som jeg der og da vurderte som mest naturlig. Dette eksempelet på morfologisk uoverensstemmelse mellom teksten og opplesingen mener jeg altså skyldes en situasjonsbestemt tilpasning fra leserens side. Avvikene representerer språklig variasjon innenfor den aksepterte normen (med det mener jeg her at det også hadde vært lov å skrive dem). Det at jeg gjør slike feil, betyr selvsagt ikke at jeg ikke kan lese bokstavrett (eller morfemrett), og det er heller ikke vanskelig å tenke seg situasjoner hvor jeg ville gjøre nettopp det – for eksempel hvis jeg som lærer leste teksten høyt for en begynnerleser som fulgte med i teksten. Slike eksempler trekker jeg fram for å vise at det slett ikke er så enkelt å avgjøre hva som er normal opplesing, og hva som skal regnes som avvik.

---

<sup>47</sup> Fra «God natt, Albert Åberg» av Gunilla Bergström. Norsk oversettelse ved Tor Åge Bringsværd i: *Barnas Beste. Godnattboken*. (Oslo: Cappelen. 1981).

Det sistnevnte situasjonsmomentet – om tilhørerne har tilgang på teksten og selv er lesere – tror jeg er særlig viktige for hvor fri en relativt god leser føler seg til å gjøre endringer i teksten som leses høyt. En høytlesingssituasjon hvor én person leser, men hvor alle følger med i teksten, har vært og er trolig fortsatt vanlig i norske klasserom både når det gjelder lesing av skjønnlitteratur og fagtekster. Det betyr i så fall at det er en slik situasjon mange elever øver opp og praktiserer høytlesingsferdighetene sine i. Det er ikke vanskelig å tenke seg at det kan bety at elever flest legger seg til en norm som tilsier at høytlesingen skal være nøyaktig. Vi har ikke, så vidt meg bekjent, undersøkelser av hvordan lærere i norsk skole korrigerer elevers høytlesing eller av hvordan andre elever korrigerer elevers lesing. Forskning i engelspråklige land viser imidlertid at lærere har svært ulik praksis (Allington 1984), og at denne praksisen nettopp kan virke inn på hvordan elever leser høyt.

#### 9.4.3.2 Hva skal regnes som normal opplesing av tekst 3 og tekst 4?

I den høytlesingssituasjonen jeg skal studere, er de primære leserne fire andrespråksbrukere av norsk. Den norske talemålsvarianten som snakkes i deres skole- og nærmiljø, kan beskrives som en variant av Oslo bymål. Utgangspunktet er det folkelige målet, men området preges, som så mange andre områder i Oslo, av tilflytting, og dette fører selvsagt med seg en større språklig variasjon (se Wiggen 1990).

Tekstene elevene leser, er skrevet på moderat bokmål, for eksempel brukes «en» som ubestemt artikkel i hunkjønn («en gruppe», «en kvinne»). I bestemt form brukes både -en og -a («moren», men «kona»). Det ser her ut som en bare bruker a-former der læreboknormalen krever det. Slik er det også i bestemt form flertall intetkjønn, der en skriver «barna» men for eksempel «regjeringskontorene» og «konsernene».

Den høytlesingssituasjonen jeg har satt elevene i, må karakteriseres som formell, selv om de kjente meg godt og deltok frivillig. Opptakene skjedde i et klasserom på skolen. Jeg arrangerte situasjonen slik at det bare var informantene som hadde teksten foran seg under opplesingen.

Hva skal så regnes som normal opplesing for disse elevenes lesing av de aktuelle tekstene? Som jeg har vært inne på, er det mange som mener at en må akseptere en lese måte som er i overensstemmelse med det fonologiske systemet i leserens talemål. Følgende generelle regel: «if he says in reading what he would say in speaking he is producing an expected response» (Goodman 1982i:198), er myntet på dialektbrukere, men kan den også brukes overfor Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine når de leser norsk?

Jeg vil hevde at det her kan være viktig å legge vekt på forskjellene mellom

dialektale varianter av norsk og det norske mellomspråksystemet som hver av de fire informantene bruker. Dialektene representerer en språknorm som en gruppe mennesker har felles, mens det er større grunn til å karakterisere mellomspråket som et individuelt språk (jf. også begrepet «ideosyncratic dialect» Corder 1974b). Selv om vi kan trekke fram enkelte trekk som typiske for innlærerspråket i ulike faser, kan dette vanskelig sies å utgjøre en norm på linje med dialekter. Normen er med andre ord normalt ikke andre varianter av innlærerspråket, men målspråket, og målspråket er den varianten av norsk som mellomspråksbrukeren holder på å lære seg – og det er altså i dette tilfellet østnorsk slik det snakkes i østlige deler av Oslo, og den skriftlige varianten bokmål.

Skulle en praktisere et prinsipp om at *alle* fonologiske avvik i lesing som kan føres til talemålet til andrespråksbrukeren, skal holdes utenfor det som regnes som avvik, måtte en først analysere mellomspråket til hvert individ og så sette opp forventede responser for høytlesing ut fra denne analysen. Jeg har vurdert dette som lite aktuelt her ikke bare av kapasitetsgrunner, men også fordi jeg har sett det som interessant å vurdere de fire informantene i forhold til målspråksnormen. Dette forhindrer selvsagt ikke at jeg kan bruke kjennskapet jeg har til informantenes norskferdigheter, når jeg kommenterer avvikene. Jeg vil altså regne en opplesing av <bruke> som /bru:ke/ som avvik, selv om en slik opplesing med stor sannsynlighet kan føres tilbake til talemålet til andrespråksleseren. Når elevens lesing kan føres til dialekten som snakkes i området, for eksempel når Daud og Shabanah leser <hjelper> som /jærper/, vil jeg imidlertid ikke regne det som avvik. I det konkrete tilfellet (opplesing av <hjelper>) er det for øvrig interessant å registrere at alle de norske ungdommene leser /jelper/, som må regnes som en mer formell variant. Også i andre tilfeller ser det ut som om de norske elevene bruker mer normaliserte former når de leser opp. Formen <skolen> forekommer for eksempel to steder i teksten. Begge stedene bruker alle minoritetselvene et postalveolart fonem, /ŋ/, som er vanlig i det lokale talemålet, mens en slik uttale bare forekommer én gang hos én av de fem kontrollelvne.

Jeg har vært i sterk tvil om jeg på lik linje med fonologisk variasjon som kan sies å komme fra elevens dialekt, også skulle regne en tilsvarende morfologisk variasjon som normallesing (f.eks. /mu:ra/ for <moren>). En annen gruppe uoverensstemmelser som jeg på lignende vis har vært usikker på, er opplesinger som /øtafor/ for <utenfor>. Jeg har imidlertid valgt å behandle begge typene som avvik. Dette kan virke inkonsekvent når jeg har valgt å regne fonologisk variasjon som kan skyldes det lokale talemålet, som normal opplesing. Jeg har imidlertid valgt å gjøre det slik blant annet fordi morfologiske uoverensstemmelser umiddelbart er mer tilgjengelige for analyse, og fordi det i leseforskningstradisjonen er vanligere å inkludere disse enn det er å inkludere dialektale fonologiske realiseringer.

Enda en gruppe avvik må nevnes spesielt. Det er opplesing av ord som er

såkalt lydstridige ved at de inneholder et grafem som vanligvis ikke uttales (<huset> leses f.eks. /hʉ:se/ og ikke /hʉ:se/). Slike opplesinger har jeg valgt å regne som avvik, fordi de representerer brudd på konvensjoner for hvordan norsk skal leses opp. Det problematiske ved å inkludere dem i avviksgruppa, er at det ser ut til å være en tendens til at folk i visse situasjoner bruker skriftspråket som norm for talemålet og uttaler slike konsonanter som det ikke har vært tradisjon for å uttale (se 9.4.5.3).

En grunn til at jeg har vært i tvil om alle disse typene uoverensstemmelser skulle regnes som normallesing eller ikke, er nok at de som regel ikke endrer betydningen av det oppleste. Men dette kan ikke alene brukes som utskillelseskriterium, for det er også andre avvik som ikke gjør det (se 9.4.5 og 9.4.6).

Jeg regner altså ikke fonologisk variasjon i opplesingen som kan sies å komme fra elevens dialekt (her talemålet i Oslo), som avvik. Men de øvrige grensetilfellene mellom normal opplesing og avvik som jeg har sett på her, vil jeg regne som avvik. Dermed blir konklusjonen at jeg har lagt meg på en relativt smal definisjon av hva som er normal opplesing. I min sammenheng mener jeg det er fornuftig, ikke bare fordi det er vanskelig å trekke klare grenser og derfor synes enklere å ta alle uoverensstemmelsene med, men også fordi det betyr at disse avvikene inkluderes i analysen. Jeg mener det kan være interessant å se hvor mange slike feillesinger minoritetselevene gjør, og også om de gjør flere eller færre av de ulike typene enn de norske kontroll-leserne.

Når jeg har valgt å inkludere avvik som kan føres tilbake til at elevene har norsk som andrespråk i analysen, velger jeg en annen avgrensning av avvik enn den Rigg (1988) brukte, da hun undersøkte høytlesingen til fire grupper elever med engelsk som andrespråk (jf. omtalen av undersøkelsen i 1.5.2). Rigg, som bygger på Goodmans teorier, konsentrerer seg om feil som endrer betydningen. Fonologiske, grammatiske og leksikalske avvik som skyldes at leserne har engelsk som andrespråk, definerer hun som dialektale feil. Det innebærer at hun automatisk regner dem som grammatisk og semantisk akseptable (jf. Rigg 1988:210), og dermed som feil hun ikke er så opptatt av. Slik jeg ser det, innebærer det at Rigg alt i utgangspunktet har valgt bort feil som, hvis de forekommer, vil skille andrespråkslesere fra førstespråkslesere. Derfor mener jeg også at det blir vanskelig å vurdere resultatene hun legger fram om andrespråkslevenes opplesing, for eksempel at de ikke skiller seg spesielt fra førstespråkslesere når det gjelder hvor nøyaktig de leser (loc. cit.). For å få et bredere grunnlag til å vurdere slike forhold har jeg valgt å inkludere denne typen avvik i analysen.

## 9.4.4 En kvantitativ analyse av nøyaktighet ved høytlesing

### 9.4.4.1 Framgangsmåten ved opptelling av avvik

Ut fra den forståelsen av feillesing og normal lesing som jeg har gjort rede for i det foregående, har jeg talt opp hvor mange avvik hver enkelt leser gjør. Med avvik forstår jeg altså de tilfellene hvor leserne produserer noe annet enn det som kan regnes som en akseptabel fonologisk realisering av ordet i grunnteksten. Det vil si at opplesingen er innenfor stedets dialekt eller innenfor mer normalisert talemål. Flere ord vil altså kunne ha alternative realiseringer. Forskjellige akseptable opplesinger av <hjelper> og <skole> er alt nevnt. Et annet eksempel er <konsernene> som kan leses som /kunsæ:ŋ ene/ eller som /kunsø:ŋ ene/.

Eksempler på avvik er /bu:nus/ for <bonus> (ST106), /stu:r/ for <store> (GT82a) og /kunkø:ransene/ for <konsernene> (GT85b). Som avvik regnes også tilfeller der leseren utelater et ord (f.eks. <at> i <og passer på at barna ikke sluntrer unna> ST60a) eller føyer til et ord som ikke står i teksten (f.eks. /in/ etter «setter» i <setter sin ære i å> DT107). Også ombytting av rekkefølgen på ord regnes som avvik, men det skjer nesten ikke i dette materialet. Det finnes bare ett tilfelle, og det er det en av de voksne kontroll-leserne som gjør.

Når leserne gjør en pause foran ordet eller inne i ordet, gjentar ord eller deler av ord (f.eks. /bu:n bu:nus/), eller leser ordet stavelse for stavelse, regnes det bare som avvik hvis resultatet er uakseptabelt. De andre tilfellene (altså f.eks. /bu:n bu:nus/) kaller jeg «annet hørbart arbeid med teksten». Omfanget av dette forholdet kommer jeg tilbake til nedenfor, og det behandles også mer inngående i 9.4.7.

I denne kvantitative analysen har jeg valgt å telle hvor mange av de løpende ordene i grunntekstene som leserne gjør feil i. Hvis leseren feilleser samme ordet to ganger, telles det altså som to feil. En fordel med å ta utgangspunkt i ordene i grunnteksten, er at det blir enkelt å finne ut hvor stor andel av teksten som leses avvikende. Alternativt kunne en også tenke seg at man istedenfor å telle ord med feil telte antallet feillesinger som hver leser gjør. Det er nemlig ikke alltid slik at feillesingen kan lokaliseres til ett ord. Når Geraldine for eksempel leser tekstsekvensen <50% av det en mann tjener> som «50% av den mannen tjener», vil en opptelling ut fra antallet ord i teksten gi tre avvik: <det> erstattes med /den/, <en> utelates og <mann> erstattes med /manen/ (jf. GT126a, b, c). Dette kunne imidlertid alternativt ha vært telt som to feillesinger: <det> erstattes med /den/ og <en mann> med /manen/. Jeg har altså valgt den førstnevnte tellemåten fordi det da synes lettest å være konsekvent, og fordi jeg da som nevnt på en enkel måte kan få beregnet hvor stor andel av teksten som leses feil. Av den grunn har jeg også i denne analysen valgt å telle bare ett avvik per ord. De aller fleste ordene som leses galt,

inneholder bare én feil, og derfor er det en rimelig tellemåte. I noen få tilfeller kan en imidlertid identifisere to eller tre feil i ordet, for eksempel når <bruker> blir lest som /bru:ke/ (GT67a). Selv om opplesing av <u> som /u:/ og det manglende presensmorfeemet telles som ett avvik i denne kvantitative analysen, analyseres de hver for seg i den kvalitativt orienterte beskrivelsen (se 9.4.5.2).

De to læreboktekstene inneholder noen logografiske tegn: 10-20 %, 12-15, 1977, 33, 25, 50 %. Slike tegn kommer i en særstilling fordi det ikke ligger noen direkte uttaleanvisninger i dem. Som vi ser, er de fleste av de logografiske tegnene i de to tekstene tall. Etter innføringen av den såkalte nye tellemåten i norsk i 1951 har norsk mange alternative tallord fordi den gamle tellemåten (25 som femogtyve/-tjue) eksisterer side om side med den nye (tjuefem). Alle de fire informantene, alle kontrollevene bortsett fra Roy og alle de tre voksne bruker den nye tellemåten i 25, 33 og 77 (i 1977). Roy leser imidlertid: «femogtjue» og «treogtredve». I uttalen av «7» (i 1977) kan vi registrere større variasjon. Ahmed, Daud, Shabanah og to av de voksne leserne sier /sɛ:/, mens Geraldine, alle de norske kontrollevene og én av de voksne leserne sier /sy:v/. Formen «syv» har ikke vært tillatt i offisiell rettskriving siden 1938, og ikke i offisiell uttale av tallordene siden 1951, men det er den eneste formen som brukes i det språkpolitisk konservative Riksmålsforbundets rettskriving. «Syv» må derfor betraktes som en mer konservativ variant. Siden det er varierende uttale av tallene i Norge, og siden alle realiseringene i materialet er former som ofte høres i bruk, har jeg regnet alle som forventede responser. De avvikene jeg har registrert i lesingen av de logografiske tegnene, gjelder bindestreken mellom to tall (f.eks. 12-15). Det er eksempler på at den ikke leses, og det er ett eksempel på at den leses som «eller».

#### 9.4.4.2 Resultater

Tabell 15 gir en oversikt over hvor mange ord i tekst 3 og 4 som hver av leserne gjør feil i, når de leser de to tekstene høyt. Det vi først og fremst legger merke til når vi studerer tabellen, er det høye antallet avvik til Geraldine – hele 121. Færrest feillesinger ser vi at Voksen 3, Voksen 2, Karsten og Øyvind har (dvs. mellom seks og åtte registrerte avvik). Tabellen viser også at to av ungdommene med norsk som morsmål gjør flere feil enn Ahmed, Daud og Shabanah, nemlig Roy med 50 og Tonje med 26.

Tabell 15: Antall feilleste ord i høytlesing av tekst 3 og tekst 4

Andrespråksleserne		Førstespråksleserne		voksne	
		ungdom			
Ahmed	18	Karsten	07	V1	11
Daud	15	Roy	50	V2	07
Shabanah	20	Øyvind	08	V3	06
Geraldine	121	Tonje	26	Til sammen:	24
Til sammen:	174	Wenche	18		
		Til sammen:	109		

Andrespråksmaterialet inneholder 174 avvik, og Geraldine produserer hele 70 % av dem. Shabanahs andel er 11 %, Ahmeds 10 % og Dauds 9 %. Andrespråksmaterialet er med andre ord svært skjevt sammensatt. Til tross for at førstespråksmaterialet rommer avvikene til dobbelt så mange lesere, er det, med til sammen 133 avvik, altså en god del mindre enn andrespråksmaterialet. De tre voksne gjør få feil – til sammen bare 24 (dvs. 18 % av feilene i førstespråksmaterialet). Ungdommene produserer sammenlagt 109 avvik. Det vil si 82 % av førstespråksmaterialet. Vi kan også legge merke til at avvikene i dette materialet er skjevt fordelt. Roy står for 46 %, Tonje for 24 %, og de tre andres avvik utgjør til sammen 30 %.

I tabellen ovenfor har jeg slått sammen antallet felleste ord i tekst 3 og i tekst 4. Siden de to tekstene utfra Björnssons liksskala ble vurdert til å ha ulik vanskegrad (tekst 3: liks 33= lett og tekst 4: liks 37=normal, jf. tabell 11), er det også interessant å se om leserne gjør flere feil i opplesingen av tekst 4 (den antatt vanskeligste av de to) enn i opplesingen av tekst 3. Tekst 4 var for øvrig også den teksten som Shabanah og Geraldine hadde problemer med å avgjøre vanskelighetsgraden for, og det var den teksten som ut fra kontroll-lesernes vurderinger kunne regnes som den vanskeligste (jf. tabell 12). De to tekstene har til sammen 520 ord (når vi teller med de logografiske tegnene). Tekst 3 er den korteste og består av 173 av de 520 ordene (dvs. 33 %), mens tekst 4 består av 347 av ordene (dvs. 67 %). Regner vi ut hvor stor andel av avvikene som gjøres i hver av tekstene, finner vi at 33 % av Ahmeds og Dauds feil og 35 % av Shabanahs og Geraldines feil gjøres i tekst 3 og henholdsvis 67 % og 65 % i tekst 4. Vurderer en antallet feil ut fra tekstenes lengde, leser minoritetslevene med andre ord forholdsvis like mye feil i de to tekstene. Ut fra disse tallene ser det ikke ut som om antallet feil i minoritetslevenes høytlesing påvirkes av om teksten (ut fra en liksvurdering) regnes som lett eller normal for klassetrinnet. Blant de norske kontroll-leserne er det en klarere tendens til at de fleste av feilene gjøres i tekst 4 (altså den antatt vanskeligste av de to). Alle avvikene til V3 er der, 86 % av avvikene til Karsten, 82 % av Roys, 73 % av Tonjes, 72 % av Wenches, 71 % av V2s og 55 % av V1s. Bare Øyvind skiller seg fra alle de andre ved at han gjør færrest feil i tekst 4 (38 %).

En del av avvikene som leserne gjør, retter de selv opp spontant. Et eksempel på en slik korrigering er når Ahmed skal lese setningen <Alle må være villige til å gi alt for firmaet> (T94). Da leser han først /fra:/, men retter umiddelbart valget av preposisjon til /for/ (AT94). I kolonne II i tabell 16 på neste side finner vi en oversikt over hvor stor andel av avvikene som spontant korrigeres på denne måten. I noen få tilfeller lykkes ikke leserne med korrigeringen (se kolonne III), og disse mislykkede korrigeringene er det rimelig å trekke fra før vi kan regne ut hvor stor andel av avvikene leserne selv spontant retter opp. Tall for det sistnevnte finnes i kolonne IV.



Tabell 16: Kvantitativ oversikt over avvik og korrigeringer i høytlesingen

	I Antall avvik	II Antall korrigerte avvik	III Antall rett korrigerte avvik	IV Antall avvik uten rett korr. avvik	IV Tall i III i % av tall i I
Ahmed	18	05	05	13	28 %
Daud	15	07	07	08	47 %
Shabanah	20	05	05	15	25 %
Geraldine	121	13	11	110	9 %
Karsten	07	06	06	01	86 %
Roy	50	12	09	41	18 %
Øyvind	08	07	06	02	75 %
Tonje	26	14	14	12	54 %
Wenche	18	07	07	11	39 %
V1	11	02	02	09	18 %
V2	07	02	01	06	14 %
V3	06	02	02	04	33 %

Selvkorrigeringer blir gjerne regnet som en positiv strategi. Derfor er det også uenighet om de skal regnes som avvik eller ikke (Allington 1984). I mine avvikstall er de inkludert når det ikke er gitt annen beskjed, men jeg opplyser i alle sammenhenger om hvor mange det er av dem, og jeg vil kommentere dem spesielt i den kvalitative beskrivelsen. Selvkorrigeringer regnes som positive fordi de viser at leseren har lokalisert en feil og retter den opp. Det skulle bety at det er positivt å korrigere en høy andel av feilene, slik Daud for eksempel retter opp sju av de femten feillesingene sine (47 %). Tilsvarende må det regnes som negativt når en korrigerer få feil – som Geraldine som bare retter opp elleve av 121 feillesinger (9 %). En forutsetning for en slik vurdering er at de avvikene som rettes, er avvik som endrer innholdet i det som leses. I slike tilfeller sier en gjerne at selvkorrigeringer indikerer at det leses etter mening (f.eks. Arnold 1994), og at de kan betraktes som belegg for at leseren styrer sin forståelse (Baker og Brown 1984:363). Før en kan vurdere tallene ovenfor, må en altså vite hva slags feil som rettes opp, og hvilke som ikke rettes. Arnold (1994:75) hevder at selvkorrigeringer blir vanlige i åtte- til ni-årsalderen, men at de representerer et mellomliggende stadium i leseutviklingen «since a mature reader is unlikely to use them». Mye tyder vel på at dette er litt for sterkt sagt. Vi ser i alle fall at de voksne leserne her korrigerer mellom 14 % og 33 % av de relativt få feilene de gjør. Igjen blir det slik at det interessante er hvilke feil de retter, og hvilke de ikke retter. Dette vil jeg komme tilbake til seinere (i 9.4.5 og 9.4.6).

Før jeg går over til å beskrive avvikene nærmere, vil jeg gi en oversikt over hvor mange av ordene i grunnteksten leserne gjør feil i, og hvor mange ord som er involvert i det jeg har kalt annet hørbart arbeid med teksten (dvs. f.eks. pauser foran eller midt inne i ord). Jeg har valgt å skille de vellykkede korrigeringene ut fra avvikene. Fra avvikskategorien har jeg også tatt bort de

avvikene som jeg vil kalle leksikalske tillegg – dvs. avvik hvor leseren legger til et ord som ikke står i teksten. Disse svarer ikke til noe ord i grunnteksten, og må derfor skilles ut her hvor beregningene skjer ut fra antallet ord i tekstene<sup>48</sup>.

Som vi ser i tabellen nedenfor, oppgir jeg ikke bare antallet ord i hver kategori, men jeg har også valgt å slå sammen antallet ord som er involvert i de tre aktuelle kategoriene (rene avvik, korrigeringer og annet hørbart arbeid). Å legge sammen avvik og annet hørbart arbeid med ordene virker umiddelbart greit fordi de begge kan oppfattes som noe negativt. Men skal også antallet ord som er involvert i en korrigering, kunne regnes som noe negativt og dermed slås sammen med de andre? I denne sammenhengen mener jeg det, fordi jeg her prøver å få fram et mål som kan si noe om hvor stor andel av ordene i tekstene de forskjellige leserne gjør noe mer med, enn bare å lese opp på en normal måte. Hvis en feil korrigeres, merkes det ofte som brudd i opplesingen fordi leserne gjerne går tilbake i teksten og gjentar ord de tidligere har lest. Jeg mener selvsagt ikke at dette er negativt i seg selv. Poenget mitt her er at det tross alt virker mer forstyrrende enn om opplesingen av ordet umiddelbart hadde vært korrekt.

Tabell 17: Antall ord i tekst 3 og 4 som feilleses, korrigeres eller som det på annen måte arbeides hørbart med. (I parentes andelen ordene utgjør av ordene i læreboktekstene)

	Rene avvik	Korrigeringer	Annet hørb. arbeid	Til sammen
Ahmed	13 (2,50%)	08 (1,53%)	43 (8,26%)	64 (12,30%)
Daud	06 (1,15%)	12 (2,30%)	30 (5,76%)	48 (9,23%)
Shabanah	15 (2,88%)	07 (1,34%)	35 (6,73%)	57 (10,96%)
Geraldine	108 (20,76%)	17 (3,26%)	48 (9,23%)	173 (33,26%)
Karsten	01 (0,19%)	09 (1,73%)	05 (0,96%)	15 (2,88%)
Roy	33 (6,34%)	29 (5,57%)	17 (3,26%)	79 (15,19%)
Øyvind	02 (0,38%)	18 (3,46%)	26 (5,00%)	46 (8,84%)
Tonje	12 (2,30%)	22 (4,23%)	30 (5,76%)	64 (12,30%)
Wenche	09 (1,73%)	22 (4,23%)	21 (4,03%)	52 (10,0%)
V1	08 (1,53%)	03 (0,57%)	01 (0,19%)	12 (2,30%)
V2	04 (0,76%)	07 (1,34%)	02 (0,38%)	13 (2,50%)
V3	04 (0,76%)	07 (1,34%)	02 (0,38%)	13 (2,50%)

Vi ser av tabellen at Geraldine igjen er den som skiller seg klart ut. Nå er det selvsagt ikke lenger overraskende at hun er den som leser flest ord feil, men vi ser altså at de rene avvikene utgjør 20,8 % av alle ordene i tekstene - altså omtrent hvert femte ord. Til sammenligning ser vi at Shabanah leser 2,9 % av alle ordene i tekstene avvikende, Ahmed 2,5 % og Daud bare 1,2 %. Andelen hos kontroll-leserne ligger som vi ser fra 0,19 % til om lag 6 %.

<sup>48</sup> De logografiske tegnene telles her med i antallet løpende ord i tekstene, som da blir 520.

Tabellen viser også at Geraldine sammenlagt gjør feil i, korrigerer eller på andre måter arbeider hørbart med til sammen 33 % av ordene i de to tekstene, altså hvert tredje ord. Ahmed feilleser, korrigerer eller arbeider hørbart med 12,3 % av ordene, Shabanah med 11 % og Daud med 9,2 %. Vi ser at de tre elevene med pakistansk familiebakgrunn dermed plasserer seg på samme nivå som Øyvind med 8,8 %, Wenche med 10 % og Tonje med 12,3 %. Roy derimot feilleser, korrigerer eller arbeider hørbart med en større andel ord (15,2 %). Av tabellen ser vi for øvrig at Karsten og de tre voksne leserne skiller seg fra alle de andre fordi bare mellom 2,3 % og 2,9 % av ordene er involvert i de nevnte operasjonene. Disse lave tallene kan vi betrakte som en indikator på at det er god flyt i opplesingen. Karsten ligner altså de voksne leserne, fordi han hørbart jobber med få av ordene i teksten og dermed har god flyt, men han skiller seg fra dem ved at han leser opp tekstene altfor raskt (jf. tabell 14).

#### **9.4.4.3 Oppsummering: Hvor nøyaktig leser de fire andrespråksleserne?**

I den delen av analysen som jeg har presentert her, har jeg telt hvor mange ord de forskjellige leserne gjør feil i. De to læreboktekstene inneholder i alt 520 løpende ord. Geraldine er den som leser flest av disse ordene feil. I alt produserer hun 121 høytlesingsavvik. Av disse har jeg regnet 108 som rene avvik (jf. tabell 17). Det vil si at Geraldine leser om lag hvert femte ord i de to tekstene feil uten å korrigere feillesingen. Hun retter få feil – bare 9 %. Av alle ordene i de to tekstene er det videre slik at hun feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med en tredjedel (33 %). Ut fra disse tallene må vi kunne slå fast at Geraldine ikke er noen nøyaktig leser.

Ahmed, Daud og Shabanah gjør klart færre høytlesingsavvik enn Geraldine – henholdsvis atten, femten og tjue. Disse tre leserne retter også en høyere andel av feilene: Ahmed korrigerer 28 %, Daud 47 % og Shabanah 25 %. Daud er med andre ord både den som gjør færrest feil og den som korrigerer flest. Vi kan derfor si at han er den som leser mest nøyaktig av de fire andrespråks-elevne. Dette får vi også bekreftet når vi sammenligner hvor mange ord i de to tekstene som feilleses, korrigeres eller som det på annen måte arbeides hørbart med. For Dauds opplesing gjelder det 9,2 % av ordene, mens tilsvarende tall for Shabanah er 11 % og for Ahmed 12,3 %.

Sammenligner vi antallet feil som Ahmed, Daud og Shabanah gjør med antallet feil hos hver av kontroll-leserne, ser vi at fem av kontroll-leserne gjør svært få feil (fra seks til elleve). Det er de tre voksne leserne og Karsten og Øyvind. En av de jevnaldrende kontroll-leserne, Wenche, gjør omtrent like mange feil som de tre minoritetselevne, mens de to siste åttendeklassingene med norsk som morsmål, gjør flere feil enn dem. Det er Tonje med 26 feil og Roy med hele 50. Ut fra disse tallene må vi kunne slå fast at det ikke ser ut som om Ahmed,

Daud og Shabanah i antallet høytlesingsfeil skiller seg spesielt fra de jevnaldrende kontroll-leserne. Denne sammenligningen mener jeg gir grunnlag for å si at både Ahmed, Daud og Shabanah ser ut til å lese de to læreboktekstene rimelig nøyaktig ut fra hva vi kan forvente av lesere i åttende klasse.

Hvordan skal vi så forstå tallene som har kommet fram gjennom denne kvantitative analysen? Geraldine er, som vi har sett, den som skiller seg klart ut ved å lese om lag hvert femte ord feil og bare korrigerer 9 % av feillesingene. Spørsmålet det da er naturlig å stille, er selvsagt om vi kan regne med at alle høytlesingsfeilene indikerer at hun har problemer med å forstå det hun leser? Ut fra teorien om lesing som en automatisert ferdighet som jeg presenterte i kapittel 3, er det i alle fall en vanlig antagelse at den som leser langsomt og usikkert, med stor sannsynlighet vil ha problemer med å forstå.

Jeg har tidligere trukket fram de to engelske forskerne, Oakhill og Garnham (1988), som rettet søkelyset mot elever som leser uten å gjøre så mange feil, men som har store problemer med å forstå. Og som jeg også har nevnt (bl.a. i 9.4.1), finnes det andrespråksforskere som hevder at mange minoritets elever hører til denne gruppa lesere (Wallace 1988:49). Med andre ord: Det at Ahmed, Daud, og Shabanah gjør så få feil i høytlesingen, kan være positivt, men gode tekniske leseferdigheter kan også skjule manglende forståelse. At Daud korrigerer om lag halvparten av de feillesingene han gjør (47 %), må vi i utgangspunktet vurdere som positivt. Men før vi vet hvilke feil han korrigerer, kan vi ikke vite om dette betyr at han styrer forståelsen sin bedre enn de andre informantene. Etter at vi har sett på andrespråkslevenes forståelse av tekstene de har lest, vil jeg ta opp igjen disse spørsmålene når jeg i 10.3 diskuterer forholdet mellom avkodingsferdigheter og forståelse (jf. problemstilling Ib.)

Det lave antallet avvik til de tre voksne leserne og til to av ungdommene med norsk som morsmål tyder ikke på at disse leserne restrukturerer teksten, slik vi i 9.1.3 så at det ofte blir hevdet at gode lesere gjør. Et annet interessant spørsmål er hva alle Roys feillesinger betyr. Forstår han for eksempel mindre av tekstene enn Ahmed, Daud og Shabanah? Resultatene på Carlsten og Langelands kartleggingsprøve skulle ikke tyde på det, for der gjorde Roy ingen forståelsesfeil (jf. tabell 10), og det skulle jo nettopp kunne indikere at han ikke var blant de elevene som hadde problemer med å forstå. Det kunne ha vært interessant å studere forholdet mellom Roys avkodingsferdigheter og forståelse mer inngående, men siden fokus her er på andrespråksleterne, skal jeg nøye meg med å kort komme tilbake til det nevnte spørsmålet etter at jeg har tatt for meg lesernes forståelse av de aktuelle læreboktekstene (dvs. i 9.9.1). Men jeg gjør nærmere rede for karakteristiske trekk ved høytlesingen hans i de følgende høytlesingsstudiene (jf. også oppsummeringen i 9.4.8.5).

## 9.4.5 Analyse av avvikene ut fra en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell

### 9.4.5.1 Presentasjon av beskrivelsesmodellen

Selv om det er arbeidet mye med høytlesingsavvik, er det ingen allmenn enighet om hvordan avvikene best kan beskrives og grupperes (jf. Allington 1984). Så har da også høytlesingsfeil blitt studert med ulike formål. De er brukt for å kategorisere dyslektikere (f.eks. Gjessing 1978), for å beskrive lesesvake elevers lesing (f.eks. Lange 1987), for å utvikle enkle diagnostiseringsverktøy som lærere kan bruke for å følge elevers høytlesingsutvikling (se f.eks. Beard 1987, Arnold 1994,) og for å studere leseprosessen. Det sistnevnte formålet har ført til den mest omfattende taksonomien, «The Goodman Taxonomy of Reading Miscues» (se Gollasch 1982a red.), som altså er ment som et redskap i forskning basert på Goodmans teorier om lesing som en psykolingvistisk gjettelek.

Av de nevnte innfallsvinklene skiller Langes seg ut fordi den er basert på et uttrykt ønske om at feilregistreringen skal ha tilknytning til vanlig språkanalyse. Det ser vi når Lange (1987:73) kategoriserer uoverensstemmelsene mellom normallesing og elevens lesing på fonetisk, morfologisk, leksikalsk og syntaktisk nivå. Videre velger han å dele dem i tre grupper: erstatninger, tillegg og utelatelse. Langes formål er å klassifisere høytlesingsfeilene til ni lesesvake svenske mellomtrinns elever som leser enkle tekster. Nedenfor presenterer jeg de kategoriene som brukes i denne analysen. Tallene i parentes bak hver betegnelse viser hvor mange feil Lange lister opp i sin artikkel for hver kategori (jf. op.cit.:76-77). Tallene har jeg bare tatt med, for å gi et inntrykk av hvor store de forskjellige kategoriene er i Langes materiale.

fonetisk (13):      förändring (12), tillägg (1)  
lexikal (152):     förändring (79), uteslutning (44), tillägg (29)  
morfologisk (56): förändring (42), uteslutning (10), tillägg (4)  
syntaktisk (19):   förändring (19)

Jeg vil bruke en tilpasset variant av Langes modell når jeg nå skal beskrive høytlesingsavvikene til de fire andrespråksbrukerne for å finne fram til hvilke språklige nivåer de gjør feil på (jf. det andre delspørsmålet i problemstilling Ic). Samtidig som jeg nedenfor gir en oversikt over kategoriene jeg vil bruke i denne analysen, vil jeg også gi eksempler på de ulike avvikskategoriene fra andrespråksmaterialet. Kategoriene i min beskrivelsesmodell er de følgende:

*grafo-fonematiske avvik:*

erstatning: <bonus> leses /bu:nus/ (ST106)

utelatelse: <innsatsen> leses /insatn/ (DT99)

tillegg: <50> leses /femtri/ (ST126)

*morfologiske avvik:*

erstatning: <kvinner> leses /kvinene/ (GT122a), <sine> lest /si:n/ (GT92)

*leksikalske avvik:*

erstatning: <konsernene> leses /kunkøransene/ (GT85b)

utelatelse: «i» utelates i <hjelp litt til i huset> (AT70b)

tillegg: «inn» tilføyes etter «setter» i <setter sin ære i å> (DT107)

Jeg har valgt å kalle det laveste nivået «grafo-fonematisk». Det har jeg gjort for å kunne understreke det nære forholdet det er til skrift i den spesielle varianten av muntlig språk som høytlesing er, og fordi min analyse er fonologisk og ikke fonetisk. Sammenligner vi avvikstypene Lange bruker for sitt materialet med dem jeg bruker, ser vi at det i mitt materiale også finnes eksempler på grafo-fonematiske utelatelser (/insatʏ/) – en kategori som ikke finnes hos Lange.

På det morfologiske nivået har jeg valgt bare å bruke kategorien erstatninger, mens Lange bruker en tredeling: morfologisk förändring («gått -> går»), morfologisk uteslutning («kläderna -> kläder»), morfologisk tillägg («sötgröt -> sötgröten»). Et problem med Langes framstilling er at han ikke begrunner kategoriene eller trekker fram typiske eksempler på de ulike typene, men nøyer seg med å føre opp henvisninger til stedene i materialet hvor de ulike typene finnes. Eksempelene jeg nettopp siterte, har jeg altså funnet fram til ved å følge slike henvisninger. Leter en seg på denne måten fram til eksemplene i materialet, finner en imidlertid også inkonsekvenser i kategorisering. Feilene «benen -> ben» og «fönster-> fönsteren» er for eksempel ikke kategorisert som henholdsvis morfologisk utelatelse og tillegg, men som morfologisk forandring, selv om de inneholder samme type endring som i feillesingen av «kläderna» og «sötgröt» - nemlig et skifte mellom ubestemt og bestemt form. Siden det vesentlige skillet mellom ulike avvik på et morfemnivået må være om avvikene innebærer skifte av grammatisk morfem i grunntekstens ord, vil jeg velge å betrakte alle slike høytlesingsavvik som morfologiske erstatninger.

Ingen av de avvikene andrespråksleserne gjør, har jeg regnet som syntaktiske. Med syntaktiske avvik forstår jeg da ombyttinger i leddrekkefølgen. Jeg vil nedenfor kommentere denne smale definisjonen av syntaktiske feil. Hos Lange er de aller fleste syntaktiske feil endringer av leddfølgen som har oppstått fordi leseren rett før har lagt til eller utelatt for eksempel en konjunksjon og så endrer leddrekkefølgen i teksten i tråd med sin tidligere feillesing. I mitt materiale er det altså ingen eksempler på at andrespråkslevene gjør feil av denne typen. I kontrollmaterialet har jeg imidlertid funnet ett tilfelle. Det er når en av de voksne først leser <og derfor har> som «og har der\*», men så umiddelbart korrigerer til rett leddfølge (V3T123).

Et generelt problem med å bruke en beskrivelsesmodell som den jeg har valgt, er at det for mange av avvikene kan diskuteres hvilket språklig nivå avviket

best kan beskrives ut ifra. For å illustrere problemet vil jeg trekke fram noen eksempler på slike avvik og vise hvordan jeg vil beskrive dem.

forstår -> /festo:r/ (ST99)	<o> leses /e/ og ikke /o/ (grafo-fonematisk erstatning)
laget -> /la:ger/ (DT103)	preteritums morfem erstattes med presens morfem (morfologisk erstatning)
heldig -> /heldie/ (ST87)	predikativ samsvarsbøyes med subjektet (morfologisk erstatning)
tidene -> /ti:dn/ (AT115)	bestemt form flertall erstattes med bestemt form entall (morfologisk erstatning)
Dette -> /de:/ (ST114b)	et pronomener erstattes med et annet (leksikalsk erstatning)

Disse fem høytlesingsfeilene har jeg altså plassert på tre språklige nivå. Men i prinsippet kunne de selvsagt alle beskrives ut fra samme nivå – det laveste språknivået. Da kunne beskrivelsen alternativt se slik ut:

forstår -> /festo:r/ (ST99)	som ovenfor (grafo-fonematisk erstatning)
laget -> /la:ger/ (DT103)	<t> leses som /r/ (grafo-fonematisk erstatning)
heldig -> /heldie/ (ST87)	/e/ legges til i slutten av ordet (grafo-fonematisk tillegg)
tidene -> /ti:dn/ (AT115)	<e> i slutten av ordet leses ikke (grafo-fonematisk utelatelse)
Dette -> /de:/ (ST114b)	<te> leses ikke i slutten av ordet (grafo-fonematiske utelatelser)

Denne siste beskrivelsen av avvikene vil kunne betraktes som en beskrivelse som ligger nærmere et ideal om et rent deskriptivt forskningsverktøy. Når jeg sier at opplesingen /ti:dn/ er en morfologisk erstatning, slik jeg gjør i den første beskrivelsen, er det nemlig nærliggende å koble beskrivelse og forklaring ved å antyde at elevens problemer ligger på det morfologiske området. Grensene mellom beskrivelse og forklaring kan dermed bli mer uklare. Dette kunne altså være en grunn til konsekvent å velge en beskrivelse ut fra det grafo-fonematiske nivået. Men et slikt valg vil samtidig skape et nytt problem, nemlig hvordan en skulle gi en rimelig beskrivelse av feil av typen <blir> leses /bʀei/ (GT115b) eller <konsernene> leses /kunkʉransene/ (GT85b). Akkurat på et tilsvarende punkt møter Wiggens konsekvente anvendelse av en grafemmodell for analyse av rettskrivingsavvik (Wiggen 1992) kritikk (Venås 1993). I analysen av høytlesingsavvik virker det i praksis urimelig ikke å bruke mer enn ett språklig beskrivelsesnivå – rett og slett fordi det ut fra eksisterende modeller av lesing er rimelig å regne med at elevens feillesinger skjer på andre nivåer enn det grafo-fonematiske. Men hvordan skal en velge mellom de to alternative beskrivelsene av for eksempel opplesingen /ti:dn/? Her synes jeg Lange lanserer et greit grunnprinsipp. Han understreker at endringer, tillegg og utelatelser kan skje på flere språklige nivåer samtidig. Og han fortsetter: «hovedprinsippet ved felnotationen är då att välja rätt nivå, dvs. den högsta möjliga, då denna implicerar lägre nivåer» (Lange 1987:75).

På bakgrunn av denne diskusjonen vil jeg prøve å gi mer utfyllende definisjoner av hva som skal regnes som feil på de ulike nivåene:

- En feillesing klassifiseres som *leksikalsk* når leksemidentiteten berøres slik at vi får et annet leksem enn grunntekstens, eller når et leksem utelates eller tilføyes.

- En feillesing klassifiseres som *morfologisk* når feillesingen ikke resulterer i et nytt leksem, men i en annen ordform innenfor paradigmet til det samme lekset. I og med at det er et andrespråksmateriale som analyseres, må en også kunne inkludere tilfeller av feilleste ordformer som har bøyingsmorfem som ikke er etter reglene i målspråket (f.eks. galt valg av kjønn) i denne kategorien.
- En feillesing karakteriseres som *grafo-fonematisk* når den ikke kan klassifiseres som leksikalsk eller morfologisk, men når ordformen likevel får en annen fonologisk form enn det en skulle forvente innenfor normallesing.

Hittil har jeg brukt betegnelsen «ord» uten å problematisere det nærmere. Men for å avgrense avvik på de forskjellige språknivåene, har jeg, som vi så ovenfor, også behov for mer presise uttrykk, nemlig «ordform» og «leksem». Ofte opererer en i språkvitenskapelige beskrivelser med en tredje term, nemlig «morfo-syntaktiske ord» (jf. f.eks. Simonsen m.fl. red. 1988:311). Med «ordform» forstår en da «ordet som uttrykk (og ikke innhold), ordet som en sekvens av lyder (fonologisk ord) el. bokstaver (ortografisk ord)» (op.cit.:312), og med «morfo-syntaktisk ord» forstår en «ordet sett fra en grammatisk synsvinkel, den grammatiske representasjonen som ei ordform kan sies å være en realisasjon av» (op.cit.:310). Slik jeg vurderer det, har jeg ikke behov for å lage noe skille mellom «ordform» og «morfo-syntaktisk ord» her, og har derfor valgt å la «ordform» dekke begge de siterte betydningene. Med leksem forstår jeg «ordet sett fra en ordbokssynspunkt, en abstrakt størrelse som alle ordformene i et paradigme kan sies å tilhøre» (op.cit.:308). Når det ikke er behov for å presisere hvilket av begrepene vi har å gjøre med, vil jeg også i fortsettelsen bruke «ord».

Siden jeg analyserer avvikene med utgangspunkt i ordnivået, er det altså rekkefølgen på ledd som er aktuell feillesing på det syntaktiske nivået. Hadde mitt utgangspunkt i stedet vært setningsnivået, hadde det vært rimelig for eksempel å kategorisere utelatelse av preposisjoner og konjunksjoner som syntaktiske feil. Men slike feil har jeg altså her regnet som leksikalske utelatelser.

Selv om jeg i beskrivelsen av avvikene følger den vanlige tradisjonen i høytlesingsforskning og konsentrerer meg om ord (jf. f.eks. Allington 1984), vil jeg seinere (dvs. i 9.4.6) bruke en modell fra Magnusson og Nauclicr 1990b og 1991) for å vurdere hvilket språklig nivå det enkelte avviket har konsekvenser for. Og i den forbindelse trekkes både et syntaktisk nivå og et tekstlingvistisk nivå inn.

De fleste avvikene synes jeg det har vært greit å klassifisere ut fra modellen jeg nettopp har beskrevet. Enkelte avvik har det imidlertid, av ulike grunner, vært vanskelig å plassere. Det gjelder for eksempel følgende fire feillesinger:



*Tekstutdrag:*

... Det største av konsernene...  
 ... De som er så heldig...  
 ... lønnstakerne utbetalt bonus...  
 ... 12-15 svært store og mektige...

*Lesing av det understrekede ordet i tekstutdraget:*

/fø:\*/ -e:- det største... (GT85a)  
 /vel\*/ de som er så heldige (TT87b)  
 /ʉbe\*/ utbetalt (TT106)  
 /gu:\*/ store (V1T82)

Alle disse fire avvikene kunne selvsagt plasseres på det laveste nivået som grafo-fonematiske feil: <st> leses som /f/, <h> som /v/, <t> utelates og <st> leses som som /g/. Men siden avvikene skal plasseres på et så høyt nivå som mulig, må også andre muligheter vurderes. I disse tilfellene er det slik jeg ser det relativt enkelt å identifisere de ordformene informantene er i ferd med å uttale idet de avbryter opplesingen for å korrigere sin egen feil. En slik identifisering kan selvsagt aldri gjøres med full sikkerhet, men både ut fra de avbrutte ordformene og ut fra tekstsammenhengen mener jeg det her med stor sannsynlighet dreier seg om: «først», «veldig», «ubetalt» og «gode». Siden alle disse er ordformer som tilhører et annet leksem enn grunntekstens ord, er det mulig å klassifisere avvikene som leksikalske erstatninger. Jeg har da også valgt å gjøre det, men beskriver dem som «avbrutte leksikalske erstatninger». Hvis det ikke er så enkelt å finne ut hvilken ordform leseren var i ferd med å si, må imidlertid konsekvensen bli at avviket kategoriseres som grafo-fonematiske. Det finnes ett slikt eksempel i førstespråkmaterialet, nemlig når en av ungdommene først leser <sparing> som /pa:\*/ (ØT67). Et annet avvik som har visse likhetstrekk med dem som er nevnt ovenfor, mener jeg best klassifiseres på det morfologiske nivået. Det er Geraldines lesing «/sø:\*/ forsørger» (GT63a) for <Mannen er forsørger og>. Denne feillesingen kan betraktes som morfologisk, fordi en kan beskrive feilen ved å si at hun utelater avledningsprefikset «for-».

I arbeidet med å beskrive avvikene har jeg også kommet over tilfeller hvor merkelappen «slurvefeil» har syntes nærliggende. Det gjelder for eksempel for Tonjes opplesing av <praksis> som /praktis/ (TT75) og <forberede> som /forbere:dre/ (TT98). Men å innlate seg på å skulle prøve å vurdere hva som er slurvefeil, virker svært vanskelig. Det er for eksempel ingen grunn til å tro at en gjør verken flere eller færre slurvefeil om en leser på første- eller andrespråket. Likevel var det langt sjeldnere jeg tenkte på slurvefeil som et alternativ i vurderingen av andrespråkmaterialet. I forhold til denne typen feillesinger må jeg bare konstatere at de nok finnes i materialet, men at jeg ikke har noen muligheter til å få skilt dem ut fra andre avvik. Begge de siterte feillesingene til Tonje er derfor regnet som avvik på det grafo-fonematiske nivået. I sin klassiske artikkel om innlærerspråket introduserer Corder (1974a) et skille mellom systematiske feil («errors») og ikke-systematiske feil («mistakes»). Den sistnevnte termen svarer til det jeg her har kalt «slurvefeil». Corder prøver å skille disse to typene feil på følgende måte: «It will be useful [...] to refer to errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date» (op.cit.:25). Corder argumenterer videre for at studiet av innlærerspråket bare bør omfatte

«errors», men han er samtidig selv inne på hvor vanskelig det i praksis er å skille mellom de to kategoriene. Ellis (1994:51) er også opptatt av dette. Han understreker at et problem ved de tidlige studiene av andrespråksinnlæring (som Corders) er at de overså problemet med språklig variasjon i innlærers språk. I dag legger en mer vekt på at innlærers kjennskap til en målpråksform ofte kan være delvis, og at også dette kan gjøre det vanskelig å skille mellom «mistakes» og «errors». jf. følgende sitat:

«if learners sometimes use a correct target form and sometimes an incorrect, non-target form, it cannot necessarily be concluded that the learner «knows» the target form and that the use of the non-target form represents a mistake. It is possible that the learner's knowledge of the target form is only partial» (Ellis 1994:51)

Jeg vil altså ikke prøve å skille mellom de to formene for feil i den følgende analysen.

I noen tilfeller virker det som om leserne prøver å realisere et annet leksem enn det ordformen i grunnteksten hører til, men uten å lykkes. Ordformen <sluntrer> feilleses for eksempel både av Shabanah og av Geraldine. Ordformen finnes i tekst 3 i forbindelse med at den japanske moras oppgaver i hjemmet omtales. Det står blant annet at hun hjelper til med skolearbeidet og skal passe på «at barna ikke sluntrer unna». Shabanah leser ordformen som /sʉltner/ (ST60b), og Geraldine leser den som /s|ʉt\* s|ʉtrer/ (GT60b). Enda et lignende eksempel er Roys opplesing av <konsernene> som /kunsæ:rentene/ (RT85b). Slike feillesinger er vanskelige å plassere, for de kan ikke regnes som leksikalske erstatninger når det ikke er så lett å avgjøre hvilke leksem leserne prøver å realisere. De må derfor analyseres på det grafo-fonematiske nivået, men på dette nivået må de ofte beskrives som komplekse feil. Shabanahs opplesing /sʉltner/ må for eksempel beskrives som to ombyttinger (av «lu» til «ul» og av «nt» til «tn») og som én utelatelse av en <r> inne i ordet. En slik beskrivelse er ingen god løsning, men jeg har ikke sett noen alternativer innenfor modellen. Siden det er så få slike avvik, har jeg heller ikke valgt å endre modellen for å kunne gi dem en bedre beskrivelse.

### 9.4.5.2 Generell beskrivelse av avvikene ut fra modellen

I 9.4.4 kom jeg fram til at de fire minoritetsungdommene til sammen gjorde feil i 174 ordformer. I denne optellingen regnet jeg bare med én feil per ord. Siden jeg i det følgende primært vil behandle avvikene kvalitativt, vil jeg her ta for meg alle avvikene i hver ordform. Det ville ellers være umulig å velge hvor en for eksempel skulle plassere Geraldines lesing /jenumsmitet/ for <gjennomsnitt> (GT102b). Skulle en la /m/ for <n> telle mest og plassere feilen som grafo-fonematisk, eller skulle en legge mest vekt på tilføyelsen av bøyingsmorfemet /et/ og plassere feillesingen som morfologisk? Dette har jeg altså i det følgende regnet som to avvik. Når en først åpner for å telle flere feil i hver ordform, må en imidlertid også ta stilling til om Geraldines uttale av /t/ i bøyingsmorfemet skal regnes som en egen feil. Dette kan diskuteres (se 9.4.5.3), men siden jeg altså har valgt å regne en opplesing av et slikt grafem som vanligvis ikke uttales, som avvik i det øvrige materialet (jf. 9.4.3.2), synes jeg at det er mest konsekvent også å gjøre det i dette tilfellet. Dette blir derfor den tredje feilen i ordet, og den regner jeg som grafo-fonematisk. At det finnes mer enn en feil i ett ord, markerer jeg ved å skrive et romertall bak: GT102bI, GT102bII og GT102bIII. I andrespråksmaterialet er det ni av de opprinnelig 174 avvikene (dvs. 5 %) som inneholder mer enn én feil. I fem av disse er det to feil (GT67a, GT78c, GT86a, GT89b, GT105c), og i fire gjøres det tre feil (ST60b, GT56, GT102b, GT120a). I kontrollmaterialet gjøres det to feil i fire av avvikene (RT82b, RT85b, RT99b, V2T113). I lesingen av tre av ordene jeg nettopp har nevnt (jf. GT56, RT82b og V2T113), oppstår én av feilene som følge av at ordet etter den første feillesingen (f.eks. /haŋk\*/ for <Akiko> GT56) korrigeres til en annen gal form (/ha:\*/) og så til slutt leses riktig. Slike avvik som oppstår i forbindelse med korrigerings, har jeg her også telt som avvik og kalt for sekundære avvik.

Det at jeg åpner for å beskrive flere feil i hvert ord, fører selvsagt til at det totale antallet avvik øker. Dette gjelder for Geraldine (121+11=132), Shabanah (20+2=22), Roy (50+3=53) og V2 (7+1=8). Det totale antallet avvik i andrespråksmaterialet øker dermed fra 174 til 187, i kontrollmaterialet fra de fem norske ungdommene fra 109 til 112 og i materialet fra de voksne kontrollleserne fra 25 til 26.

I tabell 18 på neste side ser vi hvor mange avvik hver av informantene og hver av kontrolleserne gjør på de ulike språknivåene. Tallene i parentes i tabellen viser hvor mange avvik som korrigeres til et akseptabelt resultat. Som jeg alt har vært inne på, gjør ikke minoritetsungdommene noen feil som jeg vil beskrive som syntaktiske, men vi ser av tabellen at de gjør feil på alle de andre nivåene. Siden leserne gjør forskjellig antall feil, er det lettere å sammenligne tallene hvis vi regner ut hvor stor andel feilene på hvert nivå utgjør av alle feillesingene hvert individ gjør. En sammenligning av slike prosenttall må imidlertid gjøres med varsomhet, nettopp fordi leserne produserer så forskjellig antall avvik. Ett avvik hos Geraldine vil for eksempel utgjøre

Tabell 18: Kvantitativ oversikt over det faktiske antallet avvik og korrigerte avvik på de forskjellige språknivåene for hver av leserne

	Grafo-fone- matisk nivå	Morfologisk nivå	Leksikalsk nivå	Syntaktisk nivå	Sum
Ahmed	08 (1)	03 (--)	07 (4)	00	18 (05)
Daud	03 (3)	05 (1)	07 (3)	00	15 (07)
Shabanah	11 (2)	06 (1)	05 (2)	00	22 (05)
Geraldine	45 (5)	66 (1)	21 (6)	00	132 (12) <sup>49</sup>
Karsten	02 (1)	01 (1)	04 (4)	00	07 (06)
Roy	04 (1)	19 (1)	30 (7)	00	53 (09)
Øyvind	02 (2)	02 (--)	04 (4)	00	08 (06)
Tonje	05 (3)	09 (2)	12 (9)	00	26 (14)
Wenche	01 (--)	08 (2)	09 (5)	00	18 (07)
V1	04 (--)	03 (--)	04 (2)	00	11 (02)
V2	01 (1)	03 (--)	04 (--)	00	08 (01)
V3	00 (--)	03 (--)	02 (1)	01 (1)	06 (02)

0,76% av det totale antallet av hennes feil, ett avvik hos Ahmed 5,55 % av hans feil, og de tilsvarende tallene for Daud er 6,66 % og Shabanah 4,54 %. Hos den av leserne som gjør færrest feil, V3, utgjør én feillezing 17 %. Å regne ut andelen avvik på hvert nivå for den som gjør så få feil, virker derfor meningsløst i denne sammenhengen. Men for andrespråksleserne og for de tre norske ungdommene som gjør flest feil, vil jeg foreta en slik omregning for lettere å kunne sammenligne tallene (men da med forbehold om ulik størrelse på materialene).

Slik jeg ser det, har jeg også en sammenligningsmulighet til. Jeg kan sammenligne andelen avvik på de ulike nivåene i det jeg har kalt andrespråksmaterialet (alle avvikene til andrespråksleserne), med førstespråksmaterialet (alle avvikene til førstespråksleserne). Disse to materialene har også ulik størrelse (186 og 137), men de er likevel begge av en slik størrelsesorden at en direkte sammenligning av andelstall synes mer relevant. Mitt utgangspunkt i dette prosjektet er at jeg skal foreta en kasanalyse av fire andrespråkslesere. Det var ikke planlagt fra begynnelsen at jeg skulle samle inn data fra lesere med norsk som morsmål. Når jeg etter hvert likevel valgte å gjøre det, kan det selvsagt se ut som om jeg helt endrer formål – fra kasantudier til en gruppestudie hvor to gruppers leseferdigheter studeres: andrespråkslesere og førstespråkslesere, eller i høytlesing som jeg nå omtaler, eventuelt av tre grupper: andrespråkslesere, førstespråkslesende ungdom og førstespråkslesende voksne. Men det forskningsdesignet jeg har valgt, gjør det vanskelig å slå sammen informantene og kontroll-leserne til grupper av første- og andrespråkslesere som sammenlignes direkte. Dette skyldes at utvalget er lite,

<sup>49</sup> Antallet korrigeringer hos Geraldine øker med én i forhold til tabell 16. Det skyldes opplesingen av <Mitsubishi> (GT86aI), hvor hun først leser gal vokal (<u> leses /ø/). Denne feilen rettes opp, men hun retter ikke opp den andre feillezingen i ordet – dvs. utelatelsen av den siste stavelsen (GT86aII). I tabell 16 er korrigeringen i dette ordet, som altså bare retter opp én av de to feillezingene, regnet som én av de korrigeringene som ikke resulterer i rett ord.

at leserne ikke er valgt ut for å være representative eller for å matche hverandre og dessuten at det er forskjellig antall informanter i hver av de tre «gruppene». Jeg har da også alt gitt uttrykk for at hensikten med å samle inn et materiale fra førstespråkslesere har vært bedre å kunne belyse andrespråkslesernes problemer og altså ikke å foreta en sammenlignende gruppestudie.

Materialet har imidlertid den fordelen at det er lite og lett å ha oversikt over. Derfor mener jeg at jeg parallelt med å presentere hele materialet på individnivå, likevel kan tillate meg å slå sammen avvikene i det jeg omtaler som andrespråksmaterialet, og førstespråksmaterialet for å se om det kan si oss noe mer enn vi kan finne ut bare ved å se på enkeltindividene. Ut fra forskningsdesignet kan ikke dette brukes til å karakterisere andre- og førstespråkslesere generelt, men det vil kanskje kunne vise noen tendenser som kan brukes for å utvikle hypoteser for seinere forskning. For å flytte oppmerksomheten bort fra et gruppeperspektiv, har jeg altså valgt å fokusere på de språklige dataene ved å snakke om andre- og førstespråksmateriale. Jeg mener også at jeg kan se på disse dataene som typiske filologiske data. Det vil si at jeg betrakter dem som lukkede dataverdener som jeg prøver å beskrive strukturen i (jf. Appolon 1990:189).

I tabellen nedenfor presenterer jeg først andelen avvik på hvert språknivå for hver av de fire informantene. Jeg har også valgt å regne ut tall for summen av avvikene til Ahmed, Daud og Shabanah (A+D+S). Til sammen utgjør disse avvikene som alt nevnt rundt 30 % av avvikene i andrespråksmaterialet, mens Geraldines avvik utgjør 70 %. Videre i tabellen presenterer jeg tallene for andre- og førstespråksmaterialet (ASM og FSM). Førstespråksmaterialet deler jeg også opp i materialet fra de fem ungdommene og materialet fra de tre voksne (FSM-ungdom og FSM-voksne). Til slutt har jeg også tatt med utregningene for de tre førstespråksleserne som produserer flest avvik.

Tabell 19: Antall og andel avvik på de ulike språknivåene

	Grafo-fone- matisk nivå	Morfologisk nivå	Leksikalsk nivå	Syntaktisk nivå	Sum
Ahmed	08 (44%)	03 (17%)	07 (39%)	00	18 (100%)
Daud	03 (20%)	05 (33%)	07 (47%)	00	15 (100%)
Shabanah	11 (50%)	06 (27%)	05 (23%)	00	22 (100%)
A+D+S	22 (40%)	14 (25%)	19 (35%)	00	55 (100%)
Geraldine	45 (34%)	66 (50%)	21 (16%)	00	132 (100%)
ASM	67 (35%)	80 (43%)	40 (21%)	00	187 (100%)
FSM	19 (14%)	48 (35%)	69 (50%)	01 (1%)	137 (100%)
FSM-ungdom	14 (13%)	39 (35%)	59 (53%)	00	112 (100%)
FSM-voksne	05 (20%)	09 (36%)	10 (40%)	01 (4%)	25 (100%)
Roy	04 (8%)	19 (36%)	30 (57%)	00	53 (100%)
Tonje	05 (19%)	09 (35%)	12 (46%)	00	26 (100%)
Wenche	01 (6%)	08 (44%)	09 (50%)	00	18 (100%)

Hvis vi først ser på resultatene for de fire andrespråksleserne, ser vi at den største andelen av Ahmeds og Shabanahs feillesinger er på det grafo-fonematiske nivået (henholdsvis 44 % og 50 %). Geraldine har også en høy andel av sine feil på dette nivået (dvs. 34 %), men hos henne kan halvparten av feilene karakteriseres som morfologiske. Daud skiller seg fra de tre andre ved at de grafo-fonematiske avvikene er den minste gruppa i materialet fra hans høytlesing (med 20 %), mens de fleste feillesingene hans (47 %) er leksikalske.

En sammenligning av andre- og førstespråksmaterialet viser at mens 35 % av avvikene i andrespråksmaterialet (ASM) er grafo-fonematiske, er det bare 14 % av avvikene i førstespråksmaterialet (FSM) som regnes hit. I ASM er det de morfologiske feillesingene som utgjør den største kategorien med 43 % av alle avvik, men vi ser også at det primært skyldes avvik som Geraldine har produsert. Både hos Ahmed, Daud og Shabanah utgjør de morfologiske avvikene en langt mindre andel av alle avvik. Teller vi feilene deres sammen, ser vi at de morfologiske avvikene utgjør 25 % – et tall som ligger klart under andelen morfologiske avvik i førstespråksmaterialet (35 %).

Den største kategorien i førstespråksmaterialet er leksikalske avvik. Halvparten av avvikene hører til denne kategorien. I andrespråksmaterialet er det derimot bare om lag en femtedel av feillesingene som er av denne typen.

Det som har kommet fram så langt, kan vi oppsummere slik:

- I andrespråksmaterialet er en langt høyere andel av avvikene grafo-fonematiske (35 %) enn i førstespråksmaterialet (14%).
- I førstespråksmaterialet er halvparten av avvikene leksikalske, mens bare 21 % av avvikene i andrespråksmaterialet er det.
- De fleste av feillesingene til Ahmed og til Shabanah er grafo-fonematiske.
- Geraldine gjør mange grafo-fonematiske feil, men de fleste av feilene hennes (dvs. halvparten) er morfologiske.
- Av Dauds feillesinger er om lag halvparten leksikalske, altså den samme tendensen som i førstespråksmaterialet.

Før jeg skal se nærmere på avvikene på de ulike nivåene, vil jeg oppsummere hvor mange avvik på hvert nivå som korrigeres. I tabell 18 noterte jeg hvor mange feil hver leser rettet opp på hvert av nivåene. En individuell oppsummering av opprettingene til de fire informantene kommer jeg tilbake til etter hvert som jeg beskriver avvikene på de ulike nivåene. Ved hjelp av tabell 20 vil jeg imidlertid gjøre rede for korrigeringsene i andre- og førstespråksmaterialet. Tabellen viser både hvor mange av avvikene på hvert språknivå som korrigeres, og hvor stor andel disse korrigeringsene utgjør av alle avvik på det aktuelle nivået. Vi ser at det i alt bare er 16 % av avvikene i andrespråksmaterialet som korrigeres, mens det tilsvarende tallet for førstespråksmaterialet er 34 %. I materialet fra de tre voksne leserne rettes færre av avvikene enn i materialet fra de fem ungdommene med norsk som morsmål. Tallene er henholdsvis 20 % og 38 %.

Tabell 20: Antall og andel korrigerte avvik på hvert språknivå i andre- og førstespråkmaterialet

	Grafo-fon. nivå	Morfol. nivå	Leksikalt nivå	Syntaktisk	Sum
ASM	11/67 (16%)	3/80 (4%)	15/40 (38%)	–	29/187 (16%)
FSM	8/19 (42%)	6/48 (13%)	32/69 (46%)	1/1 (100%)	47/137 (34%)
FSM-ungdom	7/14 (54%)	6/39 (15%)	29/59 (49%)	–	42/112 (38%)
FSM-voksne	1/05 (20%)	0/9 (0%)	3/10 (40%)	1/1 (100%)	05/25 (20%)
Totalt	19/86 (22%)	9/128 (7%)	47/109 (43%)	1/1 (100%)	76/324 (23%)

Tallene for de ulike språknivåene forteller oss at morfologiske avvik sjelden rettes opp. Vi ser av tabellen at bare 4 % av disse avvikene i andrespråkmaterialet korrigeres og bare 13 % i førstespråkmaterialet. I andrespråkmaterialet korrigeres 16 % av alle grafo-fonematiske feillesinger og 38 % av de leksikalske. I førstespråkmaterialet rettes en høyere andel av avvikene på begge nivåene – henholdsvis 42 % og 46 %.

Oversikten over avvikene i andre- og førstespråkmaterialet i appendikset inneholder de grafo-fonematiske og de morfologiske avvikene. For de leksikalske avvikene har jeg vurdert det som mest hensiktsmessig å gi oversikter over de ulike typene i framstillingen her. I alle disse oversiktene er det markert hvilke avvik som korrigeres, og dette forholdet kommenteres også i framstillingene av avvikene på hvert av nivåene.

### 9.4.5.3 Avvik på det grafo-fonematiske nivået

#### Innledning

Avvikene på det grafo-fonematiske nivået deles i tre grupper: erstatninger (E), utelatelser (U) og tillegg (T). De fire andrespråkselevne gjør til sammen sekstisju av de totalt åttiseks avvikene på dette nivået (dvs. 78 %). I oversikten nedenfor kan vi dessuten legge merke til at det er kategorien grafo-fonematiske tillegg som skiller seg ut som den største med trettien avvik i andrespråkmaterialet og ti i førstespråkmaterialet. Nest størst er gruppa med de grafo-fonematiske erstatningene (tjuetre avvik i ASM og seks i FSM), mens altså utelatelsene er den minste avviksgruppa på dette nivået (tretten avvik i ASM og tre i FSM).

Tabell 21: Antall avvik på det grafo-fonematiske nivået i andre- og førstespråkmaterialet

	E	U	T	Sum
Andrespråkmaterialet	23	13	31	67
Førstespråkmaterialet	06	03	10	19
Totalt (ASM + FSM)	29	16	41	86
Førstespråkmaterialet ungdom	05	03	06	14
Førstespråkmaterialet voksne	01	--	04	05

Hvor mange av avvikene til hver informant og til hver av kontroll-leserne som er plassert i de forskjellige kategoriene, kommer fram i følgende tabell:

Tabell 22: Antall avvik på det grafo-fonematiske nivået fordelt på de ulike leserne  
(Tall i parentes angir hvor mange av avvikene som korrigeres til rett form)

	Erstatninger	Utelatelser	Tillegg	I alt
Ahmed	04 (1)	02 (-)	02 (-)	08 (01)
Daud	01 (1)	02 (2)	----	03 (03)
Shabanah	04 (-)	03 (-)	04 (2)	11 (02)
Geraldine	14 (4)	06 (-)	25 (1)	45 (05)
Karsten	01 (1)	----	01 (-)	02 (01)
Rolf	----	01 (-)	03 (1)	04 (01)
Øyvind	01 (1)	01 (1)	----	02 (02)
Tonje	02 (1)	01 (1)	02 (1)	05 (03)
Wenche	01 (1)	----	----	01 (01)
V1	----	----	04 (-)	04 (--)
V2	01 (1)	----	----	01 (01)
V3	----	----	----	----

Som vi ser, gjør Geraldine førtifem feillesinger som kan klassifiseres som grafo-fonematiske. Det vil si at hun ikke bare gjør flere slike feil enn Ahmed, Daud og Shabanah til sammen, men det betyr også at over halvparten av alle avvikene på dette nivået kan føres til henne. I tabellen ser vi også tydelig at også Ahmed og Shabanah gjør flere grafo-fonematiske feil enn noen av de norske kontroll-leserne. Før jeg går nærmere inn på hva slags feillesinger minoriteteselevne gjør, vil jeg kort gjøre rede for avvikene i førstespråksmaterialet.

#### Avvik på det grafo-fonematiske nivået i førstespråksmaterialet

De tre voksne leserne produserer omtrent ikke noen feil som kan beskrives som grafo-fonematiske. Det dreier seg bare om fire avvik hos V1 og ett hos V2. V2s avvik er en feillesing av siste stavelse i <Honda>. Hun leser først /hony/ (V2T83), men korrigerer umiddelbart. Denne feillesingen kan henge sammen med at «Honda» i teksten etterfølges av «Sony». Feilene til V1 er fire avvikende opplesinger av det samme ordet. Det er <og> som hun leser /o:g/ (om denne feiltypen, se nedenfor).

Heller ikke hos de fem ungdommene med norsk som morsmål er det mange avvik som kan beskrives som grafo-fonematiske. Ifølge tabell 21 er det fem erstatninger, tre utelatelser og seks tillegg. Tre av de fem erstatningsfeilene er galt valg av initial konsonant eller initial konsonantforbindelse (KT112, TT94, ØT93) som leserne umiddelbart retter opp. Videre er én erstatningsfeil opplesingen /han/ for <hånd> (WT64)<sup>50</sup>, og én er en erstatning av den første

<sup>50</sup> Både «hånd» og «hand» er vanlige former i talemålet i Oslo, og begge er hovedformer i bokmålsnormalen, men med ulike bøyingsmønstre. Dette avviket hører til dem jeg har vurdert om skulle regnes som normal opplesing eller som avvik (jf. 9.4.3.2). Når jeg har valgt å regne opplesingen som avvik, skyldes det først og fremst at forskjellen mellom «hånd» og «hand» gjenfinnes i rettskrivingen. Hva slags type avvik opplesingen /han/ for <hånd> skulle regnes som, var også vanskelig. Problemet er at selv om begge ordformene er oppslag i ordbøkene, kan de vel knapt kalles to ulike leksem. Jeg oppfatter derfor avviket som vanskelig å klassifisere i



s-en i <praksis> med /t/ (TT75). De tre registrerte utelatelstene er utelatelstene av konsonanter intialt og inne i ordet. De seks grafo-fonematiske tilleggene er avvik hvor det legges til en konsonant (f.eks. /prudræk\*/ for <produktene> RT98) eller hvor det leses en konsonant som vanligvis ikke leses (KT82, TT105). De tre siste tilfellene i denne kategorien er avvik som jeg gjorde spesielt rede for plasseringen av i 9.4.5.1 (dvs. /kunsæ:rentene/ RT85bI, II og /forbere:dre/ TT98).

Når jeg nå skal se på minoritetselevenenes avvik, velger jeg å begynne med den største kategorien, nemlig de grafo-fonematiske tilleggene. Deretter tar jeg for meg erstatningfeilene og til slutt utelatelstene.

### *Grafo-fonematiske tillegg i andrespråksmaterialet*

Av tabell 22 gikk det fram at Daud ikke gjør noen avvik som kan beskrives som grafo-fonematiske tillegg, mens Ahmed gjør to, Shabana fire og Geraldine hele tjuet. Til sammen er det altså trettien slike avvik i andrespråksmaterialet. Hele tjueto av dem viser seg å høre til én av de to typene avvik som jeg i 9.4.3.2 nevnte at jeg var i tvil om jeg skulle regne som avvik eller som normal lesing. Det gjelder ord hvor informantene leser bokstaver som vanligvis ikke uttales på norsk. Slike såkalte «stumme bokstaver» er det tradisjon for å arbeide med i forbindelse med innlæringen av det norske skriftspråket på småskoletrinnet (jf. f.eks. M 74:98). I begynnerbøkene i norsk for utlendinger er emnet gjerne en del av uttaleundervisningen (se f.eks. Hvenekilde m.fl. 1990, Manne 1990). Ett eksempel på en slik «stum bokstav» er final /t/ i bestemt form entall av intetkjønnssubstantiv. I tekst 3 og 4 er det totalt åtte forekomster av denne typen. Som vi ser av oversikten nedenfor, uttaler Geraldine /t/ i slutten av disse ordene i seks av de åtte tilfellene. Ahmed gjør det én gang (AT70c), og det gjør Shabanah også, men hun korrigerer spontant sin egen lesing /hø:se/ til /hø:se/ (ST70c). Ingen av de norske leser final /t/ her, men en kan som nevnt ofte høre at en del nordmenn endrer talemålet sitt etter skrifens norm og har en hørbar /t/ i slike ord når de snakker. Det gjelder kanskje i enda høyere grad uttalen /o:g/ for <og><sup>51</sup>. Her kan en til og med høre eksempler på at /o:g/ erstatter infinitivmerket <å>.

Oppstillingen nedenfor viser alle avvikene i andrespråksmaterialet hvor elevene leser en slik stum bokstav. Den viser også hvor mange muligheter elevene hadde i teksten til å feillese det aktuelle fenomenet. For oversiktens skyld har jeg også notert de tilfellene hvor noen av de norske leserne gjør feil i de aktuelle ordene. Som vi ser er det bare i opplesingen av <og> vi kan finne enn viss variasjon blant førstespråksleserne. Ellers ser vi at den eneste som kan

---

modellen. Jeg har imidlertid valgt å regne det som en fonologisk erstatning, selv om det ikke kan sies å være helt dekkende.

<sup>51</sup> At slike «stumme bokstaver» uttales, kan en ofte høre når personer blir intervjuet i mediene. I et kort innslag på Dagsrevyen 4.9.95 sa f.eks. politikeren Carl I. Hagen både /o:g/ og tydelig /t/ i slutten av «partiet» og «vedtaket». Når det gjelder uttalen av <og>, har for øvrig både *Bokmålsordboka* (Universitetsforlaget. 1986) og *Norsk illustrert ordbok - moderat bokmål og riksmål* (Kunnskapsforlaget. 1993) anført /o:/ som veiledende uttale.

sies å ha mer gjennomgående problemer med de stumme bokstavene i disse ordene, er Geraldine. Som vi så i lesingen /jenumsmite/ for <gjennomsnitt> (GT102b) finnes det også eksempler på at hun uttaler /t/ i et bøyingsmorfem hun legger til. Det finnes ytterligere et slikt eksempel i materialet nemlig <arbeid> lest som /arbæidet/ (GT89bI).

Tabell 23: Avvik hvor stum bokstav leses.

Ordform i tekstene	Antall forekomster i tekstene	Antall feillesinger
<og> lest som /o:g/	11	Ahmed 1, Geraldine 7, Karsten 1, V1 4
<ved> og <med> lest som /ve:d/ og /me:d/	3	Geraldine 3
intetkjønnssubstantiv i bestemt form singular lest med final /t/	8	Ahmed 1, Shabanah 1, Geraldine 6
ord på <-lig> lest med final /g/	4	Geraldine 1

Hele tjueto<sup>52</sup> av de til sammen trettien grafo-fonematiske tilleggene i andrespråksmaterialet gjelder altså lesing av en «stum bokstav». Det er begge Ahmeds feil, én av Shabanahs fire feil og nitten av Geraldines tjuetvå. Blant de øvrige feilene som Shabanah og Geraldine gjør, skal vi først se på ett ord de begge feilleser to ganger, nemlig det japanske navnet <Akiko>. Shabanah leser <Akiko> som /aki:kiu/ (ST56, ST70a). Hun føyer altså til /i/. Ved å gjøre det utvider hun stavelsestallet i ordet på en slik måte at den nye tredje stavelsen får en struktur som likner strukturen i den første stavelsen. Den første gangen Geraldine skal lese ordet, begynner hun først å lese /haŋk/ (GT56I,II). Det oppfatter jeg som et forsøk på å lese <Ak>. Geraldine legger altså til /h/ og /ŋ/. Denne lesingen korrigerer hun til /ha:/ (GT56III), og så i tredje forsøk leser hun navnet riktig. Når hun noen linjer seinere støter på <Akiko> igjen, leser hun det som /anki:ku/ – altså med et tillegg av /n/ (GT70c). Denne gangen korrigerer hun ikke sin egen lesing. Noe av det interessante med dette ordet er at det trolig er nytt for elevene. Det introduseres i tekst 1, og <Akiko> forekommer i alt fem ganger i denne teksten og i tekst 2, som elevene leser stille og forteller om etterpå. Når jeg stiller dem spørsmål om tekst 1 og tekst 2, bruker jeg navnet tre ganger i samtalen med Shabanah og fire ganger i samtalen med Geraldine. Min uttale er /aki:ku/. Shabanah omtaler bare Akiko som jenta, mens det mellom Geraldine og meg utspiller seg følgende lille dialog:

Geraldine: /o:g/ hu hete Hankiko (ler)  
 Forsker: Akiko  
 Geraldine: Akiko (G6a)

Det er selvsagt interessant at den varianten av navnet Geraldine bruker her, er den samme som hun er i ferd med å lese opp den første gangen hun skal lese navnet høyt i tekst 3. Geraldine begynner for øvrig å lese overskriften på tekst

<sup>52</sup> Geraldines uttale av «t» i bøyingsmorfemet i /jenumsmite/ (GT102bIII) og i /arbæidet/ (GT89bI) kommer i tillegg til avvikene som er listet opp i oversikten.

1 «Akiko og hennes familie» høyt, og da leser hun /anki:ku/ (jf. G4), altså den samme lese måten som hun bruker i opplesingen av ordet i linje 70 (GT70c). Denne siste feillesingen er altså den samme som den første hun gjorde. I mellomtiden har hun blant annet hørt navnet uttalt fire ganger av meg og selv korrigerer sin egen uttale to ganger.

De øvrige avvikene som er kategorisert som tillegg, er Shabanahs lesing /femtri/ for <50> (ST126). Denne feillesingen korrigerer hun umiddelbart. Geraldine legger til en /n/ og leser siste del av <lønnstakerne> som /tanker/ (GT150cI), og hun legger til /k/ i <Toyota> slik at det blir /to:kyota/ (GT83b). Siden hun leser en tekst om Japan, kan vi legge merke til at dette tillegget gjør et firmanavn, som hun kanskje ikke kjenner så godt, likere navnet på Japans hovedstad, som er kjent for henne (det kommer fram i samtalen, jf. G6a). En lignende forklaring kan være mulig for opplesingen /løns-e-tanker/. Ordformen <lønnstaker> kan være ukjent for henne, men ved å legge til en /n/ blir det siste leddet («taker») et ord hun kanskje kjenner bedre («tanker»). Vi kan ikke vite hva Geraldine eventuelt forstår med ordformen, men den gir i alle fall ikke noen mening i den sammenhengen den står.

#### *Grafo-fonematiske erstatninger i andrespråksmaterialet*

Den andre store avvikskategorien i andrespråksmaterialet er erstatninger. Også når det gjelder disse feillesingene, er det Geraldine som gjør flest – hele fjorten av de i alt tjuetre avvikene (jf. tabell 22 og tabell 21). Ahmed og Shabanah gjør fire feil hver og Daud én. Hos de norskspråklige ungdommene er de segmentene som byttes ut, nesten utelukkende konsonanter (jf. oversikt nr. 2, vedlegg C). Majoriteten av erstatningene til minoritetsungdommene (dvs. femten) er imidlertid utbytting av vokalsegmenter. Dette er i og for seg ikke overraskende ut fra hva vi vet om hvilke deler av fonemsystemet som vanligvis skaper problemer for utlendinger som skal lære norsk (jf. f.eks. Hvenekilde 1984). Vokalsystemet regnes som spesielt vanskelig, særlig på grunn av de tre runde, fremre vokalerne. Når det gjelder elever med urdu som morsmål, nevner Kristiansen (1990) nettopp problemer med /ø/, /u/ og /y/ som vanlige i en begynnerfase. Av oversikten nedenfor ser vi at Ahmed gjør en feil i et ord med <ø>. Han velger riktig fonemkvalitet, men gal kvantitet i sin lesing /lø:nen/. Han registrerer feillesingen og korrigerer spontant. Shabanah korrigerer imidlertid ikke en feillesing av <u> som /u/. Denne feilen gjør hun i noe en må kunne anta er et lite frekvent ord<sup>53</sup> for en åttendeklassing, nemlig <bonus>. Dette kan være én forklaring til at hun ikke korrigerer ordet. Vi kan ellers legge merke til at feillesingen kan skyldes en påvirkning fra vokalen i den første stavelsen i ordet. Vi registrerer at Shabanah ikke gjør flere slike feil. Så hun kan ikke sies å ha noen generelle problemer med opplesing av ord med vokalen «u». De øvrige feilene med de tre runde fremre vokalerne, er det Geraldine som gjør. Hun korrigerer imidlertid to av dem til riktig form. Ser

<sup>53</sup> Når jeg her og i det følgende snakker om frekvens, baserer jeg meg på opplysninger i Heggstad: *Norsk frekvensordbok* (Universitetsforlaget 1982), på opplysninger fra prosjektet «Lærebokspråk» (Golden og Hvenekilde 1983) og på eget skjønn.

vi på alle feillesingene hun gjør hvor en vokal erstattes med en annen, kan det se ut som om hun er noe usikker i forhold til det norske vokalsystemet.

Tabell 24: *Vokalerstaminger i de grafo-fonematiske avvikene i andrespråksmaterialet*  
(K= avviket korrigeres til rett form)

	Ahmed	Daud	Shabanah	Geraldine
<ø> leses	lø:nen (K)	--	--	uk (økonomien) (K)
<u> leses	--	--	bu:nus	bru:ke
<y> leses	--	--	--	sg: (Mitsubishi) (K)
<æ> leses	--	--	--	wai (Yamaha)
<o> leses	--	u:ver (K)	festo:r	sæ:  * sɑ:  i
<a> leses	ʂ [endrien	--	--	han (Honda) (K)
<e> leses	ansatelse	--	--	ansatelse
				verv (for /værv/)
<i> leses	--	--	--	ustabel

To av feilene som vi ser i denne oversikten, gjøres i ord der vokalgrafemet i normallesing uttales med et annet fonem enn den vanligste realiseringen av grafemet. Jeg tenker på Dauds lesing /u:ver/ i <overhode> (DT63) og Geraldines lesing /verv/ (GT78b). Andre ord som er såkalte lydstridige for folk med talemål fra Oslo-området, leses imidlertid riktig av alle de fire minoritetslevene. Det gjelder for eksempel følgende ord der <e> uttales /æ:/ eller /æ/: <derfor>, <er>, <verden>, og i følgende ord der grafemet <o> uttales /o:/ eller /o/: <for>, <som>, <over>. Alle disse ordene må regnes som vanlige i norsk. I noen andre vanlige ord som er lydstridige, gjør imidlertid særlig Geraldine mange feil. Jeg tenker på <de> som skal leses /di:/, men som hun ofte leser lydrett /de:/. Slike feillesinger vil ut fra modellen jeg har brukt her, dels regnes som morfologiske og dels som leksikalske.

Hittil har vi sett på utbytting av vokaler, men andrespråkslevene gjør også noen erstatningavvik som involverer konsonanter. Både Geraldine og Ahmed leser for eksempel <g> i <arbeidsgivernes> som /g/ og ikke /j/. Begge leser imidlertid <gi> korrekt som /ji:/. Det kan altså se ut som de ikke umiddelbart kobler «giver» til «gi». Når det gjelder de øvrige erstatningsfeilene minoritetslevene gjør i konsonantgrafem, er det Geraldine som står for dem. Hun skal lese <jente> (GT70a), men leser /ç/ før hun bryter av og korrigerer til /j/. Videre leser hun to ganger <n> som /m/ i <gjennomsnitt> (GT100a, GT102bI), noe som må betraktes som en assimilasjon.

To oppleste ord har jeg regnet som en egen gruppe grafo-fonematiske erstatninger, nemlig ord der to eller eventuelt flere segmenter bytter plass (jf. også Lange 1987:76). Geraldine bytter om på «l» og «i» i <flid> (GT90a) og Shabanah på «l» og «u» og på «n» og «t» i <sluntrer> (ST60bI,II) (om plasseringen av denne sistnevnte feillesingen, se 9.4.5.1). I dysleksiforskningen har slike omkastinger blitt brukt som indikatorer på dysleksi (jf. f.eks. Gjessing 1978). I dag er det imidlertid større usikkerhet om hvilken plass

ombyttinger i lesing og skriving skal ha som diagnosegrunnlag for ulike dysleksityper (jf. Wiggen 1992). På de to nevnte feillesingene kan det da også tenkes andre språklige forklaringer. Shabanahs feillesing har jeg som alt nevnt ment kunne være et forsøk på en realisering av et annet leksem, og Geraldines lesing /fild/ kan henge sammen med problemer med den fonotaktiske strukturen i norsk. Ved å bytte om på de to segmentene forenkler hun nemlig en initial konsonantforbindelse. Forenklinger av konsonantforbindelser er vanlige i barns innlæring av norsk (jf. Feilberg m.fl. 1988), og vi ser dem også ofte i ulike innvandreres norske mellomspråk (se f.eks. Hvenekilde 1990b). Beskrivelsesmodellen jeg har valgt, er for øvrig ikke velegnet til å fange opp ombyttinger. Opplesingen av <mindre> som /minder/ (GT125b) har jeg for eksempel klassifisert som morfologisk og lesingen av <må> som /om/ (GT70b) er plassert som en leksikalsk erstatning. Den sistnevnte kan betraktes som en fullstendig reversal, men også denne kan ha en annen språklig forklaring. Konteksten ordet leses i, er nemlig følgende: «Som jente må Akikio...». Når Geraldine leser <må> som /om/, kan det altså skyldes en påvirkning fra det nettopp leste ordet /som/.

#### *Grafo-fonematiske utelatelser i andrespråksmaterialet*

Som vi alt har sett, er utelatelser den minste av de tre grafo-fonematiske avviksgruppene. I Langes undersøkelse av lesessvake svenske mellomtrinns-elever var ikke kategorien med i det hele tatt (Lange 1987). Ahmed og Daud gjør begge to slike feil, Shabanah gjør tre og Geraldine seks (jf. tabell 22). Disse avvikene kan dels beskrives som utelatelse av stavelser og dels som utelatelse av konsonanter. De fleste stavelsesreduksjonene skjer inni ordet: /organisu:ner/ (AT120b), /toyta/ (AT83), /jamha/ (ST84), men det er også et eksempel på at den siste stavelsen utelates, nemlig i Geraldines lesing av <Mitsubishi> (GT86aII). De fleste konsonantene som utelates, står i konsonantforbindelser enten inne i ordet: /bedift/ (DT126), /insatn/ (DT99), /puli:tike/ (GT78a), /s|e dri - drian - drian/ (GT110a), /s|ut\* s|utrer/ (GT60b), eller til slutt /innsat/ (GT93). Også lesingen /tohi:ba/ (GT84b) for <Toshiba> har jeg regnet som en forenkling av en konsonantforbindelse inne i ordet, men det må presiseres at en slik beskrivelse skjer med utgangspunkt i grafemene. Vanlig uttale av ordet er /toši:ba/, så denne feilen kunne altså vært klassifisert som en erstatning. Shabanah har for øvrig en interessant utelatelse når hun ikke leser <d> i slutten av <flid> (ST90). Dette er trolig en hyperkorleksjon etter mønster fra uttalen av ord som <brød> og <med>.

#### *Oppsummering*

Det er i alt sekstisju avvik i andrespråksmaterialet som er klassifisert som grafo-fonematiske. Geraldine står for førtifem av dem (dvs. 67 %). Videre gjør Shabanah elleve slike feillesinger, Ahmed åtte og Daud tre. Særlig Geraldine, men også Shabanah og Ahmed, gjør langt flere feil enn de norskspråklige kontroll-leserne. Hos Ahmed og Shabanah utgjør feilene på dette nivået den største andelen av alle deres feillesinger.

I førstespråksmaterialet er det totalt nitten avvik (fjorten fra ungdommene og fem fra de voksne). Det vil si at de fem norskspråklige ungdommene i gjennomsnitt hver gjør 2,8 feil, mens de tre voksne i gjennomsnitt gjør 1,7. Vi har også sett at Geraldine, Shabanah og Ahmed korrigerer svært få av de grafo-fonematiske avvikene, mens Daud igjen skiller seg ut ved at han spontant retter opp alle de tre feillesingene han gjør av denne typen. I hele andrespråksmaterialet korrigeres elleve av avvikene. Det vil si seksten prosent. I førstespråksmaterialet rettes åtte av de nitten feillesingene (dvs. 42 %).

De sekstiseks avvikene i andrespråksmaterialet har jeg delt inn i tre grupper: trettien tillegg, tjuetre erstatninger og tretten utelatelser. I alle disse kategoriene gjør Geraldine flest feil. De fleste grafo-fonematiske tilleggene (tjueto av trettien) skjer i ord hvor informantene leser en bokstav som vanligvis ikke leses. Hele nitten av disse feillesingene er det Geraldine som gjør. Når minoritetselevene gjør erstatningfeil, viser det seg at de i de fleste tilfellene (femten av tjuetre) har byttet en vokal med en annen vokal. Når kontroll-leserne bytter ut segmenter, dreier det seg imidlertid i fire av seks tilfeller om konsonanter. I avvikene som er kategorisert som utelatelser, er det stavelser eller konsonanter som utelates. I andrespråksmaterialet er det tretten slike feil. I førstespråksmaterialet er det bare tre (og to korrigeres). De voksne gjør ingen. De fleste konsonantene som minoritetselevene ikke leser, er del av konsonantforbindelser.

I framstillingen har jeg antydnet mulige årsaker til det store antallet grafo-fonematiske avvik i andrespråksmaterialet. Sannsynlige forklaringer på mange av avvikene er usikkerhet i det norske vokalsystemet og i den fonotaktiske strukturen i norsk eller usikkerhet når det gjelder konvensjoner for opplesing av norsk skrift (stumme bokstaver og lydstridige ord).

#### 9.4.5.4 Avvik på det morfologiske nivået

##### *Innledning*

I 9.4.5.2 så vi at de morfologiske avvikene er den største kategorien i andrespråksmaterialet. Hele 43 % av avvikene (80 av totalt 187) hører til denne gruppa (jf. tabell 19). Men denne størrelsen skyldes ikke at alle de fire informantene gjør mange morfologiske avvik. Tvert imot så vi at Ahmed, Daud og Shabanah faktisk hadde en lavere andel morfologiske avvik (til sammen 25 %) enn andelen slike avvik i førstespråksmaterialet, som var på 34 %. Når de morfologiske feilene utgjør en så stor kategori i andrespråksmaterialet, skyldes det Geraldine, som produserer sekstiseks av de åtti morfologiske avvikene (83 %). Siden Geraldine skiller seg så klart fra de øvrige, vil jeg behandle feillesingene hennes for seg etter at jeg har beskrevet feilene til Ahmed, Daud og Shabanah. Til slutt ser jeg nærmere på hvilke avvik kontroll-leserne gjør. Fullstendige oversikter over alle avvikene på dette nivået finnes i appendikset. Før jeg ser på de enkelte lesernes avvik, vil jeg ta opp to mer generelle problemstillinger.

Den første gjelder definisjonen av denne avvikskategorien. Jeg har avgrenset morfologiske avvik til å gjelde de feillesingene som ikke resulterer i et nytt leksem, men i en annen ordform innenfor paradigmet til det samme lekset (jf. 9.4.5.1). Det er med andre ord feillesinger av bundne grammatiske morfem (dvs. morfem som ikke alene kan opptre som egne ord) som kommer til å utgjøre de morfologiske avvikene. Analysen av materialet viser at morfologiske avvik er så godt som ensbetydende med feillesinger av bøyingsmorfem. Bare i fire tilfeller skjer det en avvikende opplesing av avledningsmorfem. Ingen av disse er lette å plassere ut fra modellen. Dette skyldes nok at jeg først og fremst har hatt bøyingsmorfem i tankene da jeg utformet definisjonen av hva som skulle regnes som morfologiske avvik. En av de fire avvikende opplesingene av avledningsmorfem utfordrer avgrensingene mellom leksikalsk og morfologisk nivå. Feillesingen jeg tenker på, er når Geraldine leser <japansk> som /ja:pan/ (GT99b). Etter definisjonene jeg har lansert, skal dette avviket regnes som en leksikalsk erstatning fordi det resulterer i et nytt leksem. Men det virker nesten mer nærliggende å beskrive feillesingen som en utelating av avledningssuffikset «-sk». Og da skulle det i prinsippet også være grunnlag for å karakterisere tilfellet som et morfologisk avvik. Denne feillesingen kunne med andre ord ha ført til endringer i avgrensingen av de ulike avvikstypene. Siden dette er det eneste eksemplet i sitt slag, har jeg imidlertid valgt å beholde den opprinnelige avgrensingen og regner dermed opplesingen /ja:pan/ for <japansk> som en leksikalsk erstatning.

I tillegg til avviket jeg nettopp har sitert, finnes det altså i materialet ytterligere tre avvik som berører avledningsmorfem. Ingen av disse tre resulterer imidlertid i et nytt leksem, men de har vært ugreie å plassere av andre grunner. Når Geraldine utelater avledningssuffikset «-er» i <arbeidsgivernes>, blir resultatet en ikke-eksisterende ordform i norsk /arbæidsgiv\* givens/

(GT120aII). Denne feilen skulle derfor kanskje helst ha vært klassifisert som grafo-fonematisk. Men i definisjonen av morfologiske avvik inkluderte jeg et tillegg (se 9.4.5.1) om at en må akseptere at den feilleste ordformen kan ha et bøyings- eller avledningsmorfem som ikke er etter reglene i målspråket. Når avledningsmorfemet utelates, kan en kanskje diskutere om det er rimelig å la denne feillesingen falle inn under et slikt tillegg, men jeg har altså valgt å gjøre det. En annen av Geraldines feillesinger har jeg beskrevet som utelatelse av prefikset «for». En slik utelatelse mener jeg skjer når hun skal lese <forsørger> og først bare leser /sø:\*/ (GT63a). Denne opplesingen avbryter hun og korrigerer så til rett form. Feilen er vanskelig å analysere nettopp på grunn av den avbrutte opplesingen (jf. også omtalen av de avbrutte leksikalske erstatningene i 9.4.5.1).

Det fjerde tilfellet av feil i et avledningsmorfem mener jeg Daud står for, når han leser <utenfor> som /ʉtafor/ (DT76). Det kan diskuteres om «uten-» og «uta-» kan karakteriseres som prefikser, men jeg velger å se dem slik. Variasjonen mellom dem kan dermed betraktes som allomorfisk. Formene er jamstilte i bokmål, og begge er vanlige å høre i talemålet i Oslo – «uta-» som en mer folkelige variant enn «uten-».

Det andre mer generelle problemet jeg vil ta opp innledningsvis, er de morfologiske feillesingene som hører til den gruppa som jeg i 9.4.3.2 skrev at jeg var usikker på om skulle regnes som avvik, eller som lesing innenfor normen. Det dreier seg om tilfeller hvor leserne velger en annen allomorf enn den som står i teksten (f.eks. /ku:nen/ for <kona>), og det dreier seg om tilfeller hvor leserne for eksempel velger å samsvarsbøye et ubøyd predikativ med subjektet i setningen. Det er typisk for disse tilfellene at de også er vanlige å høre i talemålet, og at de er alternative likeverdige skrivemåter innenfor bokmålsnormen. Unntak fra dette er /me:re/ for <mer> og /hʉ:/ for <hun> som er vanlig i talemålet i Oslo, men som er utenfor den offisielle skriftlige normen. Følgende oversikt viser hvilke av de morfologiske avvikene som jeg mener kan sies å ligge helt på grensen til normal opplesing (jf. også omtalen av fonologisk variasjon i 9.4.3.2).

kona (T75)	/ku:nen/	Shabanah
firmaer (T88)	/firma/	Geraldine
laget (T100)	/lagde/	Roy, Wenche
laget (T103)	/lagde/	Roy, Wenche
fins (T77)	/fines/	Geraldine, Roy, Tonje,
fins (T111)	/fines/	Geraldine, Roy, V3
heldig (T87)	/heldi:e/	Daud, Shabanah, V3 (samsvarsbøying)
kjent (T84)	/çente/	Roy, V3 (samsvarsbøying)
faste ansatte (T92)	/fast/	V1 <sup>54</sup>
utenfor (T76)	/ʉtafor/	Daud
mer (T97)	/me:re/	Geraldine, Wenche
hun (T59,T66)	/hʉ:/	Geraldine

<sup>54</sup> Det er faktisk V1 som her følger normen i bokmålet, mens lærebokas formvalg er utenfor normen. V1 bruker «fast» som adverb – som ikke skal bøyes i samsvar med det etterfølgende adjektivet i substantivisk funksjon.



Teller vi opp hvor mange slike avvik hver leser gjør, får vi følgende fordeling: Geraldine 6, Roy 5, Wenche 3, V3 3, Daud 2, Shabanah 2, Tonje 1, V1 1. Vi kan si at disse avvikene viser at leseren kjenner et bredere register av norsk, og på den måten er det interessant at de alternative formene brukes i opplesingen. Blant de opplistede avvikene er det ett jeg vil karakterisere som noe annerledes enn de øvrige. Det er opplesingen av <firmaer> som /firma/ (GT88a). Dette intetkjønnsordet kan i ubestemt form flertall både ha morfemet «-er», og det kan få null-bøying. Når jeg ikke er sikker på at Geraldines opplesing kan tas som et uttrykk for at hun behersker begge disse og alternerer mellom dem, er det fordi det er relativt vanlig at hun feilleser det ubestemte flertallsmorfemet «-er». Opplesingen /firma/ kan derfor ha andre forklaringer enn at det er en allomorfisk erstatning.

I andrespråkmaterialet finnes det ytterligere noen avvik som minner om dem jeg nettopp listet opp. Jeg tenker på de tilfellene hvor minoritets elever bøyer uregelmessige adjektiv og substantiv regelmessig. Det gjelder «små» for <små> (AT116, GT116b, GT121) og «menner» for <menn> (GT124). Disse feillesingene kan betraktes som en realisering av alternative former siden de ikke kan sies å endre betydningen. De følger dessuten det vanlige bøyings-systemet i norsk, og også barn som lærer seg norsk som førstespråk, har gjerne en periode hvor slike uregelrette ord bøyes regelrett.

#### *De morfologiske avvikene til Ahmed, Daud og Shabanah*

Ahmed, Daud og Shabanah gjør bare fjorten morfologiske avvik til sammen. Ahmed gjør tre, Daud fem og Shabanah seks (jf. tabell 18). Tolv av disse skjer i bøyingsmorfem og det trettende, Dauds lesing av <utenfor> som /ʊtafor/ (DT76), har jeg som alt nevnt karakterisert som en allomorfisk erstatning i et avledningsmorfem.

Tre av de avvikende opplesingene av bøyingsmorfem hører til den gruppa jeg nettopp kommenterte. Det dreier seg altså om det vi må regne som alternative opplesinger som har en akseptabel form, og som ikke endrer innholdet. Det gjelder /heldie/ i setningen <De som er så heldig> (DT87, ST87) og /ku:nen/ for <kona> (ST75).

Av de til sammen seks morfologiske avvikene som Shabanah gjør, skjer fire i substantiv. I tillegg til erstatningen av «-a» med «-en» i /ku:nen/, leser hun ikke bøyingsmorfemet i <konsernene> (ST85) og i <plassen> (ST101). I opplesingen av <konsernene> avbryter hun selv lesingen foran bøyingsmorfemet med fnising. I det andre tilfellet er konteksten <På den neste plassen>. Ved å lese /plas/ bryter hun det norske mønsteret med dobbelt bestemthet, men betydningen endres ikke. Det skjer imidlertid i det siste substantivet hun feilleser: <arbeidsgivernes>. Denne ordformen er morfologisk kompleks. Den inneholder blant annet ett avledningsmorfem (-er) og to bøyingsmorfem i slutten av ordet (bestemt form plural «-ne» og genitiv «-s»). Shabanahs feillesing /arbæidsji:verens/ (ST120) resulterer i at substantivet

kommer i entall. Dette ordet har for øvrig også Daud og Geraldine problemer med. Daud erstatter gjennom sin feillesing /arbæidsji:væŋ/ (DT120) bestemt form flertall i genitiv med bestemt form entall uten genitivmarkering. Geraldine utelater som nevnt avledningsmorfemet. Dessuten endrer hun flertallsformen til entall, men beholder genitivsmorfemet: /arbæidsgiv\*gi:vens/ (GT120a). Felles for Shabanah, Daud og Geraldines feillesing er altså at betydningen i ordformen endres fra entall til flertall.

Ahmed leser <arbeidsgivernes> riktig, men gjør feil i to andre substantiv som er mye enklere morfologisk. Han leser «jente» i <Som jente må Akiko> som /jenta/ (AT70a) og «tidene» i <Straks tidene blir vanskeligere> som /ti:dn/ (AT115). Ingen av disse er formelt akseptable i sammenhengen, men de kan ikke sies å endre betydningen i noen vesentlig grad.

Det er bare Daud av de tre som gjør en feil i verbbygging. Det skjer i setningen <På den neste plassen kommer amerikanske bilarbeidere som i gjennomsnitt laget 25 biler> (DT103). Her leser han /la:ger/ istedenfor «laget». Innenfor setningen er en slik endring formelt og innholdsmessig akseptabel, og vi ser at den innebærer at tempusen som uttrykkes i det siste verbet, blir identisk med tempusen som uttrykkes i det første (presens). I tekstsammenhengen virker imidlertid et slikt tempusbytte fra preteritum til presens forstyrrende fordi det i setningen foran presiseres at det er ett bestemt år det snakkes om: <... når en japansk arbeider i 1977 i gjennomsnitt laget 33 biler i året> (T99-101). Denne feillesingen er for øvrig ikke Daud alene om. Både Geraldine, én av de norskspråklige ungdommene og én av de voksne gjør en slik endring (GT103, TT103, V1T103).

Svært få av de morfologiske avvikene korrigeres (jf. tabell 20). I andrespråkmaterialet er det bare tre av de i alt åtti avvikene (4 %). Ahmed korrigerer ingen av sine avvik, mens Shabanah, Daud og Geraldine retter ett hver. Det avviket Shabanah retter, er opplesingen /si:n/ for <sine> i <sine faste ansatte> (ST92). Denne feillesingen endrer innholdet fra flertall til entall. En slik endring skjer også i to av de øvrige morfologiske avvikene til Shabanah uten at hun korrigerer dem (ST120, ST85). Den feillesingen Daud korrigerer, er når han først leser <de> som /de:/ i <de store bedriftene> (DT113b).

#### *Geraldines morfologiske avvik*

Geraldine gjør de aller fleste av de morfologiske avvikene i materialet. To av disse avvikene er som alt nevnt feillesinger av avledningsmorfem (GT120aII, GT63a), ett er en gal sammensettingsfuge (i opplesingen /reje:riŋekuntu:ren/ GT78cII), sju er feillesinger i bøyning av pronomen (som /di:/ for <det>) og femtiseks er feillesinger av bøyingsmorfem. Geraldine retter bare ett morfologisk avvik (utelatelsen av «for» i <forsørger> GT63a). Det vil si at ingen av de avvikende opplesingene av bøyingsmorfem korrigeres.

Geraldines feillesinger av bøyingsmorfem fordeler seg på fire ordklasser:

Tjuefem avvik skjer i substantiv, nitten i verb, ti i adjektiv og to i pronomen. Når Geraldine gjør så mange morfologiske avvik, er det også interessant å se nærmere på hvilke og hvor mange bøyingsmorfem hun faktisk leser riktig. For de to ordklassene hun gjør mest feil i (substantiv og verb), har jeg derfor telt opp hvor mange forekomster det totalt er av ordformer med de aktuelle bøyingsmorfemene i tekst 3 og 4. Dermed har jeg kunnet finne ut ikke bare hvor mange ord med de aktuelle morfemene Geraldine leser feil, men også hvor mange hun leser innenfor normen. En slik framgangsmåte gir et mer helhetlig bilde av lesingen hennes enn vi kan få med en ren feilanalyse. Resultatene av denne opptellingen vises i to tabeller (tabell 25 og tabell 26). Jeg skal begynne med å kommentere opplesingen av bøyingsmorfem i substantiv.

Om vi legger sammen forekomstene av de utvalgte entalls- og flertallsmorfemene i tabell 25 på neste side, finner vi at det er seksti forekomster i entall og at seks av disse (ti prosent) feilleses. (Genitivsmorfem holder jeg utenfor.) Vi finner totalt førtitre forekomster av de utvalgte flertallsmorfemene. Atten av disse leses feil, altså hele 42 %. Det ser altså ut til at det er langt større sannsynlighet for at et substantiv feilleses når det står i flertall enn i entall. Jeg vil begynne med å se på entallsmorfemene.

Ser vi nærmere på riktige og gale forekomster av de entallsmorfemene som er listet opp nederst i tabellen, ser vi at det er noen bøyingsmorfem som Geraldine aldri gjør feil i, nemlig de som uttrykker bestemt form entall hankjønn og hunkjønn («-en» og «-a»). I tekstene er det totalt tjuetre ordformer med slike bøyingsmorfem. Intetkjønnssubstantiv i bestemt form entall leses også stort sett riktig. Det vil si i sju av åtte tilfeller. (Som riktig regnes her både uttalen /-e/ og uttalen /-et/). I det åttende tilfellet leser Geraldine /samhol/ for <samholdet> (GT73). Substantiv i ubestemt form entall av hankjønns- og hunkjønns-substantiv leser Geraldine også for det meste riktig. Bare ett av de seksten tilfellene blir galt. Da leser hun /manen/ for <en mann> (GT126c). Når det gjelder intetkjønnssubstantiv i ubestemt form, er imidlertid feillesinger langt vanligere. I fire av ti tilfeller setter hun et slikt substantiv i bestemt form, for eksempel /næringslive/ for <næringsliv> (GT81) og /jenumsmitet/ for <gjennomsnitt> (GT102bII).

De fleste av de morfologiske avvikene i substantiv (atten av totalt tjuefem avvik) skjer altså i flertallsmorfem. Det eneste flertallsmorfemet som konsekvent leses riktig er, «-a» i <barna> (bestemt form intetkjønn). Men dette morfemet forekommer bare tre ganger i tekstene, og alle tre gangene i det samme ordet. De fleste av substantivene i tekst 3 og 4 som står i flertall, har flertallsmorfemene «-er» (sytten forekomster) og «-ene» (femten forekomster). Selv om det i begge disse kategoriene leses mest riktig (henholdsvis tolv og ni tilfeller), er det, som jeg konstaterte ovenfor, en høyere feilprosent når substantivene står i flertall enn i entall. Av tabell 25 går det også fram at det er stor variasjon i hvordan morfemene realiseres. Vi finner eksempler på at «-er» og «-ene» erstatter hverandre: <kvinner> leses /kvinene/

Tabell 25: Oversikt over Geraldines opplesing av bøyingsmorfem i substantiv i tekst 3 og 4

I	Type bøyingsmorfem som skal leses <sup>55</sup>			
II	Totale antallet bøyingsmorfem av denne typen i tekst 3 og 4			
III	Antall riktig leste morfem			
IV	Antall feillesinger			
V	Opplisting av ordformene i tekst 3 og 4 som er lest feil og riktig <sup>56</sup> . Tall foran en ordform forteller hvor mange ganger mer enn én ordformen forekommer.			
I	II	III	IV	V
-ene (bf.pl)	15	09	06	<u>-ene-&gt; -en</u> (bedriftene, tidene, regjeringskontorene) <u>-ene-&gt; -er</u> (storbedriftene, fagforeningene, familiemedlemmene) <u>riktig</u> (7 bedriftene, konsernene, produktene)
-ne (bf.pl.)	02	00	02	<u>-ne-&gt; -0</u> (lønnstakerne) <u>-ne-&gt; -en</u> (arbeidsgivernes)
-a (bf.pl.n)	03	03	00	<u>riktig</u> : (3 barna)
-er (ubf.pl)	17	12	05	<u>-er-&gt; -e</u> (kvinner, lomme penger) <u>-er-&gt; -0</u> (sjefer, firmaer) <u>-er-&gt; -ene</u> (kvinner) <u>riktig</u> (3 bedrifter, 2 kvinner, 2 biler, tider, produkter, lønninger, organisasjoner, arbeidsplasser)
-e (ubf.pl)	04	01	03	<u>-e-&gt; -0</u> (arbeidere, bilarbeidere, ansatte) <u>riktig</u> (ansatte)
-0 (ubf.pl)	02	00	02	<u>-0-&gt; -e</u> (navn) <u>-0-&gt; -er</u> (menn)
-0 (ubf.sg.n)	10	06	04	<u>-0-&gt; -e</u> (husarbeid, næringsliv) <u>-0-&gt; -et</u> (arbeid, gjennomsnitt) <u>riktig</u> (arbeid, firma, halvår, husstell, verv, gjennomsnitt)
-et (bf.sg.n)	08	07	01	<u>-et-&gt; -0</u> (samholdet) <u>riktig</u> : (huset, 2 hjemmet, livet, året, firmaet, skolearbeidet)
-ubf.sg. (m.og f.)	16	15	01	ubf. -> bf. (mann) <u>riktig</u> : (arbeidskraft, bedrift, bonus, gruppe, innsats, jobb, kvinne, lydigheit, mengde, barneoppdragelse, forsørger, hånd, jente, sparing, arbeider)
-en (bf.sg.m.&f.)	23	23	00	<u>riktig</u> : (bedriften, bunnen, fritiden, innsatsen, kontakten, kvaliteten, 2 lønnen, plassen, verden, broren, faren, husholdningen, makten, 2 mannen, moren, 2 skolen, økonomien, 3 familien)
-a (bf.sg.f)	03	03	00	<u>riktig</u> : (3 kona)
-s (genitiv)	03	02	01	<u>-s-&gt; -0</u> (familiens) <u>riktig</u> : (Japans, arbeidsgivernes)

(GT122a), og i tre substantiv blir bestemt flertallsmorfem «-ene» erstattet med «-er». Det sistnevnte gjelder <familiemedlemmene> (GT74), <fagforeningene> (GT118a) og <storbedriftene> (GT126d). Flertallsmorfemet «-ene» leses imidlertid like ofte som «-en» i <bedriftene> (GT79b), <regjeringskontorene> (GT78cI) og <tidene> (GT115a). Substantiv i ubestemt flertall på «-er» leses to

<sup>55</sup> I min sammenheng mener jeg det er praktisk å operere med nullmorfem når det ikke er noen ending i f.eks. ubestemt form entall hankjønn av ord som «gutt» og ubestemt form flertall i ord som «hus». Det er ikke uvanlig å bruke nullmorfem i språkvitenskapelige beskrivelser, men det gjøres på ulike måter og verdien av det er også blitt diskutert (jf. Sveen 1993).

<sup>56</sup> Selv om det forekommer feil i stammen, er lesingen her regnet som riktig hvis bøyingsmorfemet er lest rett.

ganger som «-e» (i <kvinner> GT77c og <lommepenger> GT66c) og to ganger med et null-morfem (i <sjefer> GT79a og <firmaer> GT88a).

Flertallsmorfemet «-ne» brukes bare to ganger i tekst 3 og 4, men begge gangene leser Geraldine det galt (i <lønnstakerne> GT105II og <arbeidsgivernes> GT120aIII). Et annet flertallsmorfem, «-e», reduseres i tre av de fire tilfellene som finnes i tekstene. Det gjelder <arbeidere> (GT95), <bilarbeidere> (GT102a) og <ansatte> (GT86c). Den siste av disse ordformene leses også riktig én gang.

I til sammen fjorten av de atten avvikende opplesingene av flertallsmorfem kan avviket altså beskrives som en reduksjon av morfemet. Da er det selvsagt rimelig å tenke seg at den avvikende opplesingen kan henge sammen med lengden på ordene som leses. Teller vi opp det gjennomsnittlige antallet bokstaver i ordformene med flertallsmorfem som Geraldine har feillett, finner vi at det er 10,5 bokstaver per ordform. Etter at Geraldine har endret morfemene i disse ordene, blir det gjennomsnittlige antallet bokstaver på 10,1. I de substantivene med flertallsmorfem som hun leser riktig, er den gjennomsnittlige ordlengden på 9,4 bokstaver. Vi finner med andre ord en viss forskjell i ordlengde.

Også i opplesing av adjektiv og pronomen er det feil i flertallsmorfemet «-e» som er vanligst. Geraldine leser for eksempel pronomenene <sine> (GT92) og <slike> (GT87c) uten /-e/. Blant de ti avvikene hun gjør i adjektiv, er flertallsmorfem involvert i sju. Mest vanlig er det at det strykes (<store> GT82a, <mektige> GT82c, <feilfrie> GT108, <avhengige> GT113, <svake> GT118b), men det er også eksempel på at flertallsmorfemet føyes til: <små> (GT116b, GT121).

Avvikende opplesing av bøyingsmorfem i verb er den andre store kategorien blant Geraldines morfologiske avvik. Som vi ser i tabellen nedenfor, er de fleste av disse feillesingene en reduksjon av presensmorfemet «-er» til «-e». Dette skjer i ti tilfeller, men det går også fram av tabellen at Geraldine leser morfemet riktig i tolv tilfeller, og at hun erstatter det med preteritums-morfemet «-et» i ett tilfelle. Vi kan også legge merke til at når presensmorfemet er «-r», gjør hun få feil. Dette morfemet brukes i tekstene i et lite antall verb (bare seks forskjellige). Verbene det brukes i, må jevnt over karakteriseres som vanligere, og de er også kortere enn de verbene som danner presens med «-er».

De aller fleste av verbene i grunntekstene står i presens. Det er derfor kanskje ikke så merkelig at Geraldine endrer verbformer med preteritums-morfem «-et» til «-e» (<laget> GT100b) og «-er» (<laget> GT103). Men vi finner også eksempler på at presens erstattes med preteritum: <blir> leses /bɾei/ (GT115b) og <kutter> leses /kʉtɛt/ (GT115c). Disse to avvikene skjer i samme ytring og henger trolig sammen.

Tabell 26: Oversikt over Geraldines opplesing av bøyingsmorfem i verb i tekst 3 og 4  
(For forklaring på kolonnene, se tabell 25)

I	II	III	IV	V
-er (presens)	23	12	11	-er -> -e (bruker, hjelper, passer, leverer, bestemmer, krever, fungerer, 2 arbeider, setter) -er -> -et (kutter) <u>riktige</u> : (kjøper, 2 kommer, krever, overlater, prøver, sluntrer, sørger, 3 tjener, utfører)
-r (presens)	30	27	03	-r -> -0 (får, blir) blir -> blei (pret.) 1 gang <u>riktig</u> : (18 er, 4 har, får, forstår, gjør, gir, går)
-et (pret.)	02	00	02	-et -> -e (laget) -et -> -er (laget)
-s (presens)	05	02	03	-s -> -e (produseres) <u>fins -&gt; finnes</u> (2 g., vanlig alternativ presensrealisering) <u>riktig</u> : (gjøres, lykkes)
-e (infinitiv)	12	12	00	<u>riktig</u> : (arbeide, begynne, diskutere, forbedre, gjøre, hjelpe, levere, produsere, spare, ville, 2 være)

I tabell 26 ser vi også at det finnes ett eksempel på at Geraldine reduserer «-es» til «-e» (<produseres> GT103). Vi kan ellers legge merke til at det aldri skjer endringer i infinitivformene som ender på «-e». Denne formen leses altså alltid riktig.

Som nevnt gjør Geraldine også noen feil i pronomeren som jeg har karakterisert som morfologiske uten å plassere dem som avvikende opplesing av bøyingsmorfem. To av disse må regnes som ubetydelige avvik og hører som nevnt hjemme blant de avvikene som jeg har lurt på om skulle regnes som normal lesing. Det gjelder hennes opplesing av <hun> som /hʉ:/ to av de fire gangene ordet forekommer i tekstene (GT59a, GT66b). Her bruker Geraldine en dialektform i opplesingen. De øvrige feilene er en sammenblanding av «det» «de» og «den». Disse fører til strukturelle problemer i teksten. Alle de tre ordformene er for øvrig visuelt like, og de har en lydstridig opplesing for en person med talemål fra Oslo. De to ordformene som ser ut til å være lettest å forveksle er «det» og «de». Når en av disse ordformene representerer et personlig eller et påpekende pronomeren, har jeg regnet erstatning av «de» med «det» eller omvendt som et morfologisk avvik, fordi ordformene da kan betraktes som ulike former i samme paradigme.

Sammenlignet med de tre andre informantene og med de norske kontrollleserne gjør Geraldine altså svært mange avvik som jeg har kategorisert som morfologiske. Den som lytter til høytlesingen hennes, vil trolig oppleve at de morfologiske avvikene først og fremst bidrar til at opplesingen høres unorsk ut, fordi den på så mange steder bryter med norsk morfologi. Dette skjer for eksempel når hun leser «... mens mannen bestem~~m~~e utenfor hjemmet...» (T76-77) eller «Mannen er forsørger og familien overhode...» (T63)<sup>57</sup>. I de aller

<sup>57</sup> I disse gjengivelsene av Geraldines opplesing er det bare tatt hensyn til de morfologiske avvikene. Hun gjør også andre avvik. Se utskriften av høytlesingen hennes i appendikset.

fleste tilfellene vil imidlertid en tilhører som behersker norsk godt, ikke gå glipp av vesentlig informasjon. Unntak fra dette er blant annet noen av endringene fra flertall til entall og fra presens til preteritum. Alt i alt er det få av de morfologiske avvikene som direkte ser ut til å kunne føre til alvorlige brudd i forståelsen.

#### *Morfologiske avvik hos de voksne kontroll-leserne.*

De tre voksne leserne gjør ni morfologiske feil til sammen (tre hver). Fire av dem hører til gruppa jeg kommenterte tidlig i dette delkapittelet, fordi jeg lurte på om de kunne betraktes som normallesinger. Av de gjenstående feilene skjer to i substantiv og tre i verb.

I setningen <I den japanske familien er samholdet mellom familiemedlemmene svært viktig> (T72-73) leser både V1 og V2 «familiemedlemmer» istedenfor «familiemedlemmene». Denne feillesingen hvor et bestemt flertallsmorfem erstattes med et ubestemt, er formelt akseptabelt, og i sammenhengen kan den heller ikke sies å endre betydningen i noen vesentlig grad. Geraldine gjør for øvrig også denne erstatningen (GT74).

V2 gjør to feillesinger i verb. Når hun skal lese <derfor har>, legger hun til et modalt hjelpeverb og som en følge av det endres <har> til /ha:/, altså leser hun «må derfor ha» (V2T123). Et lignende eksempel får vi i opplesingen av <Det ville være> som leses som «Det ville vært» (V2T61). Her erstatter hun 1. kondisjonalis med 2. kondisjonalis. Den oppleste formen betrakter jeg med andre ord som en forkortet 2. kondisjonalis hvor «ha» er utelatt. En slik konstruksjon med stryking av «ha» er vanlig i talemålet og i skrift. Den siste feilen i verb gjør V1 når hun endrer <laget> til presens /la:ger/ (V1T103) (se kommentaren under beskrivelsen av avvikene til Ahmed, Daud og Shabanah). Denne feillesingen er den eneste av de morfologiske avvikene til de tre voksne som kan sies å representere et brudd med morfologien – ikke i setningen den står i, men i den tekstlige sammenhengen.

#### *Morfologiske avvik hos ungdommene med norsk som morsmål*

Som vi kunne se i tabell 18 i 9.4.4.2 er det stor variasjon i hvor mange morfologiske avvik de fem ungdommene med norsk som morsmål gjør. Roy er notert med nitten, Tonje med ni, Wenche med åtte, Øyvind med to og Karsten med ett. Til sammen gjør de altså trettini avvik. Ni av disse har jeg alt omtalt som tilfeller som ligger i grenselandet mellom avvik og normal lesing. (Det gjaldt fem av Roys avvik, tre av Wenches og ett av Tonjes.) Av de øvrige feillesingene er én særlig interessant fordi fire av de fem gjør den. Det skjer i setningen <Det er utenkelig at broren eller faren skal ta på seg husarbeid> (T71-72) hvor Roy, Øyvind, Tonje og Wenche (og også Geraldine) leser /hø:sarbæide/ for <husarbeid>. Denne feillesingen kan beskrives som en endring fra ubestemt til bestemt form, slik jeg vil foretrekke, men den kan

også alternativt oppfattes som en annen realisering av den ubestemte formen. Formen «et arbeide» er nok likevel ikke så vanlig i talemålet til ungdom i det aktuelle språkmiljøet. Formen faller utenfor bokmålsnormen, men er en riksmålsform. Uansett hvilken beskrivelse en her velger av feillesingen, må den oppleste ordformen regnes som formelt akseptabel i sammenhengen. Jeg opplever imidlertid at opplesingen fører til en viss betydningsforskyvning fra husarbeid mer allment til mer å gjelde et bestemt arbeid i en familie. I den tekstlige sammenhengen kan en slik endring ikke betraktes som vesentlig fordi det der nettopp er husarbeid i en spesiell familie som brukes for å eksemplifisere en mer allmenn situasjon.

Siden Roy gjør de fleste morfologiske avvikene, synes jeg det er mest interessant å se nærmere på disse. (Avvikene til alle de andre er listet opp og beskrevet i oversikten i vedlegg D.) Det som slår en når en studerer Roys morfologiske feillesinger, er at det er så mange av dem som henger sammen med andre feillesinger. Hele sju av avvikene hans kan forklares på denne måten. Han setter for eksempel begge substantivene i følgende setning i bestemt form: <Hun er ansvarlig for husstell og barneoppdragelse> (RT58a, b), han endrer <amerikanske bilarbeidere> til «en amerikansk bilarbeider» (RT102a,b og RT101) og <storbedriftene> til «en storbedrift» (RT126b og RT126a)<sup>58</sup>. Videre leser han <Lønnen er delvis avhengig av hvor mye som produseres> som «... hvor mye de produserer» (RT105a) og <Ved siden av de store bedriftene i Japan fins det en mengde svært små...> som «...finnes det mange mengder...» (RT112b). I flere tilfeller skjer altså de morfologiske endringene i tråd med tidligere leksikalske endringer. Slike feillesinger som henger sammen, fører til at teksten som leses opp, restruktureres. Det er interessant å legge merke til at dette er et fenomen som vi nesten bare finner hos Roy.

Blant de morfologiske avvikene til Roy som jeg ennå ikke har kommentert, kan tre karakteriseres som akseptable i sammenhengen (RT122a, RT118, RT82dII), mens tre bryter med tekstsammenhengen enten formelt (RT85a, RT122b) eller innholdsmessig (RT120). Det sistnevnte avviket er interessant nok det eneste Roy selv spontant korrigerer. Han leser <Det arbeider svært...> som «det arbeida...». Avvikene som gjør den oppleste teksten formelt uakseptabel, er når kongruensreglene brytes i opplesingen «de største av konsernene, Mitsubishi, har...» (RT85a), og når Roy skal lese følgende setning: <De store bedriftene ser på kvinner som ustabil arbeidskraft>. Roy leser her <ustabil> som /u:stabile/. Etter <ustabil> går det et linjeskift. Ser vi på sammenhengen før linjeskiftet, passer opplesingen inn (dvs. at «ustabil» oppfattes som et predikativ og bøyes i samsvar med flertallsformen «kvinner»), men den passer ikke med den etterfølgende tekstsekvensen (hvor «ustabil» er underledd i en substantivfrase med et hunkjønnssord i entall som overledd).

---

<sup>58</sup> Tillegget av ubestemt artikkel i de to sistnevnte eksemplene regnes som leksikalske tillegg.



Roy korrigerer som nevnt bare ett av de morfologiske avvikene sine, men ellers så vi i tabell 20 i 9.4.5.2 at det var en større tendens blant de fem ungdommene med norsk som morsmål til å korrigere morfologiske avvik enn det var blant minoritetselevne. Det var femten prosent av de morfologiske avvikene som de fem kontroll-leserne produserte som ble rettet, mens bare fire prosent av de morfologiske avvikene i andrespråksmaterialet ble rettet opp. De morfologiske avvikene er likevel helt klart også den avvikskategorien hvor ungdommene med norsk som morsmål retter færrest feil.

### *Oppsummering*

Det er i alt åtti avvik i andrespråksmaterialet som er klassifisert som morfologiske. Geraldine produserer sekstiseks av dem (dvs. 83 %). Hun gjør flest feillesinger av flertallsmorfem og av presensmorfem. Tre av de norske kontroll-leserne gjør flere morfologiske feil enn Shabanah som gjør seks, Daud som gjør fire og Ahmed som gjør tre. I førstespråksmaterialet er det totalt førtiåtte morfologiske avvik (trettisju produsert av de fem ungdommene og ni av de tre voksne). Svært få av de morfologiske avvikene blir korrigert av leserne.

Vi har sett eksempler på at de morfologiske avvikene kan føre til endringer i betydning (for eksempel numerus- eller tempusforskjeller), men generelt må vi kunne si at disse avvikene i liten grad ser ut til å endre innholdet i den oppleste teksten. I 9.4.6 kommer jeg tilbake til hvilke konsekvenser også de morfologiske avvikene kan sies å ha på teksten. Den høye andelen morfologiske feillesinger i Geraldines høytlesing vil jeg kommentere spesielt i 9.4.8.1 og i 10.5.

#### 9.4.5.5 Avvik på det leksikalske nivået

##### *Innledning*

Leksikalske avvik skiller seg fra de grafo-fonematiske og de morfologiske avvikene fordi det er færre av dem i andrespråksmaterialet enn i førstespråksmaterialet. De førti leksikalske avvikene som er produsert av de fire minoritetselevne, utgjør bare 37 % av de totalt 109 avvikene på dette nivået. De leksikalske avvikene er, som avvikene på det grafo-fonematiske nivået, delt inn i tre grupper: erstatninger, utelatelser og tillegg. Som vi ser av tabell 27 nedenfor, er det erstatninger som er den største gruppa både i andre- og i førstespråksmaterialet, mens leksikalske tillegg er den minste i begge. I andrespråksmaterialet er det tjueseks erstatninger (dvs. 65 %), ti utelatelser (dvs. 25 %) og fire tillegg (dvs. 10 %). I førstespråksmaterialet utgjør utelatelser og tillegg en større andel av avvikene. Regner vi om, finner vi at de står for henholdsvis 28 % og 20 % av alle de leksikalske feillesingene.

*Tabell 27: Leksikalske avvik – kvantitativ oversikt over materialet  
(Tall i parentes er antall rett korrigerede avvik.)*

	Erstatninger	Utelatelser	Tillegg	I alt
Andrespråksmaterialet	26 (12)	10 (03)	04 (--)	40 (15)
Førstespråksmaterialet	36 (23)	19 (08)	14 (01)	69 (35)
Totalt	62 (35)	29 (11)	18 (01)	109 (50)
Førstespråksmaterialet ungdom	33 (21)	16 (07)	10 (01)	59 (29)
Førstespråksmaterialet voksne	03 (02)	03 (01)	04 (--)	10 (06)

I tabellen nedenfor er de ulike typene leksikalske avvik fordelt på den enkelte leser.

*Tabell 28: Leksikalske avvik - kvantitativ oversikt for hver leser  
(Tall i parentes er antall rett korrigerede avvik.)*

	Erstatninger	Utelatelser	Tillegg	I alt
Ahmed	04 (03)	03 (01)	--	07 (04)
Daud	02 (01)	03 (02)	02 (--)	07 (03)
Shabanah	03 (02)	02 (--)	--	05 (02)
Geraldine	17 (06)	02 (--)	02 (--)	21 (06)
Karsten	03 (03)	01 (01)	--	04 (04)
Roy	14 (04)	08 (02)	08 (01)	30 (07)
Øyvind	03 (03)	01 (01)	--	04 (04)
Tonje	08 (07)	04 (02)	--	12 (07)
Wenche	05 (04)	02 (01)	02 (--)	09 (05)
V1	01 (01)	02 (01)	01 (--)	04 (02)
V2	--	01 (--)	03 (--)	04 (--)
V3	02 (01)	--	--	02 (01)

Av denne oversikten ser vi at Geraldine gjør tjueen av de førti leksikalske avvikene i andrespråksmaterialet (dvs. 53 %). Det betyr at de tre øvrige andrespråksleserne står for en større andel av avvikene på dette nivået enn de

har gjort på noen av de to andre nivåene: Ahmed og Daud produserer sju leksikalske feillesinger hver og Shabanah fem. Sammenligner vi med ungdommene med norsk som morsmål, ser vi igjen at det bare er Geraldine som gjør klart flere feil enn de fleste førstespråksleserne, men vi legger også merke til at det for første gang ikke er hun som gjør aller flest feil. Det høyeste antallet leksikalske avvik er det Roy som står for, med tretti. Dermed produserer han om lag halvparten av avvikene til de fem ungdommene med norsk som morsmål. De øvrige fire gjør til sammen tjue ni leksikalske avvik. I gjennomsnitt vil det si 7,3 på hver. Tonje er notert med flest (tolv), så følger Wenche med ni og Karsten og Øyvind som begge produserer fire. De tre voksne leserne gjør få avvik også på dette nivået – til sammen bare ti.

Geraldine og Roy, som altså begge er registrert med mange leksikalske feillesinger, har en ulik fordeling av avvikene på de tre kategoriene (jf. tabell 28). Mens nesten alle Geraldines feillesinger er leksikalske erstatninger (sytten av tjueen), hører bare om lag halvparten av Roys feillesinger hjemme i denne kategorien (fjorten av tretti). Geraldine gjør med andre ord få leksikalske utelatelser og tilføyelser (to i hver av kategoriene), mens Roy gjør åtte av hver av de to typene.

I vurderingen av informantenes høytlesing har jeg sagt at jeg blant annet er opptatt av å prøve å finne fram til om feillesingene kan si noe om eventuelle problemer med å forstå teksten. I et slikt perspektiv mener jeg at de leksikalske erstatningene framstår som en særlig interessant gruppe. De er definert som en avvikende opplesing hvor en ordform i grunnteksten byttes ut med en ordform fra et annet leksem. Da må det være rimelig å forvente at slike erstatninger kan komme til å endre betydningen slik at den oppleste teksten får et annet innhold enn grunntekstens. En språklig faktor som spiller inn her, er selvsagt hva slags ord som leses galt. Erstattes et innholdsord med et annet, er det sannsynlig at betydningen endres. Hvis det er et funksjonsord (formord) som erstattes med et annet funksjonsord, kan betydningen komme til å forandres, men det er kanskje enda mer sannsynlig at en slik erstatning vil føre til brudd på strukturen i den oppleste teksten. Når jeg bruker skillet mellom innholdsord og funksjonsord, følger jeg den vanlige inndelingen hvor substantiv, verb, adjektiv og adverb regnes som innholdsord og pronomen, preposisjoner, konjunksjoner, tallord og artikler som funksjonsord (jf. f.eks. Linell 1982:160, L.A. Kulbrandstad 1993:88). Men jeg må også ta de vanlige forbeholdene om at denne inndelingen ikke representerer noe skarpt skille. Verbene «være» og «ha» (hjelpeverbet) regnes for eksempel vanligvis som funksjonsord.

Når leserne retter avvik som endrer innholdet og avvik som fører til alvorlige strukturelle brudd, vil det normalt regnes som positive korrigeringsstrategier. I tabell 27 ser vi at femten av de førti leksikalske avvikene i andrespråksmaterialet rettes opp. Det vil si 38 %. I førstespråksmaterialet rettes en høyere andel av disse feilene, nemlig trettifem av sekstini avvik (51 %). Siden jeg ovenfor har trukket fram de leksikalske erstatningene som spesielt interessante,

skal vi også se nærmere på hvor stor andel av disse som rettes. I andrespråksmaterialet dreier det seg om tolv av de tjuseks avvikene (dvs. 46 %), og i førstespråksmaterialet er det tjuetre av de trettiseks erstatningene som korrigeres (dvs. 64 %). Her finner vi altså også en relativt stor forskjell mellom de to materialene. Ser vi på tallene for enkeltleserne i tabell 28, ser vi at Geraldine bare retter seks av de sytten leksikalske erstatningene hun produserer (dvs. 35 %). Ahmed, Daud og Shabanah gjør til sammen ni leksikalske erstatninger og retter seks (dvs. 67 %). Blant kontroll-leserne skiller Roy seg ut fordi han korrigerer så få av avvikene, bare fire av fjorten (dvs. 29 %). Han retter altså også opp færre av disse feillesingene enn noen av minoritetslevene. De øvrige fire ungdommene, Karsten, Øyvind, Tonje og Wenche, produserer sammenlagt nitten leksikalske erstatninger og korrigerer sytten (dvs. 89 %). De tre voksne leserne gjør bare tre slike feillesinger og retter to av dem. Tallmessig er det altså interessante forskjeller her, men det gjenstår å se om det også er kvalitative forskjeller mellom hvilke avvik som korrigeres, og hvilke som forblir ukorrigerede.

I det følgende vil jeg beskrive de ulike kategoriene leksikalske avvik nærmere. Jeg vil særlig legge vekt på de leksikalske erstatningene, som er den største kategorien. I beskrivelsen av disse avvikene vil jeg skille tydeligere mellom korrigerede og ukorrigerede avvik enn jeg hittil har gjort, og jeg vil dessuten inkludere oversikter over avvikene her.

### *Ukorrigerede leksikalske erstatninger*

Jeg begynner med å se nærmere på de ukorrigerede avvikene til de fire minoritetslevene. Tabell 29 gir en oversikt over disse, og av denne ser vi at Ahmed, Daud og Shabanah bare har én slik ukorrigert leksikalisk erstatning i hver av sine opplesinger, mens Geraldine er notert med elleve.

Tabell 29: Informantenes ukorrigerede leksikalske erstatninger

- I: Avvikets henvisningstegn  
 II: Ordform i grunnteksten  
 III: Informantens opplesing av ordformen skrevet i IPA  
 IV: Ordklassetilhørighet til ordet i grunnteksten og til ordet det erstattes med  
 V: Utdrag fra tekstsammenhengen der ordformen som leses avvikende, forekommer.

I	II	III	IV	V
AT106	utbetalt	/t̥:betalt/	v(partisipp) med adj	... får lønnstakerne utbetalt bonus.
DT114	dette	/de:/	pron med pron	...Dette fungerer godt ...
ST114b	dette	/de:/	pron med pron	...Dette fungerer godt ...
GT85b	konsernene	/kunkt̥:ransene/	sub. med sub.	... Det største av konsernene...
GT105	får	/f̥ɔ:r/	verb med prep	... Hvert halvår får lønnstakerne...
GT64a	overlater	/ovef̥a:ler/	verb med verb	... han overlater til kona...
GT98	forbedre	/for* forbere:de/	verb med verb	... gjøres for å forbedre kvaliteten
GT86b	har	/æ:r/	verb med verb	... Mitsubishi, har over en halv...
GT57a	er	/ha:r/	verb med verb	... Hun er ansvarlig for...
GT70b	må	/om/	verb blir prep	... Som jente må Akiko...
GT119b	lite	/lit/	adj med adj	... og har lite å stille opp...
GT101c	neste	/mest/	adj med adj	... På den neste plassen...
GT101b	den	/dene/	art med pron	... På den neste plassen...
GT69	-	/eler/	prep(log.tegn) m. konj ...	10-20 % av lønnen...

Som jeg alt har vært inne på, er et interessant spørsmål i forbindelse med disse feillesingene, om noen av dem fører til at innholdet i elevenes oppleste tekst avviker vesentlig fra innholdet i grunnteksten. Jeg vil si at den ene feillesingen til Ahmed er en slik feil. Han skal lese <utbetalt>, men leser /u:betalt/ (AT106). Siden «utbetalt bonus» og «ubetalt bonus» nærmest må kunne regnes som uttrykk for motsatt innhold, må det være grunn til å stille spørsmålstegn ved om Ahmed får med seg poenget i denne tekstsekvensen.

Erstatningen /de:/ for <dette> som både Daud (DT114) og Shabanah gjør (ST114b), fungerer imidlertid godt i sammenhengen både strukturelt og innholdsmessig. Det er med andre ord eksempel på en leksikalsk erstatning som det må være greit å la være å korrigere.

Blant Geraldines feillesinger finner vi flere som endrer innholdet i den oppleste teksten. Det gjelder for eksempel når hun leser <konsernene> som /kunkø:ransene/ (GT85b), <forbedre> som /forbere:de/ (GT98), <overlater> som /oveʔa:ler/ (GT64a), <lite> som /lit/ (GT119b) og <neste> som /mest/ (GT101c). Alle disse feillesingene skjer altså i innholdsord. I alle tilfellene er det dessuten interessant at erstatningen er visuelt lik grunntekstens ord, slik også de alt kommenterte feillesingene til Ahmed, Daud og Shabanaha må sies å være. I de tre førstnevnte av Geraldines feillesinger er både begynnelsen av ordet og bøyingsmorfemet bevart (kon...ene, forbe...e, over...er). Endringene skjer altså i midten av ordet. I /lit/ for <lite> endres vokalkvantiteten fra lang til kort og den finale e-en strykes. I /mest/ for <neste> strykes også den finale e-en og den initiale konsonanten endres til «m», som både er visuelt og lydlig lik «n» i grunntekstens ordform. Flere av de erstatningene vi har sett på her, passer strukturelt inn i den sammenhengen de leses inn i, men alle bidrar til at konstruksjonene blir innholdsmessig meningsløse:

- ... Det største av *konkurransene*, Mitsubishi, har over en halv million ansatte<sup>59</sup>.
- ... han *overtaler* til kona å ta hånd om økonomien...
- ... hva som kan gjøres for å *forberede* kvaliteten på produktene...
- ... fagforeningene er svake i Japan og har *lit* å stille opp mot arbeidsgivernes organisasjoner.
- ... På denne *mest* plassen kommer amerikanske bilarbeidere...

Selv om disse avvikene fører til det vi kan karakterisere som innholdsbrudd, er det interessant at det ikke er urimelig å tolke de to første som forsøk på å skape mening i teksten. Det er i alle fall sannsynlig at Geraldine ikke kjenner betydningen av «konsernene», og det hun i så fall gjør, er å erstatte et ukjent ord med et hun kan («konkurransene»). Ordet hun bruker i sin høytlesing, er (når det skrives) visuelt likt ordformen hun skal lese – det hører til samme ordklasse, og Geraldine bruker den samme bøyingsformen. Et tilsvarende resonnement kunne vi gjøre også for erstatningen av <overlater> med /oveʔa:ler/.

<sup>59</sup> Her er andre avvik enn det som omtales, bare markert hvis de ut fra mitt skjønn har direkte innvirkning på vurderingen av den aktuelle tekstsekvensen.

Geraldine blander også sammen «er» og «har» (GT86b, GT57a). Disse verbformene kan begge fungere som hjelpeverb og regnes da gjerne, som nevnt, som funksjonsord. Mange språk mangler verb med tilsvarende funksjoner (se f.eks. Hvenekilde red. 1990), og det er ikke uvanlig at de som holder på å lære norsk, gjør feil i de to verbformene. Geraldines forvekslinger av dem fører først og fremst til at strukturelle regler i norsk brytes: «Mitsubishi *er* over en halv million ansatte» og «Hun *har* ansvarlig for...».

En av de leksikalske erstatningene til Geraldine er spesiell fordi det dreier seg om gal opplesing av et logografisk tegn. Uttrykket «10-20 %» leses «ti eller tjue prosent» (GT69). Denne feillesingen, hvor vi må si at en preposisjon («til») erstattes med en konjunksjon («eller»), endrer klart innholdet, og må dermed regnes som et eksempel på at også erstatninger av ord som tradisjonelt regnes som funksjonsord, kan føre til vesentlige endringer av betydningen.

I ytterligere to feillesinger erstatter Geraldine et ord i grunnteksten med et ord fra en annen ordklasse (GT105, GT70b). I begge disse tilfellene resulterer erstatningene i det vi må oppfatte som meningsløse konstruksjoner fordi de ikke er strukturelt mulig:

«Hvert halvår før lønnstakerne utbetalt bonus» (/fø:r/ erstatter <får>)<sup>60</sup>  
«Som jente om Akiko hjelpe litt til...» (/om/ erstatter <må>)

Det er tenkelig at feillesingene kan skyldes påvirkning fra et annet ord i den nære konteksten. Ordformen «lønnstakere» i det første tekstutdraget inneholder «ø», som altså er den vokalen som «å» i <får> erstattes med, og ordet <som> i det andre tekstutdraget har samme rekkefølge på «o» og «m» som Geraldine bruker i sin opplesing av <må>. Når jeg har regnet de to avvikene som leksikalske, skyldes det at endringene som Geraldine gjør i grunntekstens ordformer, resulterer i ordformer som hører til andre leksem i målspråket. Da jeg omtalte avvik på det grafo-fonematiske nivået, så vi at Geraldine gjorde en ombytting i opplesingen av <flid>, som hun leste /fild/. Det er selvsagt mulig at opplesingen /om/ også er en slik ombytting av fonem/grafem. Videre er det heller ikke utenkelig at Geraldine leser <å> i <får> som /ø:/, uten at det for henne resulterer i en ordform fra et annet leksem. Vi har sett at hun virker noe usikker når hun skal lese opp. Vurdert fra hennes ståsted kan erstatningen være grafo-fonematisk og ikke leksikalsk. Slike hensyn har det imidlertid ikke vært mulig for meg å ta når jeg har klassifisert avvikene i undersøkelsen. Jeg mener likevel at det kan være interessant å stoppe litt opp ved avvik som virker lite typiske i en kategori, siden det ofte vil være dem som utfordrer avgrensingen av nivåene i modellen.

Hvilke leksikalske erstatninger er det så kontroll-leserne lar stå urettet? Studerer vi tabell 30, som gir en oversikt over det, kan vi først merke oss at det er fire av førstespråksleserne som ikke er representert i tabellen. Det betyr

<sup>60</sup> Se kommentaren i fotnote nr. 59.

at de ikke har latt noen leksikalske erstatninger være ukorrigerte (Karsten, Øyvind og V1) eller ikke gjør noen i det hele tatt (V2). Hvis vi foreløpig holder Roys avvik utenfor og vurderer de øvrige avvikene i tabellen, ser vi at den ene feillesingen til Tonje (/eno/ for <enda>)<sup>61</sup> og til V3 («på» erstatter «med» i <gruppe med 12-15>) er ubetydelige. Wenches éne feil (/forbere:de/ for <forbedre>) er imidlertid en av de samme feillesingene som Geraldine gjorde, og som førte til en meningsløs konstruksjon.

Tabell 30: Kontroll-lesernes ukorrigerte leksikalske erstatninger  
(Se tabell 29 for forklaring på kolonnene.)

I	II	III	IV	V
RT105b	halvår	/o:r/	sub med sub	... Hvert halvår får...
RT116	kontakten	/kuntrakten/	sub med sub	... kutter de store ut kontakten med...
RT91b	arbeide	/spa:re/	verb med verb	... kan de arbeide seg opp...
RT124	langt	/la:get/	adv med verb	... har disse bedriftene langt flere...
RT99bII	når	/no:/	konj med adverb	... forstår vi når en... (sekundær feil, først utelates <når>, men korrigeres så til /no:/)
RT97	som	/di:/	pron med pron	... hva de kan gjøre for å produsere enda mer og hva som kan gjøres...
RT104	som	/di:/	pron med pron	...av hvor mye som produseres...
RT112a	en	/ma:ŋe/	art med adj	... fins det en mengde svært små...
RT82a	med	/po:/	prep med prep	... gruppe med 12-15 svært...
RT113	at	/o:/	konj med konj	... avhengige av at de store...
TT97	enda	/eno/	adv med adv	... å produsere enda mer... (vanlig i talemål og i skrift)
WT98a	forbedre	/forbere:de/	verb med verb	... for å forbedre kvaliteten...
V3T82	med	/po:/	prep med prep	... gruppe med 12-15 svært...

Roy er altså avgjort den av kontroll-leserne som har flest ukorrigerte leksikalske erstatninger. Hele ti finnes i tabellen. Fire av ordene han erstatter, er innholdsord, og de fører alle til endringer i betydningen: /o:r/ leses for <halvår> (RT105b), /kuntrakten/ for <kontakten> (RT116), /spa:re/ for <arbeide> (RT91b) og /la:get/ for <langt> (RT124). Disse avvikene kan i større eller mindre grad sies å passe strukturelt inn i teksten. De to substantiverstatningene passer inn både semantisk og strukturelt, men de endrer altså betydningen. Å erstatte «arbeide» med «spare», går imidlertid ikke uten strukturelle problemer. Da blir det nemlig snakk om å «spare seg opp», og det må i sammenhengen regnes som en avvikende uttrykksmåte. Det siste av de fire avvikene (RT124), dvs. avviket hvor et adverb erstattes med et verb i perfektum partisipp, er strukturelt mulig siden det finite verbalet i setningen er «har», som også er det vanligste hjelpeverbet i perfektum. Innholdsmessig gir imidlertid ikke den oppleste setningen mening: «... og derfor har disse bedriftene laget flere menn enn kvinner».

Flere av de øvrige ukorrigerte leksikalske erstatningene til Roy er erstatninger

<sup>61</sup> Denne erstatningen hører også til blant dem som kan sies å ligge i grenseland mellom normal opplesing og avvik. I talemålet er det vanlig å bruke «enda» og «ennå» om hverandre både som tids- og gradsadverb. I skrift er det nå åpnet for at begge kan brukes som tidsadverb, men «ennå» kan ikke brukes som gradsadverb (slik Tonje gjør i sin opplesing her).

av funksjonsord, og de bryter først og fremst med strukturen enten i frasen den er en del av, eller i setningen (RT112a, RT99bII, RT97, RT113). Ett avvik (RT104) henger sammen med et morfologisk avvik (RT105b). Hvis vi ser det leksikalske avviket i sammenheng med det morfologiske, blir Roys opplesing akseptabel både innholdsmessig og strukturelt: <hvor mye som produseres> leses «hvor mye de produserer». Også et annet av Roys avvik endrer verken på innholdet eller strukturen. Det er den samme preposisjonerstatningen som vi ovenfor så at V3 gjorde (RT82a).

### Korrigerte leksikalske erstatninger

Tabell 31 gir en oversikt over de korrigerte leksikalske avvikene i andrespråkmaterialet. I alt er det tolv slike. Seks av dem er fra Geraldines høytlesing, tre fra Ahmeds, ett fra Dauds og to fra Shabanahs. Det som slår en når en ser på hvilke ord fra grunnteksten som feilleses (kolonne II), er at det nesten utelukkende er funksjonsord: seks preposisjoner, to pronomen, en konjunksjon og et tilfelle av en feillesing av infinitivmerke. De to feillesingene som da ikke er nevnt, er begge fra Geraldine, og begge har jeg ved ulike anledninger kommentert som spesielle. Opplesingen /ja:pan/ for <japansk> (GT99b) kunne vært beskrevet som avvikende opplesing av et avledningssuffiks, og når Geraldine begynner å lese /fø:\*/ for <største> (GT85a), har jeg kalt det en avbrutt leksikalsk erstatning fordi jeg regner med at hun er i ferd med å lese «første». Hvis denne opplesingen hadde blitt fullført slik, ville den ha endret betydningen. Også enkelte av de andre korrigerte avvikene fører til et annet innhold enn det grunnteksten formidler. Det mener jeg er tilfellet i to av Ahmeds avvik, nemlig når han leser «fra firmaet» istedenfor <for firmaet> (AT94), og når han leser «forsørger for familiens overhode» istedenfor <forsørger og familiens overhode> (AT63). Men både

Tabell 31: Informantenes korrigerte leksikalske erstatninger  
(Se tabell 29 for forklaring på kolonnene.)

I	II	III	IV	V
AT94	for	/fra:/	prep med prep	... villige til å gi alt for firmaet...
AT119	mot	/til/	prep med prep	... å stille opp mot arbeidsgiv...
AT63	og	/for/	konj med prep	... er forsørger og familiens...
DT89	på	/o:/	prep med inf.m.	... må begynne på bunnen...
ST114a	fra	/fram/	prep med adv.	... bedriftene kjøper fra dem...
ST119	å	/so:/	inf.m. <sup>62</sup> med adv.	... og har lite å stille opp...
GT99b	japansk	/ja:pan/	adj med sub	... forstår vi når en japansk...
GT85a	største	/fø:*/	adj med tallord	... Det største av konsernene... (avbrutt leksikalsk erstatning)
GT64b	til	/i:/	prep med prep	... han overlater til kona...
GT64c	om	/po:/	prep med prep	... å ta hånd om...
GT120b	det	/di:/	ub.pron med pers.pron	... Det arbeider svært mange...
GT91	de	/de:/	pers.pron med ub.pron	... kan de arbeide seg opp...

<sup>62</sup> I tradisjonell grammatikk har infinitivmerket blitt betraktet som en egen ordklasse, men i dag regnes det ofte som en underordnende konjunksjon (jf. f.eks. Endresen 1988:133). Jeg følger her inndelingen fra den tradisjonelle grammatikken.



disse og de fleste av de andre avvikene i tabell 31 fører først og fremst til strukturelle problemer (f.eks. DT89, GT64b, GT64c, GT120b, GT91). I tabell 31 finner vi også flere tilfeller hvor erstatningen hører til en annen ordklasse enn ordet som erstattes. Begge Shabanahs feillesinger er slike. Hun leser preposisjonen <fra> som adverbet /fram/ (ST114a), og infinitivmerket leses en gang som /so:/ (ST119). Når en gjennom en feillesing endrer ordklasse, er selvsagt sjansene for at feillesingen oppleves som et brudd på den grammatiske strukturen meget stor. Det er også tilfellet i disse to eksemplene. Shabanahs opplesing blir «kjøper fram dem» og «har lite så stille opp». Begge disse avvikene er veldig like de ordformene i grunntekstene som de er realiseringer av. Forskjellen er at det oppleste ordet har ett fonem mer enn en normal opplesing av grunntekstens ord ville ha. Når vi ser på konteksten til de to ordene som er feillest, legger vi merke til at det grafemet som svarer til fonemet som Shabanah har føyd til i hvert av avvikene, finnes i det etterfølgende ordet i grunnteksten: «fra dem» og «å stille».

Også i en av feillesingene til Daud og i en av feillesingene til Ahmed har erstatningen en annen ordklassetilhørighet enn det aktuelle funksjonsordet i grunnteksten. Begge disse erstatningene skiller seg fra Shabanahs fordi de resulterer i vanlige konstruksjoner. Daud leser «begynne å» (DT89) i stedet for <begynne på> og Ahmed leser «forsørger for» (AT63) i stedet for <forsørger og>. Heller ikke noen av disse konstruksjonene er imidlertid akseptable i den sammenhengen de leses opp.

I førstespråkmaterialet finner vi tjeto leksikalske erstatninger som er korrigert til rett form, altså langt flere enn de tolv tilsvarende avvikene i andrespråkmaterialet. Av tabell 32 på neste side ser vi at det først og fremst er de fem ungdommene som produserer denne typen avvik. Av de tre voksne gjør V2 ingen slike avvik og V1 og V2 gjør bare ett hver. Av ungdommene er det Tonje med sju feillesinger som gjør flest, Roy gjør fire og Karsten, Øyvind og Wenche tre hver.

Ut fra beskrivelsen av avvikene i tabell 32, ser vi at de norske kontroll-leserne gjør og korrigerer mange feillesinger av innholdsord. Og mange av disse feillesingene endrer da også klart innholdet i den oppleste teksten i forhold til innholdet i grunnteksten. Dette gjelder for eksempel: /ja:pan/ for <Yamaha> (KT84), /kvinene/ for <bedriftene> (KT123), /lagd/ (TT124) og /lakt/ (WT124) for <langt>, /jo:rbræ:kene/ for <produktene> (WT98b), /smo:/ for <store> (WT115), /apsulæt/ for <utbetalt> (RT106) og /le:ver/ for <leverer> (RT65). Ser vi nærmere på den avvikende opplesingen av funksjonsordene, finner vi at også flere av dem fører til vesentlige betydningsendringer. Det er for eksempel tilfellet når <hun> leses /han/ (ØT66, TT67) og når <25> leses som /tretifem/ (TT103). I de aller fleste av avvikene som er listet opp i den følgende tabellen, får vi si at leserne har hatt god grunn til å korrigere feillesingen, fordi den i så sterk grad endrer innholdet. Egentlig er det vel bare én av korrigeringene i denne oversikten som kan virke unødvendig. Det er Roy

Tabell 32: Kontroll-lesernes korrigerte leksikalske erstateringer  
(Se tabell 29 for forklaring på kolonnene.)

I	II	III	IV	V
KT84	Yamaha	/ja:pan/	sub med sub	...Toshiba og Yamaha er...
KT123	bedriftene	/kvinene/	sub med sub	... og derfor har disse bedriftene...
KT102b	bilarbeidere	/arbæider*/	sub med sub	... kommer amerikanske bilarbeidere
RT65	leverer	/le:ver/	verb med verb	... Han leverer det han tjener...
RT91a	kan	/mo:/	verb med verb	... kan de arbeide seg opp...
RT106	utbetalt	/apsuløt/	v.(part) med adj	... får lønnstakerne utbetalt bonus..
RT114	fra	/a:v/	prep med prep	... kjøper fra dem...
ØT66	hun	/han/	pron med pron	... Hun gir ham...
ØT99	en	/den/	art med pron	... når en japansk ...
ØT72	på	/a:v/	prep med prep	... skal ta på seg husarbeidet...
TT106	utbetalt	/øbe*/	v.(part) med adj	... lønnstakerne utbetalt bonus... (avbrutt leksikalsk erstatning)
TT87b	heldig	/vel*/	adj med adj	... De som er så heldig... (avbrutt leksikalsk erstatning)
TT124	langt	/lagd/	adv med verb	... har disse bedriftene langt flere...
TT67	hun	/han/	pron med pron	... bruker hun til husholdningen...
TT64	til	/i:/	prep med prep	... han overlater til kona...
TT72	på	/a:v/	prep med prep	... skal ta på seg husarbeid...
TT103	25	/trefem/	tallord m.tallord	... laget 25 biler...
WT98b	produktene	/jo:rbrøkene/	subst med subst	... kvaliteten på produktene.
WT124	langt	/lakt/	adv med v. (part.)	... har disse bedriftene langt flere...
WT115	store	/smo:/	adj med adj	... kutter de store ut kontakten med de små...
WT120	det	/di:/	ub.pron med pers.pron	... Det arbeider svært mange...
V1T82	store	/gu:*/	adj. med adj.	... 12-14 svært store og mektige... (avbrutt leksikalsk erstatning)
V3T92	sørger	/forsørger/	verb med verb	... bedriftene sørger godt for...

som korrigerer et avvik som innholdsmessig og strukturelt er akseptabelt, nemlig en erstatning av <fra> med /a:v/ i <kjøper fra dem> (RT114). Samtidig som han retter denne uoverensstemmelsen, lar han imidlertid for eksempel være å rette opplesingen: «har disse bedriftene laget flere menn enn kvinner» (RT124, jf. tabell 30).

Feillesinger som /kvinene/ for <bedriftene>, /jo:rbrøkene/ for <produktene>, /spa:re/ for <arbeide> og /smo:/ for <store> skiller seg fra de leksikalske erstatningene vi har sett i andrespråksmaterialet. Det som er typisk for disse avvikene, er ikke bare at betydningen endres klart, men også at det ikke er noen påfallende visuell likhet mellom ordformen i grunnteksten og en tenkt skriftlig realisering av erstatningen. Dermed er det rimelig å anta at feillesingene kommer av at leserne støtter seg mer til tekstsammenhengen og til sine bakgrunnskunnskaper (språklige og andre) enn til den grafiske informasjonen som teksten gir. Dette omtales ofte som ovenfra-ned-strategier eller som å bruke ytre ledetråder i avkodingen (jf. 3.4).

Feil som /kvinene/ for <bedriftene> er lette å legge merke til fordi de er uventede, og fordi innholdet endres så tydelig. De er interessante fordi de skiller seg fra de øvrige avvikene, og fordi de bare finnes i materialet fra de fem ungdommene med norsk som morsmål. Det avviket i andrespråks-

materialet som kan sies å komme nærmest, er når Geraldine leser <konsernene> som /kunkʊ:ransene/ (GT85b), men i dette tilfellet er det, som jeg alt har vist, lett å peke på visuell likhet mellom erstatningen og ordformen i grunnteksten. Og det er nettopp det som er typisk for mange av de leksikalske erstatningene til de fire andrespråksleserne. Det kan være én bokstav som ikke leses (/ʊ:betalt/ for <utbetalt>), eller et fonem som føyes til i opplesingen (/fram/ for <fra>) eller det kan være flere bokstaver som bytter plass (/om/ for <må>, /o:veʎaler/ for <overlater>). Når vi finner en slik visuell likhet mellom så mange av erstatningene og ordformene informantene erstatter i grunnteksten, vitner det om at minoritetslevene i stor utstrekning benytter seg av den grafiske informasjonen i teksten. De bruker såkalte nedenfra-opp-strategier eller såkalte indre ledetråder i ordene (jf. 3.4). Men feilene forteller at disse strategiene ikke alltid er vellykkede.

### Leksikalske utelatelser

Som jeg alt har vært inne på, er det bare ti utelatelser i andrespråksmaterialet og nesten dobbelt så mange i førstespråksmaterialet (dvs. nitten). Vi skal først se på hvilke ordformer i grunnteksten som de fire andrespråksleserne utelater. Siden det er færre av disse avvikene, presenterer jeg her de korrigerede og de ukorrigerede avvikene i samme tabell. Om avviket korrigeres, går fram av kolonne IV, der «--» betyr ukorrigert og «Ka» står for «korrigeringsstype a», som betyr at korrigeringen er vellykket.

Tabell 33: Informantenes leksikalske utelatelser

I: Avvikets henvisningstegn      III Ordklassetilhørighet til ord i II      V: Tekstammenhengen  
 II: Ordform som utelates      IV --= korrigeres ikke, Ka= korrigeres til rett form

I	II	III	IV	V
AT70b	i	prep	--	... må Akiko hjelpe litt til i huset...
AT100	i	prep	--	... arbeider i 1977 i gjennomsnitt .
AT89	et	ubest.art	Ka	... Alle som får arbeid i <u>et</u> firma...
DT113a	at	konjunksjon	Ka	... avhengige av <u>at</u> de store...
DT59	det	pronomen	Ka	... Særlig viktig er <u>det</u> at hun...
DT69	-	log.tegn/prep	--	... 10-20% av lønnen...
ST60a	at	konjunksjon	--	... passer på <u>at</u> barna ikke...
ST70b	til	prep	--	... må Akiko hjelpe litt <u>til</u> i huset...
GT126b	en	ubest art	--	... 50 % av det <u>en</u> mann tjener...
GT68	å	inf. merke	--	... at familien prøver å spare...

Som vi ser, utelater Shabanah og Geraldine to av grunntekstens ordformer, mens Ahmed og Daud utelater tre hver. Alle ordene som utelates, er korte, og de er funksjonsord. Det dreier seg om tre utelatelser av preposisjoner, to av konjunksjoner, to av ubestemte artikler, en av et pronomen, en av infinitivsmerket og en av en bindestrek som skal leses som preposisjonen «til». Det typiske for disse avvikene er at de fører til brudd på syntaktiske regler. Det gjelder for eksempel når Shabanah leser «må Akikio hjelpe litt i huset» (ST70b) og «passer på barna ikke sluntrer unna» (ST60a). Vi legger ellers merke til at Daud korrigerer to av de tre utelatelsetene han gjør, og at Ahmed korrigerer én av sine. Begge de to øvrige avvikene til Ahmed dreier seg om utelatelse av preposisjonen «i». Både disse og den utelatelseten han korrigerer,

fører til brudd i den grammatiske strukturen. Men i de to tilfellene der «i» ikke leses, inneholder den umiddelbare konteksten før preposisjonen også andre i-er: «litt» og «til» (AT70b) og «i» (AT100). Noe tilsvarende er ikke tilfellet ved utelatelsen av «et» (AT89). Det avviket som Daud ikke korrigerer, er den mangelfulle opplesingen av «til», dvs. av bindestreken, i <10-20 %> (DT69). Det er ikke uvanlig å høre en slik oppramsing av tall uten «til» når tallene ikke oppfattes som presise angivelser, men jeg har altså registrert denne opplesingen som avvikende her.

Også blant de ordformene som de norske kontroll-leserne utelater, er det flest korte funksjonsord, men vi ser av oversikten i tabellen nedenfor at det også er sju eksempler på at innholdsord ikke leses. Siden det bare var funksjonsord andrespråksleserne hoppet over, er det kanskje mest interessant å se nærmere på hvilke konsekvenser det har når innholdsord ikke leses. De aktuelle avvikene er når Karsten ikke leser «amerikanske» i <amerikanske bilarbeidere> (KT102a), når Øyvind, Roy og Tonje utelater «svært» i henholdsvis <en mengde svært små bedrifter> (ØT112) og <12-15 svært store og mektige> (RT82b1, TT82), når Roy utelater «godt» i <De store bedriftene sørger godt for sine faste ansatte> (RT92a) og når Roy og V1 ikke leser «litt» i <må Akikio hjelpe litt til i huset av og til> (RT70, V1T70). Når en lar være å lese slike ord, endres, som vi skjønner, betydningen av de siterte tekstsammenhengene. Det ser det ut som disse leserne er klar over, for i seks av de sju tilfellene rettes feillesingen.

De norske kontroll-leserne skiller seg altså fra minoritetslevene ved at de utelater adverb og adjektiv, men også de utelater som nevnt funksjonsord. Og disse utelatelsetene er av samme typen som dem vi så hos andrespråksleserne. Slike avvik viser kontroll-leserne heller ingen større tendens til å korrigere enn minoritetslevene gjør. Én av disse utelatelsetene framstår som særlig interessant fordi den gjøres av tre av leserne. Både Tonje (TT113), Wenche (WT113) og V2 (V2T113I) utelater <at> i følgende setning: <De er ofte helt avhengige av at de store bedriftene kjøper fra dem>. Ingen av de tre korrigerer feilen, men det gjør Daud, som også først unnlater å lese «at» i denne konteksten (DT113a). Nå er det ikke uvanlig at «at» strykes i norske setninger, men det er ikke etter reglene at konjunksjonen strykes når den innleder en setning som står som styring i en preposisjonsfrase. Kanskje kan tendensen til stryking i dette tilfellet forklares av at det i grunnteksten står to korte funksjonsord med felles begynnerbokstav rett etter hverandre («av» og «at»). Da kan det være lett å overse det ene. Dessuten kan det være lett å komme til å lese den etterfølgende substantivfrasen («de store bedriftene») som utfylling til uttrykket «å være avhengig av». Siden en slik lesing ikke passer med den etterfølgende konteksten, skulle en imidlertid tro at utelatelsen ville bli korrigert, men det gjør altså ingen av kontroll-leserne.

Ingen av ordene som utelates i denne undersøkelsen, kan regnes som eksempler på at leseren har unnlatt å lese et ord fordi det er ukjent eller for vanskelig.

Tabell 34: Kontroll-lesernes leksikalske utelatelser

(Se tabell 33 for forklaring på kolonnene, supplement til forklaringen til kolonne IV: Kb=delvis rett korrigering.)

I	II	III	IV	V
KT 102a	ameri- kanske	adj	Ka	... kommer <u>amerikanske</u> bilarbeidere
RT70	litt	adj	--	... må Akikio hjelpe <u>litt</u> til i...
RT92a	godt	adj	Ka	... sørger <u>godt</u> for sine...
RT82bI	svært	adv	Kb	... 12-15 <u>svært</u> store og mektige...
RT72a	på	prep	--	... skal ta <u>på</u> seg husarbeid...
RT100a	i	prep	--	... arbeider i 1977 i gjennomsnitt
RT99a	at	konj	Ka	... <u>At</u> innsatsen er høy...
RT99bI	når	konj	Kb	... forstår vi <u>når</u> en...
RT113	dem	pron	--	... kjøper fra <u>dem</u> ...
ØT112	svært	adv	Ka	... fins det en mengde <u>svært</u> små...
TT82	svært	adv	Ka	... 12-15 <u>svært</u> store og mektige...
TT87a	så	konj	Ka	... De som er <u>så</u> heldig...
TT113	at	konj	--	... avhengig av <u>at</u> de store..
TT126b	en	art	--	... 50 % av det <u>en</u> mann..
WT113	at	konj	--	... avhengig av <u>at</u> de store..
WT72	på	prep	Ka	... skal ta <u>på</u> seg husarbeid...
V1T70	litt	adj	Ka	... må Akikio hjelpe <u>litt</u> til i...
V1T82	-	log.tegn/prep	--	... 12-15 svært store...
V2T113I	at	konj	--	... avhengig av <u>at</u> de store...

Borsett fra ett tilfelle er alle ordene som blir utelatt i opplesingen, korte enstavelsesord. I andrespråksmaterialet består utelattelsene i gjennomsnitt av 1,8 tegn, og i førstespråksmaterialet er den gjennomsnittlige lengden på enstavelsesordene som utelates, 2,8 tegn per ord. I tillegg er det altså i førstespråksmaterialet ett ord på elleve bokstaver som utelates («amerikanske»). Også i talemålet utelates ofte korte enstavelsesord. Wiggen (1986), som har studert utelattelsene i et talemålsmateriale fra Oslo, fant dessuten at de fleste utelattelsene skjedde i begynnelsen av setningen. I dette høytlesingsmaterialet skjer utelattelsene bare unntaksvis i begynnelsen av helsetningen (RT99a). Det vanligste er at ordene som utelates, er plassert langt ut i setningen, som regel i helsetningens slutfelt (f.eks. AT70b). Hvis utelattelsen skjer i forfeltet, er det ordet som utelates, del av en leddsetning (AT89).

### Leksikalske tillegg

Den siste av de tre kategoriene på dette nivået er leksikalske tillegg, som er avvik hvor leseren føyer til ord som ikke står i grunnteksten. Som nevnt innledningsvis (jf. tabell 27) er denne avviksgruppa liten i andrespråksmaterialet. Bare 10 % av de leksikalske avvikene er av denne typen. Kategorien er en god del større i førstespråksmaterialet, der den utgjør 20 %. De leksikalske tilleggene korrigeres omtrent ikke. Det er faktisk bare et tilfelle hvor en slik feillesing rettes (RT92b), og den henger sammen med et annet leksikalsk avvik, nemlig en utelattelse (RT92a). Setningen <de store bedriftene sørger godt for sine faste ansatte> leser Roy først som «de store bedriftene sørger for at», men så retter han både utelattelsen av <godt> og tilføyelsen av «at».

Tabell 35: Informantenes og kontroll-lesernes leksikalske tillegg

I: Avvikets henvisningstegn

III Tilleggets ordklassetilhørighet

II: Ordform som legges til, i IPA

IV Sammenhengen ordformen føyes til i

I	II	III	IV
DT107	/ɪn/	adverb	... setter /ɪn/ sin ære i å levere...
DT71	/o:/	konjunksjon	... av og til. /o:/ Det er utenkelig...
GT84a	/o:g/	konjunksjon	... Nissan, /o:g/ Toshiba og Yamaha.
GT66a	/o:g/	konjunksjon	... til kona. /o:g/ Hun gir ham litt..
RT84b	/mærker/	substantiv	... Toshiba og Yamaha er kjent /mærker/ over hele verden.. (leser kjente)
RT115	/lit/	adjektiv	... straks tidene blir /lit/ vanskeligere...
RT68	/op til/	prep	... prøver å spare /op til/ 10-20 % av
RT72b	/a:v/	prep	... skal ta på seg /a:v/ husarbeid..(leser ikke <på>)
RT101	/e:n/	art	... kommer /e:n/ amerikanske..(endrer hele frasen)
RT126a	/e:n/	art	... tjener i /e:n/ storbedriftene.. (endrer til frase)
RT99c	/at/	konj	... forstår vi når /at/ en japansk..(henger sammen med andre avvik)
RT92b	/at/	konj	... sørger godt for /at/ sine faste...(godt leses ikke, korrigeres)
WT97b	/di:/	pron	... hva /di:/ som kan gjøres..
WT107	/o:/	konj	... /o:/ Japanske bedrifter..
V1T62	/skøle/	verb	... om barna ikke /skøle/ lykkes på skolen...
V2T123a	/mo:/	verb	... og /mo:/ derfor har...(<har> leses /ha:/)
V2T114	/li:ke/	adverb	... fungerer /li:ke/ godt i gode...
V2T113II	/de:/	pron	... av at /de:/ de store (sekundær feil)

Som det går fram av tabellen ovenfor, er det bare Daud og Geraldine av de fire andrespråksleserne som føyer til ord. Og det er heller ikke stor variasjon i hvilke ord de legger til. Tre av de fire tilfellene er tillegg av konjunksjonen «og». I de to tilfellene der konjunksjonen settes inn før en ytring, skaper den verken strukturelle eller semantiske problem (DT71 og GT66a), men når Geraldine føyer til et ekstra /o:g/ i en oppramsing, er det ikke helt etter reglene i norsk. I alle tre tilfellene kan en imidlertid lure på om tilføyelsen av dette ordet også fungerer som en pause i opplesingen. Det kan i alle fall virke som om elevene hviler litt i en noe forlenget uttale av ordet før de leser videre. Det fjerde eksemplet på leksikalske tillegg i andrespråksmaterialet er annerledes. Daud føyer til «inn» (DT107c) og leser «setter inn sin ære i å» i stedet for <setter sin ære i å>. Denne tilføyelsen endrer ikke innholdet, og den må regnes som strukturell akseptabel, selv om konstruksjonen er uvanlig.

Det er Roy som står for de fleste av de leksikalske tilleggene. Han foretar åtte slike. Av de øvrige kontroll-leserne gjør V2 tre, Wence to og V1 ett. Altså er det bare fire av de i alt åtte kontroll-leserne som er registrert med slike avvik. Det som kjennetegner mange av disse leksikalske tilleggene, er at de henger sammen med andre avvik som leserne gjør. Dette er kommentert i tabellen i de aktuelle tilfellene, og teller vi opp de avvikene det gjelder, vil vi finne at det er hele åtte av de fjorten leksikalske tilleggene til kontroll-leserne som er slike feil. Hvis vi tar hensyn til de andre nevnte endringene som leserne gjør i sine opplesinger, er det bare to avvik som ikke passer strukturelt inn i den

sammenhengen de står (RT99c og WT97b). De øvrige deler seg i to grupper: tillegg som ikke kan sies å endre innholdet i noen vesentlig grad, og tillegg som endrer innholdet. Den sistnevnte gruppa er den minste. Det er bare to avvik som kan regnes hit – når Roy føyer til /lit/ og leser «straks tidene blir litt vanskeligere» (RT115), og når V2 føyer til /li:ke/ og leser «dette fungerer like godt i gode tider» (V2T114).

### *Oppsummering*

Det er i alt førti avvik i andrespråkmaterialet som er klassifisert som leksikalske. Førstespråkmaterialet inneholder sekstini slike feillesinger. Det vil si at førstespråkmaterialet for første gang er større enn andrespråkmaterialet. På det grafo-fonematiske nivået utgjorde avvikene i andrespråkmaterialet 78 % av alle avvikene og på det morfologiske nivået 63 %. På det leksikalske nivået er det tilsvarende tallet bare 37 %. Antallet leksikalske avvik i andrespråkmaterialet er heller ikke så skjevt fordelt mellom de fire informantene som avvikene på de to øvrige nivåene har vært, men også her gjør Geraldine klart flest feil. Hun produserer tjueen av avvikene i andrespråkmaterialet, altså om lag halvparten. Ahmed og Daud er registrert med sju hver og Shabanah med fem. Blant kontroll-leserne skiller Roy seg ut fordi han gjør så mange feil. Han gjør hele tretti leksikalske erstatninger – ni flere enn Geraldine.

De leksikalske avvikene er delt inn i tre grupper. Den største gruppa er de leksikalske erstatningene. I andrespråkmaterialet er det tjueseks slike avvik og 46 % av dem blir korrigert. Førstespråkmaterialet består av trettiseks leksikalske erstatninger og her blir hele 64 % korrigert. Én av kontroll-leserne (V2) gjør ingen leksikalske erstatninger i det hele tatt, og tre av de andre retter alle sine feil av denne typen (Karsten, Øyvind og V1). For mange av leserne er det bare ett slikt avvik som ikke er rettet opp. Daud, Shabanah og to av kontroll-leserne (Tonje og V3) er blant disse leserne, og det ene avviket hver av dem er ansvarlig for, er feillesinger som verken bryter strukturen eller endrer innholdet i noen vesentlig grad. Også i Ahmeds høytlesing finner vi bare én leksikalsk erstatning som ikke korrigeres, men denne endrer innholdet i setningen. Den ene feilen Wenche ikke har korrigert, resulterer i en konstruksjon som ikke gir mening. De to som avgjort har flest slike ukorrigerede leksikalske erstatninger, er Geraldine og Roy med henholdsvis elleve og ti. Alle Geraldines avvik endrer enten innholdet og/eller fører til strukturelle brudd. Det gjør også de fleste av Roys, men hos han er det også to ukorrigerede erstatninger som er ubetydelige fordi de verken endrer innholdet eller forstyrrer strukturen.

Av de leksikalske erstatningene som minoritetslevene korrigerer, er åtte av ti funksjonsord, og alle er slike som først og fremst oppleves som strukturelle brudd. Slike avvik finnes også i førstespråkmaterialet, men der er det først og fremst avvik som endrer betydningen som korrigeres. De norske kontroll-leserne gjør også flere slike feil. Blant disse er det en del erstatninger av

innholdsord hvor feillesingen visuelt sett ikke kan sies å være spesielt lik ordformen den erstatter i grunnteksten, for eksempel feillesingen /kvinene/ for <bedriftene> (KT123). Slike feil finnes det også enkelte av blant de ukorrigerede leksikalske erstatningene til kontroll-leserne, for eksempel når /spa:re/ leses for <arbeide> (RT91b). Denne typen feil finnes imidlertid knapt hos minoritetslevnene. Mange av deres leksikalske erstatninger er kjenntegnet ved at feillesingen er visuelt lik ordformen i grunnteksten.

Utelatelser og tilføyelser er de to øvrige avviksgruppene på det leksikalske nivået. I andrespråkmaterialet er det ti utelatelser og bare fire tillegg, mens de tilsvarende tallene for førstespråkmaterialet er nitten og fjorten. Alle ordene som utelates i andrespråkmaterialet, er funksjonsord, mens kontroll-leserne også utelater innholdsord som «svært» og «litt». Å utelate slike ord fører til at betydningen endres, og de aller fleste av disse utelatelserne korrigeres da også av førstespråksleserne. Når det gjelder leksikalske tillegg, er det bare Daud og Geraldine som føyer til to ord hver (i tre tilfeller er dette konjunksjonen «og») i andrespråkmaterialet. Blant kontroll-leserne gjør Roy flest slike tillegg med åtte, V2 gjør tre, Wenche to og V1 ett. Det typiske for tilleggene er at de enten er akseptable i den konteksten de leses inn i, eller at de er akseptable hvis de sees i sammenheng med andre feil som leseren gjør. De kan imidlertid også endre innholdet, for eksempel når ord som /lit/ føyes til.

Sammenligner vi til slutt Geraldine og Roy som er de to som gjør flest leksikalske avvik, kan vi si at Geraldine i sin høytlesing leser mer ordrett opp fra tekstene. Med det mener jeg ikke at hun leser ordene riktig. Allerede i den første rent kvantitative optellingen av høytlesingsfeilene kunne vi jo slå fast at hun leste omtrent hvert femte ord galt uten å korrigere det (jf. 9.4.3.2). Med «ordrett» mener jeg her at hun leser opp sin variant av ordene som står i tekstene. Tar vi i betraktning alle feilene hun gjør, er det overraskende få av ordene i grunntekstene hun ikke leser. Som vi har sett, er det faktisk bare to ord det er snakk om, og det er også bare to ganger hun legger til et eget ord i opplesingen. For Roy forholder dette seg noe annerledes. Han virker friere i forhold til ordene i tekstene han skal lese, både ved at han utelater flere ordformer, og kanskje særlig ved at han føyer til mange ord som ikke i utgangspunktet står i tekstene. Ofte føyer han trolig til eller utelater ord for at opplesingen skal passe med andre endringer han har gjort av teksten, for eksempel morfologiske avvik. Mange av de feillesingene han gjør, henger med andre ord sammen. Vurdert isolert blir de avvikende, men vurdert i sammenheng framstår mange av dem som en restrukturering av teksten. Men som vi har sett, skjer ikke dette alltid uten at innholdet endres.



#### 9.4.5.6 Oppsummering: På hvilke språklige nivåer gjør andrespråksleserne høytlesingsfeil?

##### *Innledning*

Her vil jeg oppsummere det jeg har funnet fram til ved å analysere høytlesingsavvikene ut fra en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell. Hensikten med oppsummeringen er å gi en samlet framstilling av hovedresultatene. For en sammenfattende beskrivelse av høytlesingen til hver av informantene, viser jeg til 9.4.8.

I denne delen av analysen (dvs. den som er beskrevet i 9.4.5) har jeg åpnet for å telle mer enn ett avvik per ord. Størrelsen på andrespråksmaterialet økte dermed fra 174 (jf. tabell 15) til 187 (jf. tabell 19). Av disse 187 avvikene fant jeg at 67 (dvs. 35 %) måtte beskrives som grafo-fonematiske, 80 (dvs. 43 %) som morfologiske og 40 (dvs. 21 %) som leksikalske. Ingen av de fire andrespråksleserne gjorde feil på det syntaktiske nivået, som her er avgrenset til ombyttinger av rekkefølgen av ordene fra grunnteksten.

I førstespråksmaterialet, som består av 137 avvik, er bare 19 (dvs. 14 %) regnet som grafo-fonematiske. Av de øvrige feillesingene er 48 (dvs. 35 %) beskrevet som morfologiske og 69 (dvs. 50 %) som leksikalske. Dessuten er én feil syntaktisk (dvs. 1 %).

Ut fra denne beskrivelsen ser vi at en større andel av avvikene i andrespråksmaterialet enn i førstespråksmaterialet er grafo-fonematiske (35 % i ASM mot 14 % i FSM), og at det er en høyere andel leksikalske avvik i førstespråksmaterialet (21 % i ASM mot 50 % i FSM). Denne sammenligningen av de to korpusene med høytlesings-avvik skjuler imidlertid forskjeller mellom de fire andrespråksleserne. Den beskrevne tendensen, en høyere andel grafo-fonematiske avvik enn leksikalske, stemmer for tre av andrespråksleserne: Shabanah, Geraldine og Ahmed. Dauds høytlesing er derimot lik den vi finner hos kontroll-leserne. Han gjør relativt få grafo-fonematiske avvik, mens om lag halvparten av feillesingene hans er leksikalske (jf. tabell 19).

Heller ikke når det gjelder morfologiske avvik, oppfører de fire andrespråksleserne seg likt. Slike feillesinger er den største gruppa i andrespråksmaterialet, men dette skyldes ene og alene høytlesingen til Geraldine. Hun produserer 66 av de 80 avvikene på dette nivået i andrespråksmaterialet. Faktisk kan annenhver av Geraldines høytlesingsfeil klassifiseres som morfologisk (jf. tabell 19). Ahmed, Daud og Shabanah på sin side gjør få morfologiske avvik – henholdsvis tre, fem og seks (i gjennomsnitt 4,7). Dette er noe lavere enn antallet morfologiske avvik som kontroll-leserne produserer, som i gjennomsnitt er seks.

Før vi ser på resultatene fra analysen av avvikene på de ulike språknivåene, skal det nevnes at det generelt er en atskillig høyere andel avvik som

korrigeres i førstespråksmaterialet (dvs. 34 %) enn i andrespråksmaterialet (dvs. 16 %), jf. tabell 20.

#### *Avvik på det grafo-fonematiske nivået*

De fire andrespråksleserne produserer til sammen 67 grafo-fonematiske avvik og retter 16 % av dem. (Til sammenligning korrigeres 42 % av avvikene på dette nivået i førstespråksmaterialet.) Avvikene i andrespråksmaterialet fordeler seg ulikt på de fire minoritetselevne: Geraldine står for førtifem, Shabanah for elleve, Ahmed for åtte og Daud for tre. For Shabanah og Ahmed er dette det språklige nivået der de gjør flest feil. Selv om vi ser at Geraldine produserer atskillig flere feil enn de øvrige, er det likevel, som nevnt, de morfologiske avvikene hun gjør flest av. Daud skiller seg ikke bare ut ved at han produserer svært få feil som kan beskrives som grafo-fonematiske, men også ved at han umiddelbart retter opp alle de tre feillesingene han gjør. De fem ungdommene som er kontroll-lesere, produserer i gjennomsnitt 2,8 grafo-fonematiske feil, mens det tilsvarende tallet for de tre voksne kontroll-leserne er 1,7.

De grafo-fonematiske avvikene er delt i tre grupper: tillegg (ASM:31, FSM:10), erstatninger (ASM:23, FSM:6) og utelatelser (ASM:13, FSM:3).

Den vanligste feiltypen blant de grafo-fonematiske tilleggene (både i andre- og i førstespråksmaterialet) er opplesing av stum bokstav. Hele 71 % av tilleggene i andrespråksmaterialet er slike (22 av 31), og det er Geraldine som gjør flest (19). Blant de grafo-fonematiske erstatningsfeilene i andrespråksmaterialet er den vanligste feiltypen det å bytte ut en vokal med en annen. I alt 65 % av feilene er slike (dvs. femten av tjuetre), og Geraldine produserer ni av de femten. Når kontroll-leserne erstatter segmenter, dreier det seg derimot i fire av seks tilfeller om konsonanter.

I andre- og førstespråksmaterialet er det til sammen seksten grafo-fonematiske utelatelser. Hele tretten av disse feilene gjøres av andrespråksleserne. Ahmed og Daud produserer to hver, Shabanah tre og Geraldine seks. Bare tre av de åtte kontroll-leserne gjør slike feil (én hver). To av disse korrigeres umiddelbart. Daud korrigerer også begge sine utelatelser, mens Ahmed, Shabanah og Geraldine ikke retter noen av de grafo-fonematiske utelatelsene de gjør. De vanligste feiltypene i denne kategorien i andrespråksmaterialet er forenkling av en konsonantforbindelse inne i eller i slutten av ordet og stavelsesreduksjon inne i ordet.

Når Ahmed, Shabanah og Geraldine gjør så mange feil på det grafo-fonematiske nivået, er det nærliggende å tro at dette dels kan komme av en usikkerhet i regler for opplesing av norsk skrift og dels av usikkerhet i det norske vokalsystemet og i den norske fonotaktiske strukturen. Geraldine gjør flest feil, og framstår dermed som den mest usikre. Som vi så i kapittel 8, ble hun rangert som den med dårligst norskferdigheter av de fire – både på cloze-

testen og når det gjaldt vurderingen av de muntlige ferdighetene. Det høye antallet feillesinger på det grafo-fonematiske nivået kan også henge sammen med at mange av ordene i de to lærebokstekstene er ord andrespråksleserne ikke har møtt så ofte, verken i tale eller i skrift. Hvis ordene er ukjente, har elevene ikke hatt anledning til å opparbeide seg identiteter av ordene i sitt indre leksikon (jf. 3.4). Når elevene skal lese et slikt ord, må de dele det opp i mindre segmenter eller alternativt gjette ut fra konteksten. Når elevene leser ordet nesten riktig (bare et segment er feil), må vi kunne slå fast at de ikke bruker noen generell gjettestrategi, men at de sannsynligvis prøver å lese ordet ved å bruke såkalte indre ledetrådene i ordet. Hvis elevene ikke kjenner uttalen av ordet, vil det være vanskeligere for dem å registrere at ordet er feillest, og dermed er det også mindre sannsynlig at en feillesing vil bli korrigert. Hvis elevene må lese mange ord i en tekst på denne måten, vil det trolig være lettere å gjøre slike feil på det grafo-fonematiske nivået. Hvis vi ser nærmere på de feilleste ordene som er klassifisert som grafo-fonematiske erstatninger og utelatelser, finner vi mange ord som vi må kunne regne som ukjente eller lite kjente for minoritetselevne, for eksempel: «ansettelse», «arbeidsgivernes», «flid», «gjennomsnitt», «storbedriftene» og «verv».

#### *Avvik på det morfologiske nivået*

Morfologiske avvik er i denne undersøkelsen så godt som ensbetydende med avvikende opplesing av bøyingsmorfem. Avvik på dette språknivået er den typen avvik som det er minst sannsynlig at leserne vil rette opp. Totalt korrigeres bare 9 av 128 morfologiske avvik (dvs. 7 %). I andrespråksmaterialet rettes 3 av 80 (dvs. 4 %) og i førstespråksmaterialet 6 av 48 (dvs. 13 %).

Geraldine gjør om lag halvparten av alle de morfologiske avvikene som produseres i undersøkelsen (66 av 128), og de morfologiske feilene utgjør også halvparten av alle feillesingene hennes. En forklaring på at Geraldine gjør så mange feil på dette språknivået, kan være at hun ennå er ustø i norsk morfologi. For å få bekreftet eller avkreftet om hun har problemer med den norske morfologien, vil det være interessant å analysere eksempler på det norske mellomspråket hennes. I en slik analyse vil det blant annet være rimelig å se på bruken av flertallsmorfem i substantiv og på bruken av presensmorfem på «er» – det vil si de morfemene hun gjorde flest feil i, i opplesingen. Hvis vi finner samme typen avvik fra målspråket også i annet språklig materiale produsert av Geraldine, kan en sannsynlig forklaring på den høye andelen morfologiske avvik være at hun leser teksten med sitt eget mellomspråksystem, altså sin egen grammatikk og ikke målspråkets. Dette forholdet vil jeg se nærmere på i 10.5 (se også 9.4.8.1). Hvis denne antagelsen er riktig, kan det også bidra til å forklare at hun bare korrigerer ett av de sekstiseks avvikene. (Feillesingen hun korrigerer, er for øvrig en avvikende opplesing av et avledningsmorfem og ikke av et bøyingsmorfem.)

At Geraldine praktisk talt ikke korrigerer noen av alle de morfologiske avvikene hun gjør, bidrar naturligvis til å forklare at det er så få opprettinger av feillesinger på dette nivået i undersøkelsen. Men også når vi holder hennes feil utenfor, er det en lavere andel av slike avvik som korrigeres, enn av avvikene på noen av de øvrige nivåene. Det må derfor også finnes andre forklaringer på at en så liten andel morfologiske avvik rettes opp. En viktig forklaring kan ligge i at det er få av disse avvikene som endrer innholdet i den oppleste teksten (jf. 9.4.5.4). Mange av morfemene som feilleses, kan dermed betraktes som del av den språklige redundansen. En del av de morfologiske avvikene (i alt 24) har jeg dessuten beskrevet som opplesinger av alternative former i norsk (f.eks. <laget> lest som /lagde/). Denne typen feillesinger må på mange måter sies å ligge på grensen til normal opplesing. Derfor er det heller ikke så merkelig at leserne ikke retter en slik opplesing.

En tredje mulig forklaring på hvorfor så få av de morfologiske avvikene ikke korrigeres, gjelder for noen av feillesingene til de norske kontroll-leserne. Det dreier seg om morfologiske avvik som henger sammen med andre feillesinger leseren gjør. Slike avvik kan sees som ledd i en forsiktig restrukturering av teksten, og derfor er det også lite sannsynlig at de rettes. Denne typen feil finner vi flest av hos Roy, som er den kontroll-leseren som produserer flest morfologiske avvik. Sju av de nitten avvikene hans, er slike som henger sammen med andre avvik.

#### *Avvik på det leksikalske nivået*

Det er altså bare når det gjelder feillesinger på det leksikalske nivået, at de åtte kontroll-leserne produserer flere feil (til sammen 69) enn de fire andrespråksleserne (til sammen 40). I førstespråkmaterialet er annenhver feillesing leksikalsk. Denne beskrivelsen passer også på Dauds høytlesingsfeil. De leksikalske avvikene utgjør videre 39 % av Ahmeds avvik, 23 % av Shabanahs og 16 % av Geraldines. I andrespråkmaterialet som helhet er om lag hver femte feil leksikalsk (jf. tabell 19). Også avvikene på det leksikalske nivået deles i tre typer: erstatninger av en ordform med en ordform fra et annet leksem (ASM:26, FSM:36), utelatelser av ord i grunnteksten (ASM:10, FSM:19) og tillegg av ord som ikke står i teksten (ASM:4, FSM:14).

Siden de leksikalske erstatningene defineres som feil hvor en ordform fra et leksem byttes ut med en ordform fra et annet leksem, er denne typen avvik særlig interessant med tanke på forståeligheten av den oppleste teksten. Når en bytter to ord på denne måten, er sannsynligheten stor for at innholdet endres eller for at strukturen i den oppleste teksten brytes (og dette kan igjen virke inn på forståeligheten). Derfor er det interessant at leserne vanligvis korrigerer slike avvik, jf. følgende oversikt (basert på tabell 28):

- Karsten, Øyvind og V1 retter alle leksikalske erstatninger<sup>63</sup>
- Ahmed, Daud, Shabanah, Tonje, Wenche og V3 retter alle unntatt en
- Geraldine retter 6 av 17 (dvs. 35 %)
- Roy retter 4 av 14 (dvs. 29 %)

Geraldine og Roy skiller seg altså klart fra de øvrige leserne ved at de gjør flere erstatningsfeil og korrigerer færre av dem. Alle de elleve avvikene som Geraldine ikke korrigerer, fører til endringer av innholdet og/eller til brudd i strukturen. Hos Roy gjelder dette majoriteten av feillesingene (åtte av ti), men altså ikke absolutt alle. Når det gjelder de leksikalske erstatningene som korrigeres, er det forskjeller mellom hva slags ord som i utgangspunktet feilleses i andre- og i førstespråkmaterialet. I andrespråkmaterialet dreier det seg i ti av tolv tilfeller om funksjonsord, mens fjorten av tjuette korrigerede leksikalske erstatninger i førstespråkmaterialet gjelder innholdsord.

Leserne i denne undersøkelsen utelater gjennomgående svært få av grunntekstens ord når de leser høyt. De fire andrespråksleserne utelater bare til sammen ti av 2080 leste ord (4 x 520 ord i grunntekstene). Ahmed og Daud unnlater begge å lese tre ord og Shabanah og Geraldine to ord hver. Ordene andrespråkslevene ikke leser, er korte funksjonsord som oftest er plassert langt ute i setningen (i slutfeltet). I førstespråkmaterialet kan tolv av nitten utelatelser beskrives på tilsvarende måte, men i dette materialet utelates også sju innholdsord (adjektiv og adverb). Det å hoppe over slike ord, fører til at innholdet endres, og i seks av sju tilfeller korrigerer da også kontroll-leserne feillesingen.

Andrespråkslevene utelater få ord, men det er enda færre ord de føyer til. Verken Ahmed eller Shabanah legger til noen ord i det hele tatt. Geraldine og Daud føyer til to ord hver. I tre av de fire tilfellene dreier seg om en tilføyelse av «og». Også blant kontroll-leserne er det bare halvparten som gjør slike feil. Roy skiller seg igjen ut som den av kontroll-leserne som gjør flest av én type feil. Hele åtte ord føyer han til i løpet av sin opplesing av de to tekstene. Dette er ikke noe stort tall i seg selv, men det er altså mange feil sammenlignet med alle de andre leserne i undersøkelsen. De fleste av ordene han føyer til er funksjonsord, men det er også eksempler på tilføyelser av adjektiv og substantiv (se tabell 35). Hele åtte av de fjorten leksikalske tilleggene i førstespråkmaterialet (de fleste er Roys) henger sammen med andre feillesinger som leseren gjør. Bare to av disse fjorten leksikalske tilleggene kan sies å endre innholdet i den oppleste teksten, og bare to passer ikke strukturelt inn i sammenhengen de leses inn i. Bare ett av avvikene korrigeres. I andrespråkmaterialet korrigeres ingen av de fire leksikalske tilleggene.

<sup>63</sup> V2 gjør ingen leksikalske erstatninger.

## 9.4.6 En analyse av feillesingenens konsekvenser

### 9.4.6.1 Presentasjon av en analysemodell

I forbindelse med beskrivelsen av avvikene i 9.4.5 har jeg prøvd å trekke fram avvik som kunne tenkes å ha negativ innvirkning på leserens forståelse av den oppleste teksten. Her er intensjonene å gi en mer samlet vurdering av dette forholdet. Det vil jeg gjøre ved å bruke en analysemetode fra en undersøkelse av Magnusson og Naucmér (1990b, 1991). De analyserer høytlesingsfeil som en del av en longitudinell studie av svenske ettspråklige «språkstörda» og «normalspråkiga» barn. Analysen inkluderer blant annet hvilke språklige konsekvenser hver feillesing som elevene gjør i sin høytlesing, får på teksten som de leser opp. Det vil si om feilen kan sies å påvirke det leksikalske, morfologiske, syntaktiske, semantiske eller tekstlingvistiske nivået. Hvis ingen av disse nivåene påvirkes, betraktes feilen som ubetydelig og kalles en «neglisjé». Definisjonen på en neglisjé er altså en feillesing som «resulterar i ett existerande ord, som inte bryter mot syntaktiska eller morfologiska regler och som inte ändrar textens innehåll» (Magnusson og Naucmér 1990b:127). Spørreprosedyren Magnusson og Naucmér bruker for hvert avvik, er den følgende:

Ekisterende ord?	ja: neste spørsmål	nei: avvikets konsekvens er på leksikalsk nivå
Kongruens?	ja: neste spørsmål	nei: avvikets konsekvens er på morfologisk nivå
Syntaktisk akseptabelt?	ja: neste spørsmål	nei: avvikets konsekvens er på syntaktisk nivå
Semantisk akseptabelt?	ja: neste spørsmål	nei: avvikets konsekvens er på semantisk nivå
Tekstlingvistisk akseptabelt?	ja: neglisjé	nei: avvikets konsekvens er på tekstlingvistisk nivå

(etter et arbeidsdiagram i Magnusson og Naucmér 1990b:129)

Det som fascinerer meg ved metoden, er at den på en enkel måte hjelper oss til å finne fram til hvilke feil som kan betraktes som uvesentlige for innholdsforståelsen (dvs. neglisjeene), og dessuten at den tydeliggjør at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom det nivået avviket best kan beskrives på, og det nivået i teksten avviket kan antas å ha konsekvenser for. Geraldines opplesing av <familiemedlemmene> som «familiemedlemmer» (GT74) har jeg for eksempel beskrevet som en morfologisk feil fordi det dreier seg om en endring i bøyingsmorfemet, og fordi mitt utgangspunkt har vært en beskrivelse på ordnivå. Når jeg skal vurdere hvilken konsekvens denne morfologiske feilen kan tenkes å ha på tekstforståelsen, må jeg imidlertid vurdere sammenhengen feilen inngår i. Konteksten hvor denne ordformen står, lyder i Geraldines opplesing slik: «I den japanske familien er samhold mellom familiemedlemmer svært viktig.». Ved å bruke Magnussons og Naucmérs spørreprosedyre, finner vi at opplesingen «familiemedlemmer» kan betraktes som en neglisjé: Det er en

eksisterende ordform i norsk som må sies å passe inn i sammenhengen både syntaktisk, semantisk og tekstlig. (Kongruens-spørsmålet er ikke aktuelt her.)

Når en skal analysere et materiale ved hjelp av en slik prosedyre, må en nødvendigvis bruke en del skjønn. For å kunne bidra til å utvikle modellen, vil jeg ikke bare presentere resultatene, men også gjøre rede for hvordan jeg har forstått og praktisert de ulike trinnene i spørreprosedyren. Artiklene til Magnusson og Naucmér gir bare sparsom hjelp på dette punktet siden de ikke inneholder detaljerte beskrivelser av trinnene. Artikkelen fra 1990 gir imidlertid eksempler på forskjellige typer feillesinger.

#### 9.4.6.2 Avgrensning av de ulike nivåene i modellen

##### *Spørsmål 1: Er avviket et eksisterende ord?*

Med ord forstår jeg her ordform. Normen jeg har brukt for å avgjøre om noe er en ordform, er norsk talemål slik det snakkes i Oslo, og bokmålsnormen. Det vil si at opplesinger som /ansatelse/, /lønstanke/ og /bedift/ ikke er regnet som ordformer innenfor normen. Når et egennavn er feillest, har jeg også regnet det som en ikke eksisterende ordform. Avvikene som skyldes at en «stum» bokstav leses, for eksempel opplesingene /o:g/ og /me:d/, betrakter jeg imidlertid som ordformer. Selv om de må kunne regnes som avvikende lesing, ligger det jo i deres natur at de er bokstavrette opplesinger av skriftlige ordformer. Siden disse høytlesingsavvikene ikke bryter kongruensregler eller berører syntaktiske, semantiske eller tekstlingvistiske forhold, blir de å betrakte som neglisjeer. Slik kan en også velge å betrakte opplesinger som /smo:e/ (AT116, GT116b, GT121) og /mener/ for <menn> (GT124), hvor uregelmessige bøyde ord bøyes regelrett. Det kan selvsagt diskuteres om disse opplesingene representerer ordformer i norsk, men jeg velger å betrakte dem som slike her.

##### *Spørsmål 2: Kongruerer avviket med det (de) ordet(-ene) det skal kongruere med?*

Dette spørsmålet om brudd i kongruens er det selvsagt bare aktuelt å stille når avviket inneholder et bøyingsmorfem, og når det samtidig står i en posisjon som gjør kongruens-spørsmålet relevant. Eksempler på avvik som bryter med kongruensreglene, er opplesinger som «det store bedriftene» (DT133b), «den japansk arbeider» (ØT99) og «stor og mektig bedrifter» (GT82a og c).

Dette trinnet i spørreprosedyren er kanskje det mest problematiske i den forstand at det er vanskelig å skille mellom avvik på dette nivået og på det neste – det syntaktiske. Kongruens kan jo betraktes fra både en morfologisk og en syntaktisk synsvinkel (jf. Jørgensen 1974:127), og i en praktisk situasjon som denne kan det være vanskelig å skille mellom de to ulike betraktningmåtene. Vi ser det kanskje klarest når vi sammenligner kongruensfeilene med beslektede fenomen. Jeg tenker på opplesinger som

«familien overhode» (GT63c), «Japans næringslivet» (GT81) og «arbeidsgiveren organisasjoner» (DT120). Her dreier det seg også om avvikende lesing av bøyingsmorfem, men disse skal altså ikke regnes som feillesinger med konsekvens på det morfologiske nivået, fordi de ikke er kongruensfenomen. Men både de sistnevnte konstruksjonene og de tidligere nevnte eksemplene på feillesinger som bryter kongruensregler, er substantivfraser hvor bøyingsmorfem og plassering brukes for å uttrykke forholdet mellom leddene. Hos Diderichsen (1970:148) behandles de da også sammen i innledningen til syntaksen. Følger en spørreprosedyren til Magnusson og Naucélér, må en imidlertid skille dem. De avvikende genitivsfraser må regnes som avvik som får konsekvenser for det syntaktiske nivået, mens avvik med hensyn til kongruens altså regnes som avvik som virker inn på det morfologiske nivået. Det beste ville her etter mitt syn være å regne også kongruensfeilene til det syntaktiske nivået. Det vil med andre ord si at spørsmål 2 i prosedyren bør falle bort. Her har jeg likevel valgt å bruke spørsmålet om kongruens til å skille mellom nivå. Det gjør det enklere å sammenlikne resultatene med Magnusson og Naucélér's undersøkelse. Dessuten er det lett å slå disse feillesingene sammen med de syntaktiske avvikene, hvis det skulle være ønskelig.

*Spørsmål 3: Er avviket i syntaktisk overensstemmelse med omgivelsene?*

Avvik som bryter med den syntaktiske strukturen, gjør det på ulike måter. «Omgivelsene» i min formulering av spørsmål 3 må derfor dels forstås som frase og dels som setning – helsetning eller eventuelt leddsetning. Jeg har alt nevnt én avvikstype som kan sies å bryte den syntaktiske strukturen. Det er når ett av leddene i en frase har en bøyingsform som er ukorrekt. Opplesingen «Japans næringslivet» er for eksempel en uakseptabel syntaktisk konstruksjon fordi overleddet i en substantivfrase med underleddet i genitiv må stå i ubestemt og ikke i bestemt form. Andre eksempler på manglende syntaktiske overensstemmelser er /fo:/ for <får> (GT89a) i setningen <Alle som får arbeid i et firma> og /besteme/ for <bestemmer> (GT76b) i <mens mannen bestemmer utenfor hjemmet>. Her brytes den syntaktiske strukturen fordi det finite verbalet ikke står i presens eller preteritum.

Mange av de øvrige bruddene på syntaktiske regler skyldes at et ord i grunnteksten blir utelatt i opplesingen. For slike avvik er for øvrig dette tredje spørsmålet i prosedyren det første som er relevant å stille. De fleste leksikalske utelatelsene fører til brudd på det syntaktiske nivået, men de kan også resultere i endringer på det semantiske nivået (se nedenfor). Eksempler på brudd i setningens syntaktiske konstruksjon som skyldes utelatelsener, er de følgende opplesingene hvor det utelatte ordet er satt i parentes: «Som jente må Akikio hjelpe litt (til) i huset av og til» (ST70b) og «og passer på (at) barna ikke sluntrer unna» (ST60a).

Også når for eksempel verbet står med en annen utfylling enn den normale, kan det føre til brudd i den syntaktiske konstruksjonen. Det skjer i opplesingen



«men han overlater i kona å ta hånd om økonomien» hvor /i:/ erstatter <til> (GT64b). Et annet eksempel er «Hun har ansvarlig for husstell og barneoppdragelse», der tekstens <er> erstattes med /ha:r/ (GT57).

*Spørsmål 4: Er avviket semantisk akseptabelt i sammenhengen?*

Når en skal avgjøre om avviket er semantisk akseptabelt i den sammenhengen det står i, kommer spørsmålet om skjønn i sterk grad inn. Hvor store endringer i innholdet skal en akseptere? Ut fra ett av eksemplene som Magnusson og Naucmér (1990b:130) gir, kan det se ut som om jeg har lagt meg på en strengere linje enn dem. De bruker nemlig opplesingen «bergstopparna» for «bergvæggen» som eksempel på en neglisjé. Jeg kjenner ikke sammenhengen ordet er brukt i, men hvis jeg bare skulle vurdere ordformene, ville jeg mene at bergveggen tross alt er noe annet enn toppene, men det er altså vanskelig å avgjøre dette uten konteksten.

Det er forskjell i hvor store betydningsforskjeller avvikene som ikke er semantisk akseptable, representerer. Noen av dem resulterer i helt meningsløse setninger. De har imidlertid passert de øvrige nivåene fordi de er eksisterende ordformer, og fordi de ikke bryter med den syntaktiske strukturen – når vi altså som her prøver å se den isolert fra det semantiske. Dette gjelder for eksempel Ahmeds feillesing av <og> som /for/, som resulterer i konstruksjonen «Mannen er forsørger *for* familiens overhode» (AT63), og Tonjes feillesing av <langt> som fører til følgende setning «... og derfor har disse bedriftene *lagd* flere menn enn kvinner» (TT124). Begge disse avvikene korrigeres av leserne. Andre avvik som fører til brudd på det semantiske nivået, gir ikke meningsløse konstruksjoner, men endrer betydningen i større eller mindre grad. Eksempler på slike feillesinger er når Tonje erstatter <hun> med /han/ og leser «Resten bruker *han* til husholdningen og til sparing» (TT67), og når Øyvind utelater <svært> i setningen «Ved siden av de store bedriftene i Japan fins det en mengde (*svært*) små bedrifter.» (ØT112).

*Spørsmål 5: Er avviket tekstlingvistisk akseptabelt?*

Først på dette nivået går en ut over setningen avviket står i, for å vurdere om det også kan sies å passe inn i tekstsammenhengen. Geraldines endringer av tempus i verbformene <blir> (GT115b) og <kutter> (GT115c) til preteritum fungerer innenfor de helsetningene de står, når disse betraktes isolert. Hennes opplesing blir da: «men straks tidene blei vanskeligere, kuttet de store ut kontakten med de små». Men hvis vi ser på konteksten disse setningene inngår i, ser vi at endringen av tempus bryter med sammenhengen i teksten. Helsetningene som står umiddelbart før de to nettopp siterte helsetningene, lyder: «Ved siden av de store bedriftene i Japan fins det en mengde svært små bedrifter. De er ofte helt avhengige av at de store bedriftene kjøper fra dem. Dette fungerer godt i gode tider», og dermed må vi altså regne de etterfølgende preteritumsformene som feillesinger som ikke er tekstlingvistisk akseptable.

Før jeg presenterer resultatene, er det ytterligere to forhold jeg vil kommentere. For det første har jeg her bare regnet ett avvik per ord, slik jeg gjorde i 9.4.4. Det skyldes at det i praksis viste seg vanskelig å skille mellom flere feil i én ordform i denne analysen. De fleste av avvikene med mer enn én feil inneholder feil på det grafo-fonematiske nivået, som fører til at avviket skilles ut allerede på det første nivået. Eksempler på slike avvik er /søltner/ (ST60b) og /jenumsmitet/ (GT102b), som begge, slik jeg analyserte dem i 9.4.5.2, inneholder tre avvik. Det andre forholdet jeg vil kommentere, er at når jeg vurderer hvordan avviket passer inn i sammenhengen, ser jeg også på den sammenhengen som leseren selv har skapt gjennom eventuelle andre feillesinger av ord i grunnteksten. Når Roy for eksempel leser «lønnen er delvis avhengig av hvor mye *de produserer*» istedenfor «lønnen er delvis avhengig av hvor mye som produseres», synes jeg det er rimeligst å analysere de to feillesingene som neglisjeer. Når vi åpner for å se dem i sammenheng, blir det mulig. De bryter da verken syntaktiske, semantiske eller tekstlige forhold. Hvis vi betrakter hver av dem isolert og vurderer dem opp mot grunnteksten, må begge imidlertid regnes som avvik som bryter den syntaktiske strukturen. Så vidt jeg kan forstå ut fra eksemplene i Magnusson og Naucmér (1990b), har også de tatt slike hensyn. Det skal her tilføyes at denne typen vurderinger bare gjelder et fåtall avvik, og at det særlig er Roy som produserer dem. Han er, som vi alt har sett, den eneste som kan sies å restrukturere teksten i noen grad ved nettopp å produsere slike feillesinger som henger sammen.

### 9.4.6.3 Resultater

#### *Ukorrigerte avvik*

I presentasjonen av resultatene vil jeg skille ut de avvikene som leserne selv spontant korrigerer til rett form. Disse vil jeg ta for meg etter at jeg først har sett på hvilke konsekvenser de ukorrigerte avvikene kan sies å ha. I tabell 36 på neste side ser vi at det er 146 slike ukorrigerte feillesinger i andrespråksmaterialet (ASM), mens det i førstespråksmaterialet (FSM) er 86 (jf. også summen av tallene i kolonne IV i tabell 16). Tabellen viser også hvor mange slike avvik hver enkelt leser gjør. Som vi også alt vet, er det en skjevhet i materialet fordi to av leserne står for en så stor andel av feilene. Geraldines ukorrigerte avvik utgjør 75 % av avvikene i andrespråksmaterialet, og Roys avvik utgjør 48 % av avvikene i førstespråksmaterialet – faktisk 61 %, hvis vi bare ser på avvikene i førstespråksmaterialet til de fem ungdommene (FSM-ungdom). De viktigste opplysningene i tabell 36 er oversikten over hvor mange ukorrigerte feillesinger som er regnet som neglisjeer, og hvor mange som fører til konsekvenser på hvert av de fem nivåene som Magnusson og Naucmér opererer med. Disse opplysningene gis i antall forekomster, men jeg har også regnet ut hvor stor andel av avvikene som er neglisjeer, og hvor stor andel av feilene som kan sies å ha konsekvenser på de forskjellige språknivåene. En slik utregning har jeg gjort der materialet er av en viss størrelse. Det vil si at jeg

har regnet det ut for andre- og førstespråkmaterialet, for Geraldine, for summen av avvikene til Ahmed, Daud og Shabanah (A+D+S) og for Roy. I tillegg har jeg regnet ut hvor stor andel neglisjeene utgjør av hver enkelt leasers feil.

Tabell 36: Ukorrigerte avvik analysert etter Magnussons og Naucérs modell

	Leksikalsk	Morfol.	Syntaktisk	Semantisk	Tekstlingv	Neglisje	I alt
ASM	32 (22%)	09 (6%)	36 (25%)	12 (8%)	05 (3%)	52 (36%)	146-100%
FSM	05 (6%)	02 (2%)	14 (16%)	08 (9%)	03 (3%)	54 (63%)	86 -100%
FSMungd	05 (7%)	02 (3%)	12 (18%)	07 (10%)	02 (3%)	39 (58%)	67 -100%
FSMvoks	--	--	02 (11%)	01 (5%)	01 (5%)	15 (79%)	19 -100%
Ahmed	04	--	04	01	--	04 (31%)	13
Daud	--	--	02	--	01	05 (63%)	08
Shabanah	06	01	03	01	--	04 (27%)	15
Geraldine	22 (20%)	08 (7%)	27 (25%)	10 (9%)	04 (4%)	39 (35%)	110-100%
A+D+S	10 (28%)	01 (3%)	09 (25%)	02 (6%)	01 (3%)	13 (36%)	36 -100%
Karsten	--	--	--	--	--	01 (100%)	01
Roy	02 (5%)	02 (5%)	08 (35%)	06 (26%)	--	23 (56%)	41 -100%
Øyvind	--	--	01	--	--	01 (50%)	02
Tonje	03	--	01	--	02	06 (50%)	12
Wenche	--	--	02	01	--	08 (72%)	11
V1	--	--	01	--	01	07 (78%)	09
V2	--	--	01	01	--	04 (67%)	06
V3	--	--	--	--	--	04 (100%)	04

Den største andelen ukorrigerte feillesinger både i andre- og i førstespråkmaterialet er, som vi ser av tabellen, neglisjeer. I andrespråkmaterialet er andelen 36 %, mens den er betydelig større i førstespråkmaterialet – 63 % i førstespråkmaterialet som helhet, 58 % i materialet fra ungdommene og hele 79 % i materialet fra de tre voksne. Ser vi på andelen neglisjeer hos hver enkelt leser, ser vi at Daud skiller seg ut blant andrespråksleserne ved at hele 63 % av avvikene han gjør, er av denne typen. Det vil altså si samme andel som i førstespråkmaterialet. Hos Geraldine er andelen neglisjeer omtrent som i andrespråkmaterialet som helhet (dvs. 35 %), mens Shabanahs andel neglisjeer bare er på 27 % og Ahmeds på 31 %.

Bortsett fra andelen neglisjeer finner vi den klareste forskjellen mellom andre- og førstespråkmaterialet i andelen avvik som har konsekvenser for det leksikalske nivået. Det vil altså si avvik som ikke kan regnes som ordformer i norsk. Andelen slike feillesinger i andrespråkmaterialet er 22 % og i førstespråkmaterialet bare 6 %. Selv om det kommer fram i tabell 36 at Geraldine er den av andrespråksleserne som gjør flest slike feil, så utgjør de en større andel av Shabanahs og av Ahmeds feil (henholdsvis 40 % og 31 %). Hos Daud er ingen avvik på dette nivået ukorrigerte. Det er interessant at mange av de ordene andrespråkslevene leser feil slik at resultatet blir en ikke-eksisterende ordform, er ord som er spesielt knyttet til innholdet i de aktuelle

læreboktekstene. Det er feillesinger av japanske navn (Akiko, Yamaha, Toshiba, Toyota og Mitsubishi) og av ord som brukes i omtalen av arbeidslivet og politikk (ansettelse, organisasjoner, bonus, innsats, lønnstaker, gjennomsnitt, arbeidgivernes, politiske, verv, regjeringskontorene). To feil skjer i ordformer som må kunne regnes som uvanlige (slendrian og sluntrer). Det er gode grunner til å anta at mange av disse ordene leses feil fordi de er ukjente for elevene, eller er ord som de ikke hører så ofte. Hvis dette stemmer, er det ikke så rart at elevene ikke korrigerer feillesingene. Da har de sannsynligvis ikke opparbeidet seg en idé om hvordan ordene skal høres, og dermed registrerer de heller ikke en avvikende opplesing.

I tabell 36 finner vi også en forskjell mellom andre- og førstespråksmaterialet i hvor stor andel avvik som fører til brudd på syntaktiske regler i norsk. I andrespråksmaterialet hører 25 % av avvikene til denne kategorien, mens det i førstespråksmaterialet er 16 % slike feil. Kanskje kan også denne forskjellen forklares ved å vise til at minoritetselevne sannsynligvis ikke er så fortrolige med strukturen i norsk som dem som har språket som morsmål, men her må det tilføyes at Magnusson og Naucleur (1990b) fant enda større forskjeller mellom dårlige og gode lesere i tredje klasse på dette punktet. I deres undersøkelse kunne 27 % av avvikene til de dårlige leserne og 14 % av avvikene til de gode leserne regnes til denne kategorien. Det kan altså se ut som om det er en tendens til at svake lesere gjør flere feil i opplesingen av en tekst som bryter med den syntaktiske strukturen.

Når det gjelder andelen feil som endrer innholdet (semantisk nivå), ser vi av tabellen at andelen avvik er omtrent lik (8 % og 9 %) i andre- og førstespråksmaterialet, men her må vi være spesielt oppmerksomme på skjevheter i materialet. Geraldine gjør ti av de tretten avvikene i andrespråksmaterialet, og Roy gjør seks av de åtte i førstespråksmaterialet. Problemer på dette nivået ser altså først og fremst ut til å være knyttet til disse to leserne, noe vi også så i beskrivelsen av leksikalske avvik i 9.4.5.5.

Da gjenstår det bare to nivå å kommentere, og det er de to som har lavest andel avvik – det morfologiske og det tekstlingvistiske. Avvik som bryter kongruensreglene (morfologisk nivå) er det nesten bare Geraldine som gjør. Hele åtte av de totalt tolv forekomstene i hele materialet (både ASM og FSM) er produsert av henne. Dette tyder vel på at hun er den som er minst stø i bruken av kongruensregler på norsk. Vi har da også sett at hun står for majoriteten av de morfologiske feillesingene. Feil som først og fremst kan sies å ha konsekvenser på tekstinivået, er en svært liten gruppe både i andre- og i førstespråksmaterialet. Vi ser at de i begge materialene bare utgjør tre prosent.

#### *Korrigerede avvik*

Avvikene som leserne korrigerer, utgjør altså en langt mindre gruppe enn ukorrigerede avvik både i andre- og i førstespråksmaterialet. Men det er relativt stor forskjell mellom hvor stor andel av alle avvik disse korrigeringene utgjør.

I andrespråksmaterialet rettes bare 16 % av feillesingene (28 av 174), mens det tilsvarende tallet for førstespråksmaterialet er 35 % (47 av 133). Denne høye andelen i førstespråksmaterialet er det først og fremst de fem ungdommene som står for. De retter 39 % av sine feillesinger (42 av 109), mens de voksne bare korrigerer 21 % av sine (5 av 24). I 9.4.4.2 var jeg inne på at det å korrigere feil, gjerne regnes som en positiv strategi, noe som skulle bety at det er bra å rette en høy andel av feilene. Dette regnes som positivt fordi en ser det som et tegn på at leseren kan styre sin egen forståelse. En forutsetning for et slikt resonnement er at det er alvorlige feil som korrigeres. I denne sammenhengen vil det si feil som endrer innholdet eller eventuelt også feil som fører til større strukturelle brudd i den oppleste teksten. Også resultatene fra min undersøkelse viser at det er viktig at andelen korrigeringer sees i sammenheng med hvilke feil som rettes, og med hvilke som ikke rettes. Det kan for eksempel ikke automatisk betraktes som mer positivt at de fem ungdommene som er kontroll-lesere i gjennomsnitt korrigerer 39 % av feilene de gjør, mens de tre voksne kontroll-leserne i gjennomsnitt korrigerer 21 % av sine feil. Som vi nettopp har sett, er jo om lag 80 % av avvikene de voksne ikke korrigerer, neglisjeer. Det innebærer at det ikke er samme behov for å korrigere disse feilene, og det er vel heller ikke sikkert at leserne registrerer dem i samme grad som andre feillesinger. Den tilsvarende andelen neglisjeer for ungdommene med norsk som morsmål, er 58 %, mens minoritetselevne bare har 36 % neglisjeer blant de avvikene de ikke retter opp under lesingen. I det følgende skal vi se nærmere på hva slags type feil leserne korrigerer.

Når det gjelder de korrigerte avvikene, er verken andre- eller førstespråksmaterialet så skjevt sammensatt som tilfellet var for de ukorrigerede feillesingene. Geraldine gjør bare 39 % av korrigeringene i andrespråksmaterialet, mens det tilsvarende tallet for Roy er 19 %. Tabell 37 på neste side gir en oversikt over resultatene av analysen av de korrigerede avvikene. Den er laget etter de samme prinsippene som tabell 36.

Den klareste forskjellen mellom andre- og førstespråksmaterialet som vi får illustrert i tabell 37, er i andelen avvik på det semantiske nivået. I andrespråksmaterialet er bare 14 % av feilene som korrigeres, feil som kan sies å ha konsekvenser for innholdet i teksten. Det tilsvarende tallet for førstespråksmaterialet er 45 %. Dette skulle indikere at førstespråksleserne er bedre til å kontrollere sin forståelse, siden altså flere av feilene de retter, er slike som endrer betydningen. Men det må tilføyes at førstespråksleserne også generelt gjør flere feil som endrer innholdet. Det så vi i 9.4.5.5, hvor beskrivelsen av avvikene viste at førstespråksleserne gjorde spesielt mange feillesinger som kunne karakteriseres som leksikalske erstatninger av innholdsord. De fleste av avvikene som får konsekvenser for det semantiske nivået, er nettopp slike avvik. I beskrivelsen av de leksikalske erstatningene (i 9.4.5.5) så vi også at når andrespråksleserne erstattet en ordform i grunnteksten med en ordform som hører til et annet leksem, skjedde det oftest med funksjonsord, og slike endringer i teksten fører oftere til syntaktiske enn

til semantiske brudd. Dette er også med på å forklare at andelen avvik på det syntaktiske nivået er større hos minoritetselevne (43 % i andrespråksmaterialet og 26 % i førstespråksmaterialet).

Tabell 37: Korrigerede avvik analysert etter Magnussons og Nauclérs modell

	Leksikalsk	Morfol.	Syntaktisk	Semantisk	Tekstlingv	Neglisjé	I alt
ASM	10 (36%)	01 (4%)	12 (43%)	04 (14%)	--	01 (4%)	28 -100%
FSM	05 (11%)	03 (6%)	12 (26%)	21 (45%)	01 (2%)	05 (11%)	47 -100%
FSMungd	04 (10%)	03 (7%)	10 (24%)	19 (45%)	01 (2%)	05 (12%)	42 -100%
FSMvoks	01	--	02	02	--	--	05
Ahmed	01	--	02	02	--	--	05
Daud	03	01	03	--	--	--	07
Shabanah	01	--	02	01	--	01	05
Geraldine	05	--	05	01	--	--	11
A+D+S	05	01	07	03	--	01	17
Karsten	--	--	--	04	--	02	05
Roy	01	--	03	03	01	01	09
Øyvind	02	01	--	02	--	01	06
Tonje	01	--	05	07	--	01	14
Wenche	--	02	02	03	--	--	07
V1	--	--	--	02	--	--	02
V2	01	--	--	--	--	--	01
V3	--	--	02	--	--	--	02

Det vi for øvrig kan merke oss fra tallene i tabell 37, er at det er en større tendens i andrespråksmaterialet til å korrigere avvik som fører til brudd på det leksikalske nivået (dvs. avvik som ikke kan regnes som eksisterende ordformer i norsk), og vi ser også at det særlig er Daud og Geraldine som står for slike korreksjoner. Geraldine gjør mange slike feil. Hun har hele 22 ukorrigerede (jf. tabell 36), så derfor er det kanskje ikke så underlig at noen av disse rettes. For Daud stiller det seg litt annerledes. Han gjør svært få feil av denne typen (bare tre) og retter altså alle. Tabell 37 viser oss dessuten at fire av de fem ungdommene med norsk som morsmål korrigerer neglisjeer. Dette kan vi kanskje ta som et tegn på at de stiller høye perfektjonskrav til opplesingen. Det er imidlertid vanskelig å forklare hvorfor de retter en del av disse, men ikke andre avvik. Neglisjeen som Tonje korrigerer, er for eksempel opplesingen /halvo:r/ til /halo:r/ (TT105), men hun korrigerer ikke opplesinger som /praktis/ for <praksis> (TT75) og /firman/ for <firmaer> (TT88). Av minoritetselevne er det bare Shabanah som korrigerer en neglisjé. Det er når hun retter sin første opplesing av «huset» hvor t-en høres, til en form uten «t» (ST70c).

#### 9.4.6.4 Oppsummering: Hvilke konsekvenser har andrespråkslesernes høytlesingsfeil?

Ved å bruke spørreprosedyren til Magnusson og Naucleur har jeg funnet fram til et mål for hvilke høytlesingsfeil som kan regnes som ubetydelige – de såkalte neglisjeene. Som vi har sett, er det en langt mindre andel av de ukorrigerte avvikene i andrespråksmaterialet som er neglisjeer enn i førstespråksmaterialet. I andrespråksmaterialet er det bare 36 % (52 av 146). I førstespråksmaterialet er det tilsvarende tallet 63 % (54 av 86). I materialet fra de tre voksne kontroll-leserne er andelen neglisjeer hele 79 % (15 av 19), mens andelen er 58 % (39 av 67) i materialet fra de fem ungdommene med norsk som morsmål. Dauds andel neglisjeer er den samme som i førstespråksmaterialet som helhet, altså 63 %, men han skiller seg dermed klart fra de tre øvrige andrespråksleserne: Shabanahs andel neglisjeer av de ukorrigerte avvikene er bare 27 %, Ahmeds er 31 % og Geraldines er 35 %.

Disse resultatene betyr at Ahmed, Shabanah og Geraldine har en høyere andel avvik som enten ikke er ordformer i norsk, som bryter med kongruensreglene, den syntaktiske eller tekstlingvistiske strukturen eller endrer betydningen. Analysen viser at den største forskjellen mellom andre- og førstespråksmaterialet går ved andelen avvik som bryter med ordstrukturen i norsk. I andrespråksmaterialet er det 22 % av de ukorrigerte avvikene jeg ikke har regnet som akseptable ordformer i målspåket. Daud gjør imidlertid ingen slike feil, og det gjør heller ikke de voksne kontroll-leserne, mens det er 7 % av feilene til de norskspråklige ungdommene som er slike. Mange av ordformene som de tre andrespråkslevene feilleser, er ord som har tilknytning til innholdet i læreboktekstene – japanske navn og ord fra emnene arbeidsliv og politikk. Trolig er dette ord som for det meste er ukjente for elevene, eller som de ikke har hørt eller sett så ofte tidligere. En annen stor gruppe ukorrigerte avvik i andrespråksmaterialet er feillesinger som fører til brudd på den syntaktiske strukturen – 25 % av avvikene hører til denne gruppa. Det tilsvarende tallet for førstespråksmaterialet er 16 %. Andelen avvik som har konsekvenser for innholdet er imidlertid omtrent den samme i de to materialene: 8 % i andrespråksmaterialet og 9 % i førstespråksmaterialet.

Også blant de avvikene som leserne spontant har korrigert, finner vi forskjeller mellom andre- og førstespråksmaterialet. De fleste feillesingene som andrespråkslevene retter opp, er feil som bryter med den syntaktiske strukturen i norsk (43 % av korrigeringene), og feil som ikke kan regnes som eksisterende ordformer i norsk (36 % av korrigeringene). I førstespråksmaterialet er det også slik at relativt mange av korrigeringene dreier seg om å gjenopprette den syntaktiske strukturen (26 %), men den største gruppa er likevel korrigeringer av feil som endrer innholdet (dvs. 45 %). Som jeg alt har minnet om, viste den kvalitative beskrivelsen av avvikene at forholdsvis flere av førstespråkslesernes feil var såkalte leksikalske erstatninger av innholdsord. Det vil si den avvikstypen hvor innholdet i den oppleste teksten

tydeligst endres i forhold til grunnteksten. Slike feil, f.eks. «kvinnene» for «bedriftene» (KT123), er det altså stor sannsynlighet for at blir rettet opp.

I den generelle oppsummeringen av høytlesingen (i 9.4.8) vil jeg se nærmere på hvilke feil hos hver av informantene som er ukorrigerte og som ikke er neglisjeer. Her vil jeg avslutningsvis se hvor stor andel av det totale antallet avvik (altså både ukorrigerte og korrigerede) som ikke rettes eller ikke er neglisjeer. De avvikene som står igjen når vi trekker fra disse to kategoriene, er jo de avvikene som på en eller annen måte endrer innholdet eller bryter strukturen i den oppleste teksten. Antallet slike feil for hver leser går fram av kolonne IV i tabellen nedenfor, og den andelen disse feilene utgjør av alle feilene til den enkelte leseren, finner vi i kolonne V.

*Tabell 38: Antall og andel av alle avvik som ikke rettes, og som ikke er neglisjeer.*

- I Antall avvik (jf. tabell 16 kolonne I)  
 II Antall rett korrigerede avvik (jf. tabell 16 kolonne III)  
 III Antall neglisjeer av ukorrigerte avvik (jf. tabell 36)  
 IV Antall ukorrigerte avvik som ikke er neglisjeer  
 V Andel ukorrigerte avvik som ikke er neglisjeer, i prosent av alle avvik (jf. I i denne tabellen)

	I	II	III	IV	V
Ahmed	18	05	04	09	50 %
Daud	15	07	05	03	20 %
Shabanah	20	05	04	11	55 %
Geraldine	121	11	39	71	59 %
Karsten	07	06	01	--	--
Roy	50	09	23	18	36 %
Øyvind	08	06	01	01	13 %
Tonje	26	14	06	06	23 %
Wenche	18	07	08	03	17 %
V1	11	02	07	02	18 %
V2	07	01	04	02	28 %
V3	06	02	04	--	--

Som vi ser, er det to lesere som ikke har noen slike feil – Karsten og V3. Begge disse leserne gjør svært få feil i det hele tatt (sju og seks), og de feilene de ikke spontant retter opp, er altså neglisjeer. Hos de øvrige kontroll-leserne ser vi av tabellen at andelen feillesinger som ikke korrigeres og som ikke kan regnes som ubetydelige, er mellom 13 % (1 av 8 feil hos Øyvind) og 36 % (18 av 50 feil hos Roy). Vi ser også at Daud igjen skiller seg ut fra de tre øvrige andrespråksleserne. Hans andel slike feil er bare 20 % (3 av 15). For Ahmed er det tilsvarende tallet 50 % (9 av 18), for Shabanah 55 % (11 av 20) og for Geraldine 59 % (71 av 121). Ahmed, Shabanah og Geraldine skiller seg altså nokså klart fra de øvrige leserne ved at mellom 50 og 59 % av høytlesingsfeilene deres enten endrer innholdet eller bryter med strukturen i norsk. Når det gjelder antallet slike feil, er det imidlertid store forskjeller mellom de tre. Ahmed har ti slike feil og Shabanah har elleve, mens Geraldine på sin side har



71. Hele 71 feil av denne typen må kunne karakteriseres som svært mange, men som vi har sett, er det bare ti som er analysert som feil som endrer innholdet. De øvrige bryter altså med strukturen i norsk på et av de øvrige nivåene (jf. tabell 36, se også oppsummeringen av Geraldine som høytleser i 9.4.8.1).

#### 9.4.7 Annet hørbart arbeid ved opplesing av tekst enn avvik

I analysen av nøyaktighet i høytlesing har jeg konsentrert meg om opplesing av ord. Det vil si at jeg har beskrevet de tilfellene der leserne endrer, erstatter eller utelater en ordform i teksten de leser, og de tilfellene der de føyer til nye ord som ikke finnes i denne grunnteksten. Når vi lytter til ungdommenes høytlesing, kan vi imidlertid også registrere at de for eksempel stopper litt opp foran ord de skal lese, eller i selve opplesingen av et ord. Videre merker vi kanskje at de gjentar hele ord eller deler av ord eller at de har en langsom opplesing av enkelte ord – noen ganger stavelse for stavelse. Slike sider ved opplesingen har jeg ikke regnet som avvik hvis det endelige resultatet har vært innenfor rammen av normal opplesing. Hvis det er mange uoverensstemmelser av dette slaget, vil det imidlertid kunne virke forstyrrende inn på flyten i opplesingen. I den kvantitative analysen telte jeg derfor ikke bare opp antallet ord som ble feillest og antallet ord som var del av korrigeringer, men også hvor mange av grunntekstens ord som var involvert i det jeg under en samlebetegnelse omtalte som «annet hørbart arbeid med teksten». Resultatet av optellingen presenterte jeg i tabell 17. Denne tabellen viser at de tre voksne leserne knapt har slike forstyrrende trekk i sin høytlesing. Bare ett eller to ord er involvert i opplesingen til hver av dem, og de fleste av disse dreier seg om gjentakelser av ord. Ungdommene har imidlertid jevnt over en god del uoverensstemmelser av dette slaget. Vi finner med andre ord et interessant skille mellom de mer øvede voksne leserne og åttendeklassingene. Det gjennomsnittlige antallet ord som er registrert under kategorien «annet hørbart arbeid med teksten» hos de fire andrespråksleserne, er 39. Daud har færrest med 30, Shabanah har 35, Ahmed 43 og Geraldine 48. Gjennomsnittet for de fem jevnaldrende leserne med norsk som morsmål, er 19,8 ord. De gjør med andre ord langt færre slike uoverensstemmelser fra normal opplesing. I Karstens opplesing dreier det seg bare om fem ord. Han er altså omtrent på samme nivået som de voksne leserne. Den som er registrert med flest ord, er Tonje med 30. Det er altså det samme antallet ord som jeg registrerte i Dauds høytlesing, og han hadde færrest slike registreringer av minoriteteselevne.

I det følgende vil jeg kort gjøre rede for hva slags uoverensstemmelser jeg har samlet i denne kategorien, og for hvilke ord i grunnteksten som er involvert. En nærmere analyse av disse uoverensstemmelsene må jeg imidlertid la ligge. Mange av dem må sees i sammenheng med prosodiske forhold ved opplesingen, og det har jeg som nevnt innledningsvis valgt ikke å konsentrert meg om i denne undersøkelsen. Siden dette bare skal være en kort redegjørelse,

konsentrerer jeg meg om høytlesingen til de fire informantene. Typen uoverensstemmelser de gjør, skiller seg ikke fra det de jevnaldrende kontroll-leserne produserer. Det er først og fremst antallet som skiller elevene i disse to gruppene. Også i forbindelse med opplesinger som er regnet som avvik, gjør leserne ofte pauser foran eller inne i ordet, eller gjentar deler av ordet. Her inkluderer jeg imidlertid ikke disse, men ser altså bare på ord fra informantenes opplesing som ikke alt er beskrevet som avvik.

De korte pausene som jeg har registrert, skjer dels foran ord først på linja, dels foran ord i andre posisjoner på linja og dels inne i ord. Omtrent alle er på under ett sekund, så det er altså ikke snakk om fullstendige stopp i opplesingen. Det er imidlertid ikke alltid like lett å avgjøre om pausene skjer foran opplesingen av et ord, eller om det skjer i etterkant av opplesingen av ordet foran. Siden jeg ikke har sett på prosodiske forhold, har jeg ikke hatt grunnlag for å avgjøre dette i alle tilfeller. Derfor har jeg konsekvent regnet med at pausen skjer foran ordet som skal leses.

Ahmed og Geraldine gjør flest pauser foran ord som står først på en av linjene i grunnteksten. Ahmed er registrert med elleve og Geraldine med ni som hører til kategorien «annet hørbart arbeid med teksten». (Geraldine har i tillegg pause foran to ord hun feilleser som står først på linja). Pausene først på linja er det lett å få oversikt over ved å se på transkriberingen av høytlesingen som finnes i appendikset (vedlegg G-J). Nedenfor har jeg listet opp alle de øvrige ordene som andrespråksleserne gjør korte pauser foran. Også i denne typen uoverensstemmelser er det Ahmed og Geraldine som er registrert med flest tilfeller. (Jeg skriver ordene med vanlige bokstaver her. Forlengelse av en lyd i opplesingen av ordet er markert med kolon bak den tilsvarende bokstaven, og «e:» står for en fylt pause.)

Ahmed: barneoppdragelse, tjener, Akiko, litt, Toshiba, kon-ternene, kommer, produsere, forbedre, bilarbeidere, avhengig, hvor, at, små, de, de, små, en, kvinne

Daud: e: forsørger, e: bygd, Toyota, Toshiba, for, 1977, e: utfører, så, bare, men, straks

Shabanah: ikke, Akiko, av, slendrian, kontakten, lite, kvinner, i

Geraldine: det, og, sparing, bedriften, så, prak-sis, heldig, bunnen, gjengjeld, villige, plassen, en, dem, bare, e:-forstår, e:- (foran bindestrek),

Flere av disse ordene er det rimelig å regne med at leserne stusser over fordi de ikke kjenner dem så godt (f.eks. «Akiko», «konsernene», «slendrian»). Mange av ordene er relativt lange, men vi ser også at det er en del korte vanlige ord som ikke i seg selv er vanskelige å lese (f.eks. «bare», «ikke»). De ordene som leserne gjør en pause inne i når de leser opp, er imidlertid gjennomgående lange og/eller ikke blant de vanligste i de to læreboktekstene. Det ser vi av følgende opplisting:

Ahmed: hjemme-værende, kon-ternene, tju-fem, politi-ske, bedrift-ene, sam\* samhold-et

Daud: A-kiko, tje-ner, husholdnin-gen, famil-iemedlemmene, halv-år, feil-frie, be-driften, organisasjo-ner, ø-ko-no-mien, lønsta:k\* -lønnstakerne

Shabanah: barneopp-oppdragelse, Aki-kio, u-tenkelig, familemed-lemmene, prak-sis, be-driftene, ja-panske, for-bedre, politi:-politi:- (ler) klarer ikke å si det politi-ske

Geraldine: hjemme-værende, hushold-ningen, u-tenkelig, prak-sis, Nis-san, inn-satsen, feil-frie, s:si\*- sikret

I enkelte ord forlenger leseren uttalen av ett fonem. Det fungerer også som en slags pause. Den følgende opplistingen viser at de fleste av tilfellene skjer i uttalen av en initial <s>: Ahmed: s:sluntrer, s:svært, Daud: s:svært, Shabanah: S:ony, s:sikret, s:vært, Geraldine: plass:en, s:om, s:si\*- sikret, arbeidskraft:t.

Den siste store gruppa av ord i denne kategorien er ord der leseren gjentar deler av ordet (produkt\* produktene), hele ordet (navn navn) eller flere enn ett ord (er det er det). Mønsteret er at de ordene der deler av ordet gjentas, er lange ord, mens hele ord som gjentas uten at de skyldes feillesing eller korrigering, gjerne er korte. Men som vi ser av oversikten nedenfor, stemmer ikke dette alltid (jf. f.eks. «ha\* han» og «mannen mannen»).

Ahmed: sam\* samhold-et, er si\* er sikret, navn navn, de de, en en, mannen mannen

Daud: ha\* han, kon\* konsernene, produkt\* produktene, lønsta:k\* -lønnstakerne, enn enn, til til, av av, men - straks men straks

Shabanah: tjene\* tjener, hus\* e- (fniser) skal ta på seg husarbeid, ly:\* lydighet, hve\* hver, us\* ustabil, av av, s:vært mange svært mange, politi:-politi:- (ler, sier: klarer ikke å si det) politi:-ske, til til, er det er det

Geraldine: høy\* høyere, produkt\* produktene, s:si\*- sikret, bil\* biler, bon\* bonus, leve\* levere, derf\* derfor, ikke ikke, i i, er er, store store, med med, hva de hva de

Flere av ordene som jeg har listet opp her, er ord vi tidligere har sett at har blitt feillest. Bare én ordform feilleses av alle fire informantene i undersøkelsen, nemlig <arbeidsgivernes>. Det er også bare én ordform som alle de fire enten feilleser, korrigerer eller på annen måte leser i uoverensstemmelse med normal opplesing, nemlig <Akiko> (T70). Da har jeg ikke slått sammen identiske ordformer, men vurdert feillesingen ut fra den posisjonen hver ordform har i grunnteksten. Åpner vi for å slå sammen identiske ordformer, kommer «at» og «det» i samme gruppe som navnet «Akiko» i linje 70 i grunnteksten. Det kan også være interessant å se hvilke ordformer som minst tre av de fire informantene feilleser, korrigerer eller på annen måte leser i uoverensstemmelse med normal opplesing. I tabellen nedenfor ser vi at det er til sammen femten ordformer. Alle disse forekommer bare en gang i grunntekstene. Vi ser at det for det meste dreier seg om ord som jeg tidligere har hevdet trolig har vært lite frekvente i det lesestoffet disse

åttendeklassing tidligere har møtt. Ordene er også relativt lange. Det gjennomsnittlige antallet bokstaver i alle ordene i tabellen er 8,5.

Tabell 39: Ordformer i grunnteksten som minst tre av informantene feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med i sin opplesing

Ordform i grunntekst	Avvikende opplesing	Korrigert avvik. opplesing	Annet hørb. arb.
Akiko (70)	S, G	--	A, D
arbeidsgivernes	A, D, S, G	--	--
familiemedlemmene	G	--	D, S
feilfrie	G	--	D,A,S
forbedre	G	--	A, S
heldig	S, D	--	G
husstell	--	--	D, S, G
konsemene	S, G	--	A, D
lydighet	--	--	A, S, G
politiske	G	--	A, S
sikret	--	--	A, S, G
slendrian	A, G	--	S
sluntrer	S, G	--	A
tjener	--	--	A, D, S
Toshiba	G	--	A,D
Toyota	A, G	--	D
økonomien	--	G	D, S

Det er videre 49 ordformer i grunnteksten som to av informantene feilleser, korrigerer eller på annen måte leser i uoverensstemmelse med normal opplesing. Av oversikten nedenfor ser vi at det også blant disse er mange av det vi må regne som mindre frekvente ord, men her er det også en god del vanlige ord og kortere ord. Heller ikke her har jeg slått sammen identiske ordformer. For ordformer som forekommer mer enn én gang i grunntekstene, har jeg i parentes bak oppgitt hvilken linje i grunnteksten den aktuelle avvikende oppleste ordformen er hentet fra.

50, Akiko (56), ansettelse, at (99), bare, barna (57), barneoppdragelse, bedriften, bilarbeidere, bonus, de (113), de (93), det (120), det (59), dette, en (126), flid, forstår, forsørger, hjemmeværende, husarbeid, huset, husholdningen, i (100), innsatsen, jente, laget (103), lite, lønnskakerne, Mitsubishi, navn, og (67), organisasjoner, plassen, praksis, produktene, samholdet, sine, små (116), storbedriftene, største, svært (82), så (109), tidene, til (70), ustabil, utbetalt, utenkelig, Yamaha

I forbindelse med nedskrivningen av høytlesingen har jeg også markert de stedene hvor en tydelig kan merke at leserne ikke overholder skilletegnene, men bruker stigende eller fallende tone et sted de ikke skal (se transkriberingene av høytlesingen i appendikset). Ahmed er notert med tre slike tilfeller, Daud med to, Shabanah med fire og Geraldine med ett. I alle tilfellene mangler avslutningstonegangen. De overser med andre ord et punktum og leser fortsatt med stigende intonasjon, altså med det jeg etter Lange (1987:77) har kalt fortsettelsesintonasjon.

## 9.4.8 Oppsummering

De oppsummeringene jeg har gjort underveis i analysen av høytlesingsavvikene, har ikke fokusert spesielt på de enkelte informantene. Her vil jeg derfor oppsummere høytlesingen til hver av dem. Høytlesingen til kontrollleserne oppsummerer jeg samlet til slutt. Jeg har valgt å begynne med Geraldine siden hun må sies å være den eneste av informantene som har problemer med å lese de to læreboktekstene høyt. Derfor blir også oppsummeringen av hennes høytlesing mest utførlig.

### 9.4.8.1 Høytlesingen til Geraldine

Geraldine skiller seg klart fra de tre øvrige andrespråksleserne ved at hun leser unøyaktig og svært langsomt. Den gjennomsnittlige høytlesingsfarten hennes er bare 73 ord per minutt, mens en ideell opplesingsfart må antas å ligge fra rundt 140 ord per minutt til om lag 165 ord i minuttet (jf. 9.3).

At Geraldine leser unøyaktig, har vi et mål for når vi i den rene opptellingen av avvik kunne konstatere at hun gjør hele 121 avvik i forbindelse med høytlesingen av de to tekstene, som til sammen er på 520 løpende ord. Disse 121 avvikene utgjør hele 70 % av avvikene i andrespråksmaterialet, og de utgjør 36 % av alle avvikene som produseres i undersøkelsen. Det vil si alle avvikene til de fire andrespråksleserne og til de åtte kontrollleserne med norsk som førstespråk. Analysen har også vist at Geraldine feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med hvert tredje ord i de to tekstene. Omtrent hvert femte ord leser hun feil, uten at hun korrigerer opplesingen.

Geraldine retter altså få av feillesingene sine til en akseptabel form. Dette skjer faktisk bare i elleve tilfeller, altså i 9 % av avvikene. Dermed har hun også den laveste andelen korrigeringer av alle leserne som er med i undersøkelsen. De andre leserne som retter få feil, er V2 med 14 %, V1 og Roy med 18 % og Shabanah med 25 %. Å sammenligne andelen korrigeringer er imidlertid problematisk hvis en ikke samtidig ser hvilke avvik som blir stående urettet. Ved hjelp av Magnussons og Naoclérs spørreprosedyre (jf. 9.4.6) fant jeg at 39 av Geraldines i alt 110 ukorrigerte avvik (dvs. 35 %), er neglisjeer – og det innebærer at de kan betraktes som ubetydelige. Geraldines andel neglisjeer er høyere enn Shabanahs (27 %), men den er langt lavere enn andelen neglisjeer hos de tre kontrollleserne som retter få av avvikene sine. V2s andel neglisjeer av de avvikene hun ikke retter opp, er 67 %, V1s 78 % og Roys 56 %. Det vil si at det er sannsynlig at grunnen til at disse tre leserne lar være å rette mange av feillesingene, er at feilene er ubetydelige. De bryter verken strukturelt eller innholdmessig med teksten som leses opp. Trekker vi neglisjeene fra, står V1 og V2 igjen med bare to ukorrigerte avvik hver og Roy med atten, mens Geraldine står igjen med hele 71 avvik (jf. tabell 38). Det vil si at for Geraldines del er det 59 % av alle avvikene i hennes høytlesing av de to

tekstene som enten ikke er vurdert til å være ordformer i norsk, som bryter med den grammatiske strukturen i teksten eller som endrer innholdet. (Tilsvarende tall for Roy, som er den leseren som etter Geraldine produserer flest høytlesingsfeil, er 36 %).

Av de 71 ukorrigerede avvikene til Geraldine som ikke er neglisjeer, kom jeg ved å bruke spørreprosedyren til Magnusson og Naucleur fram til at tjueto (dvs. 20 %) har konsekvenser for det leksikalske nivået – det vil si at jeg har regnet dem som ikke-eksisterende ordformer i norsk (jf. tabell 36). Videre bryter åtte (dvs. 7 %) med kongruensreglene i norsk og blir dermed kategorisert som avvik som har konsekvenser for det morfologiske nivået. Tjuesju avvik (dvs. 25 %) har konsekvenser for det syntaktiske nivået, ti (dvs. 9 %) for det semantiske nivå og fire (dvs. 4 %) har konsekvenser for det tekstlingvistiske nivået. Avvikene som må sies å ha konsekvenser for det semantiske nivået, er avvik som er ordformer i norsk og som passer strukturelt inn i sammenhengen de står, men som fører til at innholdet i den oppleste teksten endres i forhold til innholdet i grunnteksten. I en vurdering av om noen av høytlesingsavvikene vitner om at leserne ikke forstår det de leser, er disse avvikene interessante. Geraldine er den leseren som har flest slike feil. De avvikene det dreier seg om, er dels opplesinger av ord hvor flertall endres til entall (<sine> leses f.eks. /si:n/ i «De store bedriftene sørger godt for *sin* faste ansatte», GT92) og dels leksikalske erstatninger der ord i grunnteksten erstattes med en ordform som hører til et annet leksem (<lite> leses f.eks. /lit/ i «Fagforeninger er svake i Japan og har *litt* å stille opp mot arbeidsgivernes organisasjoner», GT119b).

En enda større gruppe av de ukorrigerede avvikene til Geraldine er de tjueto avvikene som jeg ikke har regnet som ordformer innenfor målspåkets normer (dvs. feil med konsekvenser for det leksikalske nivået). Det dreier seg om en avvikende opplesing av følgende ordformer fra grunntekstene:

Toyota, Toshiba, Akiko, Yamaha, Mitsubishi, lønnskakerne, ansettelse, arbeidsgivernes, ustabil, gjennomsnitt, innsats, regjeringskontorene, politiske, verv, flid, sluntrer, slendrian, bruker, særlig, lommepenger, mindre

Det er sannsynlig at Geraldine ikke kjenner mange av disse ordformene så godt fra før. Da kan vi heller ikke forvente at hun vet hvordan de skal uttales, og dermed blir det også mindre sannsynlig at hun er i stand til å identifisere og korrigere en avvikende opplesing.

Den aller største gruppa av ukorrigerede avvik er dem som bryter med den syntaktiske strukturen. De fleste av disse til sammen tjuesju avvikene, dreier seg om feil i opplesing av bøyingsmorfem. Slike feil fører til konstruksjoner som: «Slendrian *bli* ikke godtatt» (GT110b), «Lønnen er delvis avhengig av hvor mye som *produsere*» (GT105a) og «Japans *næringslivet* er bygd opp omkring...» (GT81).

I flere av ordene Geraldine leser feil, er det mer enn én feil. I beskrivelsen av

avvikene ut fra den språkvitenskapelige modellen hvor jeg så på alle feilene i hvert opplest ord, økte derfor antallet avvik til 132. Undersøkelsen viser at halvparten av avvikene er morfologiske (66). Videre kan 45 beskrives som grafo-fonematiske (dvs. 34 %), og 21 (dvs. 16 %) som leksikalske (jf. tabell 19). I alle de tre kategoriene utgjør Geraldines avvik majoriteten av avvikene i andrespråksmaterialet: Av de grafo-fonematiske avvikene i andrespråksmaterialet utgjør hennes avvik 67 %, av de morfologiske hele 83 % og av de leksikalske 53 %. I og med at Geraldine gjør så mange feil, er det beskrivelsen av dem som naturlig nok tidligere har fått størst plass. Her vil jeg ikke gjenta den, men prøve å finne fram til det vi ut fra beskrivelsen må kunne oppfatte som noen mer generelle trekk ved hennes høytlesing.

#### *- Usikkerhet i opplesing av norsk skrift*

Mange av de grafo-fonematiske avvikene avspeiler en usikkerhet i opplesing av norsk. Geraldine gjør mange feil hvor hun leser en såkalt stum bokstav (/me:d/, /o:g/, li:vet/), og hun gjør mange feil i opplesing av vokaler (f.eks. /bru:ke/ for <bruker> og /sa:|i/ for <særlig>). Hun leser også galt fonem i noen ord som ikke har en lydrett opplesing i forhold til talemålet i Oslo, som <verv> lest /verv/ og <arbeidsgiverens> lest /arbæidsgiv\* givens/. Andre mer frekvente lydstridige ord behersker hun (f.eks. «er», «derfor», «gi», «som»), men hun blander imidlertid sammen pronomenene «de» og «det» som også er to frekvente ikke-lydrette ord. Hun leser for eksempel <de> lydrett (som /de:/) fire av de totalt tretten gangene ordet forekommer i grunntekstene. (Én av feillesingene korrigeres.)

Ingen av feiltypene jeg her har kommentert, er unike for Geraldine. De gjøres også av de øvrige leserne, for eksempel blander også to av de norske kontrollleserne sammen «de» og «det» (WT85, WT120, RT85a). Det som skiller Geraldine fra de andre, er først og fremst antallet slike avvik, men også det at hun gjør så mange forskjellige typer feil som bryter med prinsipper for opplesing av norsk skrift.

#### *- Usikkerhet i opplesing av bøyingsendelser*

Geraldine skiller seg også ut ved at hun gjør så mange feillesinger av bøyingsmorfem. Undersøkelsen har vist at dette er den aller største avvikskategorien i hennes høytlesing. Hun gjør hele 56 slike feil, mens Ahmed og Daud til sammenligning gjør tre hver og Shabanah seks. Selv om en blir slått av antallet feillesinger av bøyingsmorfem, viser en analyse som også inkluderte rett oppleste morfem, at hun tross alt leser flere ord med de aktuelle bøyingsmorfemene riktig enn galt. I substantiv er det for eksempel først og fremst flertallsmorfem hun gjør feil i. Men av de i alt førtitre forekomstene av substantiv med flertallsmorfem i grunntekstene leser hun tjuvfem riktig og atten feil (dvs. 42 % feillesinger). Det er eksempler på at hun erstatte et flertallsmorfem med et annet («-ene» med «-er» og omvendt), men i de fleste tilfellene kan feillesingen beskrives som en reduksjon av flertallsmorfemet. Når substantivet står i entall, har hun ikke samme tendens til å feillese

morfemene. Faktisk viser undersøkelsen at hun bare leser feil i sju av sekstire slike tilfeller (dvs. 11 %). Vi har også sett at Geraldine gjør mange feil i opplesingen av verbets bøyingsmorfem. Tempus i de to tekstene hun leser, er presens, og Geraldine leser presensmorfem («-er», «-r», «-s») avvikende i sytten av femtiåtte tilfeller. Det vil si 29 %. Oftest reduserer hun «-er» til «-e». Det skjer i ti av de tjuetre forekomstene i teksten (43 %). Hun feilleser imidlertid aldri infinitiver på «-e», som forekommer i alt tolv ganger i de to tekstene.

Feillesinger i bøyingsmorfem er registrert i lesingen til dyslektikere, men for den som har røtter i andrespråkforskningen er det like nærliggende å vurdere om disse avvikene kan regnes som uttrykk for den språklige variasjonen som vi vet kjennetegner innlæreres språkssystem. Dette kommer jeg tilbake til i 10.5.

#### *-Ordrett men unøyaktig opplesing av grunnteksten*

Da jeg beskrev de leksikalske avvikene, sammenlignet jeg Geraldines høytlesing med høytlesingen til en av de norske kontroll-leserne, nemlig Roy, som er den av leserne med norsk som morsmål som gjør flest feil. Han er også den av alle leserne som gjør flest leksikalske avvik. Denne sammenligningen gav et interessant perspektiv på Geraldines lesing som det kanskje ellers hadde vært lett å overse. Roy er nemlig friere i forhold til grunnteksten enn Geraldine. Han utelater og legger til flere ord, og han erstatter også i høyere grad ord i grunnteksten med ord fra et annet leksem. I Geraldines lesing finner vi lite av alle disse tre forholdene. Dermed kan vi si at noe som preger hennes opplesing er at hun leser praktisk talt alle ordene i grunntekstene. Hun leser altså ordrett, men unøyaktig. For i en høy andel av ordene leser hun ikke det som står i teksten, men sin egen variant av ordet. Det finnes imidlertid ikke eksempler på at hun unnlater å lese ord fordi de ser for vanskelige ut. Faktisk er to korte funksjonsord («en» og «å») de eneste ordene i grunntekstene som hun ikke leser opp<sup>64</sup>. Analysen har også vist at Geraldine bare i svært liten grad kan sies å endre grunnteksten ved å føye til nye ord som ikke står der. Det er bare to eksempler på det, og begge er tillegg av «og». Disse ordene tilfører ikke noe nytt i teksten, og den som lytter til opplesingen, får et inntrykk av at de nærmest fungerer som en form for pause i opplesingen.

#### *- Feil som endrer innholdet*

Hos Geraldine finner vi også, som jeg alt har tatt opp i denne oppsummeringen, flest avvik som endrer innholdet i den oppleste teksten fra innholdet i grunnteksten. Geraldine gjør elleve slike feil. Dette er altså en forholdsvis liten andel av de ukorrigerede feillesingene hennes (11 av 110 dvs.

<sup>64</sup> Det ene av disse tilfellene kan endog beskrives annerledes enn jeg har valgt. Mitt utgangspunkt for beskrivelsen er ordformene i grunnteksten. Når Geraldine leser «av det en mann tjener» som «av den mannen tjener», har jeg beskrevet denne feillesingen som blant annet en utelatelse av «en». Men hvis man, som jeg var inne på i 9.4.4.1, forlater utgangspunktet i ordnivå, kan denne feillesingen beskrives annerledes. Utelatelsen av «en» kan sees som en del av en morfologisk feil fordi Geraldine endrer et substantiv som står i entall ubestemt form med foranstilt artikkel til bestemt form med etterhengt artikkel.



10 %), men det er flere enn de andre leserne gjør. Ser vi på de øvrige feilene, er det særlig feillesingene som resulterer i ikke-eksisterende ordformer i norsk som er interessante i forhold til å vurdere om Geraldine forstår det hun leser. Denne gruppa er dobbelt så stor som avvikene som har konsekvenser på det semantiske nivået (altså 22 av de 110 ukorrigerede avvikene, dvs. 20 %). Disse feillesingene må sies å vitne om at hun ikke er så fortrolig med de aktuelle norske ordene, og som vi så da jeg listet dem opp ovenfor, er de fleste av dem ord som er knyttet til innholdet i de to fagtekstene, og ord som hun neppe har møtt så ofte tidligere i tekster hun har lest på norsk. Vi har imidlertid også sett noen eksempler på feillesinger hvor det kan se ut som Geraldine prøver å tolke ordene som kjente ord, for eksempel når hun leser <konsernene> som /kunkø:ransene/ og <overlater> som /oveʈaler/. Dette kan vurderes som tegn på at hun bestreber seg på å prøve å tolke og forstå det hun leser.

Ett av spørsmålene jeg stilte alle informantene etter at de hadde lest høyt, var om de syntes det var noen forskjell på å lese høyt og på å lese stille. Geraldine svarer at hun synes det er lettere å lese høyt enn å lese stille fordi høytlesing, som hun sier, hjelper henne til å få med seg ordene. Å ikke bare se ordene, men samtidig også høre dem, later med andre ord til å være en støtte for henne. I samtalen, som er gjengitt nedenfor, følger hun opp med ytterligere en begrunnelse av hvorfor hun betrakter det som lettere å lese tekster høyt. Hun sier: «så høre jeg om jeg har lest feil eller ikke». Tatt i betraktning alle de feilene hun gjør, kan dette virke underlig. Men utsagnet er interessant fordi hun selv retter oppmerksomheten mot bruk av eget språkssystem til å vurdere høytlesingen. Når Geraldine leser /bru:ke/ for <bruker> og ikke retter det, kan en nærliggende forklaring altså være at opplesingen ikke bryter med hennes norske mellomspråkssystem (for en nærmere analyse av dette, se 10.5). Ut fra hva hun sier, er hun i alle fall opptatt av å rette feil hun hører.

- Forsker: nå leste du et stykke stille og et stykke høyt  
 Geraldine: ja  
 Forsker: synes du det er noen forskjell på det? å lese på de to måtene?  
 Geraldine: ja, (-) jo, for at når jeg leser høyt, så får jeg med meg ordene da  
 Forsker: m  
 Geraldine: så høre jeg om jeg har lest feil eller ikke  
 Forsker: m  
 Geraldine: men når jeg lese inni meg, så kan jeg ikke vite, eller jeg få med meg stykkene da, men ja det er liksom at jeg ikke hører hva som er feilen da  
 Forsker: mm, så hva synes du er lettest?  
 Geraldine: å lese høyt  
 Forsker: å lese høyt  
 Geraldine: ja  
 Forsker: gjør du, når du leser -e- lekser hjemme (-), leser du høyt da eller?  
 Geraldine: ja, noen ganger  
 Forsker: men så leser du stille og? jah, mm (G11)

I det supplerende materiale som jeg samlet inn i metodeutprøvningsfasen, har jeg ytterligere to eksempler på Geraldines høytlesing. Siden Geraldines opplesing av de to tekstene om Japan i så sterk grad skiller seg ut, vil jeg i 9.5 kort analysere dette materialet for å se om vi finner de samme typene

høytlesingsavvik.

#### 9.4.8.2 Høytlesingen til Ahmed

Høytlesingshastigheten til Ahmed er på 118 ord per minutt. Dette er omtrent samme hastighet som han holder i stillelesing – som er 121 ord per minutt. Ahmed leser altså raskere enn Geraldine, og han er da også naturligvis nærmere en vanlig opplesinghastighet. Men som vi har sett, leser han langsommere enn de jevnaldrende kontroll-leserne. Når en lytter til opplesingen hans, sitter en likevel igjen med inntrykk av at han kanskje leser litt for raskt i forhold til ferdighetene.

Ahmed produserer atten avvik i opplesingen av tekst 3 og 4. Dette er lite sammenlignet med Geraldine. Sammenligner vi med de øvrige jevnaldrende leserne, ser det imidlertid ut til at det antallet feil Ahmed gjør, ligger sånn omtrent midt på treet. Bare Daud, Karsten og Øyvind leser færre feil enn Ahmed, mens Wenche leser like mange som han og Shabanah, Tonje og Roy flere. Det viser seg imidlertid at Ahmed bare korrigerer fem av de atten feillesingene sine (dvs. 28 %). Det er en betydelig lavere andel enn hva Daud og fire av de fem ungdommene som er kontroll-lesere, korrigerer i sin høytlesing (mellom 39 % og 86 % jf. tabell 16 i 9.4.4.2). Bare Geraldine (med 9 %), Roy (med 18 %) og Shabanah (med 25 %) retter en lavere andel av sine avvik enn Ahmed.

I beskrivelsen av avvikene har jeg klassifisert åtte av de atten avvikene som grafo-fonematiske, tre som morfologiske og sju som leksikalske. Fire av de fem korrigeringene er av leksikalske feil, den siste er en oppretting av et grafo-fonematisk avvik. Hos Ahmed er en langt høyere andel av avvikene grafo-fonematiske enn hos kontroll-leserne. Tre av disse feilene er erstatninger av vokalsegmenter (/l̥:n̥/, /s̥|endri:n̥/, /ansat̥se/), tre er brudd på det som må regnes som vanlige opplesingsregler i norsk (/h̥:se/̥, /o:g̥/, /arb̥eid̥s̥gi:v̥æ̥n̥ es/), og to er reduksjon av stavelser inne i ordet (/to̥yta/, /organ̥i:ʃu:ner/). Flere av disse feilene skjer i ord som trolig er lite frekvente i det lesestoffet en åttendeklassing tidligere har møtt. De morfologiske avvikene skjer imidlertid i tre vanlige ord (/jenta/, /ti:d̥n̥/, smo:e/). Av de leksikalske avvikene korrigerer altså Ahmed over halvparten. De avvikene han ikke korrigerer, er to utelatelser av preposisjonen «i» og en opplesing av <ubetalt> som /u:betalt/. De to første fører til strukturelle brudd i setningene, mens det siste endrer innholdet. De leksikalske avvikene han korrigerer, endrer strukturen og/eller innholdet.

Analysen av avvikene etter spørreprosedyren utarbeidet av Magnusson og Naucélér viste at fire av de ukorrigerede avvikene til Ahmed kunne regnes som ubetydelige. Andelen neglisjeer er med andre ord 31 %. Denne andelen er lav. Den tilsvarende andelen hos Geraldine er for eksempel 35 %. Faktisk er det

bare Shabanah som har en lavere andel negligjeer (med 27 %) enn Ahmed. Ser vi på de øvrige ukorrigerede avvikene hans, finner vi flest ord som ikke kan regnes som ordformer i norsk (opplesingen hans av: «slendrian, ansettelse, Toyota og organgisasjoner»). Tre avvik bryter med strukturen (syntaktisk nivå), og ett endrer innholdet (semantisk nivå). Alt i alt virker det ikke som om Ahmeds feillesinger er slike som kan sies å virke forstyrrende inn på innholdet. Det er altså bare ett avvik som han ikke selv korrigerer, som kan sies å resultere i betydningsendring, nemlig opplesingen /u:betalt/. Det som er karakteristisk for feillesingene, ser mer ut til å være at han endrer på ordet i grunnteksten ved å erstatte eller utelate segment. Dermed oppfattes mange av ordene som avvikende i forhold til målspråket. Men feillesingene er samtidig visuelt nokså like ordene i grunnteksten – hvis vi tenker oss en skriftlig realisering av de oppleste ordene.

I den kvantitative analysen så vi også at Ahmed feilleste, korrigerede eller på annen måte arbeidet hørbart med 12 % av ordene i grunntekstene. Kategorien «annet hørbart arbeid med teksten» er stor hos han. Den berører hele 43 ord i grunntekstene, og det er bare Geraldine som gjør enda flere slike. Det som karakteriserer Ahmeds opplesing på dette punktet, er at han gjør korte pauser foran ord. Det er ord som står først på linja, men det er flest eksempler på pauser foran ord i andre posisjoner. Tre ganger i opplesingen overser han dessuten skille tegn.

På spørsmålet om han synes det var noen forskjell på å lese høyt og på å lese stille, svarer Ahmed at det er bedre å lese tekster stille enn å lese dem høyt. Dette begrunner han med at han ikke er så vant til å lese høyt, og at høytlesing er vanskeligere fordi det er lettere å gjøre feil – eller som han uttrykker det «når leser utpå så er det, kan det hende du gjør feil på noen uttrykk eller sånn» (A11). Jeg spør han om han også synes at det er vanskeligere å forstå når han leser høyt, men det synes han ikke. Som vi ser av utdraget fra samtalen, begrunner han dette dels med at han gjennom høytlesing kan høre hva han leser, og dels med at det er lett å tenke på noe annet når en leser stille.

- Forsker: men syns, er det vanskeligere å forstå også eller [når du leser høyt]?  
 Ahmed: nei det er bedre, det er bedre å forstå hvis du leser høyt  
 Forsker: det er bedre å forstå hvis du leser høyt?  
 Ahmed: ja, men det er vanskelig å forstå hvis du leser inni eller noen ganger da, bedre å lese høyt  
 Forsker: ja, da er det bedre å lese høyt  
 Ahmed: ja, hvis du skal forstå teksten eller sånt  
 Forsker: ja, mm, hvorfor det tror du?  
 Ahmed: da, hører du det ikke sant  
 Forsker: da hører du det? jah, og det gjør du ikke når du leser inni?  
 Ahmed: nei, det er litt vanskelig, da tenker du kanskje på noe annet enn du leser  
 Forsker: ja, så du synes det er lettere å konsentrere seg kanskje, når du leser høyt?  
 Ahmed: ja (A11)

### 9.4.8.3 Høytlesingen til Daud

Daud er den av de fire informantene som i sin opplesing ligger nærmest det jeg kom fram til kunne regnes som vanlig opplesingstempo (mellom 140 og 165 ord i minuttet). Tekst 3 leser han med en fart på 137 ord i minuttet, og tekst 4 med en fart på 124 ord per minutt. Daud er også den mest nøyaktige høytleseren av de fire. Totalt gjør han bare femten avvik fra forventet opplesing. Han er også den av minoritetslevene som korrigerer den høyeste andelen av feillesingene, nemlig sju av de femten (43 %). De feillesingene han retter opp, er dels slike som bryter den syntaktiske strukturen, og dels grafo-fonematiske avvik som resulterer i ikke-eksisterende ordformer i målpråket. Ut fra den analysen jeg gjorde i 9.4.6, kan vi slå fast at ingen av feillesingene til Daud, verken de han korrigerer, eller de han ikke korrigerer, endrer innholdet i den oppleste teksten i forhold til innholdet i grunnteksten. Derfor er det heller ikke grunnlag for å si at den høye andelen korrigeringer betyr at han styrer forståelsen sin bedre enn de andre minoritetslevene (jf. spørsmål reist i 9.4.4.3). Den viser vel kanskje heller at han er opptatt av å lese riktig. I den sammenhengen er det også interessant at hele fem av de åtte avvikene han ikke korrigerer, er neglisjeer. Også i andelen neglisjeer skiller Daud seg dermed fra de øvrige andrespråksleserne. Hos Daud er andelen slike ubetydelige feillesinger den samme som det som er gjennomsnittet for kontroll-leserne, nemlig 63 %.

Ingen av de tre avvikene som Daud ikke korrigerer og som heller ikke er regnet som neglisjeer, kan sies å føre til at innholdet i den oppleste teksten blir vesentlig forskjellig fra innholdet i grunnteksten. Den alvorligste av de tre feilene er opplesingen av <arbeidsgivernes> som /arbæidsji:vær/. Her endres betydningen fra flertall til entall, og utelatelsen av genitivsmarkeringen fører til brudd i den syntaktiske strukturen. En annen av disse feillesingene er akseptabel i setningen den leses opp (endring av tempus fra preteritum til presens), men bryter med den tekstlingvistiske strukturen. Det tredje avviket er manglende opplesing av bindestreken i «10-20 %». Denne feilen vil kanskje ikke oppfattes som så alvorlig, men den må likevel sies å representere et strukturelt brudd.

Beskrivelsen av de femten feillesingene til Daud viste at han i motsetning til de tre andre minoritetslevene gjør relativt få grafo-fonematiske feil (tre og alle rettes) og mange leksikalske avvik (sju og tre korrigeres). Når om lag halvparten av avvikene til Daud er leksikalske, ligner han også her mer på de norske kontroll-leserne enn på de tre øvrige andrespråksleserne. Han gjør også fem morfologiske feil og retter ett av dem.

Daud korrigerer altså alle de tre grafo-fonematiske avvikene. Likevel er disse interessante fordi de er feiltyper som vi ofte ser i norsk mellomspråk. Daud reduserer konsonantforbindelser inne i ord (/bedift/, /insatn/) og han leser <o> lydrett som /u:/ og ikke som /o:/. På det leksikalske nivået er det avviket som

skiller seg mest ut, kanskje tillegget av /in/ som gir opplesingen «setter inn sin ære i å». Minoritetselevene gjør svært få slike tillegg av ord, og dette er det eneste som er en tilføyelse av et annet ord enn «og».

Ser vi på hvor mange av ordene i grunnteksten han feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med, er det 9 %, og det er den laveste andelen blant minoritetselevene.

På spørsmålet om det er lettest å lese en tekst høyt eller stille, svarer Daud at han synes det er lettest å konsentrere seg når han leser stille. Dette er altså det motsatte av hva Ahmed svarte. Daud trekker fram at når han leser stille, kan han lese deler av teksten om igjen:

«når du leser inni seg da, ikke sant, hvis du for eksempel, jeg leser en setning og når jeg ikke forstår et ord, da går jeg tilbake og ser på den, ikke sant» (D11)

Denne tendensen til å gå tilbake og lese deler på nytt i stillelesing, kan kanskje forklare hvorfor stille- og høytlesingsfarten til Daud er omtrent lik (jf. tabell 14). Videre i samtalen framhever Daud at han blir mer nervøs når han leser høyt, og at han føler at han i høytlesing ikke kan stoppe opp hvis han ikke forstår, men at han må lese videre. Når han sier at han er nervøs i forbindelse med høytlesing, er det lett å tolke som at han stiller høye krav til seg selv om perfeksjon i lesingen. Det gir for så vidt også det lave antallet feil og den høye andelen feil som korrigeres, et signal om. Et spørsmål en kan reise, er om slike krav til egen høytlesing flytter oppmerksomheten bort fra forståelsen. Det vil selvsagt være avhengig av hvor godt personen leser rent teknisk og trolig også av hvor vanskelig han eller hun oppfatter teksten. Daud bringer for så vidt inn forholdet mellom høytlesing og forståelse selv når han nærmest uttrykker at han i høytlesing føler seg presset til å lese videre uansett om han har fått med seg innholdet. Dette kan henge sammen med erfaringer fra opplesings-situasjoner i klasserommet hvor alle medelevene lytter til en elevs opplesing. Slik hadde det selvsagt ikke måttet være i situasjonen hvor Daud leser høyt for meg, men siden han umiddelbart kommenterer dette, er det sannsynlig at han også har opplevd denne høytlesingssituasjonen slik.

#### 9.4.8.4 Høytlesingen til Shabanah

Shabanah leser langsommere (104 ord per minutt) og gjør noen flere feil (tjue) enn Ahmed og Daud. Inntrykket når en hører på henne, er likevel at hun leser med god flyt og med en god uttale. Hun avbryter lesingen et par steder med fnising, noe som kanskje tyder på at hun er litt usikker i situasjonen. Ser vi på hvor stor andel av ordene i grunnteksten hun feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med, finner vi at det er 11 %. Det er høyere enn Daud med 9 %, men noe lavere enn Ahmed med 12 %.

I den språklige beskrivelsen av Shabanahs avvik fant jeg at elleve av avvikene

var grafo-fonematiske, seks var morfologiske og fem var leksikalske. (Ett av avvikene hennes inneholder tre feil, og antallet feil i denne delen av undersøkelsen er derfor utvidet til tjueto). Hos Shabanah er altså fordeling av avvikene lik den vi så hos Ahmed. Den største gruppa er de grafo-fonematiske. Hos Shabanah utgjør de halvparten av alle feilene. Hun erstatter vokaler to ganger (/festo:r/, /bu:nus/), hun utelater fonem i to ord (/f̥i:/ og /jamha/) og hun legger til fonem fire ganger (i /h̥e:se̥/, i /fem̥tri/ og to ganger i /aki:kju/). Opplesingene /h̥e:se̥/ og /fem̥tri/ er de eneste av de grafo-fonematiske avvikene som hun korrigerer. I tillegg til disse avvikene må vi, slik jeg har beskrevet opplesingen, regne tre feil i /s̥ultner/ for <sluntrer>. De fleste grafo-fonematiske feilene skjer i det vi i denne sammenhengen må kunne regne som lite frekvente ord (Akiko, Yamaha, sluntrer, bonus, flid), mens tre av feilene skjer i vanlige ord (forstår, huset, 50). To av feilene i antatt vanlige ord retter hun altså.

Av de fem morfologiske feilene er det bare to som endrer innholdet, og begge henger sammen med at hun reduserer flertallsformer til entall (ST120, ST92). Den sistnevnte av disse er det eneste morfologiske avviket hun korrigerer. De leksikalske avvikene til Shabanah er slike som først og fremst fører til at strukturen brytes. Hun har ingen ukorrigerede leksikalske erstatninger som endrer innholdet.

Shabanah retter altså fem av de tjue ordformene hun leser galt. Av de femten resterende ukorrigerede avvikene er fire (dvs. 27 %) neglisjeer. Seks er slike feil i uttalen av ordet som jeg har klassifisert som grafo-fonematiske. De er alle ifølge modellen til Magnusson og Naucér å regne som brudd på det leksikalske nivået. Bare ett av de øvrige ukorrigerede avvikene endrer innholdet, nemlig opplesingen /arb̥eids̥ji:verens/ hvor en entallsform erstatter flertallsformen. Dette kan imidlertid ikke sees som noe alvorlig brudd på innholdet. Konklusjonen er altså at heller ikke Shabanahs avvik er slike som endrer innholdet i den oppleste teksten i forhold til innholdet i grunnteksten. Også hennes feillesinger bryter først og fremst med strukturen i målspråket enten på ordnivå eller på setningsnivå.

Shabanah hevder at det ikke er noen forskjell på å lese høyt og på å lese stille. På spørsmål fra meg om det betyr at det er like lett eller like vanskelig, svarer hun at det er like lett, men ikke på noen av disse spørsmålene er hun villig til å utdype svarene sine.

#### 9.4.8.5 Høytlesingen til kontroll-leserne med norsk som morsmål

Alle leserne med norsk som morsmål har et raskere opplesingstempo enn de fire andrespråksleserne. De fleste av disse leser innenfor det vi kan regne som et godt opplesingstempo. Med det mener jeg et tempo det er behagelig å lytte til. I 9.3 kom jeg fram til at det vil si mellom om lag 140 og 165 ord per

minutt. Én av de voksne (V2) leser litt for raskt (ca. 176 ord per minutt), men egentlig er det bare Karsten som her skiller seg negativt ut ved å lese altfor fort med en hastighet på 208 ord per minutt.

De tre voksne leserne som jeg har analysert høytlesingen til, gjør få feil. V1 gjør elleve, V2 sju og V3 seks. De korrigerer henholdsvis to, ett og to av disse avvikene, og det gir en andel som ligger mellom 14 % og 33 %. Dette er en betydelig lavere andel korrigeringer enn flere av åttendeklassingene med norsk som morsmål har. Karsten retter for eksempel seks av sju feil (86 %), Øyvind seks av åtte (75 %), Tonje fjorten av tjueseks (54 %) og Wenche sju av atten (39 %). Bare Roy retter en tilsvarende andel – ni av femti (dvs. 18 %). Undersøkelsen av de ukorrigerede avvikene viste imidlertid at det stort sett var ubetydelige feil, neglisjeer, som de voksne unnlot å rette opp. Av de til sammen nitten ukorrigerede avvikene til de tre voksne leserne var hele femten av dem neglisjeer (dvs. 79 %). Denne andelen er langt høyere enn andelen neglisjeer av de ukorrigerede avvikene i andrespråkmaterialet, som er 36 %. Den er også høyere enn den tilsvarende andelen i materialet fra de fem unge kontroll-leserne (som er 58 %).

Når vi trekker avvikene som de voksne selv korrigerer, og neglisjeene fra det totale antallet avvik de produserer, står vi igjen med bare fire avvik. Av disse er det bare ett som kan sies å endre innholdet. Det er når V2 legger til /li:ke/ og leser «dette fungerer *like* godt i gode tider». To av avvikene er klassifisert som syntaktiske. Det er en utelatelse av «at» og en manglende opplesing av bindestreken i «12-15». Det siste avviket er et tilfelle hvor preteritum endres til presens, noe som fungerer innenfor setningen, men som bryter med tekststrukturen.

En av begrunnelsene for å inkludere en analyse av de voksne høytleserne (jf. 9.1.3) var at jeg ville se om de leste nøyaktig eller om de, slik det har vært hevdet i faglitteraturen, istedenfor å lese nøyaktig har en tendens til å restrukturere teksten og utelate deler av den. De tre voksne leserne jeg har studert, gjør få feil og viser liten tendens til å restrukturere teksten ved å føye til eller utelate ord eller ved å erstatte ord i teksten med synonyme uttrykk. Ser vi på de feilene de gjør, er riktignok mange av det slaget jeg nettopp nevnte, men når det er så få av dem, kan de vanskelig sies å restrukturere teksten i noen særlig grad. I den kvantitative analysen så vi for eksempel at det bare var mellom 2,3 % og 2,5 % av alle ordene i grunntekstene som i det hele tatt var berørt av deres feillesinger, selvkorrigeringer og andre uoverensstemmelser vi kunne registrere i opplesingen. Inntrykket blir derfor at de tre voksne leser svært nøyaktig – faktisk så nøyaktig at det virker opplagt at de i høy grad må utnytte den grafiske informasjonen i teksten. Denne observasjonen utelukker selvsagt ikke at voksne i andre situasjoner og i opplesing av andre tekster, kan komme til å restrukturere teksten i langt høyere grad, men en slik karakteristikk ser i alle fall ikke ut til å være representativ for all høytlesing som gode voksne lesere står for.

De fem ungdommene med norsk som morsmål har til sammen 67 ukorrigerede avvik, og 39 av disse viser seg å være neglisjeer. Av de 28 ukorrigerede avvikene som da gjenstår, er ett fra Øyvinds høytlesing, to fra Wenches, fem fra Tonjes og atten fra Roys. Jeg vil her konsentrere meg om Roy og Tonje, som er interessante fordi de er registrert med flest feil både i den rene opptellingen av avvik, og altså også når vi har trukket fra de korrigerede avvikene og neglisjeene.

Seks av feillesingene til Roy har, ifølge analysen jeg gjorde etter Magnusons og Nauclérs spørreprosedyre, konsekvenser for det semantiske nivået. Og de aktuelle avvikene må da også klart sies å endre innholdet. Det er oppløsningen /o:r/ for <halvår>, /kuntraktene/ for <kontaktene>, /la:ge/ for <langt>, utelatelsen av <litt> og <svært> og tilføyelsen av /lit/. Av de øvrige avvikene til Roy er to ikke regnet som ordformer i norsk (/s|ed\* drian/ og /kunsærentene/), to er brudd med kongruensregler, og åtte bryter med den syntaktiske strukturen.

Noe av det som karakteriserer Roys oppløsning, er at han gjør flere leksikalske utelatelser og tilføyelser enn noen av de andre leserne. Dessuten henger flere av feillesingene hans sammen. Vurdert i sammenheng kan mange av dem regnes for neglisjeer. Roy er derfor den eneste som jeg vil si har en tendens til å restrukturere teksten. Men som vi har sett, kan ikke dette utelukkende regnes som en positiv tendens. Mange av høytlesingsfeilene hans fører til brudd både med innholdet og med strukturen i teksten. Andelen slike feil av alle Roys femti avvik er 36 %. Dette er en atskillig høyere andel enn de øvrige kontroll-leserne har, men sammenligner vi med andrespråksleserne, er det bare Daud (med 20 %) som har en lavere andel feil som ikke er korrigerede eller kan regnes som neglisjeer (jf. tabell 38). Av Geraldines feillesinger var hele 59 % avvik som verken korrigeres eller er neglisjeer, og de tilsvarende tallene for Ahmed og Shabanah er 50 % og 55 %.

Tonje er den kontroll-leseren som er registrert med nest mest avvik, tjueseks. Hun korrigerer imidlertid fjorten av dem, altså over halvparten. Av de gjenstående ukorrigerede avvikene er seks neglisjeer. Det vil si at hun står igjen med seks avvik. Av disse er tre ikke regnet som ordformer i norsk, og jeg har tidligere vært inne på at dette er de avvikene i materialet som mest av alle får meg til å tenke på sluvefeil. Hun leser /forberedre/ for <forbedre>, /praktis/ for <praksis> og /firman/ for <firmaer>. I tillegg til disse utelater hun «at» en gang, noe som fører til brudd på den syntaktiske strukturen. De to siste avvikene skjer i samme ordform. Hun endrer fra preteritum til presens. Det bryter ikke med setningsstrukturen men med tekstsammenhengen. Som vi ser, er det ingen av disse avvikene som direkte bidrar til å endre innholdet. Egentlig er det vel ingen av dem som kan kalles alvorlige i det hele tatt.

De voksne kontroll-leserne ble ikke spurt om sitt syn på forskjellen mellom høyt- og stillelesing. Av de fem ungdommene svarer Karsten at han ikke synes



det er noen forskjell, men at han er klar over at han leser «inmari fort» når han leser høyt. Dette har han på barneskolen fått beskjed om å jobbe med fordi opplesingen blir utydelig. Både Øyvind og Roy mener at det er lettest å lese stille. Øyvind kan ikke begrunne svaret, mens Roy begrunner synspunktet med å si at han da kan «stoppe opp ved ord», og at ingen kan høre at du gjør tabber. Dette er en tilsvarende begrunnelse som den Daud gav. Forskjellen er altså at Daud gjør få feil og Roy mange. Både Tonje og Wenche framhever at det er lettere å få med seg stoffet når en leser høyt. Tonje sier at dette særlig gjelder for vanskelig stoff, og, som Ahmed, peker Wenche på at det er lett å tenke på noe annet når en leser stille.

## 9.5 EN SUPPLERENDE STUDIE AV GERALDINES HØYTLESINGSFERDIGHETER

Som nevnt, har jeg i det supplerende materialet et eksempel på at Geraldine leser en annen læreboktekst høyt. Siden Geraldines lesing skiller seg så sterkt fra de øvriges, mener jeg at det er interessant å se om vi finner de samme hovedtendensene i dette materialet, som vi har funnet i analysen av høytlesingen av tekstene om Japan. Det aktuelle materialet ble samlet inn som et ledd i utprøvingen av metoder (jf. 7.4). I desember 1990, dvs. et halvt år før jeg samlet inn dataene til hovedundersøkelsen, lot jeg Geraldine lese opp én av tekstene i læreboka hun hadde i samfunnsfag. Om lag en måned seinere leste hun en rekke med ord og uttrykk som hun hadde lest feil da hun leste opp lærebokteksten. Dessuten samtalte vi om hennes lesing av enkelte av disse ordene. Lærebokteksten, som Geraldine ikke hadde lest tidligere, handler om innvandringen til USA i det forrige århundret<sup>65</sup>. Teksten har en liks på 35. Det vil si en liks-verdi som ligger midt i mellom tekst 3 om Japan, som hadde en liks på 33, og tekst 4, som hadde en liks på 37 (jf. tabell 11).

Jeg vil ikke foreta en like grundig analyse av dette høytlesingsmaterialet som jeg har gjort av materialet fra høytlesingen av tekstene om Japan, men jeg vil konsentrere meg om å få bekrefet eller avkreftet de følgende karakteristikkene av Geraldines opplesing: usikker i opplesing av norsk skrift, usikker i opplesing av bøyingsendelser og unøyaktig, men ordrett opplesing av grunnteksten (jf. 9.4.8.1). For å kunne gjøre dette har jeg telt antallet avvik (jf. den kvantitative undersøkelsen i 9.4.4) og analysert avvikene ut fra den språkvitenskapelige beskrivelsesmodellen jeg brukte i 9.4.5.

Som det går fram av tabell 40 på neste side, er det ikke store forskjeller mellom Geraldines høytlesing av tekster fra de to lærebøkene. Geraldine framstår i begge opplesingssituasjonene som en unøyaktig leser. Faktisk leser hun enda flere av ordene i teksten om innvandring feil – 25 % av ordene i denne teksten feilleses uten at hun korrigerer dem. I tekstene om Japan er den

<sup>65</sup> Teksten er «Innvandrerne» på side 127-129 i Olav Hetlevik: *Vi og eldre tider 2* (Oslo: Aschehoug, 1979).

tilsvarende andelen feilleste ord 21 %. En kan tenke seg ulike forklaringer på denne forskjellen. Det kan for eksempel være nærliggende å tro at den kan komme av at teksten om innvandring er vanskeligere enn tekstene om Japan. Det må imidlertid være en forskjell som ikke lar seg fange inn av liks-verdien, for den var, som vi så ovenfor, nokså lik. Ser vi nærmere på de to tallene som utgjør liks-verdien, finner vi at andelen lange ord i teksten om innvandring er noe lavere enn i tekstene om Japan (19,3 mot 20,9 og 23,4), mens tallet for den gjennomsnittlige ytringslengden er større (15,3 mot 11,9 og 13,5). Det er selvsagt mulig at de lange ytringene gjør teksten om innvandrerne vanskeligere å lese. Ut fra mitt skjønn virker nemlig denne teksten vanskeligere. Når jeg sitter igjen med dette inntrykket, skyldes det kanskje likevel først og fremst at det er mange uvanlige ord som «tilværelse», «emigranter», «junaiten», «utvandrerflokker» og «propaganderte». Jeg har imidlertid ikke gått nærmere inn på dette her. En annen mulig tolking av forskjellen i andel feilleste ord er at den indikerer at Geraldine har utviklet leseferdighetene i løpet av det halve året. Som vi skal se nedenfor, kan vi finne i alle fall én feiltype hun gjør sjeldnere i opplesingen av tekstene om Japan, nemlig opplesing av stumme bokstaver. Siden jeg ikke har lagt vekt på utviklingsaspekt i denne undersøkelsen, er det imidlertid vanskelig å vurdere en slik mulig forklaring på at hun ikke gjør fullt så mange feil i mai. Siden forskjellen ikke er så veldig stor, kan den jo også være tilfeldig.

Tabell 40: Sammenligning av Geraldines høytlesing av læreboktekster i desember 1990 og i mai 1991.

	Tekst om innvandring desember 1990	Tekster om Japan mai 1991
Antall løpende ord i læreboktekstene	589	520
Antall avvik	162	121
Andel ord i tekstene som feilleses uten å rettes	25 %	21 %
Andel korrigerede avvik av alle avvik	9 %	9 %
Antall avvik når det telles mer enn én feil per ord	177	132
Andel grafo-fonematiske avvik	39 % (69)	34 % (45)
Andel morfologiske avvik	44 % (77)	50 % (66)
Andel leksikalske avvik	17 % (30)	16 % (21)
Andel syntaktiske avvik	1 % (01) <sup>66</sup>	--

Av tabellen ser vi også at selv om det er en viss forskjell i andel feilleste ord, korrigerer Geraldine nøyaktig samme andel av feilene, nemlig 9 %. Vi ser også at morfologiske avvik er den største kategorien ved begge undersøkelsestidspunktene, men at slike avvik utgjør en noe mindre andel av det totale antallet avvik i desember (44 %) mot 50 % i mai. For øvrig ser vi samme tendensen som vi har slått fast som typisk for opplesingen til tre av

<sup>66</sup> Siden syntaktiske avvik ikke fantes i andrespråkmaterialet fra høytlesingen av Japan, kan det være interessant å se hva slags feil dette er. Geraldine skal lese: «...at folk kunne få det mye bedre i Amerika enn de hadde det i gamlelandet». Ordene hun bytter om rekkefølgen på, er <det i> til «i det». Denne feillesingen henger trolig sammen med at hun erstatter <hadde> med /andre/ og at hun ikke leser <gamlelandet> som et sammensatt substantiv, men som to ord. Hun lager altså en frase «i det gamle landet».

andrespråksleserne (Geraldine, Shabanah og Ahmed) i høytlesingen av tekstene om Japan, nemlig at det er en høyere andel grafo-fonematiske avvik enn leksikalske. I opplesingen av teksten om innvandrere er en høyere andel av Geraldines avvik grafo-fonematiske (dvs. 39 %) enn i opplesingen av tekstene om Japan (dvs. 34 %). Dette skyldes først og fremst at det i materialet fra desember er enda flere eksempler på at Geraldine leser opp en såkalt stum bokstav (f.eks. siste bokstav i ord som «og», «med» og «navnet»). I materialet fra Japan utgjør slike feil 38 % av avvikene på det grafo-fonematiske nivået, mens det i opplesingen av tekstene om innvandring til USA utgjør 48 % av alle grafo-fonematiske avvik.

Et karakteristisk trekk ved Geraldines opplesing av tekstene om Japan, er at hun så ofte feilleser bøyingsmorfem. I det følgende har jeg konsentrert meg om hvordan hun leser opp enkelte flertallsmorfem i substantiv og adjektiv og enkelte verbmorfem. De aktuelle flertallsmorfemene i substantiv er «-er», «-ene» og «-e». Av tabell 41 ser vi at hun leser et av disse morfemene feil nitten av de i alt førtitre gangene de forekommer i teksten, dvs. 44 %. I opplesingen av tekstene om Japan leste hun feil i 42 % av de substantivmorfemene i flertall som jeg undersøkte. I materialet fra desember gjør hun klart flere feil i opplesingen av «-er» enn av «-ene», mens de to kategoriene var omtrent like store i opplesingen av tekstene om Japan. Som vi ser av tabell 41, er det også her eksempler på at Geraldine erstatter det ene av disse to flertallsmorfemene med det andre. Fem ganger leser hun «-ene» for «-er» og én gang «-er» for «-ene».

Tabell 41: Geraldines opplesing av utvalgte bøyingsmorfem i teksten «Innvandrerne».

	morfem	forekomster	antall rett leste	antall avvik	avvikstype
substantiv, pl. ubestemt form	«-er»	23	10	13	->-e (4) ->-ene (5) ->-0 (2) ->-en (1) ->-ne (1)
subst. pl. bestemt form	«-ene»	18	14	04	->-en (2) ->-er (1) ->-e (1)
subst. pl. ubestemt form	«-e»	02	--	02	->-0 (1) ->-ne (1)
adj. pl.	«-e»	15	08	07	->0 (6) ->-s (1)
verb, infinitiv	«-e»	10	10	--	
verb, pret.	«-te»	12	04	08	->et (4) ->-t (2) ->-e (1) ->-0 (1)

I tekstene om Japan observerte vi at Geraldine ofte feilleste presensmorfemet «-er» som «-e» (43 % av tilfellene), men at hun bare feilleste flertallsmorfemet «-er» som «-e» i to av sytten tilfeller (dvs. 12 %). I materialet jeg analyserer her, erstatter hun flertallsmorfemet «-er» med «-e» litt oftere (i fire av tjuetre

tilfeller, dvs. 17 %), men langt fra så hyppig som presensmorfemet «-er» ble redusert til «-e» i hovedundersøkelsen.

En tilsvarende observasjon fra hovedundersøkelsen var at det fantes mange eksempler på at «-e» som flertallsmorfem i substantiv, adjektiv og pronomen ikke ble lest, mens «-e» i infinitiv alltid ble lest. Tilsvarende tendenser finner vi også her, jf. tabell 41.

Den gjennomgående tempusformen som er brukt i teksten om innvandring til USA, er preteritum og ikke presens. Vi får altså ikke kontrollert tendensen til å lese presensmorfemet «-er» som «-e». De verbmorfemene Geraldine feilleser i denne teksten, er preteritumsmorfemet «-te». Åtte av tolv forekomster blir feillest, og halvpartene av disse feillesingene er erstatninger med et annet vanlig preteritumsmorfem, nemlig «-et». De eneste andre eksemplene på preteritumsmorfem i teksten er seks tilfeller av «-dde» (i «hadde» og «nådde»). Dette morfemet feilleses aldri. Det skjer heller aldri med perfektum partisipp på «-t» eller «-te», som det er fire eksempler på. «Ble» leses imidlertid to ganger som «blei». I opplesingen av tekstene om Japan så vi at Geraldine noen ganger blandet sammen «de» og «det». Her leser hun «de» som /de:/ i tre av tretten tilfeller, men det er ingen eksempler på feillesing av «det».

Så langt har vi kunnet konstatere at Geraldine også her er usikker i opplesingen av bøyingsendelser (jf. tabell 41) og i opplesingen av norsk skrift (jf. mengden av opplesing av stum bokstav og jf. eksempler på feillesinger av lydstridige ord som «de»). Vi har også kunnet konstatere at hun leser unøyaktig (jf. det høye antallet feil). Også for dette materialet er det imidlertid riktig å føye til at opplesingen er ordrett, selv om hun altså leser mange av ordene galt. For også i lærebokteksten om innvandring leser hun praktisk talt alle ordene – bare to korte funksjonsord «og» og «er» hopper hun over. Den førstnevnte av disse utelatelsene korrigerer hun til og med.

Om lag en måned etter opptakene av høytlesingen av teksten om innvandring lot jeg, som nevnt, Geraldine lese en rekke med enkeltord og uttrykk<sup>67</sup> som hun hadde lest feil én måned tidligere. I alt var det 82 ord. Geraldine leste 43 av dem rett (dvs. 52 %) og 39 galt (dvs. 48 %). En analyse av feillesingene viser at hun også her gjør flest feil i bøyingsmorfem (18 av 39, dvs. 46 %), at grafofonematiske avvik er den neststørste gruppa (13 av 39, dvs. 33 %) og at åtte av de feilleste ordene (dvs. 21 %) kan klassifiseres som leksikalske. Vi kan dermed konstatere at fordelingen av feillesingene på språknivåer er omtrent den samme når hun leser disse enkeltordene, som når hun leser tekster.

---

<sup>67</sup> Med uttrykk mener jeg her f.eks. «det store flertall» og «etter hvert». Som regel er det bare ett ord i dette uttrykket hun opprinnelig har feillest. I opplistingen av ord er de delene av uttrykket som hun har lest rett, satt i parentes. Disse ordene i parentes er ikke talt med verken i antallet rett leste eller feilleste ord. Hvert uttrykk er med andre ord her bare telt som ett ord.

I gjennomsnitt består ordene hun leser riktig, av 7,6 bokstaver, mens den gjennomsnittlige lengden av ordene hun leser galt er på 9,6 bokstaver. Ut fra disse tallene kan det altså se ut som ordlengden kan ha innvirkning. Nedenfor er de ordformene hun har lest rett og de ordformene hun har lest galt, listet opp, slik at en kan se hva slags ord det dreier seg om.

*Ord og uttrykk lest rett:*

innvandrene, nordmenn, tilværelse, rike, millionær, livberge (seg), skikkelig, innvandring, slupp, Peerson, skjøt, noe, utvandrene, bygder, vansker, skuffelser, opplevd, inntrykk, hadde, bøker, utvandring, etter (hvert), (alle) deler, grad, prosenten, stykke, skapte, arbeidsplasser, (det store) flertall, noe, billig, avsetning, flere, ressurser, navnet, næringslivet, emigranter, skuta, 2 grender, ungdomskullene, flokken, fleste.

*Ord og uttrykk lest galt:*

*grafo-fonematiske avvik:* flertall, propaganderte, utvikling, høyere, Restauration, folketilveksten, Hordaland, landsbygda, bygdelag, enkeltmennesker, samferdselen, ferden, mangfoldig

*morfologiske avvik:* (i) gamlelandet, amerikafeberen, (den store) mengden, junaiten, sjansen, avskrifter, jordbruksvarer, byene, årsakene, (i) regelen, organiserte, sendte, organiserte, spredte (seg), ledige, arbeidsløse, samlede, enkelte

*leksikalske avvik:* arbeidslønnene, amerikafeber, utvandrerflokker, kurs, jevnt, bygdefolk, bød, kår

I en etterfølgende samtale bad jeg Geraldine om å kommentere enkelte av ordene hun leste feil. På et generelt spørsmål om hun skjønner ordene, svarer hun at hun stort sett gjør det, men trekker selv fram «emigrant» som eksempel på et ord hun ikke har skjønt. Selv om hun sikkert forstår en god del av ordene, tror jeg det også må være mange av dem hun ikke har forstått. Hun greier for eksempel bare å svare på ett av de fem ordene jeg direkte spør henne om betydningen av, nemlig «skikkelig». Ordformene hun ikke kan forklare er, «tilværelsen», «mangfoldig», «bygdefolk» og «bød». Jeg spør henne videre om hva hun gjør når hun skal lese et ord som «Restaurationen», som hun selv har trukket fram som et eksempel på et vanskelig ord. Hun svarer:

- Geraldine: prøver å si det først eller, tror jeg  
 Forsker: leser du en og en bokstav, eller hvordan gjør du det liksom?  
 Geraldine: jeg tar det som det er, jeg: restasjon, eller noe sånt noe  
 Forsker: tar det?  
 Geraldine: tar det sånn med en gang  
 Forsker: du prøver å ta det med en gang  
 Geraldine: ja, det er det jeg ikke greier  
 Forsker: m  
 Geraldine: det er det jeg ikke klarer  
 Forsker: du greier det jo stort sett, men av og til får du det ikke til, det ordet der da? (peker på «Restaurationen» igjen)  
 Geraldine: (--) å, ja, retatur, nei restaturasjon  
 Forsker: ja, du kommer nærmere for hver gang, se nå, hvis du bare ser på det (dekker over «uration», slik at bare «Resta» er synlig)  
 Geraldine: det der? det er: res  
 Forsker: ja, litt mer  
 Geraldine: resta  
 Forsker: resta (gjør resten av ordet synlig)  
 Geraldine: urasjon

Forsker: ja  
Geraldine: restaturasjon

Når jeg dekker over en del av ordet, leser hun altså hver del bokstavrett, men når hun skal sette de to delene sammen, sniker det seg inn en ekstra /t/, en lyd som for øvrig er der når hun leser ordet feil. Ordet har jo også en ekstra <t>, men den skal sammen med <i> leses som /s/. Geraldine uttaler ordet med /s/, men hun har altså festet seg ved at det står en <t> i ordet, som hun uttaler i tillegg. Siden hun neppe har hørt ordet uttalt før, og siden hun neppe vet hva det betyr eller at ordet har en gammel skrivemåte, er det nokså forklarlig at hun ikke greier å korrigere opplesingen. En annen interessant observasjon fra den siterte samtalen er at Geraldine beskriver måten hun leser ord på, som at hun «prøver å si ordet først» og at hun «tar det som det er». Et annet langt ord hun har feillest, «bygdefolkene» som «byfolkene», kommenterer hun slik: «jeg så bare på *by* og så *folk* og ikke på det resten». Hun gjorde den samme feillesingen av dette ordet da hun leste lærebokteksten. Da leste hun for øvrig også «bygdene» som «byene». Dette ordet leste hun rett, da hun fikk det presentert som enkeltord. Hun kjenner ikke betydningen av «bygd». Derfor er det også interessant å registrere at hun prøver å tolke det hun skal lese, som et kjent ord, altså «by». Slike eksempler på at hun erstatter ord hun trolig ikke kjenner så godt, med ord hun kan, så vi også i opplesingen av tekstene om Japan, f.eks. «konsernene» lest som «konkuransene». En slik forklaring er også mulig å bruke når Geraldine feilleser «bød» som «død». Det kommer fram i følgende utdrag av samtalen:

Forsker: ser du hva som står der? (peker på «bød»)  
Geraldine: ja, /dø:/ /dø:d/  
Forsker: gjør det det?  
Geraldine: /dø:d/  
Forsker: gjør det det?  
Geraldine: ja  
Forsker: helt sikker?  
Geraldine: nei, (-) det er «b» det  
Forsker: ja  
Geraldine: /bø:d/  
Forsker: ja, vet du hva det betyr?  
Geraldine: nei, ja, du børde gjøre det, veit ikke, nei  
Forsker: -e-, nei  
Geraldine: det er noe annet det, nei, det veit jeg ikke  
Forsker: hvorfor tror du, du leser det som «død»?  
Geraldine: jo, (1er) fordi, fordi /dø:d/ det skrives sånn da, men jeg så ikke på bokstaver  
Forsker: du så ikke på bokstaven?  
Geraldine: nei  
Forsker: mh, men, men syns du den bokstaven er, er det vanskelig å skille de to bokstavene?  
Geraldine: nei, det æ`kke det, det æ`kke no´ vanskelig, nei det er /bø:d/ der da  
Forsker: nei, men hvorfor ble det galt der da?  
Geraldine: jo, (1er) fordi når skriver /dø:d/ da, så hvis du ikke ser på det, bare ser på det med en gang, så tror du akkurat som det er død, ikke sant.  
Forsker: ja, når du ser på det, da ser du på hele bildet av ordet, gjør du det?  
Geraldine: ja

Forsker: mh, men når du ser, når jeg sa til deg, sa til deg at nå må du se godt etter  
 Geraldine: ja, så så jeg hva som var feilen da  
 Forsker: da så du at det var en «b»?  
 Geraldine: mm

Geraldine hevder altså her at hun ikke synes det er vanskelig å skille «b» og «d». De eneste bokstavene hun nevner som vanskelige (i en annen del av samtalen), er «i» og «y». Dette henger nok blant annet sammen med uttalen av «y». Denne runde, fremre vokalen forekommer ikke i så mange av verdens språk (jf. Garlén 1988), og er derfor normalt en vanskelig lyd for svært mange av innvandrerne i Norge. Slik har det også vært for Geraldine i følge henne selv. Jeg har imidlertid aldri registrert at hun har blandet sammen disse to bokstavene i høytlesing. Derimot ser hun ut til å ha visse problemer med andre av de norske vokalene når hun leser høyt. Hun har blant annet feillest ord med «å» «ø», «u» og «æ» (jf. tabell 24). Som vi seinere skal se (kapittel 11), har hun imidlertid problemer med å skille de to vokalene når hun skriver.

Avslutningsvis bad jeg Geraldine om å lese alfabetet, og da leser hun alle bokstavnavnene korrekt på norsk. I opplesingen av en rekke med bokstaver, leser hun bare én feil, nemlig /a:/ for <å>, men hun leser <å> rett den andre gangen den forekommer i rekka. Som vi ser av kommentarene i parentes nedenfor, nøler hun litt ved /y:/, og hun leser først <b> som /de:/, men retter dette umiddelbart:

y, b, ø, d, b, å	(leser <y,b,ø,d,b> rett, leser <å> som /a:/)
i, y	(nøler litt ved y, men leser riktig)
ø, b	(leser <b> som /de:/, ler og sier: nei /be:/),
d	(leser <d> rett, Forsker: ja, nå kom det på nytt, hva var det (peker på <b>) Geraldine: det var /be/ Forsker: og det? peker på <d> G:/de:/),
å	(leses rett)

Gjennom analysen av dette supplerende materialet har vi sett at Geraldine både i opplesingen av en annen læreboktekst i samfunnsfag og i opplesingen av enkeltord fra denne teksten, produserer den samme typen høytlesingsfeil, som vi har funnet gjennom nærstudien av høytlesingen av de to læreboktekstene om Japan. Hun gjør flest avvikende opplesinger av bøyingsmorfem, men hun gjør også mange avvik på det grafo-fonematiske nivået. I kapittel 11 diskuterer jeg mulige årsaker til at hun leser som hun gjør.

## 9.6 GENERELLE BAKGRUNNSKUNNSKAPER OM EMNET

Som nevnt i kapittel 7, hadde jeg forsikret meg om at elevene ikke hadde arbeidet med Japan som emne i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Hva de eventuelt kunne ha gjort på barnetrinnet (hvor de dels gikk i ulike klasser og dels på ulike skoler), og hva de ellers kunne vite om emnet fra andre kilder enn undervisningen, hadde jeg imidlertid ikke kontroll over. For å skaffe meg et innblikk i hva elevene visste på forhånd, stilte jeg derfor innledningsvis noen spørsmål om emnet (jf. punkt I i elisiteringsmalen 7.3.3). Informantenes svar på det første vide spørsmålet «Kan du fortelle meg (alt) det du vet om Japan?», er samlet i oversikten nedenfor.

Tabell 42: Informantenes svar på 1a: «Kan du fortelle meg alt du vet om Japan?»

<b>Ahmed</b>	- er det ikke mange innbyggerere der? - så er det høy teknologi - veit ikke jeg, så har dem brae produkter - bra filmer <i>F: har du sett noen japanske filmer?</i> - nei eller sånne derre som er lagd i Japan da (-) karatefilmer og sånn
<b>Daud</b>	- (-) e:m, at Japan ligger i Asia - så er det (-) naboland til Kina
<b>Shabanah</b>	- (-) ja, det er et stort land - og et rikt - med mange innbyggere - nei, jeg veit ikke noe mer, tror jeg
<b>Geraldine</b>	- jeg veit ikke så mye om Japan, jeg <i>F: nei, men hva veit du?</i> - (-) - jeg veit at de snakke japansk <i>F: hvor i verden ligger det hen?</i> - er det ikke i Asia, 'a?

Vi ser at ingen av de fire informantene svarer særlig utfyllende på spørsmålet. Geraldines svar er det knappeste, og hun er da også den eneste som spontant gir uttrykk for at hun ikke vet så mye om landet. Ahmeds svar er på den annen side det som inneholder flest momenter. Alle de fire svarer altså noe, men vi ser av oversikten at det dreier seg om nokså generelle opplysninger. Alle nevner en eller flere geografiske opplysninger, som at Japan har «mange innbyggere» (A, S), at det «ligger i Asia» (D, G), og at det er et «stort og rikt land» (S). Geraldine føyer til at de «snakke japansk», Daud at det er «naboland til Kina», mens Ahmed kommer med noen opplysninger om Japan som industrinasjon. De har «høy teknologi», «brae produkter» og «bra filmer».

Svarene fra de fem jevnaldrende kontroll-leserne med norsk som morsmål vitner om store forskjeller i disse elevenes kunnskaper om emnet. Karsten skiller seg ut som meget kunnskapsrik (jf. tabell 43 nedenfor). Av de øvrige fire kontroll-leserne er det Roy og Tonje som kan fortelle mest. Men sammenlignet med Karstens svar, er deres lite utfyllende. Svarene deres minner mer om de minoritetselvene gir, selv om særlig Roy nevner flere



momenter. Tonje kommenterer at landet er svært forurenset. Det er et emne som tas opp i tekst 5, og vi kan derfor merke oss at det er et moment som ingen andre nevner. Den største kontrasten i svarene fra kontroll-leserne finner vi imidlertid i forskjellen mellom Karstens svar på den ene siden og svarene til Wenche og Øyvind på den andre siden. Deres svar vitner om liten tilgjengelig kunnskap om landet. Øyvinds svar er dels galt («Japan er republikk») og dels nokså intetsigende («de har mørkere hud enn oss»). Wenches svar «at de bor i sånne (-) ja bambushus eller sånn derre (-) sitter på knæra og spiser og sånn», må vi nærmest betrakte som en stereotypi om hvordan mennesker har det i land som hun sannsynligvis tror er fattige, og som ligger langt borte (Afrika og Asia). I tråd med dette kan vi legge merke til at også Karsten og Roy kommenterer utseende til japanere – «svart blankt hår og gulfarget hud» (K) og «skjevere øyne enn det vi har» (R). Slike kommentarer om ytre trekk fantes ikke hos minoritetslevende.

Tabell 43: De fem kontroll-leseres svar på 1a: «Kan du fortelle meg alt du vet om Japan?»

Karsten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- at det er det oppadgående sols land, det er et av de landene med størst befolkningstetthet</li> <li>- og det har, det tilhører Asia, og hva mer, de var med i Stillehavskrigen mot, mot, USA og England, det er, det er verdens eldste keiser*, eller det er det eneste landet, eller det landet som har hatt keiserherredømme lengst</li> <li>- keiser Hirohito han døde for noen år siden, og -m- de er ganske flinke på teknologi, de har Sony, og de har mer tekniske hjelpemidler, der er veldig, det er de som lager de beste og tekniske hjelpemidler omtrent, og det er ja, de har he svart blankt hår og he japanerne har svart blankt hår og gule, gule øyne, nei gul hud, og gulfarget hud og så vet jeg ikke</li> <li>- m, det er en øy</li> <li>- det er et øyrike, det er flere øyer, Okinava og det høyeste, eller det kalles Nippon, hellig fjell i Japan som heter Fuji* Fujijama</li> </ul>
Roy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Japan ligger utenfor Kina</li> <li>- i Japan har de skjevere øyne enn det vi har</li> <li>- de er veldig flinke med teknologi</li> <li>- det ligger på verdensdelen Asia</li> <li>- og så driver de mye med miniatyrtrær og vakre hager</li> <li>- det er det jeg veit om Japan</li> </ul>
Øyvind	<ul style="list-style-type: none"> <li>- egentlig ikke så mye</li> <li><i>F: nehet, men hva veit du?</i></li> <li>- de har mørkere hud</li> <li>- og så tror jeg det er republikk</li> <li>- og så vet jeg ikke så mye mer</li> </ul>
Tonje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jo, det er det mest forurensete landet</li> <li>- så er det masse varer som er derfra</li> <li>- andre sida av jordkloden</li> </ul>
Wenche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -e- det veit jeg ikke så mye om</li> <li><i>F: nei, men hva veit du?</i></li> <li>- -e- at de bor i sånne (-) ja bambushus eller sånn derre (-) sitter på knæra og spiser og sånn</li> <li>- det, det er det eneste jeg veit</li> </ul>

I tillegg til dette åpne innledningsspørsmålet, stilte jeg spørsmål om leserne visste noe om skole i Japan (1b), om de kjente til noen varer fra Japan (1c) og om de visste noe om hvordan det var å arbeide i Japan (1d).

Ingen av de fire andrespråksleserne kunne fortelle noe om det å gå på skole i Japan. Både Ahmed og Daud har imidlertid tydeligvis kommet på noe mer de ville si om Japan, og benytter anledningen til å gjøre det. Ahmed sier «de har så veldig langt språk, nei, var det dem eller Kina? det var Kina det» (A1b), og Daud forteller at han har lest om en krig mellom Japan og Russland (D1b). Ser vi på kontroll-lesernes svar, ser vi at også Wenche svarer at hun ikke vet noe om skoleforholdene. Tonje mener at de bruker skoleuniform, mens både Karsten, Roy og Øyvind er inne på at skolesystemet er strengere i Japan enn i Norge. Karsten og Roy gir langt flere opplysninger enn de øvrige. Mye av det de forteller, er informasjon som finnes i tekst 2. Det gjelder for eksempel at det er hardt å gå på skolen i Japan (K, R), at de jobber veldig lange dager (K),

Tabell 44: Informantenes og kontroll-lesernes svar på 1b: «Vet du noe om skole i Japan?»

Ahmed	- nei...jo de har så veldig langt språk, nei eller var det Kina, det var Kina det
Daud	- nei - (forteller om krig mellom Russland og Japan)
Shabanah	- nei
Geraldine	- nei
Karsten	- ja, det er veldig strengt skolesystem, det er, de jobber mye lenger enn i Norge, de står opp skikkelig tidlig og jobber til seint på kveld for det er et veldig stort press der for å få jobber, og er ganske vanskelig å få jobb der, du, det er veldig karrierejag helt fra du er liten, og det er også sånn -e-ferieskole, sommerskole, hvor de flinkeste, som, det er jo helt utrolig, der du står opp klokka fire om morgenen og - og jobber til klokka, klokka er fem på kvelden minst, jobber til det er mørkt, står opp når det er mørkt og jobber til det er mørkt på kvelden F: Hvor har du lært om det 'a? - Jeg har sett det på tv og eller jeg har lest det
Roy	- m, det er veldig harde skoleforhold - det er veldig viktig å være veldig flink på skolen der - ja for ellers, det er mange barn som tar selvmord fordi de ikke er så flinke på skolen og sånn - det er veldig strengt liksom - de kommer på sånne spesialskoler - det er veldig viktig for dem liksom å gjøre det bra F: ja, hvor har du hørt om det fra? - jeg så på et tv-program
Øyvind	- det er ganske strengt, det er skoleuniform - det er lenger skole - og det er strengere F: ja, hvor veit du det fra 'a? - jeg veit ikke, har sett noe på tv, trur jeg
Tonje	- (-) skolen? asså, jo, også er det, det er bare lov til å ha et barn, er det ikke det? nei, det er i Kina (-) også (-) skole, er skoleuniformer og sånn, jeg veit ikke helt om
Wenche	- nei

at det finnes spesielle skoler hvor en kan gå i sommerferien (K, R), at det er viktig å være flink på skolen (K, R) og at mange begår selvmord fordi de ikke er flinke nok (R). Siden disse svarene skilte seg ut fra de svarene minoritets-elevene hadde gitt, stilte jeg et direkte spørsmål om hvor de hadde lært dette. Både Karsten og Roy nevner at de har sett et program på tv. Karsten føyer til at han også kan ha lest noe om dette. Også Øyvind tror han har sett et tv-program om emnet. Høsten 1991 gikk det da også ganske riktig et dokumentarprogram på NRK om skoleforholdene i Japan, og det fokuserte nettopp på slike forhold som Karsten og Roy nevner. Jeg holder det derfor for sannsynlig at det er dette programmet de har sett. De fire minoritets-elevene har imidlertid ikke hatt mulighet til å se dette programmet før jeg snakket med dem – siden opptakene med dem ble gjort i mai 1991.

Også på spørsmålet om de kjenner til noen varer fra Japan, er det få svar å få fra minoritets-elevene. Ahmed svarer: «en sånn derre, små sånn derre videospill, sånne håndspill» (A1c). Geraldine svarer at fotoapparatet hennes er fra Japan, og at hun også vet om sko fra Japan og «masser av tv» (G1c). Daud og Shabanah gir ingen svar på dette spørsmålet. Shabanah begynner riktig nok å si «tep\*» (tepper), men korrigerer seg ved å føye til: «nei, det er i Kina det» (S1c). Av de fem kontroll-leserne svarer Roy: Toyota, og Sony og at «det er mange sånne merker som kommer derfra». Øyvind nevner mange vareslag: klokker, leker, biler, motorsykler og ski. Tonje nevner biler og leker, og Wenche snakker om klær og «forskjellige trefigurer og masse sånn». Karsten fikk ikke dette spørsmålet.

På det aller siste av de innledende spørsmålene, spørsmålet om leserne vet noe om det å arbeide i Japan, er det bare Ahmed av de fire andrespråksleserne som har et annet svar enn «nei». Hans svar virker imidlertid som en ren gjetning: «(-) det er kanskje bra?» (A1d). Karsten fokuserer på at det er vanskelig å få arbeid. Grunnen til det beskriver han som «det er jo så innmari mye folk der». Tonje og Wenche svarer som Ahmed, Daud og Shabanah, altså rett og slett «nei». Også Roy og Øyvind uttrykker usikkerhet. Roy mener at de har en hardere arbeidsdag enn oss, og Øyvind sier: «jeg har sett noe, men det er sånn mye data, har jeg på følelsen, det jeg har sett på tv hvertfall».

Ut fra de svarene andrespråksleserne gir her, virker det altså som om deres bakgrunnskunnskaper om de aktuelle emnene er små. Ahmed er den som nevner flest momenter på det innledende spørsmålet, men heller ikke han formidler noe kunnskap om de andre emnene. Av kontroll-leserne ser Karsten ut til å kunne mye om emnet fra før, men også Roy kommer med en god del bakgrunnsinformasjon. Wenche kan fortelle svært lite om det det spørres etter, Øyvind og Tonje noe mer.

Gjennom denne sekvensen har jeg altså fått fram et visst bilde av bakgrunnskunnskapene til de ulike leserne i undersøkelsen. Noe som kan diskuteres er om jeg har stilt spørsmål om de riktige emnene. Mens jeg har

arbeidet med lesernes forståelse av de fem tekstene, har det i alle fall blitt tydeligere for meg at det selvsagt ikke bare er kunnskap om Japan og japanske forhold som her er sentral bakgrunnsinformasjon. For å forstå innholdet er det kanskje først og fremst mer allmenne kunnskaper som kreves, om for eksempel kjønnsrollemønster, om hvordan arbeidslivet fungerer, og om ulike årsaker til forurensning. Et annet problem er måten jeg har valgt å formulere spørsmålene på. Når jeg stiller slike åpne spørsmål, er sjansen for at elevene ikke kommer på noe de egentlig vet, stor. En alternativ spørreprosedyre kunne derfor ha vært å ha stilt mer avgrensede spørsmål, for eksempel «Vet du hva Honda er?». En slik fokusering på mange detaljer fra tekstene elevene skal lese, ville kunne gi et mer pålitelig bilde av hva de kan, men samtidig kunne en slik framgangsmåte komme til å virke mer styrende på elevenes lesing enn de vide spørsmålene jeg har brukt. Når lesere må svare på slike detaljerte spørsmål, vil det nemlig kunne føre til at de blir spesielt oppmerksomme på disse sidene av tekstinnholdet, og det kan igjen komme til å påvirke deres forståelse. Det siste tiårets lesepedagogikk har i alle fall nettopp understreket betydningen av å aktivisere lesernes bakgrunnskunnskaper før lesingen tar til, og begrunnelsen for en slik pedagogikk har vært at lesernes muligheter til å forstå tekstene da vil bedres (om dette, se f.eks. Wallace 1992).

## 9.7 FORSTÅELSE AV TEKSTENE SOM ER LEST HØYT

### 9.7.1 Innledning

#### 9.7.1.1 Om organiseringen av stoffet og om framstillingsmåten

Et av målene med denne nærstudien er å finne ut hvor godt de fire andrespråksleserne forstår de fem læreboktekstene de leser (jf. problemstilling Ia). Tekster av dette slaget er noe skolen daglig krever at elevene skal lese, og når minoritetselevne er integrert i norske klasser, slik de fire informantene i denne undersøkelsen er, forutsettes det også som regel at elevene skal greie dette uten noen spesiell hjelp – annet enn den støtten de eventuelt måtte få i egne timer i norsk som andrespråk. Hvis minoritetselevne har betydelige problemer med å forstå læreboktekstene de møter i undervisningen, må det betraktes som et alvorlig hinder for deres skoleframgang.

Jeg har valgt å dele framstillingen av minoritetselevnes leseforståelse i to. Her gjør jeg rede for forståelsen av de to tekstene som leses høyt, og i 9.8 behandler jeg de tre tekstene som leses stille. Bakgrunnen for at jeg har valgt å organisere stoffet slik, er først og fremst at jeg har villet skille ut de to tekstene som ble lest høyt, og som har ligget til grunn for høytlesingsanalysen i 9.4. Jeg oppsummerer forståelsen av de enkelte tekstene etter hvert, men jeg vil også foreta en samlet oppsummering i 9.9. Resultatene av analysen av de fire minoritetselevnes forståelse brukes dessuten som grunnlag for å drøfte flere av spørsmålene som reises i problemstillingene (jf. 4.5). Denne drøftingen skjer dels i dette kapittelet og dels i kapittel 10.

Ved bruk av operasjonelle definisjoner av leseforståelse er det ifølge Mosenthal & Kamil (1991) viktig å synliggjøre prosedyrene og kriteriene som brukes for å vurdere lesernes prestasjoner (jf. 7.1). Dette kan selvsagt gjøres med ulik detaljeringsgrad. Hvis jeg bare hadde vært opptatt av å finne fram til et mål for hvor godt elevene forstår læreboktekstene, hadde det ikke vært nødvendig å gå så detaljert til verks som jeg vil gjøre her. Men når vurderingen er del av en kvalitativ nærstudie hvor formålet er å beskrive og prøve å forstå lesingen til fire innvandrerungdommer, har jeg sett det som nødvendig å gi en grundig og detaljert beskrivelse. Jeg vil derfor ikke bare gjøre rede for elevenes svar og bedømme dem, men også drøfte ulike sider ved svarene, ved tekstene som svarene representerer en forståelse av, og ved metoden jeg har brukt for å finne fram til forståelsen. Denne framstillingen danner grunnlaget for vurderingen av elevenes forståelse, men siden studien også er ment å være utforskende, er det også mitt håp at en grundig beskrivelse vil kunne bidra til å utvikle hypoteser om problemer andrespråkslesere kan ha med å forstå læreboktekster.

I framstillingen har jeg valgt å sitere en del fra samtalene. Dermed lar jeg elevene selv komme til orde. Det har jeg gjort for å gjøre det lettere for

leserne av min avhandling selv å gjøre seg opp en mening om mine tolkinger og konklusjoner.

Jeg har laget forskjellige typer oppgaver til de fem læreboktekstene (jf. elisiteringsmalen som ble presentert i 7.3.3). Presentasjonen av elevenes forståelse av de fem tekstene blir derfor ikke ensartet. Stort sett har jeg imidlertid valgt å presentere analysen av svarene ut fra den rekkefølgen spørsmålene har i elisiteringsmalen. I slutten av redegjørelsen for svarene på hvert av spørsmålene har jeg plassert den mer formelle vurderingen. Med en formell vurdering mener jeg en bedømming av svarene som akseptable eller uakseptable. Dette gjør jeg ikke bare for å se hvor godt minoritetselevene forstår tekstene, men også for at jeg parallelt med den mer detaljerte analysen skal kunne ha mulighet til å se mønstre som avtegner seg når vi ser alle lesernes svar under ett, eller når vi oppsummerer alle svarene til én enkelt leser.

### 9.7.1.2 Om måten å måle leseforståelse

Som jeg gjorde rede for i kapittel 3, definerer jeg leseforståelse operasjonelt som det elevene svarer på de oppgavene jeg stiller dem. Siden prosessen med å lese og forstå en tekst ikke kan observeres direkte, vil det være vanskeligheter knyttet til alle forsøk på å fange inn det som foregår. Dette har jeg vært inne på i forbindelse med presentasjonen av elisiterings-metoden (kapittel 7) og bakgrunnen for den (kapittel 6). Når jeg har valgt å samle inn data om elevenes forståelse av tekstene de har lest gjennom en samtale, er det blant annet begrunnet i et ønske om å komme tettere inn på forståelsen deres enn jeg opplevde at jeg gjorde da jeg i utprøvningsfasen stilte åpne spørsmål som de svarte på skriftlig. Fordelen med en samtalesituasjon er at den gir anledning til å forsikre seg om at elevene har forstått spørsmålet, til å motivere elevene til å begrunne svarene sine og til å stille eventuelle oppfølgingsspørsmål. En annen fordel er at elevene får muligheter til å svare muntlig på andrespråket. For de fire informantene anser jeg det som gunstig fordi jeg mener at de er bedre til å uttrykke seg muntlig enn skriftlig på norsk.

I metodeutprøvningsfasen erfarte jeg at andrespråkelevne hadde en tendens til å støtte seg til tekstens formuleringer når de svarte skriftlig på åpne forståelsesspørsmål. Dette gjaldt særlig svar på spørsmål om informasjon som var direkte uttrykt i teksten. Men det kunne også gjelde spørsmål hvor min hensikt var å finne ut om elevene hadde fått med seg informasjon som var indirekte uttrykt (jf. omtalen av inferensspørsmål i 6.4). I den situasjonen jeg satte leserne i da jeg samlet inn data til hovedundersøkelsen, hadde de ikke mulighet til å svare på spørsmålene ved å finne fram til aktuelle formuleringer i teksten. Etter at de hadde lest en tekst, dekket jeg nemlig over den slik at de ikke skulle være opptatt av å lete i teksten når de skulle svare på spørsmålene. På denne måten løste jeg et problem, men skaffet meg samtidig et nytt. Når

leserne ikke har teksten tilgjengelig, kan de få vanskeligheter med å huske hva de har lest. Jeg har prøvd å ta hensyn til dette på flere måter. Da jeg skulle velge læreboktekster, valgte jeg hva jeg har oppfattet som forholdsvis enkle fagtekster som ikke inneholder mye faktastoff av den typen grunnskoleelever lett ville kunne føle at de måtte prøve å memorere (f.eks. historiske fakta eller geografiske opplysninger). Dessuten stykket jeg opp lesingen slik at elevene leste relativt korte tekster av gangen. Det at leserne ikke hadde muligheter til å gå tilbake i teksten, virket dessuten inn på spørsmålsformuleringene. Jeg har i alle fall delvis laget en annen type spørsmål enn jeg ville ha gjort dersom elevene skulle svare skriftlig og ha en tekst foran seg mens de svarte. Dette vil jeg gjøre rede for i det følgende.

Intensjonen med spørsmålene jeg laget til tekstene, har vært å utforme redskap som kunne hjelpe meg til å finne ut hva elevene har forstått av tekstene jeg lar dem lese. Det konkrete settet av spørsmål i elisiteringsmalen er ikke laget på bakgrunn av en spesiell modell av tekstforståelsesprosessen. Dette må igjen sees i sammenheng med den generelle forskningstilnærmingen i prosjektet, som jeg har beskrevet som datastyrt (jf. kapittel 2.2.5). Men selv om forskningen ikke er teoristyrt, betyr det selvsagt likevel ikke at jeg ikke har et teoretisk grunnsyn som jeg har brukt, også når jeg har laget de aktuelle forståelses-spørsmålene. Til grunn for utformingen av spørsmålene ligger det synet på leseforståelse som jeg gjorde rede for i kapittel 4, nemlig at det å forstå en tekst ikke bare innebærer å forstå det som er direkte uttrykt i teksten, men at leseren konstruerer sin forståelse ved å koble informasjon fra teksten med sine egne bakgrunnskunnskaper. I utformingen av spørsmålene har jeg også støttet meg til det skjønnet jeg har opparbeidet gjennom mange års erfaring som lærer på ungdomstrinnet.

Et spørsmålssett vil vanskelig kunne berøre all informasjon som en leser i prinsippet kan utlede av en tekst. Når man utformer spørsmålene, må man følgelig basere seg på en tolking av tekstene og på en oppfatning av hva som er vesentlig og mindre vesentlig informasjon i dem. Jeg har for eksempel ikke stilt spørsmål om detaljer som er eksplisitt uttrykt i teksten, og som jeg mener ikke er vesentlige for innholdsforståelsen i den aktuelle situasjonen. Eksempler på slike detaljer er hvor mange ansatte det er i Mitsubishi (jf. T86), hvor stor andel av lønnen en japansk familie pleier å spare (jf. T69), eller hva Akiko spiser til frokost (jf. T14-15). I stedet for å stille spørsmål om slike detaljer har jeg prøvd å finne fram til mer generelle spørsmål om det jeg har oppfattet som sentrale sider ved innholdet. Et hovedprinsipp ved utformingen av oppgavene har vært å prøve å få tak i det Pearson og Johnson (1978) kaller tekstlig implisitt forståelse (jf. 6.4). Det vil si informasjon som uttrykkes indirekte i teksten slik at leseren må koble informasjon og foreta inferenser. Mange forskere har hevdet at spørsmål med et slikt formål er best egnet til å skille mellom gode og dårlige forståere (jf. 6.4), og at det derfor er denne spørsmålstypen og ikke spørsmål som måler en bokstavelig forståelse, en bør konsentrere seg om når en skal finne ut hvor godt elevene forstår. Når teksten

er tilgjengelig for leserne mens de svarer skriftlig på spørsmål, er det også min erfaring at spørsmål hvor elevene kan hente informasjonen rett ut av teksten, egner seg dårlig til å vurdere leseforståelse. Bakgrunnen for at slike spørsmål regnes som lite egnet til å måle tekstforståelse, er blant annet den overhengende faren for at elevene skal benytte seg av en form for matche-teknikk når de svarer på spørsmålene. Når teksten ikke er tilgjengelig for elevene, blir dette noe annerledes. Da kan elevene ikke bare lete seg fram til den aktuelle setningen i teksten, men må gjenfortelle det de har fått med seg. Den eksplisitte tekstforståelsen som vi kan få fram på denne måten, må betraktes som en grunnleggende del av tekstforståelsen. Derfor har jeg ikke prøvd å unngå spørsmål som kan sies å måle en mer bokstavelig forståelse her, men bruker slike spørsmål sammen med spørsmål som tar sikte på å avdekke om elevene har greid å lese mellom linjene og få tak i informasjon som er indirekte uttrykt i teksten, og spørsmål hvor leserne må koble informasjon fra flere steder i teksten. I tillegg til disse typene spørsmål har jeg også vært interessert i å se om minoritetslevnene ville greie å foregripe innholdet i tekstene ut fra overskriftene i læreboka. Å være innstilt på hva en skal lese om, kan lette forståelsen, og derfor er det interessant å se om overskriftene hjelper minoritetslevnene til å danne seg et rimelig bilde av hva tekstene de skal lese, handler om. En annen type spørsmål er spørsmål hvor elevene blir bedt om å forklare sentrale ord og uttrykk. I noen få spørsmål er det elevenes vurdering av noe de har lest om, som er det sentrale. Dessuten ber jeg elevene om å sammenfatte innholdet i de to første tekstene de leser.

Når jeg ikke har gått nærmere inn på kategorisering av spørsmålene her, skyldes det at det ikke er spørsmålstypene, men elevenes svar og den forståelsen av teksten svarene representerer, som står i fokus for undersøkelsen min. I et slikt perspektiv viser det seg at det ikke alltid er så enkelt å bestemme hva slags kategori et forståelsesspørsmål tilhører. De taksonomiene jeg kjenner til, er sprunget ut av praktisk-pedagogiske erfaringer og har særlig blitt brukt til å sjekke at en har inkludert ulike typer forståelsesoppgaver i et prøvesett. Nuttalls taksonomi som jeg var inne på i 6.4.1, var for eksempel: «questions of literal comprehension, questions involving reorganization or reinterpretation, questions of inference, questions of evaluation, questions of personal respons» (Nuttall 1982). Når en skal skille mellom de tre førstnevnte typene spørsmål i denne taksonomien, vurderer en ikke bare formen på og innholdet i selve spørsmålet, men forholdet mellom spørsmålet og et tenkt svar ut fra teksten. En kategoriserer altså egentlig hva slags forståelse en har ønsket å få fram. Problemet er at når en tar hensyn til hva elever faktisk svarer på et spørsmål, kan det komme til å endre kategoriseringen. Jeg skal bruke et eksempel fra mitt eget materiale for å illustrere poenget. Et spørsmål jeg stilte, var hva slags skole Akiko, den japanske jenta elevene leser om, går på (6f). Det svaret jeg regnet som det mest sannsynlige, privatskole, er en opplysning som er direkte uttrykt i teksten (T22). De fleste leserne svarer også det. Da kan vi si at spørsmålet fungerer som et bokstavelig forståelsesspørsmål. Men det er også et annet svar som er mulig ut fra teksten, nemlig ungdomskolen. I teksten er



denne opplysningen ikke like direkte uttrykt som opplysningen om at Akiko går på privatskole. Det som står, er: «Etter ungdomsskolen vil de [foreldrene] ha Akiko inn på et av de beste gymnasene» (T20-23). For å vite at dette betyr at Akiko går på ungdomsskolen nå, må en kjenne alderen hennes – som opplyses i linje 2. Elevene må altså koble informasjon for å komme fram til dette svaret, og trolig også gjøre en enkel slutning. Ut fra et slikt svar er ikke karakteristikken bokstavelig forståelsespørsmål dekkende. Ut fra Nuttals kategorier ville spørsmålet med et slikt svar helst blitt regnet som et spørsmål fra kategori 2. Det vil si et spørsmål som krever retolking eller reorganisering (reorganisering vil si å hente ut direkte uttrykt informasjon fra mange deler av teksten og sette den sammen). Spørsmålene som Nuttal plasserer i sin kategori nummer to, vil, som jeg var inne på i 6.4, imidlertid dels kunne regnes som inferensspørsmål og dels som bokstavelig forståelsespørsmål. Hvis jeg skulle karakterisere spørsmålet ut fra svaret «ungdomsskole», ville jeg ha regnet det som et inferensspørsmål. Dette eksemplet illustrerer likevel mest av alt at det i en sammenheng som min, vil kunne være vanskelig å gi enkelte spørsmål en entydig klassifisering som enten et bokstavelig forståelsespørsmål eller som et inferensspørsmål. Jeg har derfor ikke gruppert spørsmålene i ulike typer her. I tråd med at jeg analyserer svarene til elevene og hva slags type forståelse av teksten de kan sies å representere, tar jeg imidlertid også for meg spørsmålene. En helt annen grunn til at det er vanskelig å klassifisere spørsmålene i min undersøkelse, er at de spørsmålene som er listet opp i elisiteringsmalen, må betraktes som utgangspunkt for små samtaler. Ofte er det oppfølgingsspørsmål hvor elevene blir bedt om å begrunne svaret sitt, som er det mest sentrale i sekvensen.

## **9.7.2 Tekst 3 «Tradisjonelt kjønnsrollemønster»**

### **9.7.2.1 Presentasjon av teksten og oppgavene**

Tekst 3 er en av de kortere tekstene i settet (165 løpende ord fordelt på fire avsnitt). Innholdet er konsentrert om japanske kvinners oppgaver i hjemmet og om forholdet mellom mann og kone. Jenters og gutters oppgaver i hjemmet nevnes kort, og den aller siste setningen i teksten peker på at kvinner er mangelfullt representert i høye politiske verv og i sjefsstillinger. Utgangspunktet i teksten er mora til Akiko, den japanske jenta vi hører om i tekst 1 og 2, men alt i alt får vi høre lite om henne. Framstillingen er nokså allmenn.

Jeg har laget få oppgaver til denne teksten (oppgavene 7a-b, 10a-c i elisiteringsmalen). Elevene ble spurt om de ut fra overskriften kunne fortelle hva teksten ville handle om (oppg. 7a), og hva uttrykket «tradisjonelt kjønnsrollemønster» betyr (oppg. 7b). De som ikke gav et rimelig svar, fikk spørsmål om de kunne forklare uttrykket etter at de hadde lest teksten (oppg. 10a). De to øvrige spørsmålene ble også stilt etter at elevene hadde lest teksten.

Begge er generelle og krever at leserne vurderer opplysninger fra teksten. Spørsmål 10b lyder: «Hvordan er jenters og kvinners stilling i Japan?» og spørsmål 10c «Hva er de viktigste forskjellene mellom familielivet i Norge og i Japan?». Ut fra resultatene av analysen framstår oppgavene om elevenes forståelse av overskriften (dvs. 7a, b og 10a) som de mest sentrale. Jeg vil derfor i den følgende gjennomgangen legge mest vekt på dem.

55 Tradisjonelt kjønnsrollemønster

56 Moren til Akiko er hjemmeværende så lenge  
57 barna går på skolen. Hun er ansvarlig for  
58 husstell og barneoppdragelse. Særlig viktig er  
59 det at hun hjelper til med skolearbeidet og  
60 passer på at barna ikke sluntrer unna. Det ville  
61 være et stort nederlag for hele familien om  
62 barna ikke lykkes på skolen.  
63 Mannen er forsørger og familiens overhode,  
64 men han overlater til kona å ta hånd om  
65 økonomien. Han leverer det han tjener, til  
66 kona. Hun gir ham litt lomme penger. Resten  
67 bruker hun til husholdningen og til sparing.

68 Det er ikke uvanlig at familien prøver å spare  
69 10-20 % av lønnen.

70 Som jente må Akiko hjelpe litt til i huset av  
71 og til. Det er utenkelig at broren eller faren  
72 skal ta på seg husarbeid. I den japanske  
73 familien er samholdet mellom  
74 familiemedlemmene svært viktig.  
75 I praksis er det slik at kona har makten i  
76 hjemmet, mens mannen bestemmer utenfor  
77 hjemmet. Det fins nesten ingen kvinner i  
78 høyere politiske verv, i regjeringskontorene  
79 eller som sjef i bedriftene.

### 9.7.2.2 Svar på oppgaver knyttet til overskriften «Tradisjonelt kjønnsrollemønster»

En overskrift i en lærebok bør hjelpe elevene til å innstille seg på innholdet i teksten de skal lese. Dette forutsetter selvsagt at elevene forstår den. Ingen av ordene i denne overskriften, «Tradisjonelt kjønnsrollemønster», kan karakteriseres som direkte enkle. Det første ordet er en avledning, og det andre er en sammensetning. Begge ordene er dessuten relativt lange (tolv og atten bokstaver), og ingen av dem hører til de vanligste ordene i norsk<sup>68</sup>. I *Bokmålsordboka* forklares «tradisjonelt» via «tradisjon», og forklaringen som er aktuell i denne sammenhengen, er formulert slik: «sed og skikk, hevdvunnen sedvane». Videre er «kjønnsrolle» forklart som: «system av sosiale normer og forventninger som tradisjonelt forbindes med det ene eller det annet kjønn» og «mønster» brukt som i overskriften som: «måte noe er ordnet på el. skjer på».

Etter at elevene hadde lest overskriften, spurte jeg dem om hva de trodde teksten kom til å handle om. Daud sier nokså umiddelbart at han ikke forstår uttrykket «tradisjonelt kjønnsrollemønster», og dermed greier han heller ikke å tenke seg til hva teksten skal handle om, men «må lese», som han sier (D7). De tre andre svarer følgende:

- Ahmed: om hun der Akiko, hvor hun bor og sånn, hvordan levemåten er og sånn kanskje F: hvordan? A: hvordan levemåten er, husstell og sånn (A7)  
Shabanah: (-) hvordan, liksom, (-) jentene har det, kanskje (S7)  
Geraldine: om tradisjonen dems, om det de gjør (G7)

<sup>68</sup> «Tradisjonelt» har rangnr. 3332 i *Norsk frekvensordbok* (Heggstad 1982), mens «kjønnsrollemønster» ikke finnes blant de 10 000 vanligste ordene fra norske aviser. («kjønn» har rang.nr. 5088).

Ut fra bare disse svarene er det ikke enkelt å avgjøre om Ahmed, Shabanah og Geraldine har skjønnet hva teksten kommer til å handle om. Både Ahmed og Shabanah viser at de i alle fall tenker i riktige baner, mens det kan være vanskeligere å vurdere Geraldines svar («om tradisjonen dems, om det de gjør»). Pronomenene «dems», «de» og «det» og proverbsbet «gjøre» har lite konkret innhold og kan referere til så mye. Som alt nevnt, bad jeg også leserne om å forklare betydningen av overskriften. Når vi også trekker inn hvordan de greier det, er det lettere å vurdere forsøkene på å foregripe tekstinnholdet.

På spørsmålet om hva overskriften betyr, svarer Ahmed med å begynne å forklare «tradisjonelt», og han kobler ordet til substantivet det er avledet fra:

ja, det er sånn derre tradisjon, for eksempel tradisjon forskjellige tradisjoner, for eksempel indisk eller pakistansk eller noe sånt (A7)

Han gir altså eksempel på hvordan ordet brukes, men ingen utfyllende forklaring. Det er tydelig at han kjenner til ordet, men hvor godt er det selvsagt vanskelig å si. Forklaringen av «kjønnsrollemønster» er noe mer utførlig:

kjønnsrollemønster er kanskje hvordan forskjellige kjønn i forskjellige tradisjoner har det, mennesker, for eksempel hvordan mannen har det og hvordan kvinnen har det (A7)

Siden det er en slik forståelse som ligger bak utsagnene om at teksten vil handle om «levemåten», må vi kunne si at det ser ut til at Ahmed forstår overskriften så godt at han på forhånd har en rimelig idé om innholdet i teksten han skal lese.

I Shabanahs tilfelle hoppet jeg dessverre over det supplerende spørsmålet om betydningen av uttrykket «tradisjonelt kjønnsrollemønster». Det skyldes at jeg i situasjonen der og da opplevde det slik at hun hadde forstått hva det dreide seg om. I ettertid er jeg ikke like sikker på det, selv om hun ser ut til å være inne på den riktige betydningen når hun sier: «(-) hvordan, liksom, (-) jentene har det, kanskje».

Når Geraldine får spørsmål om hva «kjønnsrollemønster» betyr, svarer hun at hun ikke vet det. Men når jeg videre spør om hun ikke kjenner igjen noen del av ordet, griper hun fatt i «kjønns» og sier at det har noe med «en jente eller noe sånt» å gjøre (G7). Den neste delen av sammensetningen som hun på eget initiativ prøver å forklare, er «mønster», og denne forklaringen blir slik: «mønster er, sånt mønster som pleier å være på klær og sånt». Hun oppfatter altså ordet mer konkret. Når jeg avslutningsvis gjentar spørsmålet om hva «kjønnsrollemønster» betyr, svarer hun ingen ting. Geraldine har med andre ord neppe særlig presise forestillinger om hva teksten vil handle om.

Som alt nevnt, greide ikke Daud å utlede tanker om tekstinnholdet fra overskriften. Når jeg spør han om det ikke er noen del av uttrykket han

forstår, trekker han ut «rollemønster». Han forklarer «mønster» omtrent slik som Geraldine, nemlig ved å vise til hvordan ordet brukes med en konkret betydning: «for eksempel mønster på en genser eller sånn». Videre forklarer han «rolle» ved eksemplet å ha en rolle i en film. Ingen av disse forklaringene kan belyse betydningen av overskriften. Å dele sammensetningen «kjønnsrollemønster» i «kjønn» og «rollemønster» gir ikke det beste utgangspunktet for å prøve å forstå uttrykket. Sammensetningen kan karakteriseres som kompleks fordi forleddet selv er et sammensatt substantiv, «kjønnsrolle», og fordi det bare er sammensetningen i forleddet som har en sammensetningsfuge. Kjenner en ikke ordet, er det derfor ikke så rart om en deler det opp i det som står før fugebokstaven («s»), og det som står etter. Da blir oppdelingen nettopp «kjønn» og «rollemønster». Som vi alt har sett, begynte også Geraldine å dele ordet på denne måten, da hun grep fatt i «kjønns». I Dauds tilfelle sier han «kjønnsrolle» to ganger i løpet av samtalen (se nedenfor). Men han uttaler ordet lavt og nærmest for seg selv, og han forsøker ikke å forklare det eller å trekke det inn i samtalen vår. Jeg prøver imidlertid flere ganger å få Daud til å forklare ordet «kjønn», men det virker nesten som om han unngår ordet. En tenkelig forklaring på det kan være at han forbinder ordet med kjønnsorganer, noe som selvsagt vil gjøre sammensetningen vanskelig å forstå, og kanskje også vanskelig å snakke om. Det vi i alle fall kan slå fast, er at Daud ikke greier å forklare «tradisjonelt kjønnsrollemønster», og hvis han ikke forstår uttrykket, kan han naturligvis ikke, som han selv sier, vite hva teksten kommer til å handle om.

- Forsker: ja, hva tror du du skal lese om da når det heter det? Ikke les videre!  
 Daud: nei, jeg leser ikke, jeg bare ser på den der, (hvisker:) kjønnsrolle, nei jeg forstod ikke det, jeg
- Forsker: det forstod du ikke?  
 Daud: nei  
 Forsker: nei, og du vet ikke hvordan du kan, er det ingen del av ordet du forstår?  
 Daud: rollemønster (ler)  
 Forsker: ja, hva er det?  
 Daud: (-) mønster er jo sånn, ja det er så vanskelig å forklare  
 Forsker: m  
 Daud: for eksempel mønster på en genser eller sånn  
 Forsker: ja, m  
 Daud: og så rolle det er jo -m- /s/ønnsrolle  
 Forsker: ja, kjønn (-) kjønn da?  
 Daud: nei, det (-) rolle er jo sånn, hvis du skal jobbe i film og sånn, så får du rolle og sånn
- Forsker: m, men kjønn da?  
 Daud: (-) nei husker ikke, tradisjonelt hva det betydde, husker ikke det  
 Forsker: nei  
 Daud: visste det før  
 Forsker: mm  
 Daud: men jeg har glemt det  
 Forsker: nei, men den overskriften der vil ikke hjelpe deg til å gjette hva som kom?  
 Daud: nei, nei, jeg må lese da (D7)

Når kontroll-leserne blir spurt om hva de tror teksten handler om, svarer de alle sammen at de tror den vil dreie seg om forskjellen mellom menn og kvinner. Det klareste svaret gir Karsten når han sier: «nå tror jeg at jeg skal lese om at mor steller huset og far jobber, at det er sånn i Japan». De øvrige kontroll-leserne uttrykker seg slik:

- Roy: forskjell mellom mann og kvinne liksom  
Øyvind: hva slags jobber menn har, og damer har kanskje, (-) eller hva de gjør  
Tonje: hvordan det er med gutter og jenter og (-) i Japan?  
Wenche: ja, om gutter og jenter, og (-) vi er forskjellige, holdt jeg på å si, eller liksom

Heller ikke dette kan karakteriseres som utfyllende svar, men hvis vi også ser på hvordan kontroll-leserne forklarer uttrykket «tradisjonelt kjønnsrollemønster», blir vi forholdsvis sikre på at de forstår overskriften på en slik måte at de kan lage akseptable hypoteser om hva teksten kommer til å handle om. Av minoriteteselevne er det altså bare Ahmed vi kan si det samme om, og muligens Shabanah – men hun har ikke fått anledning til å utdype hvordan hun forstår uttrykket, så i hennes tilfelle er dette mer usikkert.

Forklaringene til de norske elevene er gjennomgående mer omfattende og detaljerte enn de forklaringene vi nettopp har sett at minoritetselevne gir. I tillegg til at alle fokuserer på forholdet mellom mann og kvinne, viser for eksempel Karsten til at det dreier seg om uskrevne regler, og Tonje sier at mønster «det er vanen da liksom». Flere er inne på at «tradisjonelt» henger sammen med noe en har for vane å gjøre. Karsten sier: «som de har gjort i mange år», Øyvind nevner «gjennom tidene», mens Tonje får assosiasjoner til «noe gammalt». Hun tyr til et eksempel for å forklare det nærmere, «bunad i Norge og sånt, det er tradisjon». Som vi ser nedenfor, er forklaringene til Roy og Wenche de minst utfyllende.

- Karsten: det betyr at få, at det -e-, at det er tradisjonelt kjønnsrollemønster det er at, det er at, det er gamle, det æ'kke, det er liksom sånn at mor steller huset og far jobber, det er sånn at det er satt opp etter veldig sanne bestemte regler hvem som skal gjøre hva på en måte, det er liksom uskrevne regler som ikke er, som tradisjonelle liksom, som de har gjort i mange år  
Roy: æ'kke det forskjell mellom mann og kvinne liksom  
Øyvind: er vel, hva som er for menn og hva som er (-) for kvinner, da, tradisjonelt F: og hva be\* Ø: gjennom tidene  
Tonje: tradisjonelt, det høres så det er noe gammalt, noe som går tradisjon, det er bunad i Norge og sånt, det er tradisjon, og kjønnsrolle, det er forskjellig kjønn, og så er det et mønster eller det er vanen da liksom tradisjonelt, det er jo noe som man gjør, ja, noe trad\* tradisjon eller noe sånt noe, kjønns\*, nei, det veit jeg ikke  
Wenche:

Etter å ha lest teksten svarer Ahmed, Daud og Geraldine at de har forstått mer av hva overskriften betyr. (Shabanah fikk ikke spørsmålet.) Når de nå skal forklare uttrykket, har de med at det dreier seg om forholdet mellom kvinne og mann, altså det vi i utgangspunktet så var felles for kontroll-lesernes svar.

Både Ahmed og Daud knytter svarene sine til det som skjer i hjemmet, og nevner ikke at kjønnsrollemønster også dreier seg om forhold utenfor hjemmet. Dette er i tråd med det vi må forvente ut fra tekstens vektlegging. Som nevnt er det bare den siste setningen (T77-79) som dreier seg om noe annet enn familiesituasjonen i hjemmet. Ingen av informantene ser ut til å ha festet seg ved den. Ahmed svarer nå at overskriften «tradisjonelt kjønnsrollemønster» betyr «hvordan de jobber i husstell sånt, om det er mannen som bestemmer eller kona» (A10a). Dette gir ikke noe mer informasjon enn det han tidligere har svart. Daud, som ikke greide å bruke overskriften til å foregripe tekstinnholdet, forklarer nå uttrykket slik:

nei, atte åssen dem har det hjemme, da, åssen, åssen slags roller dem (-) har da, sånn for eksempel ikke sant, i boka så leste, atte hun der kona har makt hjemme ikke sant, og broren, faren har makt ute (D10a)

Som Ahmed har Daud festet seg ved et utsagn i teksten om at det i praksis er slik at kona bestemmer i hjemmet og mannen utenfor. Når dette ikke utdypes nærmere, er det likevel usikkert hva han egentlig har fått med seg.

I forhold til den opprinnelige antagelsen om at teksten ville handle om «tradisjonen dems, om det de gjør», kan Geraldines svar på spørsmålet om hun etter å ha lest teksten har funnet ut hva overskriften betyr, betraktes som en presisering av hvem «de» er. Hun svarer nemlig at det er snakk om «forskjell mellom mann og dame» og «hvordan det er i Japan». Hun er fortsatt usikker på betydningen av uttrykket, men av svarene på spørsmål 10b og 10c (se 9.7.2.3) ser vi at hun har fått tak i hovedtankene som presenteres i teksten, nemlig at kvinnene gjør arbeidet i hjemmet, mens mannen har arbeidet sitt utenfor hjemmet.

Tabellen nedenfor gir en oppsummering av min vurdering av elevenes svar på de oppgavene jeg her har gjort rede for. Spørsmålstegnene markerer usikkerhet i vurderingen, og som vi ser, er det en del av dem. Likevel ser vi tydelig at dette er oppgaver som har falt lettere for elevene med norsk som morsmål enn for andrespråkselevne. Av de fire minoritetselevne er det bare Ahmed som gir akseptable svar hele veien. Daud og Geraldine greier ikke å bruke overskriften til å foregripe tekstinnholdet.

Tabell 45: Vurdering av svar på oppgaver om overskriften «Tradisjonelt kjønnsrollemønster»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
lykkes i å foregripe innholdet ut fra overskriften (7a)	+	-	+?	-	+	+	+	+	+
kan forklare «tradisjonelt kjønnsrollemønster» (7b)	+	-	i.s	-	+	+?	+	+	-?
kan forklare overskriften etter å ha lest teksten (10a)	+	+?	i.s	+?	i.s	i.s	i.s	i.s	+

+ = akseptabelt svar, - = ikke akseptabelt svar, i.s = ikke spurt

### 9.7.2.3 Svar på de øvrige oppgavene til tekst 3

*Svar på 10b: «Hvordan er jenters og kvinners stilling i Japan?»*

Spørsmålet legger opp til at leserne skal vurdere stillingen til de japanske kvinnene ut fra de opplysningene teksten gir om dette. Ahmed, Shabanah og Øyvind gir først en mer generell karakteristik av situasjonen. Shabanah mener kvinners stilling er dårlig (S10b), mens Ahmeds svar viser at han er usikker på hva han skal mene – «bra da, dårlig kanskje?» (A10b). Øyvinds vurdering er: «det er ikke akkurat likestilling, da». Både disse tre og de øvrige leserne trekker også inn mer detaljerte opplysningene fra teksten om kvinners stilling for å begrunne svarene sine. I tabell 46 har jeg prøvd å illustrere hvilke innholdsmomenter hver av leserne nevner. Når jeg her snakker om innholdsmomenter, sikter jeg til det jeg har funnet fram til gjennom en skjønnsmessig vurdering av tekstinnholdet. Denne vurderingen har jeg gjort ut fra hvilke svar jeg forventer å få på det generelle spørsmålet jeg har stilt. Fordi mange av elevene besvarer spørsmålet ved å vise til mannens stilling, har jeg også trukket ut de opplysningene teksten gir om dette. En del av de aktuelle momentene blir også nevnt i svaret på 10a eller 10c. For å kunne gi en mer fullstendig oversikt over de opplysningene elevene på denne måten bruker fra teksten, har jeg også markert hvilke momenter som nevnes i svarene på disse to spørsmålene. I og med at jeg gjør det, slår jeg også den formelle vurderingen av 10b og 10c sammen.

Som vi ser av tabellen på neste side, nevner alle at kvinnene jobber i hjemmet. Ahmed, Shabanah og Geraldine sier dessuten at kvinnene passer på barna i familien. Slike svar er så allmenne at de nesten kan virke uinteressante. Hvis en leser har forstått overskriften, kunne han eller hun svare dette uten å ha lest teksten. Siden ingen av minoritetselvene tidligere har kommet inn på opplysninger av denne typen, er dette likevel av en viss interesse her. Som vi ser, inneholder Shabanahs svar ikke mer enn disse to generelle opplysningene. I samtalen med henne kommer det dessuten fram at hun ikke har fått med seg opplysningene i teksten om japanske jenters plikter (jf. T70-72).

Forsker:	mm, (-) jenter i forhold til gutter, da?
Shabanah:	hæ?
Forsker:	jenter i forhold til gutter, jenter, har de det annerledes enn gutter hjemme?
Shabanah:	ja, sikkert
Forsker:	m, ja, det leste du ikke noe om?
Shabanah:	nei (S10b)

Også i Dauds svar er det få momenter som kommer fram. Det eneste han nevner i tillegg til at kvinner jobber hjemme, er at menn jobber utenfor hjemmet. Dessuten viste han i svaret på 10a til at kvinner har makt hjemme og menn utenfor hjemmet. Både Ahmed og Geraldine gir noe fyldigere svar. Ahmed nevner at jentene må hjelpe til hjemme, og Geraldine at kvinnene hjelper barna med skolearbeid. Ingen av de fire andrespråksleserne nevner familieøkonomien eller kvinners manglende innflytelse i samfunnet. Ser vi på

kontroll-lesernes svar, finner vi at både Karsten, Øyvind, Tonje og Wenche er innom ett eller flere av momentene fra disse områdene. I den formelle vurderingen, som vi kan lese ut av den nederste raden i tabellen, har jeg tatt hensyn til hvilke og hvor mange momenter som nevnes.

Tabell 46: Innholdsmomenter fra tekst 3 som nevnes i elevenes svar

INNHOLDSMOMENTER FRA TEKST 3	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
kvinnene er hjemmeværende (jobber hjemme)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
kv. har ansvar for barneoppdrag. (passer barn)	x		x	x	x				
kvinnene hjelper til med barnas skolearbeid				x	x				
kvinnene tar hånd om økonomien (i familien)					x			x	
kvinnene gir mannen lommepenger					x				(c)
jenter må hjelpe til i huset av og til	x								
kona har makten i hjemmet	(a)	(a)		(c)	x				x
fins nesten ingen kv. i høyere politiske verv					x		(c)		
fins nesten ingen kvinner som sjefer i bedrifter								x	
menn er forsørgere (jobber utenfor hjemmet)	x	x			x				x
menn er familiens overhode									
menn leverer det de tjener til kona									(c)
menn bestemmer utenfor hjemmet	(a)	(a)		(c)		x			x
far og bror gjør ikke husarbeid				(c)				x	(c)
Svaret vurdert som akseptabelt	+	-	-	+	+	-	-	+	+

x = momentet nevnes i svaret på 10b, (a) = momentet nevnes i svaret på 10a,

(c) = momentet nevnes i svaret på 10c

Slik jeg har formulert spørsmål 10b, kan jeg ikke kreve at leserne skal ha med alle innholdsmomentene. Det er allikevel interessant å se i hvilken grad de bruker opplysninger fra tekstene til å begrunne svarene sine. Gjennom denne analysen har vi altså funnet fram til at Shabanh og Daud bruker få opplysninger fra det de har lest, mens Ahmed og Geraldine viser til mer av informasjonen i teksten. Sammenligner vi med Karsten, ser vi stor forskjell. Han er den som er aller flinkest til å nevne momenter han har funnet i teksten. En slik forskjell sier ikke nødvendigvis noe om forståelsen av tekstene. Det er med andre ord slett ikke sikkert at for eksempel Roy eller Øyvind har forstått noe mindre av denne forholdsvis enkle teksten enn Karsten. Sammenligningen er likevel av interesse fordi det må regnes som en relativt vanlig praksis i skolen å belønne det at elever utnytter opplysninger fra en tekst til å begrunne et svar. Karsten ser i høy grad ut til å bruke en slik strategi, og han skårer på det når prestasjonen skal vurderes.

Fra samtalen med Ahmed og Daud om tekst 4 kommer det fram noen opplysninger som har med forståelse av tekst 3 å gjøre. Det ser ut som om både Ahmed og Daud har forstått teksten slik at ingen kvinner i Japan jobber. Umiddelbart etter at Ahmed har lest ferdig tekst 4, spør han nemlig: «kvinner jobber også?». Jeg bekrefter det, og spør om han er overrasket. Til det svarer han: «ja, dem sa jo at dem ikke gjorde det» (A13). For Dauds vedkommende



blir den samme misforståelsen tydelig i samtalen etter at han har lest tekst 4. Jeg spør han hvorfor de store bedriftene helst vil ha menn som arbeidere. Til det svarer han: «dem kan ikke ha kvinner da, (ler) dem må jo jobbe hjemme, da» (D15f). Det er ikke så merkelig at Ahmed og Daud har lest tekst 3 slik. Denne teksten handler egentlig bare om hva kvinner gjør i hjemmet, og om hvilke jobber og verv de ikke har i politikk og arbeidsliv. For å komme fram til at kvinner jobber med andre ting enn husarbeid, må leseren selv gjøre inferenser ut fra opplysningene i teksten om at mora til Akiko er hjemmeværende «så lenge barna går på skolen» (T56-57). Det kan altså bety at kvinner jobber etter at barna flytter ut, og kanskje før de får barn. Teksten forteller dessuten at «det fins nesten ingen kvinner i høyere politiske verv, i regjeringskontorene eller som sjefer i bedriftene». Ut fra formuleringen «nesten ingen» kan vi slutte oss til at det er noen, og en meget observant leser kunne dessuten ha lagt merke til at det ikke stod noe om hva slags jobber kvinner ellers har.

*Svar på 10c: «Hva er de viktigste forskjellene mellom familielivet i Norge og i Japan?»*

Det siste av spørsmålene til tekst 3 er det eneste i elisiteringsmalen som jeg hentet direkte fra oppgavene i læreboka. Jeg valgte å presisere spørsmålet ved å si at jeg tenker på «en norsk familie i Norge». I teksten foretas det ingen direkte sammenligning mellom familielivet i Norge og i Japan. Her forutsettes det med andre ord at elevene bruker det de vet om norsk familieliv i svaret. Siden minoritetslever sjelden har førstehåndskjennskap til hvordan norske familier innretter seg, kan denne typen sammenligninger være en vanskeligere oppgave for dem enn for de som har norsk familiebakgrunn. I dette tilfellet ser spørsmålet likevel ut til å ha vært så generelt at det ikke har bydd på store problem.

Alle minoritetslevende svarer at det er ulikheter mellom familielivet i Norge og i Japan. Ahmed sier at det er forskjellig (A10c), Daud at det er «litt forskjell» (D10c), mens de to jentene synes det er stor forskjell (S10c, G10c). Ahmed, Daud og Shabanah mener at ulikhetene særlig består i at norske kvinner jobber utenfor hjemmet. Ahmed nevner dessuten at døtrene i norske familier ikke hjelper så mye til, mens både han og Shabanah mener at menn og kvinner deler på arbeidet i hjemmet. Daud har visse problemer med å få tak i hva jeg spør etter. Han lytter først ikke til min presisering av spørsmålet, men begynner å fortelle om forskjeller i skolesystemet. Det Geraldine trekker fram som annerledes, er at både menn og kvinner bestemmer i Norge.

Også de norske kontroll-leserne er først og fremst opptatt av at forskjellen mellom Norge og Japan er at «mødrene jobber» (jf. T10c), og at det er mer vanlig å dele husarbeid i Norge. Guttene tar utgangspunkt i mannens situasjon når de sammenligner. Øivind sier at det i Norge ikke er «én som styrer økonomien så enerådig». Det interessante er da at han har lest teksten slik at det i Japan bare var «damene som tok hånd om det». Roy nevner at det i Norge

er mange menn «som jobber i huset og lager mat», og Karsten trekker fram at det i Norge ikke bare er mora som hjelper til med skolearbeid, men at også faren støtter barna. Både Øyvind, Karsten og Wenche nevner forhold som har med økonomi å gjøre. Wenche ler for eksempel ved tanken på at norske menn skulle få lommepenger av konene sine. Slike moment nevnes ikke av minoritetselvene.

#### **9.7.2.4 Oppsummering: Forståelsen av tekst 3**

Tekst 3 er en kort og forholdsvis enkel tekst som jeg hadde laget få oppgaver til. På forståelsesoppgavene gir Ahmed de fyldigste svarene av de fire informantene. Han forstår overskriften så godt at han på forhånd kan gi en rimelig utgreiing om hva teksten vil handle om. Etter å ha lest teksten, er det han, som sammen med Geraldine, er den andrespråksleseren som trekker fram flest momenter fra teksten i svarene sine. Geraldine kan imidlertid ikke forklare hva som menes med «tradisjonelt kjønnsrollemønster» og gir en vag utgreiing om hva hun tror teksten vil handle om. Heller ikke etter at hun har lest teksten, kan hun gi noen egentlig god forklaring av overskriften, men svaret viser at hun nå forstår hva det dreier seg om.

Shabanah har ikke blitt utfordret like sterkt som de andre på oppgavene til denne teksten. Vi får imidlertid inntrykk av at hun forstår overskriften, siden hennes ideer om hva teksten vil inneholde, i alle fall er i riktige baner. I samtalen etterpå kan hun imidlertid nevne få momenter fra teksten, og ett forhold har hun ikke registrert, at hun har lest om. Daud er likevel den som gjør den dårligste prestasjonen. Han forstår ikke overskriften, og kan nevne få momenter fra teksten. Det virker dessuten som om han på ett av spørsmålene (10c) har problemer med å få tak i hva jeg spør om.

For kontroll-leserne virker det som om disse spørsmålene har vært enkle. De hadde alle en rimelig ide om hva teksten ville handle om, da de ble bedt om å foregripe innholdet ut fra overskriften. Alle unntatt Wenche gav dessuten akseptable forklaringer av uttrykket «tradisjonelt kjønnsrollemønster». Wenche kunne forklare det etter å ha lest teksten. I svarene på spørsmål 10b er det stor forskjell på hvor fyldig svar kontroll-leserne gir. Tre svarer utfyllende, mens to gir like knappe svar som Daud og Shabanah.

#### **9.7.3 Tekst 4 «Arbeidslivet»**

##### **9.7.3.1 Presentasjon av teksten og oppgavene**

Tekst 4 er den lengste av de fem læreboktekstene med 339 løpende ord fordelt på seks avsnitt. I denne teksten hører vi ikke lenger om familien til Akiko, som har vært utgangspunkt for framstillingen i de tre tidligere tekstene.

Framstillingen er her allmenn. Det fortelles om hvordan det er å arbeide i de store bedriftene i Japan, om hvilke krav som stilles til arbeiderne, om arbeidernes karrieremuligheter og om bonusordninger. Avslutningsvis sammenlignes det å ha arbeid i en stor og i en liten bedrift.

#### 80 Arbeidslivet

- |   |  |
|---|--|
| 81 Japans næringsliv er bygd opp omkring en         | 104 Lønnen er delvis avhengig av hvor mye som        |
| 82 gruppe med 12-15 svært store og mektige          | 105 produseres. Hvert halvår får lønnstakerne        |
| 83 bedrifter. Navn som Toyota, Honda, Sony          | 106 utbetalt bonus.                                  |
| 84 Nikon, Nissan, Toshiba og Yamaha er kjent        | 107 Japanske bedrifter setter sin ære i å levere     |
| 85 over hele verden. Det største av konsernene,     | 108 feilfrie produkter. Derfor krever bedriften at   |
| 86 Mitsubishi, har over en halv million ansatte.    | 109 hver ansatt utfører sin jobb så nøyaktig som     |
| 87 De som er så heldig å få ansettelse i slike      | 110 mulig. Slendrian blir ikke godtatt.              |
| 88 firmaer, er sikret for resten av livet. Alle som | 111 Ved siden av de store bedriftene i Japan fins    |
| 89 får arbeid i et firma må begynne på bunnen.      | 112 det en mengde svært små bedrifter. De er ofte    |
| 90 Gjennom hardt arbeid, flid og absolutt           | 113 helt avhengige av at de store bedriftene kjøper  |
| 91 lydighet kan de arbeide seg opp. De store        | 114 fra dem. Dette fungerer godt i gode tider, men   |
| 92 bedriftene sørger godt for sine faste ansatte.   | 115 straks tidene blir vanskeligere, kutter de store |
| 93 Men til gjengjeld krever de full innsats. Alle   | 116 ut kontakten med de små. Det gjør at de små      |
| 94 må være villige til å gi alt for firmaet. Det er | 117 bedriftene er svært usikre arbeidsplasser med    |
| 95 ikke uvanlig at japanske arbeidere kommer        | 118 lave lønninger. Fagforeningene er svake i        |
| 96 sammen i fritiden for å diskutere hva de kan     | 119 Japan og har lite å stille opp mot               |
| 97 gjøre for å produsere enda mer og hva som kan    | 120 arbeidsgivernes organisasjoner. Det arbeider     |
| 98 gjøres for å forbedre kvaliteten på produktene.  | 121 svært mange kvinner i de små bedriftene. De      |
| 99 At innsatsen er høy, forstår vi når en japansk   | 122 store bedriftene ser på kvinner som ustabil      |
| 100 arbeider i 1977 i gjennomsnitt laget 33 biler i | 123 arbeidskraft, og derfor har disse bedriftene     |
| 101 året. På den neste plassen kommer               | 124 langt flere menn enn kvinner. En kvinne som      |
| 102 amerikanske bilarbeidere, som i gjennomsnitt    | 125 arbeider i en mindre bedrift, tjener ofte bare   |
| 103 laget 25 biler.                                 | 126 50 % av det en mann tjener i storbedriftene.     |

Til denne teksten hadde jeg utformet ni oppgaver (oppg. 12 og 15 a-h i elisiteringsmalen). Også her dreier én av oppgavene seg om å foregripe tekstinnholdet ut fra overskriften (oppg. 12). To spørsmål dreier seg om å forklare sentrale ord eller uttrykk (15d og 15h). Ved å stille de øvrige spørsmålene har jeg prøvd å få tak i ulike sider ved lesernes tekstforståelse. Noen av oppgavene til teksten har alle minoritetslevnene svart riktig på (12, 15d og 15g). Jeg har valgt å begynne med å se nærmere på svarene på disse spørsmålene. Svarene på de øvrige oppgavene presenteres i den rekkefølgen oppgavene er oppført i elisiteringsmalen.

#### 9.7.3.2 Oppgaver hvor alle innvandrerdømmene har svart riktig

De tre oppgavene alle minoritetslevnene har gitt et akseptabelt svar på, er oppgaven om å foregripe innholdet ut fra overskriften (12), en oppgave om forklaringen av et uttrykk (15d) og et spørsmål om informasjon som er direkte uttrykt i teksten (15g).

Å foregripe tekstinholdet ut fra overskriften «Arbeidslivet»

Denne overskriften er tydeligvis atskillig enklere å forstå enn overskriften i tekst 3 – «tradisjonelt kjønnsrollemønster». Riktignok er «arbeidslivet» en sammensetning, men både for- og etterleddet er forholdsvis vanlige ord i norsk<sup>69</sup>. Elevene hadde dessuten en spesiell erfaring med ordet fordi de i løpet av det åttende skoleåret hadde vært utplassert en uke i arbeidslivet. I forberedelsen til og i etterarbeidet av denne perioden ble betegnelsen «arbeidsliv» mye brukt. Det er med andre ord rimelig å forvente at andrespråksleserne lettere ville kunne foregripe innholdet i en tekst med denne overskriften enn innholdet i en tekst med overskriften «tradisjonelt kjønnsrollemønster». Slik er det da også. Det minoritetselevne og kontroll-leserne svarer på spørsmålet, er det følgende:

- Ahmed: hvordan, kanskje, faren jobber, hvordan livet hans er, når han jobber og sånt (A12)  
Daud: om arbeidet, om hva dem jobber med og sånt, åssen det går og (D12)  
Shabanah: hvordan arbeiderne har det (S12)  
Geraldine: om arbeidslivet dems da, i Japan, hvordan det er (G12)
- Karsten: arbeidslivet i Japan  
Roy: åssen de arbeider i Japan, eller åssen arbeidsvanene er  
Øyvind: skal vel lese hva de jobber med, eller hvor de jobber og hvor lenge  
Tonje: arbeide  
Wenche: hvordan de arbeider og sånn

Alle minoritetselevne gir her svar som viser at de har en rimelig oppfatning av hva teksten vil handle om (jf. også tabellen nedenfor). Vi kan for øvrig legge merke til at Ahmed er den eneste som eksplisitt gir uttrykk for at han regner med at teksten vil være en fortsettelse på tekstene han alt har lest. Han tror vi nå skal få høre «hvordan faren jobber». At lærebokforfatterne ikke har lagt opp til en slik sammenheng, er selvsagt ikke godt for eleven å vite. Geraldines og Karstens svar er de svarene som det i denne sammenheng er knyttet størst usikkerhet til – i og med at de ikke omformulerer overskriften, men bruker den direkte i svaret. I samtalsituasjonen har jeg akseptert dette som et tilfredsstillende svar. Det vil si at jeg ikke har stilt oppfølgingsspørsmål. Dette henger sammen med at jeg har vurdert oppgaven som enkel, og dermed regnet med at de har forstått overskriften og har en rimelig idé om hva de skal lese.

Tabell 47: Resultater på 12: Foregriping av innholdet i tekst 4 ut fra overskriften

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
rimelig utgreiing om hva tekst 4 vil handle om	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Svar på 15d: «Hva betyr «å begynne helt på bunnen»?»

Det andre spørsmålet alle minoritetselevne svarte rett på, var spørsmålet hvor de ble bedt om å forklare det som stod i teksten om at alle som får jobb i et

<sup>69</sup> «Arbeidslivet» har rangnr. 2958, «arbeid» nr. 657 og «liv» nr. 296 i *Norsk frekvensordbok* (Heggstad 1982).

stort firma, må begynne helt på bunnen (T88-89). Elevene blir altså bedt om å forklare et uttrykk. Selv om alle elevene svarer riktig, ser vi av utdragene fra samtalene nedenfor, at Ahmed, Daud og Geraldine sliter med å formulere forklaringene sine. Shabanahs forklaring fungerer bedre, blant annet fordi hun tidlig fokuserer på at du ikke kan få en sjefsstilling med en gang.

- Ahmed: helt på begynnelsen kanskje [...] F: m, men hva er begynnelsen på en jobb? [...] A: vet ikke, sette varene i hylla eller noe sånt (A15d)
- Daud: ja, helt på bunnen F: Hva betyr det 'a'? D: begynne ikke sant på bunnen, er jo helt nede da, du begynner, og så begynner du å gå opp og opp og sånn, ikke sant (D15d)
- Shabanah: jeg veit ikke om det er riktig, du blir liksom ikke sjefen eller noe sånt med en gang, [...] du må først jobbe vanlig, og så blir du, går du høyere og høyere (S15d)
- Geraldine: at man må begynne (-) helt, begynne på starten, da, [...] F: kan du bli sjef med en gang? G: nei, du må jobbe hardt, og hvis de i firmaet synes du har, ja flink nok til å bli sjef, så blir du sikkert det (G15d)
- Karsten: det betyr at du starter i de laveste, dårligst betalte stillingene, f.eks. -e-løpegutt for sjefen eller noe sånt
- Roy: at ingen starter som sjef i et firma, ikke sant, du må begynne og så må du jobbe deg oppover
- Øyvind: å begynne helt på bunnen, begynne som vaskekone, slutte som sjef
- Tonje: begynner i det laveste nedi, kan ikke liksom få folk som sjef med en gang
- Wenche: at du må (-) begynne med det enkleste omtrentlig, kanskje  
F: mm, og hva er det enkleste? W: det vet jeg ikke

Den formelle vurderingen av svarene på denne oppgaven, blir altså slik:

Tabell 48: Vurdering av svar på 15d: «Hva betyr «å begynne helt på bunnen»?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Svaret er vurdert som riktig	+	+	+	+	+	+	+	+	+

### Svar på 15g: «Tjener menn og kvinner likt?»

Det tredje spørsmålet hvor jeg har vurdert alle minoritetslevenes svar som akseptable, er en oppgave hvor svaret er direkte uttrykt i teksten. Opplysninger om kvinners lønn forekommer eksplisitt i den aller siste setningen i teksten, hvor det heter: «En kvinne som arbeider i en mindre bedrift, tjener ofte bare 50 % av det en mann tjener i storbedriftene» (T124-126). Ellers står det tidligere i det siste avsnittet at de små bedriftene har «lave lønninger» (T118) og noe seinere at «det arbeider svært mange kvinner i de små bedriftene» (T121).

Alle leserne vet at menn tjener mer enn kvinner. Shabanahs og Geraldines svar viser tydelig at de utnytter informasjonen fra teksten, for de nevner at kvinner tjener 50 % av det en mann tjener i en stor bedrift. Shabanah forteller dette klart og greit, mens Geraldine har et litt større forklaringsproblem:

- Forsker: har du, kan du huske at du leste noe om lønn?  
Geraldine: ja

- Forsker: ja, du har fortalt litt  
 Geraldine: ja  
 Forsker: men leste du noe om -e- om kvinner og menn? tjener de likt?  
 Geraldine: nei, de få femti prosent av (-) ja, det mann, mer enn -e- eller -e- menn, mannen tjener, he, hvordan skal jeg forklare 'a?  
 Forsker: jo, mm  
 Geraldine: at ja mindre, nei var det mindre 'a?  
 Forsker: hvem tjener best?  
 Geraldine: mannen tjener best  
 Forsker: mm  
 Geraldine: og da kvinnene få femti prosent av det (G15g)

Alle kontroll-leserne unntatt Tonje viser også til den aktuelle informasjonen fra teksten. Ahmed og Daud gjør imidlertid ikke det. Ahmed får ikke noe oppfølgingsspørsmål her, så i hans tilfelle kan vi ikke vite hvordan han begrunner svaret. Samtalen med Daud foregår slik:

- Forsker: du, tjener menn og kvinner likt i, i Japan?  
 Daud: nei  
 Forsker: nei  
 Daud: menner tjener mere fordi, ja, kvinner er ikke så sterke da, eller dem kan jobbe på selskap og sånt da, men ikke sånn, dem kan ikke, dem kan bare sitte på kontor og sånt da, ikke noe annet enn det, det går ikke det  
 Forsker: nei, men vet du hvorfor menn og kvinner tjener forskjellig i Japan?  
 Daud: fordi mennene jobber mer enn kvinner  
 Forsker: ja  
 Daud: kvinner må jo hjem å lage mat eller sånt da  
 Forsker: m  
 Daud: dem kan ikke bare være på jobben og jobbe mye, men mennene jobber mere enn dem ikke sant  
 Forsker: ja  
 Daud: derfor  
 Forsker: m, leste du dette her, eller er det noe du tenker deg?  
 Daud: ja, leste det (D15g)

Det kan selvsagt diskuteres om dette svaret til Daud skal regnes som riktig. Han nevner ikke det som står i tekst 4, men påstår at han har lest at menn jobber mer enn kvinner. Det står det ikke noe om i denne teksten. Den første kommentaren Daud har til spørsmålet som jeg stilte rett før om hvorfor de store bedriftene helst vil ha menn som arbeidere, er at «dem kan ikke ha kvinner, da, (ler) dem må jo jobbe hjemme, da» (D15f). Det er sannsynlig at han har fått denne forståelsen fra sin lesing av tekst 3. Derfor kan det også tenkes at det han sikter til i svaret på dette spørsmålet (dvs. 15g), er at han i tekst 3 har lest at kvinner er hjemmeværende. Men for å komme fram til at menn tjener mer enn kvinner fordi de jobber mer, må han føye til egne bakgrunnskunnskaper. Han vet sikkert at arbeid i hjemmet ikke er lønnet arbeid, og ut fra en slik kunnskap er det logisk å slutte at menn tjener mer enn kvinner. Dette er imidlertid en annen begrunnelse enn den som gis i tekst 4. Det er også interessant at Daud også et annet sted i utdraget ovenfor forteller noe annet enn det som står i tekstene. Han sier nemlig at kvinner kan jobbe på kontor, men hva slags jobber yrkeskvinner i Japan utfører, nevnes ikke i tekstene. Det er altså vanskelig å finne belegg for at Daud har fått med seg de

aktuelle innholdsmomentene i tekst 4. Den begrunnelsen han gir, er basert på det han vet fra før, og eventuelt på det han leste i tekst 3. Når jeg likevel vil vurdere svaret som rett, skyldes det at spørsmålet er generelt formulert, for dette innledende spørsmålet svarer han jo faktisk riktig på! Dette betyr altså at jeg har vurdert svarene fra alle leserne på dette spørsmålet som akseptable.

Tabell 49: Vurdering av svar på 15g: «Tjener menn og kvinner likt?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
menn tjener mer enn kvinner (rett svar)	+	+?	+	+	+	+	+	+	+

### 9.7.3.3 Svar på de øvrige oppgavene til tekst 4

*Svar på 15a: «Hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?»*

I samtalesituasjonen har jeg tydelig opplevd formuleringen av spørsmål 15a som vanskelig, for når jeg stiller dette spørsmålet til Ahmed, Daud og Geraldine, omformulerer jeg det umiddelbart for å prøve å forklare bedre hva jeg mener. I samtalen med Ahmed lyder dette for eksempel slik:

nå har du lest noe om arbeidere i Japan, og hvis jeg da skulle be deg karakterisere en japansk arbeider, altså fortelle hvordan en som jobber i Japan arbeider, hva ville du si da? (fra A15a)

Shabanah får ingen slik omformulering innledningsvis. Interessant nok resulterer det i at hun ikke forstår hva jeg spør om:

Forsker: hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?  
 Shabanah: (–) hva mener du?  
 Forsker: ja, jeg mener altså en person –e– hvis du skal beskrive en som jobber i Japan  
 Shabanah: m  
 Forsker: hva er typisk for han, hvordan jobber han eller hun? (S15a)

I samtalen med kontroll-leserne har jeg ikke forklart spørsmålet på denne måten, og ingen av dem ser heller ut til å ha vært i tvil om betydningen.

Svaret på spørsmålet om hvordan en skal karakterisere en japansk arbeider, finnes ikke bare ett sted i teksten. Vi leser at japanerne arbeider hardt («gjennom hardt arbeid, flid...» T90, «innsatsen er høy» T99), at de er lydige (T90-91), at de må være «villige til å gi alt for firmaet» (T94), at mange også bruker fritid for firmaet («det er ikke uvanlig at japanske arbeidere kommer sammen i fritiden for å diskutere hva de kan gjøre for å produsere enda mer... T94-98) og at de arbeider nøyaktig («Japanske bedrifter setter sin ære i å levere feilfrie produkter. Derfor krever bedriften at hver ansatt utfører sin jobb så nøyaktig som mulig.» T107-110). Dessuten sammenlignes japanske bilarbeideres prestasjoner med prestasjonene til amerikanske bilarbeidere. Dette gjør man ved å vise til hvor mange biler en japansk og en amerikansk arbeider i gjennomsnitt lager per år (T99-103).

Ut fra den analysen jeg har gjort av teksten, har jeg regnet med at det finnes seks innholdsmomenter som kan brukes for å karakterisere japanske arbeidere (jf. utgreiingen ovenfor og tabellen nedenfor). Ingen, verken kontroll-leserne eller minoritetselevne, svarer på spørsmålet med å bruke alle disse momentene. Det var heller ikke å forvente fordi spørsmålet var formulert generelt. Det kan likevel være interessant å se nærmere på hvor mange og hvilke momenter som nevnes av hver av leserne. Det har jeg laget en oversikt over i følgende tabell:

Tabell 50: Momenter som nevnes i svaret på 15a: «Hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
arbeider hardt	+	+		b	+	+	+	+	
arbeider nøyaktig			+						
lydig mot arbeidsgiveren					+				
innsatsvillig			+						+
bruker fritid til beste for bedriften (arb. hele tiden)	+				+	+	+	+	+
arbeider mer (bedre) enn arbeidere i andre land								+	+

b = momentet nevnes i svaret på spørsmål 15b.

Av tabellen ser vi at de fleste nøyer seg med å nevne ett eller to momenter. Ahmed og Shabanah svarer fylldigst av minoritetselevne. Shabanah nevner at japanske arbeidere «jobber nøyaktig» og at «dem er villige til å gi alt» (S15a). Ahmed nevner at «de arbeider bra» og at de ikke tar «så mye fritid» (A15a). Dette setter han for øvrig i sammenheng med at den japanske økonomien vokser. Daud svarer: «dem jobber hardt», men går så over til å fortelle om bonusordningen (D15a). I Geraldines tilfelle virker det ikke som hun forstår spørsmålet. Hun begynner nemlig å fortelle om forholdet mellom store og små bedrifter. I svaret på det neste spørsmålet kommer ett av momentene fram, nemlig at «de vil at folk skal jobbe hardt» (G15b).

Alle kontroll-leserne framhever at japanske arbeidere jobber mye. Øyvind nevner i tillegg at de er «effektive», Tonje og Wenche at de gjør det bedre, «er flinkere», enn arbeidere i andre land og Karsten at de er «totalt lydige». Karsten og Tonje føyer dessuten til at de jobber lengre dager. Dette er et moment som ikke står direkte i teksten, men som er en rimelig slutning ut fra blant annet det de tidligere har lest om arbeidsdagen til japanske skoleelever (jf. tekst 1 og 2).

Når jeg skal vurdere hvor godt elevene har svart på dette spørsmålet, vil jeg regne svaret som rett besvart hvis elevene nevner minst to av momentene. Ahmed og Shabanah svarer da rett, mens Daud og Geraldine ikke gjør det. Alle kontroll-leserne svarer også rett.

Tabell 51: Vurdering av svar på 15a: «Hvordan vil du karakterisere en japansk arbeider?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Svaret er vurdert som riktig	+	-	+	-	+	+	+	+	+



Svar på 15b: «Hvordan ser japanerne på slurv?»

Svaret på dette spørsmålet finnes i følgende del av teksten (T107-110):

«Japanske bedrifter setter sin ære i å levere feilfrie produkter. Derfor krever bedriften at hver ansatt utfører sin jobb så nøyaktig som mulig. Slendrian blir ikke godtatt.»

Hvis en forstår spørsmålet og ordet «slendrian», er det mulig å bruke opplysninger som er direkte uttrykt i teksten når en skal svare på spørsmålet. I høytlesingen av teksten feilte både Ahmed og Geraldine «slendrian», mens Shabanah nølte før opplesingen av ordet (jf. tabell 39). «Slendrian» er lite frekvent i norsk, og det er sannsynlig at minoritetslevene ikke kjenner det. Selv om de ikke forstår dette ordet, skulle det være mulig å svare på spørsmålet ut fra den mer indirekte informasjonen som gis i de foregående setningene i teksten, nemlig at de ansatte må utføre sin jobb så nøyaktig som mulig fordi bedriftene vil levere feilfrie produkter. Hvis mange av elevene hadde svart at japanere arbeidet nøyaktig på spørsmål 15a, hadde dette spørsmålet vært overflødig, men som vi nettopp har sett, var det bare Shabanah som gjorde det.

Det viser seg at flere av andrespråksleserne har problemer med å forstå selve spørsmålet. Dette er noe overraskende, fordi «slurv» er et ord som lærere ofte bruker for å kommentere elevarbeid eller for å instruere hvordan det ikke skal jobbes. Derfor kunne det være god grunn til å regne det som et ord som åttendeklassinger med lang skolegang i Norge ville forstå. Men Ahmed svarer for eksempel slik:

Forsker: hvordan ser de på slurv? det å slurve?  
Ahmed: hm? ikke kanskje, kanskje ikke lage så mange biler som de er vant til kanskje? eller slurver med andre fabrikker og sånt  
Forsker: hva tenker du, hva tror du slurve betyr nå?  
Ahmed: slurver, ikke gjør det de skal og sånn (A15b)

Ahmeds svar på spørsmålet om hvordan japanerne ser på slurv, er merkelig, og dermed blir også den forklaringen han gir av «slurv» som «ikke gjør det de skal og sånn» lite tilfredsstillende. Vi savner en framheving av at det dreier seg om å arbeide uordentlig.

Daud gir selv tydelig uttrykk for at han ikke forstår ordet:

Forsker: -e- hvordan ser japanerne på slurv?  
Daud: på slurv?  
Forsker: ja, hvis du slurver  
Daud: hva mener du med slurv? ja, hvordan dem ser ut? (D15b)

Når han får ideen om at «slurv» kan ha noe med utseende å gjøre, kan det kanskje ha sammenheng med at jeg bruker «se» i betydningen «vurdere» i spørsmålsstillingen. Selv etter at jeg har fortalt at «slurv» vil si ikke å gjøre noe nøyaktig, kan han ikke svare på hvordan japanerne ser på dette. Men etter at jeg gir han anledning til å lese det aktuelle avsnittet i teksten om igjen,

svarer han «ja, det blir ikke godtatt, da».

Geraldine svarer umiddelbart at japanerne ser «veldig då\* dårlig på den». Men når jeg ber henne om å utdype dette, svarer heller ikke hun med at det dreier seg om å arbeide nøyaktig. Hun forteller at de jobber hardt, og om kvinners arbeid.

jo, sånn som (-) de vil at folk skal jobbe hardt, liksom er med på det, og sette hele livet sitt på det, sånn som kvinner da, de må være hjemme og passe på, så de kan ikke liksom sette alt de har på arbeid, så de, så de jobbe på sånne småe bedrifter, da (G15b)

Shabanah er den eneste av de fire som kort og godt sier at japanere liker slurv dårlig. Hun har ikke fått noe supplerende spørsmål – igjen fordi jeg i situasjonen opplever det slik at hun forstår. Slik har det også vært i samtalen med kontroll-leserne. Som vi ser av svarene deres nedenfor, fokuserer de på at man kan få sparken (K, T) eller få straff (W). Dette er en slutning elevene selv trekker, sannsynligvis av «Slendrian blir ikke godtatt», for denne typen konsekvenser er ikke omtalt direkte i teksten. Både Karsten og Tonje tar et lite forbehold. Karsten sier «antageligvis» og Tonje «kan de ikke det 'a?». Dette er nok uttrykk for at de ikke er helt sikre på om det de nevner, har stått i teksten. Vi kan også registrere at kontroll-leserne i langt sterkere grad bruker ord og uttrykk fra teksten eller ordvalg som ligger nær tekstens – som «slendrian» (K), «blir ikke godtatt» (K, Ø, T), «ære i å lage feilfrie produkter» (R).

- Karsten: nei, det, da tror jeg, hvis du slurver, så får du antageligvis sparken, for at du må liksom jobbe hardt og jobbe bra, de ser ikke med blide øyne på slendrian for å si det sånn, det godtas ikke
- Roy: nei, det liker de ikke, for det er liksom en ære å lage feilfrie produkter og kvalitetsprodukter, det er liksom, det satser de mye på da
- Øyvind: det godtas ikke
- Tonje: hvordan de ser på slurv? de -e- kan miste jobben, kan de ikke det 'a? sånn som i Norge, nei, det tror jeg ikke, men ja (-), på sånne store bedrifter, så er ikke slurv tillatt i hvert fall
- Wenche: jeg tro'kke de slurver, de slurver ikke mye (-), da blir det straff

Hvis vi skal vurdere svarene som gis på dette spørsmålet som riktige eller gale, mener jeg resultatet blir som følger:

Tabell 52: Vurderingen av svar på 15b: «Hvordan ser japanere på slurv?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
svarer riktig (slurv blir ikke godtatt)	-	-	+?	-?	+	+	+	+	+

Ahmeds, Dauds og Geraldines svar regner jeg som gale. Shabanah og Geraldine gir begge et riktig svar når de sier at japaner ikke liker slurv. Men Geraldine kan ikke forklare dette nærmere. Shabanah har igjen ikke blitt bedt om å gjøre det. Derfor er det altså en viss usikkerhet ved vurderingen. Dette har jeg markert ved å sette spørsmålstejn. Som vi nettopp har sett, utdyper de fleste av kontroll-leserne svarene sine med å snakke om konsekvensene av slurv. Det gjør ingen av minoritetselevne.

*Svar på 15c: «Er det vanlig å bytte jobb i Japan?»*

Dette spørsmålet er ikke så enkelt som det kanskje kan se ut ved første øyekast. Svaret er nemlig ikke direkte uttrykt i teksten. Det som står, er følgende: «De som er så heldig å få ansettelse i slike firmaer [store, mektige bedrifter], er sikret for resten av livet.» (T87-88). Ut fra dette må leseren slutte at det ikke er så vanlig å bytte jobb hvis du er ansatt i et stort firma. Teksten forteller ikke noe om hvordan det er i små bedrifter eller i andre deler av samfunnet. Siden oppgaven er formulert som et ja-nei-spørsmål, er det naturligvis femti prosent sjanse til å svare riktig. Derfor er det også av interesse å se om og eventuelt hvordan svaret begrunnes.

Det er bare Ahmed som direkte velger det vi må regne som et galt svarord her. Han svarer «ja», altså at det er vanlig å bytte jobb i Japan. Men som utdraget fra samtalen viser, kan han ikke huske å ha lest om dette – noe som ikke er så underlig, siden emnet ikke er utdypet i teksten. Dette betyr at svaret er basert på generelle bakgrunnskunnskaper om hvor vanlig det er å bytte jobb i land han kjenner til.

Forsker: er det vanlig å bytte jobb, hvis du jobber i Japan?  
Ahmed: ja, kanskje (-) vanlig å bytte jobb fra en firma til en annen?  
Forsker: ja, leste du noe om det?  
Ahmed: nei, ikke noe særlig (A15c)

Også Daud ser ut til å svare mer ut fra hva han vet fra før enn ut fra hva han har lest i teksten. Resonnementet er fornuftig, men svaret blir likevel ikke helt riktig i sammenhengen, og det vitner heller ikke om noen god tekstforståelse.

Forsker: er det vanlig å bytte jobb i Japan?  
Daud: vanlig å bytte jobb?  
Forsker: tror du at  
Daud: ja, det spørs, hvis det, hvis en -e- som jobber på en selskap eller, ja selskap  
Forsker: mm  
Daud: og du tjener bra da  
Forsker: ja  
Daud: men og på den andre sida, så er det en veldig stor bedrift eller noe sånt da  
Forsker: mm  
Daud: og der kan du tjene mere, da kan du bytte  
Forsker: ja, men er det mange som gjør det? husker du at du leste noe om det?  
Daud: (-) m (-) nei, ikke alle tror jeg, alle gjør ikke det (D15c)

Shabanah svarer nei uten å kunne begrunne det, og Geraldine svarer «nei, det tror jeg ikke». Begge svarene må regnes som riktige, men jeg har altså ikke nærmere belegg for at de har forstått noe mer enn Ahmed og Daud. Vurderingen av svarene som riktige eller gale kan derfor virke noe vilkårlig, men strengt tatt er usikkerheten neppe større enn den vi for eksempel kan ha ved skriftlige flervalgsoppgaver. Da kan vi ofte lure på om, og i tilfelle hvor godt, elevene kan begrunne krysset de har satt.

Det vanskeligste er å vurdere Dauds svar, for han svarer ikke bare «ja» eller

«nei». Hans umiddelbare svar «ja, det spør», må kunne regnes som et galt svar på et leseforståelsesspørsmål knyttet til tekst 4, selv om det er fornuftig nok. Til slutt svarer imidlertid Daud at han ikke tror at alle bytter jobb. Alt i alt viser svaret likevel liten sikker forståelse av det teksten formidler. Jeg har derfor valgt å regne dette som et galt svar.

Alle kontroll-leserne svarer «nei», og tre av dem føyer til et tilsvarende forbehold som Geraldine, nemlig at de ikke tror det er vanlig å bytte jobb (K, R, T). Tonje og Karsten viser i sine svar nokså direkte til det aktuelle stedet i teksten. Tonjes svar er relativt kort. Hun svarer «nei, for de sa jo at du kan sikre fremtiden, sa de ikke det». Karstens er noe lengre:

nei, det er veldig sånn, du bytter ikke arbeidsplass der sånn, hvis du, eller når du jobber på et sted da, så starter du på bannen, men da jobber du deg oppover for at du blir liksom på samme stedet hele tida, for det er ingen som går fra å være gatefeier et sted, til å være alt mulig et annet sted til å liksom gå over til å bli vaktmester et annet sted, du liksom blir i den bedriften

Når jeg skal vurdere om kontroll-leserne har svart rett her, får jeg det samme problemet med å vurdere svarene til Øyvind, Roy og Wenche som jeg hadde med svarene til Shabanah og Geraldine. Jeg savner en begrunnelse tilsvarende den Tonje og Karsten gir. Jeg regner imidlertid svarene som riktige, men markerer igjen usikkerheten med et spørsmålstegn.

Alle spørsmålstegnene som kommer fram i tabellen nedenfor, viser at oppgave 15c ikke egner seg så godt til en formell kategorisering av svarene som rette eller gale.

Tabell 53: Vurdering av svar på 15c: «Er det vanlig å bytte jobb i Japan?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Svaret er vurdert som riktig	-	-	+?	+?	+	+?	+?	+	+?

Svar på 15e: «Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift?»

I det siste avsnittet i tekst 4 kan vi lese om forholdet mellom de store og de små bedriftene i Japan. Det framheves at de små bedriftene er avhengig av at de store kjøper varer fra dem, og at dette skaper problemer i vanskelige tider når de store ikke lenger er så interesserte i å handle med de mindre firmaene. Dette er den bakgrunnen som gis i teksten for at det ikke er så godt å jobbe i en liten som i en stor bedrift. Den konkrete begrunnelsen finner vi imidlertid i følgende setning: «Det gjør at de små bedriftene er svært usikre arbeidsplasser med lave lønninger.» (T116-118). Vi kan med andre ord si at vi i teksten finner to momenter som kan brukes til å begrunne hvorfor de små bedriftene ikke er like attraktive arbeidsplasser som de store, nemlig: «usikre arbeidsplasser» og «lave lønninger». I tabellen nedenfor gir jeg en oversikt over hvem som har vist til begge disse innholdsmomentene i svaret sitt. Dessuten har jeg markert hvem som selv spontant nevner den mer generelle

bakgrunnen for det hele (at de små bedriftene er mer konjunkturutsatte arbeidsplasser).

Tabell 54: Svar på 15e: «Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
«lave lønninger»	+	-?	+	+	+	+	+	-	+
«usikre arbeidsplasser»	-	-	-	+	+	+	+	+	-
nevner selv årsaken til små bedrifters problem	+	-	-	-	+	-	+	+	-

Som vi ser, er det bare Geraldine av de fire andrespråksleserne som trekker fram begge momentene. Av kontroll-leserne gjør alle de tre guttene det. Ahmed, Karsten, Øyvind og Tonje nevner dessuten bakgrunnen for at de små bedriftene ikke regnes som så gode arbeidsplasser.

Spørsmålstegnet i Dauds rubrikk for «lave lønninger» skyldes at han faktisk svarer «du kan tjene mere» på mitt spørsmål om hvorfor det ikke er så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift (jf. utdraget av samtalen nedenfor). Av mitt tredje spørsmål i samtalen (se nedenfor) går det fram at jeg i situasjonen har forstått Daud slik at han på det innledende spørsmålet uttaler seg om lønn i de store bedriftene. Men av svaret på mitt tredje spørsmål ser vi at det samme egentlig oppstår en gang til. Jeg skal spørre om det er andre ting som gjør at det er bedre å jobbe i en stor bedrift, men Daud avbryter spørsmålet og svarer: «dem har kanskje dårlige levekår eller noe sånt». Dette blir igjen galt – hvis det ikke nå er slik at han tenker på de små bedriftene. I den videre samtalen prøver jeg å få han til å fortelle hvor sikre jobbene i de små bedriftene er. Han kan ikke si noe om dette, men det kan virke som om han ikke forstår ordet «trygg» som jeg bruker for ikke helt å legge ordene i munnen på han. Jeg prøver altså å hjelpe, men bidrar kanskje bare til ytterligere forvirring.

- Forsker: hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten bedrift som i en stor bedrift i Japan?
- Daud: nei, du kan tjene mere, og så jobbe hardt og sånn
- Forsker: mm, er det bare det med å tjene?
- Daud: ja, tjene hvert fall
- Forsker: er det andre ting som gjør at det er bedre å jobbe i en stor
- Daud: dem har kanskje dårlige levekår eller noe sånt
- Forsker: m
- Daud: ja, det stod det, at ja dem had\*, det var dårlige levekår dem hadde
- Forsker: ja, hvordan er det med å vite, å være trygg på at du har en arbeidsplass?
- Daud: hm?
- Forsker: jo, ikke sant, i dag er det mange som er arbeidsledige i Norge,
- Daud: ja
- Forsker: sånn at da vil man gjerne vite om -e- arbeidsplassen din er trygg, pleier vi å si
- Daud: ja
- Forsker: er arbeidsplassene trygge i Japan, samme om du jobber i en stor eller en liten bedrift?
- Daud: (-) m (-) hvisker: trygg
- Forsker: det husker du ikke at du leste om?
- Daud: nei (D15e)

Daud svarer altså ikke rett på spørsmålene mine. Han svarer det motsatte av det vi skulle forvente. Heller ikke i løpet av den resterende delen av samtalen om dette spørsmålet, kommer det fram momenter som kan overbevise oss om at han har fått med seg så mye av det aktuelle tekstinnholdet. Dauds svar kan det være interessant å sammenligne med Geraldines, siden hun er den eneste av minoritetslevene som nevner både at det er lave lønninger i de små bedriftene og at arbeidsplassene er tryggere i en stor bedrift. Dermed er hun den av andrespråksleserne som skårer best på oppgaven. Som det går fram av samtaleutdraget nedenfor, trekker Geraldine selv fram begge de aktuelle innholdsmomentene.

- Forsker: hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift?  
 Geraldine: jo, fordi en liten bedrift får, tjener du ganske lite  
 Forsker: mm  
 Geraldine: og i en stor bedrift, så hvis du jobbe der og du er ansatt der, så er livet ditt, ja liksom sikra  
 Forsker: mm  
 Geraldine: du har sikkerheter og fordi du får så mye penger, du kan, ja livberge deg  
 Forsker: mm

I en formell vurdering av svaret vil jeg regne det som akseptabelt hvis ett av de to innholdsmomentene er nevnt, altså enten at arbeidsplassene er usikre eller at det er lave lønninger i de små bedriftene. Det betyr at Daud er den eneste som ikke har et svar jeg regner som akseptabelt på dette spørsmålet.

Tabell 55: Vurdering av svar på 15e: «Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Svaret er vurdert som akseptabelt	+	-	+	+	+	+	+	+	+

*Svar på 15f: «Hvorfor vil de store bedriftene helst ha menn som arbeidere?»*  
 I teksten heter det i linje 121-123 at de store bedriftene «ser på kvinner som ustabil arbeidskraft», og at de derfor heller ansetter menn enn kvinner. Her er for så vidt begrunnelsen direkte uttrykt i teksten (det blir bl.a. tydelig gjennom «derfor»), men hva som ligger i «ustabil arbeidskraft», er ikke forklart. For å forstå resonnetet i teksten må leserne selv trekke slutninger basert på egne bakgrunnskunnskaper og eventuelt på det de leste i tekst 3. Ingen av minoritetslevene svarer med å bruke informasjonen som er eksplisitt uttrykt i teksten, det vil si uttrykket «ustabil arbeidskraft». Det gjør derimot tre av kontroll-leserne (Karsten, Øyvind og Tonje). Verken «ustabil» eller «arbeidskraft» hører til blant de aller vanligste ordene i norsk<sup>70</sup>.

Når elevene ikke bruker informasjonen i teksten, må de nødvendigvis utnytte det de vet fra før, når de svarer. Svarene er gjennomgående preget av tradisjonelle fordommer mot kvinner som arbeidtakere. Ahmed hevder for

<sup>70</sup> «Ustabil» finnes ikke blant de 10 000 vanligste ordene fra norske aviser. «Stabil» har rangnr. 9163, mens «arbeidskraft» er langt vanligere i avisspråket med sitt rangnr. 2021 (jf. Heggstad 1982).

eksempel at menn kanskje jobber bedre, og Shabanah tror ikke at de vil ha kvinner til å jobbe med biler. De vanligste svarene er enten et svar som ligner på Ahmeds om at menn arbeider bedre (A, S, G, R, T), eller at menn er sterkere enn kvinner (D, G, K, T). Bare Tonje og Wenche foreslår at en grunn til at kvinner regnes som ustabile, er at det er de som er hjemme og passer barn.

De ulike lesernes svar er de følgende:

- Ahmed: jobber bedre kanskje (A15f)  
 Daud: (ler) dem kan ikke ha kvinner da (ler), dem må jo jobbe hjemme da ... fordi dem æ kke sterke nok, F: hva mener du med det? D: (-) de (-) det var litt vanskelig spørsmål (ler) (D15f)  
 Shabanah: det er kanskje vanskeligere jobb F: hva tenker du på da? S: ikke sånn derre med biler, det vil de sikkert ikke ha kvinner til (S15f)  
 Geraldine: jo, forde, de tror sikkert at, eller de mente at menn er mye sterkere enn kvinner sikkert, kanskje noe sånt (ler), at de greier (-), mye bedre enn kvinner (G15f)  
 Karsten: ser på damer som ustabil arbeidskraft, de trenger mye mer, de regner menn som mer pålitelige da F: hvorfor det? K: for antagelig, for det at det er mer fysisk og kroppslig arbeid, i hvert fall på disse fabrikkene  
 Roy: jo for de mener atte mennene arbeider bedre enn kvinnene  
 Øyvind: fordi de synes kvinner er ustabil arbeidskraft F: hvorfor det? Ø: vet ikke  
 Tonje: jo, for de ser sånn ustabil arbeidskraft eller F: hva vil det si? T: jo, atte det, æ kke noe menn er bedre, vil jeg si eller (ler), menn er vel sterkere i alle fall (-) ja, jeg veit ikke (-), også har moren barn og sånn som de skal passe så (-) på  
 Wenche: tror vel at kvinnene ikke, de har kanskje annet å tenke på, (-) barna og sånn

I tabellen nedenfor har jeg sammenfattet svarene. Jeg har først valgt å gi en oversikt over det elevene nevner. Jeg skiller mellom hvor det er sannsynlig at de har hentet momentene fra (fra teksten eller fra egne bakgrunnskunnskaper). Når jeg skal vurdere hvilke svar som er akseptable, vil jeg bare regne de svarene som riktige som kan spores til innholdet i tekst 3 eller tekst 4. Det vil si de to øverste radene. Som vi ser er det da ingen av minoritetselevne som svarer rett, mens fire av fem av kontroll-leserne gjør det.

Tabell 56: Svar på 15f: «Hvorfor vil de store bedriftene helst ha menn som arbeidere?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
moment fra tekst 4: kvinner er ustabil arb.kraft					+		+	+	
moment fra tekst 3 el.a.: kvinner passer barn								+	+
andre moment: menn er sterkere enn kvinner		+		+	+			+	
andre moment: menn jobber bedre enn kvinner	+		+	+		+		+	
Svaret er vurdert som rett	-	-	-	-	+	-	+	+	+

Geraldine svarer altså ikke med moment fra teksten når jeg stiller dette spørsmålet. I svaret på spørsmål 15b om hvordan japanere ser på slurv, er hun imidlertid inne på forholdet. Hun sier: «sånn som kvinner da, de må være hjemme og passe på, så de kan ikke liksom sette alt de har på arbeid, så de, så

de jobbe på sånne småe bedrifter, da» (G15b). Det ser med andre ord ut som om hun har fått med seg poenget i teksten, men at hun ikke greier å trekke det fram i rett sammenheng.

*Svar på spørsmål 15h: «Hva er bonus?»*

Opplysninger om bonusordningen for arbeidere i store japanske bedrifter gis i et eget avsnitt i teksten. Det er tekstens minste avsnitt og lyder slik: «Lønnen er delvis avhengig av hvor mye som produseres. Hvert halvår får lønnstakerne utbetalt bonus» (T104-106). Som vi ser, bidrar den første setningen i avsnittet til å forklare hva som ligger i «bonus».

Både Ahmed og Shabanah gir greie svar på spørsmålet om hva bonus er. Ahmed sier at bonus er «ekstra i lønn», og Shabanah sier at det er «litt penger på (-) utenom lønnen». Når jeg spør henne hvorfor arbeiderne får bonus, svarer hun: «fordi dem er vært flinke, kanskje». Jeg følger opp og spør om hun leste noe om det, og da svarer hun: «nei, det bare stod at dem får bonus en gang i året» (S15h). Shabanah viser altså til teksten i svaret sitt, selv om hun husker feil med hensyn til hvor ofte det utbetales bonus.

Også Ahmed kobler bonusordningen til at japanske arbeidere er dyktige:

fordi hvis de selger mere biler, så får de, eller selger mere varer, så får de bedre lønn, mye bedre lønn, bedre bon\* bonus og sånt (A15e)

Ahmed bringer her inn ordet «bonus» i samtalen før jeg har stilt spørsmål om hva det betyr. I høytlesingen så vi at Ahmed leste «utbetalt» i <utbetalt bonus> som /utbetalt/. Selv om denne feillesingen resulterer i det motsatte innholdet av det som står i grunnteksten, ser det altså ikke ut som om det har ført til at Ahmed har mistet poenget – siden han her sier at de får bedre lønn. Det er altså mulig at han har lest /utbetalt/, men likevel forstått ordet som «utbetalt».

Også Daud introduserer selv ordet bonus. Han gjør det allerede når han skal svare på det første spørsmålet til tekst 4 (jf. D15a), altså som et ledd i karakteriseringen av japanske arbeidere. Han har registrert at bonus er noe arbeiderne får hvert halvår, og at det dreier seg om penger, men han greier ikke å gjøre ordentlig rede for bakgrunnen for at de får bonus. Det må likevel tilføyes at jeg ikke lar han snakke ordentlig ut, men leder han raskt til det aktuelle avsnittet i teksten. Etter å ha lest avsnittet på nytt en gang kan han ikke svare noe mer, men gjentar at arbeiderne får bonus hvert halvår. Kanskje oppfatter han mitt spørsmål som et spørsmål om hvor ofte arbeiderne får bonus? I alle fall er det først når jeg retter oppmerksomheten hans mot den første setningen i avsnittet, at han kan fortelle at utbetaling av bonus er avhengig av hvor mye som lages.

Daud: og så (-) få, hvert halvår får de sånn bonus  
Forsker: ja, hva er det?  
Daud: det er sånn du får penger da sånn (-)



- Forsker: ja  
 Daud: (-) sånn ikke sant hvis du jobber i firma eller noe sånt, et selskap eller noe sånt, så får du bonus kanskje hvert år, halvt år og sånt, dem har forskjellige
- Forsker: ja, -e- får de (-) bonus uansett, er det sånn at hvert halvår får du en bonus?
- Daud: m (-) mener du når dem ikke arbeider?
- Forsker: ja, se på den setningen hvor det står det om bonus? det var her (peker i teksten)
- Daud: (leser stille) ja, dem får det.
- Forsker: hvert år?
- Daud: ja, hvert halvt år
- Forsker: hvert halvår?
- Daud: ja
- Forsker: det står: lønnen er delvis avhengig av hvor mye som produseres.
- Daud: (leser lavt: delvis avhengig...resten stille) å ja
- Forsker: hva betyr det?
- Daud: ja, det spørs hvor mye, det spørs hvor mye det produserer der da, dem får m, hva betyr det?
- Forsker: hvor mye det lages da
- Daud: mm
- Forsker: mm
- Daud: jeg tro`kke dem får -e- bonus hvert halvt år da, hvis det ikke produseres mye, tror jeg, da (D15a)

Geraldine er den eneste som har misforstått ordet «bonus». Hun forveksler det sannsynligvis med «gebyr». Hun svarer nemlig:

ja, det er sånn at (-) hvis jeg veksler penger, så for eksempel, i banken, da tar dem, m (-) ja, bonus da, for da he\*, tar dem litt av pengene da, så, liksom er det, tror jeg da (G15h)

Når jeg videre spør henne om hun kan huske at hun har lest noe om «bonus», svarer hun at hun har det, men at hun ikke fikk det helt med seg. Jeg leser de aktuelle setningene opp for henne, men det fører bare til at hun sier: «ja, de ta (-) liksom bonus på, nei, jeg vet ikke, jeg».

Kontroll-leserne forklarer bonus ved å si at det er ekstra betaling eller tilleggsbetaling. Som vi ser nedenfor, kobler de bonusordningen til personenes arbeid, og alle unntatt Roy presiserer at det enten er snakk om at personene som får bonus, har arbeidet mer eller ekstra godt.

- Karsten: så også de tje\*, de blir godt passet på, på en måte, de har bonuser og de får ålreit betalt [...] F: Hva er bonus? K: nei, det er sånn, du får tilleggsbetalt, hvis du har jobbet bra, liksom
- Roy: de får ekstra tillegg liksom, de får liksom litt ekstra oppå lønnen sin, da F: hvorfor det? R: kanskje på grunn av jobbing og sånn, får litt ekstra det er ekstra betaling F: m, hvorfor får du ekstra betalt? Ø: hvis du har jobbet ekstra godt for eksempel, så får du ekstra betalt
- Øyvind: sånn ekstra, hvis du (-) ja, ekstra gevinst kan du si F: hvem er det som får det? T: arbeiderne, hvis de har sikkert gjort en god jobb, så får de kanskje bonus
- Tonje: sånn ekstra, hvis du (-) ja, ekstra gevinst kan du si F: hvem er det som får det? T: arbeiderne, hvis de har sikkert gjort en god jobb, så får de kanskje bonus
- Wenche: bonus? ja, det er atte du får (-) litt ekstra penger, holdt jeg på å si, at du kanskje har jobbet mer

Når jeg skal oppsummere vurderingen av disse svarene, er det bare Dauds svar som byr på problemer. Men siden spørsmålet er hva bonus er, synes jeg det er rimeligst å regne det som riktig. Spørsmålsteget markerer at jeg likevel er usikker. Det skyldes at han ikke kan gjøre ordentlig rede for hvorfor arbeiderne får bonus, før jeg har latt han lese avsnittet to ganger.

Tabell 57: Vurdering av svar på 15h: «Hva er bonus?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
svaret vurdert som akseptabelt	+	+?	+	-	+	+	+	+	+

#### 9.7.3.4 Oppsummering: Forståelsen av tekst 4

Tekst 4 er den lengste av læreboktekstene i undersøkelsen, og det er den teksten som hadde høyest liks-verdi og som ble vurdert som den vanskeligste av leserne. Jeg hadde laget i alt ni oppgaver til teksten. Det sentrale i analysen har vært nærstudien av lesernes svar. Når jeg nå skal oppsummere lesernes forståelse av tekst 4, vil jeg likevel begynne med å gi en samlet oversikt over den kategoriseringen av svarene som rette eller gale, som jeg har gjennomført, som et ledd i nærstudiene. Som vi ser av tabell 58 nedenfor, viser denne formelle vurderingen en tydelig forskjell mellom andrespråksleserne og kontroll-leserne. Fire av kontroll-leserne har fått vurdert alle sine svar som rette, mens åtte av ni av svarene til den femte kontroll-leseren er regnet som akseptable. Også Shabanah har åtte av ni rette svar. Ahmed har seks, Geraldine fem og Daud bare fire.

Tabell 58: Samlet vurdering av svarene på oppgavene til tekst 4

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
12 Foregriping av innholdet ut fra overskriften	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15a «Hva karakteriserer en japansk arbeider?»	+	-	+	-	+	+	+	+	+
15b «Hvordan ser japanere på slurv?»	-	-	+?	-?	+	+	+	+	+
15c «Er det vanlig å bytte jobb i Japan?»	-	-	+?	+?	+	+?	+?	+	+?
15d «Hva betyr å begynne helt på bunnen?»	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15e «Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift?»	+	-	+	+	+	+	+	+	+
15f «Hvorfor vil de store bedriftene helst ha menn som arbeidere?»	-	-	-	-	+	-	+	+	+
15g «Tjener menn og kvinner likt?»	+	+?	+	+	+	+	+	+	+
15h «Hva er bonus?»	+	+?	+	-	+	+	+	+	+
Antall svar vurdert som akseptable (+)	6	4	8	5	9	8	9	9	9
Antall svar vurdert som uakseptable (-)	3	5	1	4	0	1	0	0	0

De kvalitative nærstudiene av svarene har vist at det kan være vanskelig å vurdere et svar som enten rett eller galt. Ofte vil det være mer rett å snakke om grader av forståelse. Kategoriseringen av svarene i to grupper som akseptable og uakseptable, må vi derfor se på som en forenkling. Vi må

supplere inntrykket den gir, med det som har kommet fram gjennom nærstudiene.

At Daud er den som har størst problemer med å svare på oppgavene, stemmer med inntrykket fra nærstudiene. Det er faktisk bare to oppgaver hvor jeg har regnet svaret hans som udiskutabelt nemlig 12 og 15d. I alle de andre oppgavene har det vært forhold ved svarene som har gjort meg usikker på forståelsen av teksten. Det ser imidlertid ut til å være forskjellige grunner til at han ikke har fått vurdert svarene som akseptable. På ett av spørsmålene (15a) nevner han for få momenter fra teksten, og på et annet (15c) svarer han ikke med informasjon fra teksten, men med opplysninger som han har hentet fra sine egne bakgrunnskunnskaper. På ett spørsmål (15e) svarer han det motsatte av det svaret jeg forventer, og et spørsmål er det tydelig at han ikke forstår (15b). Spørsmål 15c er det ikke bare han, men ingen av minoritetselevne som greier å svare rett på. Informasjonen jeg forventet som svar på dette spørsmålet, er for såvidt direkte uttrykt i teksten i form av uttrykket «ustabil arbeidskraft». Dette uttrykket er imidlertid ikke forklart. Det er derfor sannsynlig at minoritetselevne ikke har fått med seg poenget fordi de ikke har forstått dette uttrykket.

At Shabanah er den av de fire informantene som har flest rette svar og dermed skulle være den som forstår teksten best, stemmer kanskje ikke like godt med inntrykket fra den kvalitative analysen, som det gjør at Daud er den som forstår minst. Ut fra nærstudien mener jeg at det er Ahmed og ikke Shabanah som framstår som den av minoritetselevne som viser best forståelse av tekst 4. Som det går fram av tabell 58, har jeg markert usikkerhet (med spørsmålstejn) ved vurderingen av to av de rette svarene til Shabanah, mens Ahmed ikke har noen slike spørsmålstejn. Trekker vi denne usikkerheten inn i bedømmingen, blir forskjellen mellom Ahmed og Shabanah liten. Problemet med vurderingen av Shabanahs svar er at jeg ikke har stilt henne oppfølgings-spørsmål i samme grad som jeg har gjort med de øvrige leserne. Som tidligere nevnt skyldes dette at jeg har oppfattet situasjonene slik at hun har forstått. Dessuten er svarene til Shabanah gjennomgående knappere enn de andres. Hun tar sjelden egne initiativ ved at hun føyer til egne momenter eller ved at hun utbroderer svarene. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmålstejn ved om Shabanah forstår så godt som den formelle vurderingen gir inntrykk av.

Vi ser av oversikten i tabell 58 at det er fire spørsmål Geraldine har problemer med å svare på. I forhold til ett av dem er det åpenbart at hun ikke kan ha forstått innholdet i teksten som spørsmålet dekker. Jeg tenker på spørsmålet om hva bonus er. I alle de tre andre tilfellene (15a, b og f) ser det ut som om hun har problemer med å forstå spørsmålene. Hun svarer for eksempel ikke rett når jeg stiller henne spørsmål 15a og 15f, men i begge tilfellene er hun i andre deler av samtalen inne på momenter fra teksten som hun kunne ha brukt til å svare på de to oppgavene. Det kan altså se ut som om hun har fått med seg i alle fall deler av tekstinholdet, men at hun i de to situasjonene ikke forstår at

det er det det spørres etter. Oversikten over rette og gale svar ovenfor får ikke fram slike nyanser, men nærstudien utfyller bildet av Geraldines forståelse.

Det spriket vi kan finne mellom oppsummeringen i tabell 58 og nærstudien, trenger en nærmere kommentar. Som jeg alt har vært inne på flere ganger i forbindelse med analysen av svarene, har det ikke alltid vært enkelt å kategorisere et svar som enten akseptabelt eller uakseptabelt. Mange ganger viser elevene at de har forstått noe av det det spørres etter, men ikke alt. Selv ved et ja-nei-spørsmål kan det da bli tydelig at bedømmelsen må baseres på skjønn (jf. f.eks. diskusjonene i 15c og 15g). Når også ja-nei-spørsmål kan bli vanskelige å vurdere, skyldes det selvsagt at jeg har mer data fra hver leser enn det rene «ja» eller «nei». Jeg har prøvd å utnytte de mulighetene for en individuell oppfølging av den enkelte leser som ligger i samtaleformen som metodisk tilnærming. Det har den fordelen at vi kan komme tettere inn på leserens forståelse enn vi kanskje ellers ville ha gjort. Samtidig kan det være en ulempe at hver samtale gjerne utvikler seg litt forskjellig, og da kan det bli vanskelig å sammenligne prestasjonene. For å gjøre det enklere å sammenligne har jeg latt datagrunnlaget være noe ulikt i de to typene vurderinger. I den mer formelle kategoriseringen av svarene som rette eller gale har jeg lagt mest vekt på om svaret kan regnes som et rimelig svar på det spørsmålet som var utgangspunktet for samtalen. Det er ofte det eneste som er felles for alle samtaler. Men dermed vil vurderingen av et svar som rett eller galt kunne komme til å skjule forskjeller som har kommet fram gjennom svarene på de oppfølgingsspørsmålene jeg har stilt, og som også utgjør dataene i den kvalitative analysen. For eksempel ser vi av tabellen at det er noen spørsmål hvor alles svar er blitt vurdert som rette (12, 15d og 15g). Men det betyr jo ikke at alle har svart det samme, eller at jeg har vært like sikker på vurderingen av alle svarene (jf. f.eks. diskusjonen av Dauds svar på 15g, og de ulike forklaringene på 15d).

## **9.7.4 Oppsummering: Forståelsen av tekstene som er lest høyt**

### **9.7.4.1 Høytlesingsferdigheter og forståelse**

Tekst 3 og 4 er de to eneste tekstene som ble lest høyt. Det er med andre ord bare for disse tekstene vi har mål både for hastighet, nøyaktighet og forståelse. Derfor er det ekstra interessant å se om vi finner den sammenhengen mellom langsom og usikker lesing og dårlig forståelse som vi har sett at det postuleres i mye av dagens faglitteratur. I dette perspektivet er Geraldines relativt høye skåring på forståelsesoppgavene overraskende. Som vi har sett, er hun en atskillig langsommere og mindre nøyaktig leser enn noen av de andre. Faktisk feilleser hun så mye som hvert femte ord i de to tekstene, og omtrent hvert tredje ord feilleses, korrigeres eller leses med andre typer uoverensstemmelser fra en forventet normal opplæring. Likevel skiller Geraldine seg altså ikke spesielt negativt ut fra de øvrige tre andrespråksleserne når det gjelder

leseforståelse. Før jeg diskuterer dette nærmere i kapittel 10, skal vi imidlertid se om vi finner den samme tendensen når vi vurderer forståelsen av de øvrige tekstene i undersøkelsen.

Daud er den andre store overraskelsen. I analysen av svarene på oppgavene jeg har stilt til tekst 3 og 4, har det kommet fram at han er den som ser ut til å ha dårligst grep om tekstinnholdet. Samtidig er han den beste høytleseren av de fire informantene. Høytlesingshastigheten hans ligger nærmest det som må regnes som et vanlig opplesingstempo, og han er også den som leser mest nøyaktig. Rangerer vi alle leserne i undersøkelsen, er det faktisk bare de tre voksne leserne og to av åttendeklassingene med norsk som morsmål som leser mer nøyaktig enn han. Men analysene i dette delkapittelet tyder altså på at han har problemer med å skjønne det han leser. Daud ser med andre ord ut til å høre hjemme i gruppa av lesere som avkoder godt, men som likevel ikke har så god forståelse av det de leser.

Et interessant forhold er at Daud selv sier at han synes det er lettest å konsentrere seg når han leser en tekst stille. Dessuten framhever han som en fordel ved stillelesing at han kan lese om igjen det han ikke forstår (jf. 9.4.8.3). Dauds hastighet ved høyt- og stillelesing er i denne undersøkelsen omtrent lik (jf. 9.3). Det er mulig at det skyldes at han får arbeidet mer med forståelsen av tekstene han blir bedt om å lese stille. Hvis vi finner en forskjell i forståelse mellom tekster han har lest høyt, og tekster han har lest stille, kan en mulig forklaring være at Daud anstrenger seg så mye for å lese korrekt når han leser høyt at han forflytter oppmerksomheten fra forståelsen til selve opplesingen. Vi har for øvrig alt sett at han stiller høye perfektjonskrav til sin egen lesing, for han korrigerer om lag halvparten av høytlesingsfeilene, og det er en atskillig høyere andel enn noen av de øvrige minoritetselevne.

#### 9.7.4.2 Lesernes vurdering av tekstvanskegraden og deres forståelse av tekstene

I 9.2.3 gjorde jeg rede for lesernes vurdering av vanskelighetsgraden til tekstene. Leserne vurderte tekstene ved å krysse av ett av svarene på en femgradert skala langs dimensjonen lett-vanskelig eller for «vet ikke». Minoritetselevne vurderte vanskegraden til tekst 3 og 4 slik:

	<u>Tekst 3</u>	<u>Tekst 4</u>	
Ahmed	ganske lett	veldig lett	
Daud	veldig lett	ganske lett	
Shabanah	middels	vet ikke	
Geraldine	ganske vanskelig	vet ikke	(utdrag fra tabell 12)

Hvis vi sammenholder disse vurderingene med det elevene presterer på oppgavene til tekstene, er det særlig hos Daud vi finner stor sprik. Han er den

som svarer dårligst på forståelsesoppgavene både på tekst 3 og på tekst 4. Til begge tekstene har han faktisk flere gale enn rette svar. Når Daud karakteriserer tekst 3 som «veldig lett» og tekst 4 som «ganske lett», viser han altså liten innsikt i sin egen tekstforståelse. Kanskje er det enklere for han å vurdere forståelsen av et konkret uttrykk enn av en tekst, for han er jo klar over at han ikke forstår overskriften til tekst 3. Derfor spør han også, når han skal vurdere hvor vanskelig han synes denne teksten har vært å lese, om jeg mener overskriften eller det han leste. Når jeg svarer teksten, krysser han altså av for at tekst 3 er «veldig lett». Men når vi studerer det han kan fortelle om innholdet, vitner ikke det om at teksten har vært så enkel for han. Dauds innsikt i sin egen tekstforståelse ser altså her ut til å være liten.

Selv om Ahmed er den som gjennom svarene på spørsmålene jeg stiller, viser best forståelse av både tekst 3 og tekst 4, synes jeg nok at også han undervurderer tekstvanskegraden når han mener at tekst 3 er «ganske lett», og kanskje spesielt når han vurderer tekst 4 som «veldig lett». Sammenligner vi Ahmeds svar på forståelsesoppgavene til tekst 4 med svarene til kontrollleserne, er det nemlig nokså åpenbart at teksten må ha falt lettere for dem. Både Geraldine og Shabanah er usikre på vurderingen av tekst 4 og svarer «vet ikke». Tekst 3 har de også rangert som vanskeligere enn de to guttene («ganske vanskelig» og «middels»). Det ser dermed ut som om de har noe mer realistiske oppfatninger av sin forståelse av denne teksten. Som jeg var inne på i 9.2.3, er selvsagt noe av problemet med slike vurderinger at det er vanskelig å vite hva elevene vurderer ut ifra. Jeg vil derfor diskutere dette mer inngående etter at vi også har gått gjennom forståelsen av de to øvrige tekstene.

## 9.8 FORSTÅELSE AV TEKSTENE SOM ER LEST STILLE

### 9.8.1 Innledning

I dette delkapitlet er målet å finne ut hvor godt leserne har forstått de tre tekstene de har lest stille. Jeg vil ikke gjenta den generelle innledningen fra 9.7.1 om måten å måle leseforståelse, men bare slå fast at det som er sagt der, også gjelder her. Forståelsen av tekst 1 og 2 oppsummerer jeg i 9.8.2.5 og forståelsen av tekst 5 i 9.8.3.4. For øvrig viser jeg til den samlede oppsummeringen av analysen av leseforståelse i 9.9 og i 10.2.2.

### 9.8.2 Tekst 1 «Akiko og hennes familie» og tekst 2 «Skolen i Japan»

#### 9.8.2.1 Presentasjon av tekstene og av oppgavene

Tekst 1 og tekst 2 leses stille i sammenheng. Fordi leserne blir bedt om å gjensfortelle tekstene, vil jeg innledningsvis gi en grundigere presentasjon av disse tekstene enn jeg har gjort av de andre.

Til sammen består de to tekstene av 403 løpende ord. Tekst 1 er klart kortere enn tekst 2 (henholdsvis 137 og 266 ord), og dessuten så vi i 9.2.2 at tekst 1 har en liks på bare 19, mens liksen i tekst 2 er 33. Det vil si at tekst 1 har en lav andel lange ord (bare 9,5 %), og at den gjennomsnittlige ytringslengden er kort (9,1). Liksverdien for begge tekstene samlet er 29 (16,4 % lange ord og gjennomsnittlig 11,5 ord per ytring). Ut fra Björnssons skala vil det si en lett læreboktekst for 8. klasse.

Lærebokforfatterne bruker Akiko, en japansk jente på alder med lærebokas målgruppe, til å eksemplifisere familieliv og skolegang i det japanske samfunnet. Den første teksten kan sies å ha et kronologisk handlingsforløp. Etter en innledende setning om Akikos alder og hvor i Japan hun bor (i utkanten av Tokyo), får vi høre at Akiko vekkes klokka seks og begynner dagen med å rulle sammen sovematten sin. Så får vi en avstikker fra kronologien (T5-6, og andre avsnitt), hvor vi blant annet får vite at antallet sovematter brukes som et mål for å beregne størrelsen på japanske hus. Dessuten får vi høre at Akikos familie er en storfamilie. I det tredje avsnittet er vi tilbake i handlingsforløpet. Vi hører hva Akiko spiser til frokost, og at hun forter seg til skolen, men at hun bruker to timer på å nå skolen i sentrum av Tokyo.

Tekst 2 følger ikke opp den påbegynte fortellingen om Akikos daglige gjøremål. Bare i det første og i det siste avsnittet hører vi om henne, men da som en konkretisering i en allmenn framstilling (jf. de innledende setningene «Foreldre vet...» (T19) og «Elevene driver...» T48). I det første avsnittet

hører vi at Akiko går på en eksamensdrillsskole etter skoletid, og at dette er et ledd i foreldrenes planer for hennes framtid. I det siste avsnittet fortelles det at foreldrene passer på at barna ikke kaster bort fritiden sin. Akiko får ikke være sammen med gutter, men hun får lov til å drive med en nyttig hobby en kveld i uka, blomsterbinding. Det vesentligste innholdet i tekst 2 er ikke om Akiko, men om det japanske skolesystemet. I det første avsnittet brukes Akiko som utgangspunkt for å fortelle om det japanske ekstraskolesystemet. De to midterste avsnittene tar videre for seg andre sider ved skolesystemet i Japan – hva slags kunnskap skolen vektlegger, eksamenspress og nyere planer om endringer av metode og innhold.

#### 1 Akiko og hennes familie

2 Akiko er 14 år. Hun bor i utkanten av Tokyo.  
 3 Klokket seks vekkes hun av moren. Det første  
 4 hun gjør, er å legge sammen sovematten. Den  
 5 stues vekk i et skap. Huset hun bor i, er så lite  
 6 at det ikke er plass til faste senger.  
 7 Familien hører til de heldige. De har et eget  
 8 hus med hele 45 matter. I Japan regnes ofte  
 9 huset etter hvor mange sovematter det er plass  
 10 til. En matte er på 91 x 182 cm. Foruten far og  
 11 mor og en eldre bror, bor også farfaren i huset.  
 12 Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i  
 13 Japan.  
 14 Etter frokost, som består av ris, sjøgress, egg  
 15 og litt suppe, iler Akiko til skolen. Hun går på  
 16 privatskole i sentrum av Tokyo. Det gjør at hun  
 17 må reise to timer for å komme til skolen.

#### 18 Skolen i Japan

19 Foreldre vet at det må svært god utdanning til  
 20 for at barna skal komme seg fram i verden.  
 21 Planene har vært klare lenge. Etter  
 22 ungdomsskolen vil de ha Akiko inn på et av  
 23 de beste gymnasene. For at hun skal kunne  
 24 makte det, går hun på ekstraskole når den  
 25 ordinære skolen er slutt. Dette er vanlig i  
 26 Japan. Enkelte går på to eksamensdrillskoler,  
 27 som de kalles. Da må de stå opp grytidlig for

28 også å få tid til timer på ekstraskolen før den  
 29 ordinære skolen begynner. Mange utnytter  
 30 også de korte skoleferiene til ekstra-  
 31 undervisning. Elevene sendes til skoler der  
 32 arbeidsdagen kan være på opp til tolv timer.  
 33 Opptaksprøven til de beste videregående  
 34 skolene er svært krevende. Særlig er det viktig  
 35 at elevene har evnen til utenatlæring. Det  
 36 legges stor vekt på at elevene husker navn, tall  
 37 og formler. «Eksamenshelvete» kaller elevene  
 38 prøvene som holdes i februar hvert år. Av og  
 39 til skjer det at elever begår selvmord av frykt  
 40 for ikke å klare opptaksprøven.  
 41 Myndighetene i Japan har begynt å lure på  
 42 om dette skolesystemet egentlig er det beste.  
 43 Elevene blir disiplinerte og flittige, men  
 44 puggeskolen gir også usevstendige elever. Nå  
 45 arbeides det med å legge om undervisningen  
 46 slik at den også kan stimulere elevenes fantasi  
 47 og evne til nyttenkning.  
 48 Elevene driver seg selv hardt for å klare  
 49 prøvene, og foreldrene ser til at det ikke blir  
 50 kastet bort tid på unødvendige ting.  
 51 Foreldrene ville ikke like at Akiko var sammen  
 52 med gutter. En gang i uken går hun med en  
 53 venninne på et kurs i blomsterbinding, som er  
 54 en svært vanlig hobby for unge piker.

Oppgavene til disse tekstene er delvis annerledes enn oppgavene til de øvrige tekstene. Før elevene begynner å lese tekstene, blir de bedt om å foregripe innholdet i tekstene ved å se på oppslaget i læreboka og ikke bare ved hjelp av titlene som jeg har brukt i de øvrige tekstene (jf. punkt 3 i elisiteringsmalen). Etter at elevene har lest tekstene stille blir de her først bedt om å fortelle om det de har lest (6a), og først etter det stiller jeg dem noen supplerende spørsmål om innholdet (6b-i). Hensikten med begge disse to sistnevnte oppgavetyper har vært å kontrollere hvor godt leserne forstår tekstene. I praksis har jeg altså behandlet de to læreboktekstene som én, og jeg vil derfor heller ikke skille skarpt mellom dem i denne analysen.



### 9.8.2.2 Å foregripe tekstinnholdet ut fra oppslaget i læreboka

Etter at elevene hadde funnet fram til tekst 1 og 2 (se 9.10), men før de begynte å lese tekstene, spurte jeg dem hvordan de raskt ville finne fram til hva læreboktekstene handlet om, uten å lese selve teksten. Det de kan se på den aktuelle læreboksidene, er en illustrasjon (med bildetekst) av en japansk elev som leser, og teksten inndelt i tre sekvenser ved hjelp av overskrifter. Overskriftene er skilt ut fra den øvrige teksten med større halvfete typer.

Ingen av minoritets elevene kommer selv inn på at de kan ha hjelp av overskriftene, men alle fire viser til bildet:

- Ahmed: det handler om hvordan barn sitter på skolen, og hva de gjør, hvordan de kler seg ut og sånt (A3)  
Daud: jo, det er en japaner som leser i en bok (D3)  
Shabanah: ja, det står om hu jenta, hu sitter og leser, hun øver på noe (S3)  
Geraldine: ser ut som han lese, han er på skolen, da, en gutt som går på skolen da, eller en jente (G3)

Bare to av kontroll-leserne (Karsten og Wenche) fikk denne oppgaven med å foregripe ut fra oppslaget, og de svarer begge to at de ikke bruker et slikt oppslag til noe. De bare begynner å lese.

Når ingen av leserne på egen hånd nevner overskriftene, kan det komme av at de i liten grad bruker overskrifter som ledd i en aktiv forberedelse av hva læreboktekster vil handle om. Det stemmer i så fall med erfaringer jeg gjorde da jeg var lærer på ungdomstrinnet. Men i dette tilfellet er det ikke sikkert at jeg har greid å stille spørsmålet slik at elevene har forstått hva jeg var ute etter. Det kan for eksempel tenkes at de har regnet overskrifter som en del av teksten, og at det er derfor ingen har pekt på den hjelpen de kunne ha av overskriftene.

### 9.8.2.3 Lesernes muntlige sammenfatning av tekstinnholdet

#### *Om oppgavetyper og om analysen av den*

Det første spørsmålet elevene fikk etter å ha lest tekstene, var altså om de kunne fortelle meg hva de hadde lest. Intensjonen var at elevene selv spontant skulle formidle fra lesingen. Min rolle som samtalepartner måtte derfor begrenses. Jeg bestrebet meg på å ikke ta initiativ i form av for eksempel oppfølgingsspørsmål eller spørsmål fra et nytt emne før eleven anså seg for ferdig. Mens eleven snakket, prøvde jeg å gi så nøytral respons som mulig på det han eller hun sa. I praksis vil det si at jeg brukte responsord som «ja», «m», og «mm», slik vi ser av dette utdraget.

- Daud: dem har veldig liten hus, ikke sant, har ikke dem faste senger, da  
Forsker: m  
Daud: og så bor bestefaren hennes (-)  
Forsker: m

Daud: og så bor bestefaren hennes (-)  
 Forsker: m  
 Daud: sammen med dem  
 Forsker: ja  
 Daud: så (-)  
 Forsker: ja, (-) mm (D6a)

Det er det elevene forteller innenfor rammer av denne typen, jeg vil omtale som en muntlig sammenfatning av teksten. Jeg bruker sammenfatningen og svarene på de etterfølgende oppgavene til å finne fram til elevenes forståelse av tekst 1 og 2. En slik kontroll av forståelse gjennom to trinn (først sammenfatning, så spørsmål) er vanlig blant annet i Goodmans høytlesingsstudier (se f.eks. Goodman 1982h). Goodman lar imidlertid forsøkspersonene sine lese fortellinger, og derfor er det vanskelig for meg å følge hans råd om hvordan sammenfatningene skal vurderes. De består nemlig blant annet av forslag til vektning av hva leserne kan gjenfortelle om personene som opptrer i fortellingen, om deres utvikling og om fortellingens handling og tema (se Gollasch red. 1982a:302). Når jeg skal vurdere sammenfatningene av de to aktuelle læreboktekstene, må jeg altså finne fram til en annen metode. Jeg vil begynne med se på både det elevene forteller, og det de ikke forteller. Det elevene kan gjenfortelle greit, må vi kunne regne med at de har forstått. Det kan selvsagt innvendes at det er en viss fare for at de har memorert deler av teksten som de ikke helt har skjønnt betydningen av, men siden teksten er såpass lang, og siden tiden elevene i praksis brukte, var såpass kort, vil dette eventuelt bare kunne gjelde begrensede deler av teksten. Dessuten bruker jeg, som nevnt, ikke bare sammenfatningene som mål på forståelse, men supplerer med spørsmål.

I analysen av sammenfatningene vil jeg også være interessert i å se om det er utsagn som tyder på at elever har misforstått deler av innholdet, og utsagn som viser at de legger til informasjon som ikke er eksplisitt uttrykt i teksten. De delene av teksten som elevene utelater, er også av interesse. Det ligger nemlig en forventning i en slik oppgavetype om at leserne skal gjenfortelle det viktigste. I denne situasjonen var ikke en slik forventning direkte uttalt, men jeg mener likevel at det er interessant å vurdere elevenes sammenfatninger i et slikt perspektiv – utelater de detaljer eller vesentlige deler av teksten?

En muntlig sammenfatning skiller seg på flere punkter fra et skriftlig sammendrag. For å illustrere dette kan vi se nærmere på rammene for de skriftlige resymeene som Fløttum (1989, 1990) studerer. Fløttums undersøkelse er en empirisk lingvistisk beskrivelse av struktur og innhold i det franske skoleresymeet (Fløttum 1989:48). Materialet består av resymeer skrevet av franske elever i videregående skole, og av resymeer skrevet av eksperter, som forbilder for elevenes skrivning. I det franske skolesystemet er denne typen sammendrag én av oppgavetyperne til den avsluttende eksamen, og det er klare forventninger til hvordan tekstene skal utformes. De skal blant annet bare være en fjerdedel så lange som den originale teksten, og elevene skal bruke sine egne formuleringer. Elevsammendragene i Fløttums

undersøkelse er skrevet som en del av en sjangeropplæring hvor elevene arbeider med originalteksten og bruker tid på stoffutvalg og presentasjonsform – og dessuten vet at de blir bedømt etter kvaliteten på dette arbeidet. Informantene i min undersøkelse lager en sammenfatning av et tekstinhold i en situasjon som er temmelig forskjellig fra dette. Da de leste læreboktekstene, visste de ikke hva slags oppgave de skulle få etterpå. Det eksisterer heller ikke noen klare sjangerforventninger til den muntlige teksten de former. De må dessuten gjenfortelle innholdet umiddelbart etter at de har lest teksten – uten tid til å planlegge og uten at de har teksten tilgjengelig til å supplere det de ikke måtte huske. Når jeg vurderer sammenfatningene, regner jeg det dessuten ikke som negativt at leserne forteller mye eller at de bruker tekstens ord.

For å kunne sammenligne det elevene forteller, med lærebokteksten, trengte jeg en metode for å dele inn tekstene i mindre enheter. Jeg valgte å bruke tekstens egne avsnitt og å dele avsnittene i sekvenser. Når det gjelder avsnitt, er det den typografiske inndelingen i læreboka jeg legger til grunn. Men bakgrunnen for valget av avsnitt som enhet er konvensjonen om at et nytt avsnitt i en tekst av denne typen markerer at det er noe nytt som omtales. For å kunne være enda mer presis har jeg delt avsnittene i mindre sekvenser. «Sekvenser» avgrensers jeg etter Fløttum (1990:54) til «un groupe de mots construit autour d'une expression verbale». Verbformene som brukes som utgangspunkt for å skille mellom sekvenser, kan være både finite og infinite. I de fleste tilfeller er de finite. Det vil si at sekvenser vil bestå av helsetninger eller leddsetninger. De infinite verbformene det er snakk om i mitt materiale, er infinitivsfraser, som enten fungerer som egne setningsledd eller som del av en preposisjonfrase. Fløttum understreker at valg av sekvensen som analyseenhet først og fremst har en praktisk begrunnelse. Den har vist seg enkel å bruke i den sammenligningen hun foretar mellom en originaltekst og elevens versjon av denne. Mitt valg av Fløttums analyseenhet har også først og fremst praktiske grunner. Den gjør at jeg på en enkel og systematisk måte kan få delt tekstene i mindre enheter og skaffe meg et første inntrykk av hvilke deler av lærebokteksten elevene nevner og ikke nevner i sine muntlige sammenfatninger. Seinere vil jeg gjennom en næranalyse av sammenfatningene også kunne komme inn på sider ved tekstinholdet som denne inndelingen ikke får fram, for eksempel en detaljert forståelse av innholdet i enkelte nominale ledd og om det leserne gjengir, er den vesentlige informasjonen i teksten.

Fløttum beskriver ulike typer sekvenser som hun finner i elevresymeene, ved å gruppere dem (se Fløttum 1989). Mitt formål er ikke å beskrive strukturen i de muntlige sammenfatningene, men å bruke sammenfatningene til å vurdere lesernes forståelse av tekst 1 og 2. Derfor kommer jeg ikke til å analysere de muntlige sammenfatningene etter Fløttums modell. Noen av de mer overordnede kategoriene hennes mener jeg likevel kan være nyttige i en sammenheng som min. Jeg tenker på skillet mellom ekvivalens, reduksjon og ekstensjon som resymeringsstrategier. Fløttum ser nemlig på sekvensene i resymeene som resultat av forskjellige strategier elevene bruker når de

sammendrar tekstinnhold. Ut fra en slik innfallsvinkel beskriver hun strukturen på det franske skoleresymeet som et resultat av følgende aktiviteter:

«Resymørene velger ut noen biter av originalteksten som de gjengir mer eller mindre direkte (ekvivalens), så stryker de enkelte partier helt (fullstendig reduksjon), bare av og til lager de synteser eller generaliseringer (delvis reduksjon) og endelig, i enkelte få tilfeller, tilføyer de noe som det ikke finnes spor av i originalen (ekstensjon).»  
(Fløttum 1989:49)

Analysen av hvilke sekvenser i lærebokteksten elevene nevner og hvilke de ikke nevner i sine sammenfatninger, presenterer jeg i form av en tabell (se tabell 59 på side 330), som jeg så kommenterer. Denne delen av analysen fokuserer først og fremst på de sekvensene i elevenes svar som hører til Fløttums kategori «ekvivalens» og på det elevene ikke gjenforteller, «fullstendig reduksjon». Det elevene føyer til («ekstensjon»), tar jeg opp i de etterfølgende næranalysene av andrespråkslesernes sammenfatninger. Generaliseringer av for eksempel innholdet i et avsnitt, (dvs. en del av det som samles i kategorien «delvis reduksjon»), blir heller ikke synlige i den nevnte tabellen. Dette er imidlertid ikke så problematisk som en kanskje skulle tro, for det viser seg at elevene bare i liten grad sammenfatter innholdet på en sånn måte. Ahmed er den eneste av minoritetselvene som gjør det når han avslutningsvis sier: «og så handler det om andre skoler og sånn / hvordan de har det på skolen og sånt» (A6a, skillet mellom sekvenser er markert med en skråstilt strek). Den eneste som spontant velger en slik strategi for hele sammenfatningen, er én av kontroll-leserne, Wenche:

jeg har lest om en jente / som heter Aikoko eller Aikiko eller noe sånt noe /  
som -e- det står / når hun står opp om morgenen og / -e- litt om hvordan de bor /  
og, og -e- det, når hun er på skolen og sånn / og åssen skole hun går på /  
og hva -e- hun gjør i (-) fritida si

Jeg spurte Wenche om hun også kunne fortelle mer detaljert, og det gjorde hun. Det er den delen av svaret hennes som er grunnlag for analysen i tabell 59. Leserne i min undersøkelse produserer altså få generelle oppsummerende utsagn av den typen som vi her har sett at Ahmed og Wenche bruker. Slik var det også i de skriftlige resymeene Fløttum studerte. Hun fant, noe overraskende, at det var ekvivalens, den mer eller mindre direkte overføringen av informasjon, som var den vanligste strategien (Fløttum 1989).

Bortsett fra at jeg skiller ut sekvenser som består av ny informasjon og sekvenser med klart generaliserende utsagn, har jeg altså ikke delt de øvrige sekvensene i lesernes sammenfatninger inn i undergrupper. Når jeg har vurdert hvilke læreboksekvenser elevene nevner, har jeg heller ikke lagt noen streng bedømming av elevutsagnene til grunn. Mitt prinsipp har vært at hvis en eller flere sekvenser i lesernes sammenfatning kan spores til en sekvens i lærebokteksten, skal det noteres, uavhengig av hvor god gjengivelsen er. Jeg

vil illustrere hva jeg mener, ved å se nærmere på hvordan en sekvens fra tekst 1 gjenfortelles.

*Sekvens i T1: «Foruten far og mor og en eldre bror, bor også farfaren i huset» (T10-11)*

Gjengivelser av sekvensen:

Daud:	og så bor bestefaren hennes (-) sammen med dem
Shabanah:	og så har `a en el* eldre bror og farfar / hun bor sammen med de, da
Geraldine:	som bor med familien hennes, da / hu har en bror, en storebror / og beste*, farfar hennes bor hjemme der, og, og bestemor også / tror, jeg
Wenche:	de som bor i huset, da / det er -m- to brødre og en mor og en far og farfar

Shabanah og Geraldine er de som ligger nærmest innholdet i lærebokteksten, fordi de nevner at Akiko bor sammen med både broren og farfaren. Geraldine lurer i tillegg på om det ikke også var en bestemor som bodde sammen med dem. Daud framhever bare «bestefaren», og Wenche gir Akiko «to brødre». Selv om elevenes gjengivelser er forskjellig, mener jeg alle svarene må kunne betraktes som varianter av den aktuelle læreboksekvensen. I det skjemaet jeg bruker i analysen, har derfor alle disse leserne fått markert at de har nevnt denne sekvensen (jf. tabell 59). Markeringen betyr altså at én (eller flere sekvenser) i den enkelte leseres sammenfatning kan føres tilbake til læreboksekvensen, men den sier ingenting om hvor presis gjengivelsen er. Det eneste jeg har valgt å skille ut, er utsagn som vitner om at leseren har misforstått deler av tekstinnholdet. Det er ikke så mange slike, og de som finnes, er listet opp under tabell 59.

Analysen av sammenfatningene skjer i to trinn. Først foretar jeg en generell analyse av hva andrespråksleserne og kontroll-leserne nevner, og av hva de ikke nevner, og så ser jeg nærmere på sammenfatningene til de fire andrespråksleserne.

*En analyse av hva som nevnes og ikke nevnes i de muntlige sammenfatningene av tekst 1 og tekst 2*

Det første trinnet i denne analysen presenteres i tabell 59 på neste side. Av tabellen går det fram at det faktisk ikke er en eneste læreboksekvens som absolutt alle leserne gir en versjon av. Det kan selvsagt ikke tolkes som at det ikke er noe felles i deres forståelse. Noen kan for eksempel ha oppfattet opplysninger som navnet og alderen på den japanske jenta og det at hun går på skole, som så selvfølgelig at det blir litt tilfeldig om de nevner dem eller ikke.

Ser vi nærmere på hva som er felles for sammenfatningene til de fire andrespråksleserne, finner vi én læreboksekvens som alle gir en versjon av i sammendraget sitt, og fem sekvenser som minst tre nevner. Det dreier seg om de følgende:

- avsnitt 1: «Akiko er fjorten år» (A, D, S, G)
- avsnitt 2: «Foruten far og mor og en eldre bror, bor også farfaren i huset» (D, S, G)
- avsnitt 3: «Etter frokost som består av ris, sjøgress, egg og litt suppe» (D, S, G)  
«Hun går på privatskole i sentrum av Tokyo» (A, S, G)
- avsnitt 7: «Foreldrene ville ikke like» (A, S, G)  
«at Akiko var sammen med gutter» (A, S, G)

Tabell 59: Vurdering av lesernes muntlige sammenfåning av tekst 1 og 2 i forhold til tekstens avsnitt og sekvenser

Tekst 1 og 2 inndelt i avsnitt og sekvenser	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
<b>Avsnitt 1</b>	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Akiko er 14 år									
Hun bor i utkanten av Tokyo									
Klokka seks vekkes hun av moren									
Det første ... er hun gjør									
Å legge sammen sovenmatten									
Den situs vekk i et skap									
Huset ... er så lite									
hun bor i									
at det ikke er plass til faste senger									
<b>Avsnitt 2</b>	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Familien hører til de heldige									
De har et eget hus med hele 45 matter									
I Japan regnes ofte huset									
etter hvor mange sovenmatter det er plass til									
En matte er på 91 x 182 cm									
Foruten far og mor er en eldre bror, bor også farfaren i h.									
Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan.									
<b>Avsnitt 3</b>	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Etter frokost som består av ris, sjogress, egg og litt suppe									
eller Akiko til skolen									
Hun går på privatskole i sentrum av Tokyo									
Det gjør									
at hun må reise to timer									
for å komme til skolen									
<b>Avsnitt 4 (Tekst 2)</b>	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Foreldre vet									
at det må svært god utdanning til									
for at barna skal komme seg fram i verden									
Planene har vært klare lenge									
Etter ungdomssk. vil de ha A, inn på et av d. best. gymnas.									
For at hun skal kunne makte det									
går hun på eksraskole									
når den ordinære skolen er slutt									
Dette er vanlig i Japan									
Enkeltet går på to eksamensdriliskoler									
som de kalles									
Da må de stå opp gyttidlig									
for også å få tid til timer på eksraskolen									
for den ordinære skolen begynner									
Mange unnytter også de korte skoleferiene til ekstratid.									
Elevene sendes til skoler									
der arbeidsdagen kan være på opp til tolv timer									

Avsnitt 5	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Opptaksprøvene til de beste videreg.sk. er svært krevende									
Særlig er det viktig									*
at elevene har evnen til utematlaring									*
Det legges stor vekt på									*
at elevene husker navn, tall, og formler									*
+Eksamenshelvete- kaller elevene prøvene									*
som holdes i februar hvert år									*
Av og til skjer det									*
at elever begår selvmord									*
av frykt for ikke å klare opptaksprøven									*
<b>Avsnitt 6</b>	*	*							*
Myndighetene i Japan har begynt									*
å lure på									*
om dette skolesystemet egentlig er det beste									*
Elevene blir disiplinerte og flittige									*
men puggeskolen gir også uselvstendige elever									*
Nå arbeides det med									*
å legge om undervisningen									*
slik at den og. kan stimuli. elev.fantasi og evne til nytenk.									*
<b>Avsnitt 7</b>									*
Elevene driver seg selv hardt									*
for å klare prøvene									*
og foreldrene ser til									*
at det ikke blir kastet bort tid på unødvendige ting									*
Foreldrene ville ikke like									*
at Akiko var sammen med gutter									*
En g. i uk. går hun m. en venninne på et kurs i blom.bind									*
som er en svært vanlig hobby for unge piker									*

\* = en eller flere sekvenser i leserens sammenfåning svarer til innholdet i denne tekstssekvensen  
 \*\* = elevens sekvens må oppfattes som en misforståelse av tekstens sekvens. Dette gjelder følgende tilfeller:

- avsnitt 2: Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan (Geraldine: og i, i Japan da, så er det sånn ganske kjent for store familier, da)  
 når den ordinære skolen er slutt (Roy: der de må være veldig tidlig, Tonje: en eksraskole for privatskolen)  
 avsnitt 4: av frykt for ikke å klare opptaksprøven (Daud: hvis dem ikke klarer eksamen og sånn)  
 avsnitt 5: foreldrene ville ikke like / at Akiko var sammen med gutter (Geraldine: og nu jente går med gutter / og det liker ikke foreldrene hennes, da)  
 avsnitt 7:

Disse sekvensene er hentet fra de tre avsnittene i tekst 1 og fra det siste avsnittet i tekst 2. Det vil si fra de delene av tekstene som klartest handler om Akiko. Som vi så ovenfor, betyr ikke en markering utenfor en læreboksekvens i tabellen at elevene gir en presis gjengivelse av innholdet. De opplysningene i sekvensene ovenfor som er felles for minst tre av andrespråksleserne, er de følgende: navnet på jenta (men bare Daud gjengir det helt nøyaktig), at hun har en bestefar som også bor sammen med henne, at hun spiser ris og sjøgress, at hun går på skole, og at hun ikke får lov til å være sammen med gutter. I nesten alle tilfellene er det minst én av andrespråksleserne som gjengir innholdet i lærebokteksten nokså direkte. Vi har alt sett at Shabanah og Geraldine gjorde det når det gjaldt sekvensen fra avsnitt 2 om hvem Akiko bor sammen med. Nedenfor siterer jeg elevenes versjon av de øvrige aktuelle læreboksekvensene. For sammenligningens skyld tar jeg også med svarene til de norske kontrollleserne. Den elevversjonen som jeg i hvert av tilfellene synes er den som er mest parallell til sekvensen i læreboka, har jeg markert med en stjerne. Det er interessant å legge merke til at det er Daud eller Shabanah som gjengir innholdet i de tre første sekvensene nedenfor mest presist. De to siste sekvensene gjengir de fleste nokså presist. Geraldine har imidlertid misforstått en av dem. (Dette omtales i analysen av hennes sammenfatning nedenfor.)

#### *Akiko er fjorten år*

- Ahmed: jeg har lest om en jente / som heter Akira eller noe sånt, Akira  
 Daud: at -e- Akiko hun er fjorten år gammel \*  
 Shabanah: hu er fjorten år og  
 Geraldine: jeg har lest om en jente, da / og hu hete hankiko  
 Karsten: ja, jeg har lest om en jente / som heter Akiko / som er fjorten år \*  
 Tonje: om Aiko som går på skole  
 Wenche: jeg har lest om en jente / som heter Aikoko eller Aikiko eller noe sånt noe

#### *Etter frokost som består av ris, sjøgress, egg og litt suppe*

- Daud: og i frokost så spiser dem sånn / det vanlige, det er jo ris så sjøgress, egg og suppe \*  
 Shabanah: og spiser ris og sjøgress og, til frokost  
 Geraldine: og i Japan de spiser -m- ris, egg, /supe/ og sånn gress, -e- ja, et eller annet  
 Karsten: frokosten er veldig enkel med egg og litt sjøgress og suppe og sånn, og  
 Roy: til frokost så spiser dem ris og sjøgress og sånn,  
 Wenche: og -e- til frokost så spiste hun ris og -e- suppe, et eller annet

#### *Hun går på privatskole i sentrum av Tokyo*

- Ahmed: som går på skole, sånn derre skole  
 Shabanah: går på en skole i (-) sentrum, nei (ler) Tokyo \*  
 Geraldine: og hu går på en skole da i Tokyo  
 Karsten: hun går på skole  
 Roy: ja, så går hun på skolen, da  
 Tonje: så går hun på to skoler, en ekstraskole før -e- privatskolen  
 Wenche: og så går hun på skolen

#### *Foreldrene ville ikke like / at Akiko var sammen med gutter*

- Ahmed: får hun ikke lov til / å være sammen med gutter \*  
 Shabanah: og hun får ikke lov / å være sammen med en gutt \*  
 Geraldine: og hu jente går med gutter / og det liker ikke foreldrene hennes, da \*  
 Karsten: men foreldrene hennes ser helst ikke\* / at hun er sammen med gutter \*

Tonje: også, (-) jo, så får hun ikke lov / til å møte gutter \*  
Wenche: så -eh- (ler) og så, og, -e-, hun får ikke lov / å være sammen med gutter \*

De sekvensene som minst tre av minoritetslevene gjengir, er altså alle knyttet til den eksemplifiserende fortellingen om Akiko. I og med at det elevene faktisk har lest, er organisert som to tekster, og i og med at «Skolen i Japan» er den lengste teksten, kunne vi kanskje ha forventet at elevene ville ha gjengitt flere av sekvensene i tekst 2 enn de gjør. Men det viser seg at det særlig er momenter fra denne teksten de utelater. Bruker vi avsnittsinndelingen som utgangspunkt for å systematisere det som er utelatt, ser vi nedenfor at det særlig er sekvenser fra det sjette, femte og fjerde avsnittet (i tekst 2) som ikke nevnes av minoritetslevene. I disse tre avsnittene er det bare to sekvenser som mer enn én andrespråksleser bruker i sin sammenfatning, nemlig at barn i Japan trenger god utdanning (Ahmed og Geraldine), og at det er elever som begår selvmord av frykt for ikke å greie en opptaksprøve (Daud og Geraldine). De sekvensene ingen av minoritetslevene nevner, er disse:

- avsnitt 1: klokka seks vekkes hun av moren / det første er / hun gjør / å legge sammen sovematten / den stues vekk i et skap / hun bor i
- avsnitt 2: familien hører til de heldige / de har et eget hus med hele 45 matter / i Japan regnes ofte hus / etter hvor mange sovematter / det er plass til / en matte er på 91 x 182 cm
- avsnitt 3: iler Akiko til skolen / det gjør
- avsnitt 4: for at hun skal makte det / elevene sendes til skoler / der arbeidsdagen kan være opp til tolv timer
- avsnitt 5: særlig er det viktig / at elevene har evnen til utenat læring / det legges stor vekt på / at elevene husker navn, tall og formler
- avsnitt 6: myndighetene i Japan har begynt / elevene blir disiplinerte og flittige / men puggeskolen gir også usevstendige elever / nå arbeides det med / å legge om undervisningen / slik at den også kan stimulere elevenes fantasi og evne til nytanking
- avsnitt 7: for å klare prøvene / [blomsterbinding] som er en svært vanlig hobby for unge piker

Oppsummerer vi innholdet i disse utelatte sekvensene, finner vi at det dreier seg om tekstens beskrivelse av japanske elever (avsnitt 6) og av det japanske utdanningssystemet (avsnitt 4, 5, 6). Dessuten gjengir ikke noen av minoritetslevene myndighetenes planer om å legge om undervisningen (avsnitt 6). Når andrespråksleserne i så liten grad berører innholdet i disse avsnittene, må vi si at de utelater vesentlige sider av innholdet i tekstene. Det som har med Akiko å gjøre, har vi imidlertid sett at de gjennomgående har festet seg mer ved. Men sammenfatningene deres struktureres ikke av det handlingsforløpet vi finner i omtalen av Akikos daglige gjøremål. Det er for eksempel ingen som nevner morgenrutinene til Akiko (avsnitt 1) eller at hun iler til skolen (avsnitt 3). Fra tekst 1 er det heller ingen som nevner de mer allmenne opplysningene som gis inne i disse avsnittene, nemlig om den japanske måten å beregne husstørrelse ut fra sovematter (avsnitt 2), og om blomsterbinding som en typisk fritidssyssele for japanske jenter (avsnitt 7).



Hvis vi sammenligner denne analysen av hva andrespråksleserne nevner og ikke nevner, med en tilsvarende analyse av sammenfatningene til de fem kontroll-leserne, finner vi at kontroll-leserne legger større vekt på å fortelle om utdanningssystemet. Dette gjelder særlig de tre guttene. Svarene til Tonje og Wenche kan sies å være mer like sammenfatningene til andrespråksleserne.

Det er ingen sekvenser som gjengis av alle fem kontroll-leserne, men det er fire sekvenser som nevnes av fire av dem. Det er de følgende:

- avsnitt 3: hun går på privatskole i sentrum av Tokyo
- avsnitt 4: går hun på ekstraskole / når den ordinære skolen er slutt
- avsnitt 5: at elever begår selvmord

Bare den førstnevnte av disse sekvensene er blant dem som minst tre andrespråkslesere gjenforteller. Kontroll-leserne har altså i høyere grad vært opptatt av ekstraskolen og av det de har lest om japanske elever som begår selvmord. Går vi til de læreboksekvensene som minst tre av kontroll-leserne nevner, ser vi at det blant disse er mange sekvenser fra den delen av teksten som omhandler det japanske skolesystemet.

- avsnitt 1: Akiko er fjorten år / klokka seks vekkes hun av moren
- avsnitt 3: etter frokost som består av ris, sjøgress, egg og litt suppe
- avsnitt 5: «eksamenshelvete» kaller elevene prøvene / som holdes i februar hvert år / av frykt for ikke å klare opptaksprøven
- avsnitt 6: å lure på / om dette skolesystemet egentlig er det beste
- avsnitt 7: foreldrene ville ikke like / at Akiko var sammen med gutter / en gang i uken går hun med en venninne på et kurs i blomsterbinding

Kontroll-leserne forteller altså om ekstraskoler, om eksamenspresset som resulterer i selvmord, og om myndighetene som er i ferd med å endre syn på hva som er det beste skolesystemet. De sekvensene som ingen av kontroll-leserne nevner, er de følgende:

- avsnitt 1: hun bor i utkanten av Tokyo
- avsnitt 3: iler Akiko til skolen / at hun må reise i to timer / for å komme til skolen
- avsnitt 4: foreldre vet / at det må svært god utdanning til / for at barna skal komme seg fram i verden / planene har vært klare lenge / elevene sendes til skoler
- avsnitt 5: særlig er det viktig / av og til skjer det
- avsnitt 7: for å klare prøvene / foreldrene ser til / at det ikke blir kastet bort tid på unødvendige ting / som er en svært vanlig hobby for unge piker

Vi ser at det er langt færre sekvenser som ingen av kontroll-leserne har gitt en versjon av enn tilfellet var med andrespråksleserne, og at det ikke dreier seg om så mange sekvenser som handler om skolesystemet i Japan. Å sammenligne antallet utelatte sekvenser er imidlertid vanskelig, siden det er fire andrespråkslesere, men fem kontroll-lesere. Men vi kan bruke oversikten til å skille ut hvilke sekvenser absolutt ingen av leserne i undersøkelsen nevner. Disse læreboksekvensene er understreket i oversikten ovenfor. Med tanke på leseforståelsen er det «iler til skolen» og at blomsterbinding «er en svært vanlig hobby for unge piker» som er mest relevante. Flere av de øvrige

sekvensene er nok utelatt som en følge av at elevenes sammenfatning forkorter læreboktekstene (f.eks. «særlig er det viktig») – noe som innebærer at uttrykksmåten endres.

Før jeg tar for meg sammenfatningen til hver av minoritetslevene, vil jeg oppsummere analysen av hva leserne gjengir og ikke gjengir, ved hjelp av tabell 60 nedenfor. Av den kan vi lese at Karsten skiller seg klart ut ved at han gjengir nesten halvparten av lærebokas sekvenser (31 av 66). Av andrespråksleserne gjengir Ahmed bare ni av læreboksekvensene, Shabanah ti, Daud tolv og Geraldine nitten. Geraldine er den eneste av andrespråksleserne som nevner noe fra alle avsnittene. Hvis vi tar alle leserne med i betraktning, er hun dessuten den som nevner nest flest sekvenser. Øyvind, Tonje, Wenche og Roy nevner mellom tolv og sytten sekvenser. I den følgende næranalysen av minoritetslevenes sammendrag vil jeg begynne med å se på sammendraget til Ahmed som nevner færrest av sekvensene fra tekstene og avslutte med Geraldine, som nevner flest.

Tabell 60: Antall sekvenser per avsnitt som hver leser refererer fra tekst 1 og 2

	Totalt antall sekvenser i avsnittet	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
<i>Tekst 1:</i>										
avsnitt 1	10	1	5*	1	1	4	4	1	2	4
avsnitt 2	7	--	1	1	2	4*	2	--	3	1
avsnitt 3	6	1	1	2	4*	2	2	--	1	2
<i>Tekst 2:</i>										
avsnitt 4	17	4	3	--	2	5*	2	1	2	4
avsnitt 5	10	--	2	1	5	6*	4	4	3	--
avsnitt 6	8	--	--	--	2	7*	3	6	--	--
avsnitt 7	8	3	--	5*	3	3	--	--	3	3
Sum	66	09	12	10	19	31	17	12	14	14

\* = markerer hvem som har referert flest sekvenser per avsnitt

### En næranalyse av andrespråkslesernes sammenfatninger

Av praktiske grunner har jeg delt inn andrespråkslesernes sammenfatninger i sekvenser som jeg har nummerert. Når jeg viser til en sekvens, setter jeg det aktuelle nummeret i parentes. De sekvensene i hver leasers sammenfatning som har resultert i en avkrysning i tabell 59, har jeg markert med Δ.

#### Ahmeds muntlige sammenfatning av tekst 1 og tekst 2 (A6a):

01	jeg har lest om en jente	12Δ	å være sammen med vennina si en
02Δ	som heter Akira eller noe sånt, Akira		gang i sånn derre uke eller noe sånt
03Δ	som går på skole, sånn derre skole	13Δ	og går på sånn derre kurs,
04	så er det sånn derre		blomsterkurs eller noe sånt
05Δ	så vil foreldrene hennes	14Δ	så vil foreldrene
06	at hun skal trives bra og sånt	15Δ	at hun skal begynne på sånn derre
07Δ	eller skal lære mye og sånt		bra skole etterpå, en privat skole
08	så får hun ikke,	16Δ	og så går hun på privatskole, da
09Δ	får hun ikke lov til	17	og så handler det om andre skoler
10Δ	å være sammen med gutter		og sånn
11	får bare lov til	18	hvordan de har det på skolen og sånt

Ahmed er altså den av andrespråksleserne som gjengir færrest lærebok-sekvenser direkte, bare ni i alt. Som jeg alt har vært inne på, generaliserer han imidlertid deler av det han har lest (jf. sekvens 17 og 18). Sammenfatningen er med andre ord egentlig ikke fullt så mangelfull i forhold til innholdet i det femte og sjette avsnittet som det ser ut til i tabell 60.

Det Ahmed konsentrerer seg om, er opplysninger om Akikos skolegang og om det hun gjør i fritiden. Det vil si opplysninger fra det tredje, fjerde og sjuende avsnittet. Han forteller først at Akiko går på «sånn derre skole» (03), men seinere sier han at hun går på privatskole (16). At Akiko også går på puggeskole etter vanlig skoletid, nevner han ikke – hvis ikke «sånn derre skole» er et forsøk på å formidle nettopp dette. Ahmed forteller nesten ingenting fra tekst 1. Det eneste han er inne på, er navnet på den japanske jenta, og det husker han som «Akira» (01), og at hun går på privatskole (16). Han forteller altså ikke hvor gammel hun er, hvor hun bor, når hun står opp eller hva hun spiser til frokost. Han nevner heller ikke opplysninger om huset eller hvem Akiko bor sammen med. Ahmed gir heller ingen detaljert framstilling av skolsystemet i Japan. Men siden han har noen generelle utsagn om skolen (17, 18), er det rimelig å tro at han har fått med seg flere opplysninger fra de aktuelle avsnittene enn det han forteller. Det vil de supplerende spørsmålene kunne avdekke.

Noe av det Ahmed forteller, er informasjon som ikke er direkte uttrykt i teksten, nemlig at Akiko er en jente (01) og at hun etterpå skal begynne på en privatskole (15). At hun skal begynne på privatskole når hun begynner på gymnas, er ingen usannsynlig slutning ut fra det som står i teksten – at hun nå går på en privatskole (T16), og at foreldrene vil at hun skal begynne på et av de beste gymnasene (T23). Enda en av sekvensene i Ahmeds sammendrag representerer informasjon som han legger til, nemlig «så vil foreldrene hennes at hun skal trives bra og sånt» (5-6). Det må regnes som et allment ønske som de fleste foreldre vil ha for sine barn, men heller ikke det er altså omtalt i teksten. Av det Ahmed forteller, er det ingen ting som tyder på at han har misforstått noen av tekstens sekvenser.

#### Shabanahs muntlige sammenfatning av tekst 1 og tekst 2 (S6a):

01Δ	hu er fjorten år og	11Δ	å kaste bort tiden til unødvendige ting
02Δ	går på en skole i (-) sentrum, nei (ler) Tokyo	12Δ	fordi det er så vanskelig
03	og (-) hu sover på en matte sånn (-)	13Δ	å få (-) plass og sånn på skoler
04Δ	og spiser ris og sjøgress og, til frokost	14Δ	og hun får ikke lov
05Δ	og så har `a en el* eldre bror og farfar	15Δ	å være sammen med en gutt
06Δ	hun bor sammen med de, da	16Δ	og hu er bare sammen med en venn- inne en gang i uken, på et eller annet
07	m, jeg ve*	17	jeg husker ikke mer nå, jeg
08	også, så sitter `a nå og øver på prøven		
09	fordi det er så vanskelig		
10Δ	og så får `a ikke lov til		

Shabanahs og Ahmeds sammendrag er omtrent like lange. Mens vi nettopp har sett at Ahmed nevner lite fra tekst 1, er det tekst 2 Shabanah dekker dårligst. Begge disse sammendragene framstår dermed som relativt tynne, men på hver sin måte. Av sammendraget til Shabanah går det fram at hun relativt raskt er i ferd med å si at hun ikke vet mer (07), men så kommer hun tydeligvis på illustrasjonen til teksten og forteller om den (08-09). Dette fører til at hun også husker andre ting. Den delen av teksten Shabanah forteller mest fra, er det sjuende avsnittet – dvs. hva Akiko gjør i fritiden. Ingen annen leser gjengir flere sekvenser fra dette aller siste avsnittet enn henne (jf. 10-11, 14-16), men det skal føyes til at hun ikke gjengir alle sekvensene like presist. Hun husker for eksempel ikke hva slags kurs Akiko går på (16). Bortsett fra at hun gjengir disse opplysningene fra det siste avsnittet, gjenforteller Shabanah svært lite av tekst 2. Det vil si at hun omtrent ikke forteller noenting om skolesystemet i Japan og om omleggingen av dette (dvs. avsnitt 4-6).

Fra tekst 1 nevner Shabanah alderen til Akiko (01), men ikke navnet hennes. Videre forteller hun hvem Akiko bor sammen med (05-06), at hun spiser ris og sjøgress til frokost (04), og at hun går på skole i sentrum (02). En del av disse læreboksekvensene fra de første avsnittene er relativt presist gjengitt (05, 02, 04). En annen sekvens i sammenfatningen hennes viser at hun har trukket en enkel slutning. Hun sier at Akiko sover på en matte (03). I teksten står ikke dette direkte. Det som står, er at Akiko legger sammen sovematten (T4). Denne sekvensen i Shabanahs sammenfatning illustrerer en av svakhetene med å bruke en inndeling i sekvenser ut fra verb. Hadde jeg valgt en inndeling som kunne skille ut nominale ledd, ville jeg kunnet merke av at Shabanah har festet seg ved sovematter. Siden hun ikke prøver å fortelle hva Akiko gjør med matten, har jeg imidlertid ikke kryssset av for at hun har nevnt den aktuelle sekvensen (jf. tabell 59).

Som vi har sett, konsentrer Shabanah sammendraget sitt om Akiko. Hun gjenforteller fra de tre første avsnittene i tekstene hun har lest, og fra det aller siste avsnittet. Bortsett fra at det er vanskelig å gå på skole i Japan, forteller hun ingen ting om skolesystemet. Siden dette er det vesentlige innholdet i tekst 2, framstår sammendraget som tynt.

**Dauds muntlige sammenfatning av tekst 1 og tekst 2 (D6a):**

01Δ	at -e- Akiko hun er fjorten år gammel	11Δ	det vanlige, det er jo ris så sjøgress,
02	så bor hun,		egg og suppe
03Δ	bor hun i utkanten av Tokyo	12	og så litt om skolen
04Δ	og så hun bor i (-) et lite hus, da (-)	13	-e- ikke sant, det er mange
	li* liten hus	14Δ	som begår selvmord
05	og så, (-) og så er det, (-)		
06Δ	har ikke dem faste senger, da		
07	dem har veldig liten hus, ikke sant		
08	har ikke dem faste senger og sånn		
09Δ	og så bor bestefaren hennes (-)		
	sammen med dem		
10Δ	og i frokost så spiser dem sånn,		

15Δ	hvis dem ikke klarer eksamen og sånn	19	så går dem,
16	så mange, og på sånn, -e- dem må klare sånn eksamen og sånt, da	20Δ	etter det så går dem på en annen skole sånn
17Δ	sånn dem går på sånn, (-) etter sånn ordinær sk*	21Δ	der dem pugger og sånn
18	eller dem har sånn ordinær skole, ikke sant	22Δ	og så, og så hvis dem har ferie,
		23Δ	så utnytter dem det
		24	og går på sånn skole for å lære og sånn

Daud gjengir noen flere sekvenser enn både Ahmed og Shabanah, men det betyr ikke at han dekker større deler av tekstene. Analysen viser at sammendraget hans er konsentrert om opplysninger fra det første og det tredje avsnittet. Det meste av det Daud forteller, er faktisk hentet fra det aller første avsnittet. Sammenlignet med de andre leserne, er det han forteller fra dette avsnittet grundig, og han er dessuten den som i det hele tatt gjengir flest sekvenser herfra. Det er for eksempel bare han og Karsten som nevner både navnet på den japanske jenta og at hun er fjorten år (01), og det er også bare de to som bruker navnet hennes rett. Daud og Karsten er videre de eneste som sier at huset er lite, og at det ikke har plass til faste senger (04-08). Bare Daud forteller at Akiko bor «i utkanten» av Tokyo (03). Også en sekvens fra det tredje avsnittet i læreboka gjengir Daud meget presist. Som jeg alt har vært inne på, nevner han alle rettene Akiko spiser til frokost (10-11). Daud forteller også litt om skolegang i Japan. Han forteller ikke at Akiko går på privatskole, men han har festet seg ved at mange går på skoler hvor de pugger, etter vanlig skoletid (17-21) og i sommerferien (22-24) – jf. opplysningene i tekstens fjerde avsnitt. Ingen av de øvrige andrespråksleserne har festet seg ved dette.

Fra de tre siste avsnittene gjenforteller Daud altså svært lite. Det eneste han er inne på, er det som står om selvmord i det femte avsnittet. Dette gjengir han imidlertid galt. Han sier for det første at det er mange elever som begår selvmord (13), mens det i teksten står: «Av og til skjer det at elever...» (T38-39). Både Karsten, Roy og Tonje gjenforteller også dette som «mange», og Øyvind sier «flere». Bare Geraldine sier «noen». Daud er imidlertid den eneste som ikke har fått med seg forklaringen i teksten på hvorfor noen elever tar sitt eget liv. I teksten står det: «av frykt for ikke å klare opptaksprøven» (T40). Daud gjengir dette som at selvmordene skyldes at elevene ikke klarer eksamen (15). Kanskje kommer det av at han ikke fått tak i det som ligger i «av frykt for»? Dette er det eneste eksempelet som direkte viser at han har hatt problemer med å få tak i innholdet av sekvensene han gjengir. Vi finner heller ingen eksempler på at han legger til ny informasjon.

Når Daud praktisk talt ikke gjenforteller noe fra de tre siste avsnittene, vil det si at han utelater det generelle som står om omlegging av skolesystemet i Japan, men også opplysningene om hva Akiko gjør i fritiden. De sistnevnte opplysningene om Akiko er han den eneste av minoritetselevne som ikke har med. Det at han gjenforteller nokså detaljert fra begynnelsen av teksten, men nesten ingenting fra slutten, er interessant ut fra en observasjon jeg gjorde av

lesingen hans. Som jeg alt har gjort rede for, tok jeg ved en feiltagelse ikke tiden på Daud da han leste disse to første tekstene. Mitt inntrykk er imidlertid at han brukte god tid. Og det som kanskje er mest interessant i forhold til hva han faktisk gjenforteller, er at han, da han hadde lest gjennom tekstene, gikk tilbake til begynnelsen og tok til å lese dem på nytt. Det kan altså se ut som om han har gått tilbake til starten og prøvd å memorere en del av stoffet, men han har neppe rukket igjennom begge tekstene før han syntes at han måtte si at han var ferdig. Dette kan altså være grunnen til at han gir en så grundig gjengivelse av begynnelsen av tekstene han har lest, men omtrent ikke nevner noe fra slutten.

**Geraldines muntlige sammenfatning av tekst 1 og tekst 2 (G6a):**

01	jeg har lest om en jente, da		
02Δ	som (-) bor med familien hennes, da	16Δ	må lære
03Δ	hu har en bror, en storebror	17Δ	for å klare seg i verden, da
04Δ	og beste*, farfar hennes bor hjemme	18Δ	og noen barn ta selvmord,
	der og, og bestemor også,	19Δ	for at de er redd for
05	tror jeg	20Δ	at de ikke skal klare prøven og sånn
06Δ	og i, i Japan da, så er det sånn ganske	21Δ	og så, ja, de veit ikke helt
	kjent for store familier, da	22Δ	om den skolen er egentlig bra
07Δ	og hu jente går med gutter	23Δ	for fortsatte med
08Δ	og det liker ikke foreldrene hennes, da	24Δ	og i Japan de spiser -m- ris, egg,
09Δ	og de må lære hardt		suppe og sånn gress, -e- ja, et eller
10Δ	så har hun prøve		annet
11Δ	som de ta	25Δ	og hu går på en skole da i Tokyo
12Δ	som het (-) helvete et eller annet	26	og hu må ta buss
13Δ	som de pleie,	27Δ	og det tar to timer
14Δ	tar i februar da	28Δ	for å komme dit
15Δ	og, (-) og barna må kunne veldig mye	29Δ	og hu hete hankiko (ler)

Geraldine er den av andrespråksleserne som gjengir flest av lærebok-sekvensene, og hun er også den eneste av andrespråksleserne som nevner noe fra alle avsnittene (jf. tabell 60). Det er videre bare Geraldine av minoritets-elevene som forteller om eksamenshelvete (10-14) og om at de japanske myndighetene ikke lenger er fornøyd med skolen (21-23). Bare hun og Daud forteller om selvmordene. Mens Daud ikke har fått med seg det som står i teksten om dette forholdet, har Geraldine fått med seg nyanser i innholdet (18-20). Som jeg nettopp var inne på, dreier det seg om opplysninger som hun faktisk er den av alle leserne i undersøkelsen som gjengir mest i tråd med tekstinnholdet (dvs. at det er noen elever som begår selvmord og ikke mange).

Geraldine forteller relativt fyldig om Akiko. Navnet husker hun imidlertid som «Hankiko» (29). Hun forteller hvem Akiko bor sammen med (02-04), hva hun spiser til frokost (24), og at hun går på skole i Tokyo (25). Som den eneste nevner hun også hvor lang tid Akiko bruker på å komme til skolen (27-28). Dette gjør at hun er den som gjengir flest sekvenser fra det fjerde avsnittet (jf. tabell 60). Når hun forteller om reisetiden, sier hun at Akiko tar buss til skolen. Dette er informasjon hun har føyd til, for det står det ingenting om i teksten. Vi har alt registrert at Geraldine også har lagt til en annen opplysning,

nemlig at bestemora til Akiko bor sammen med dem (04). Denne opplysningen markerer hun imidlertid selv at hun er litt usikker på, ved å si «tror jeg» (05).

Selv om Geraldine er den av andrespråksleserne som gir det fylldigste sammendraget av de to tekstene, er det samtidig bare hun som ser ut til å ha misforstått to av sekvensene hun nevner. Den første er: «Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan» (T12-13). Geraldines versjon er: «og i, i Japan da, så er det sånn ganske kjent for store familier, da» (06). Ut fra denne gjengivelsen mener jeg det er usikkert om hun har skjønt forskjellen på en «stor familie» og en «storfamilie» (se også svar på spørsmål 6c). Den andre læreboksekvensen er den siste av de to følgende: «Foreldrene ville ikke like / at Akiko var sammen med gutter». I Geraldines versjon lyder de to sekvensene slik: «og hu jente går med gutter / og det liker ikke foreldrene hennes, da» (07-08). Problemet ser her ut til å være at Geraldine ikke har fått med seg det hypotetiske som verbformene «ville ikke like» og «var» uttrykker.

Når vi studerer den enkelte andrespråksleserens sammendrag, finner vi altså forskjeller. Den fylldigste sammenfatningen, i den forstand at den dekker flest sider av innholdet i de to leste tekstene, har Geraldine. Daud konsentrerer sitt sammendrag om begynnelsen av tekstene han har lest. Læreboksekvensene som han nevner fra denne delen, er relativt presist gjengitt. Han har lagt vekt på detaljer. I Shabanahs sammenfatning er det opplysninger fra det aller siste avsnittet i tekstene, som blir grundigst gjengitt. Men hun forteller også om Akiko ut fra opplysningene i den første teksten. Shabanahs sammenfatning kan derfor sies å være konsentrert omkring Akiko, og hun nevner praktisk talt ingenting om det å gå på skole i Japan. Shabanah og Ahmed har de to korteste sammenfatningene. Ahmed gjenforteller lite fra den første teksten, men nevner mer om skolesystemet i Japan enn Shabanah. Siden omtalen av skolesystemet er det sentrale i den lengste av de to tekstene, må man forvente at opplysninger om dette blir trukket inn i sammendraget. Derfor er det rimelig å konkludere med at Shabanahs sammendrag framstår som den tynneste sammenfatningen av de to tekstene.

Muntlige sammenfatninger av tekstinholdet har vært en relativt vanlig måte å måle leseforståelse på. Men ofte blir den kombinert med spørsmål, slik også jeg har gjort her. Derfor vil jeg vente med å oppsummere forståelsen av tekstene til jeg har gjort rede for hva leserne svarer på de supplerende spørsmålene jeg stilte, etter at de hadde sammenfattet innholdet.

#### 9.8.2.4 Svar på de supplerende spørsmålene

##### *Innledning*

Da jeg utformet spørsmålene som skulle etterfølge det elevene selv fortalte fra tekst 1 og 2, gjorde jeg det ut fra en forestilling om hva minoritetslevnene ville komme til å utelate i sin gjenfortelling av innholdet. Denne forestillingen var først og fremst basert på min skjønnsmessige vurdering av hva det var ved disse tekstene som ville falle lett eller vanskelig for elevene. Jeg regnet med at opplysningene om Akiko (alderen hennes, hvor hun bodde, hvem hun bodde sammen med, hva slags skole hun gikk på og hva hun gjorde i fritiden) ville være enkle å forstå og lette å feste seg ved. Å bruke denne typen opplysninger til å orientere seg om personer, må regnes som velkjent for en åttendeklassing. Opplysningene om dette er direkte uttrykt i teksten og stort sett uten at det brukes vanskelige ord. En del av opplysningene gis dessuten i et slags kronologisk handlingsforløp, noe som trolig også bidrar til at de vil være lette å huske. Det jeg regnet med ville falle vanskelig for elevene, var avsnittene i tekst 2 om det japanske utdanningssystemet. I beskrivelsen av det japanske skolesystemet og av hvordan myndighetene vil endre det, brukes det mange lange ord og en del ord som ikke er så vanlige i norsk (f.eks. opptaksprøven, utenatlæring, krevende, myndighetene, disiplinerte, flittige, stimulere, nytenkning). Selv om kunnskap om skoleforhold mer allment må kunne regnes som kjent for de aktuelle leserne, så vi i avsnittet om bakgrunnskunnskap (9.6) at minoritetslevnene ikke kunne fortelle noe om skolesystemet i Japan.

Antagelsene om hvilke deler av teksten minoritetslevnene ville nevne og ikke nevne, stemmer relativt godt med de sammenfatningene elevene faktisk gav. Det er derfor sannsynlig at de supplerende spørsmålene vil kunne utfylle bildet av elevenes forståelse.

Siden jeg regnet med at elevene ville fortelle lite om skolesystemet i Japan, laget jeg to generelle utgreiende spørsmål om dette (6h og 6i). Til tekst 1 laget jeg to typer spørsmål. Det er dels spørsmål som sikter mot detaljer ved tekstforståelsen – (6c, 6e, 6f, 6g), og dels spørsmål hvor jeg prøver å finne fram til hvilke inferenser elevene kan gjøre om huset til Akikos familie (6b) og om hvordan Akiko kommer seg til skolen (6d). Bakgrunnen for at jeg valgte å spørre etter detaljer, er at jeg regnet med at elevene alt ville ha fortalt om mer generelle sider av innholdet i tekst 1. I det følgende vil jeg gjøre rede for hva elevene har svart på de ulike spørsmålene. I denne redegjørelsen følger jeg rekkefølgen fra elisiteringsmalen.

##### *Svar på 6b: «Tror du familien til Akiko er rik?»*

Dette spørsmålet er et av spørsmålene til tekst 1 hvor svaret ikke er direkte uttrykt i teksten. Den delen av teksten som gir det beste grunnlaget for å resonnerer omkring spørsmålet, er begynnelsen av det andre avsnittet. Der står det: «Familien hører til de heldige. De har et eget hus med hele 45 matter. I Japan regnes ofte huset etter hvor mange sovematter det er plass til» (T7-10).



At familien hører til de heldige, begrunnes altså med at de har eget hus og at det har plass til hele 45 sovematter. Presiseringene «eget» hus og «hele» 45 matter er viktige. Presiseringen «hele» sammen med opplysningene i den etterfølgende setningen om at japanske hus ofte beregnes etter hvor mange sovematter det er plass til, legger opp til at leseren skal trekke den slutningen at familien ut fra japansk målestokk har et ganske stort hus. Ut fra det igjen kan man så slutte at familien må være relativt velstående, eller i alle fall ikke blant de fattigste. Dette er imidlertid ikke det eneste stedet i teksten hvor det står om størrelsen på huset til familien til Akiko. I setningen rett før (dvs. siste setning i første avsnitt) heter det: «Huset hun bor i, er så lite at det ikke er plass til faste senger» (T5-6). Hvis en bare leser, eller bare fester seg ved denne setningen, er det ikke urimelig at en som ikke vet noe om japanske boliger på forhånd, trekker den slutningen at familien til Akiko ikke er særlig velstående. Det står jo at huset er så lite at de ikke har plass til senger. Lest i sammenheng med de nettopp siterte setningene i det andre avsnittet, må en imidlertid forstå setningen slik at boligen til Akikos familie er liten i forhold til hus elevene kjenner til fra Norge, men at det skyldes at alle hus i Japan er små vurdert ut fra husstørrelsen i land hvor man bruker faste senger.

I prinsippet er spørsmålet «Tror du familien til Akiko er rik?» formet som et ja-nej-spørsmål. Alle andrespråksleserne besvarer det umiddelbart med «nei», men Ahmed, Daud og Shabanah uttrykker et visst forbehold. Av de norske kontroll-leserne svarer Øyvind «nei», Karsten og Roy «nei» med forbehold, Tonje sier at de er «sånn middels» og Wenche mener at familien på en måte er rik. Alle leserne blir imidlertid også bedt om å begrunne svaret sitt hvis de ikke gjør det selv spontant. Det er denne delen av svarene som er mest interessant. Når elevene skal forklare hva de mener, bruker de ett eller flere av følgende resonnement:

- a) Huset familien bor i er lite. De har ikke plass til faste senger. Familien er trolig fattig. (jf. T5-6)
- b) Familien hører til de heldige, for de har et hus som etter japansk målestokk er ganske stort. Familien er i alle fall ikke fattig. (jf. T7-10)
- c) Barna går på privatskole. Det betyr i alle fall at familien ikke er veldig fattig. (jf. T16)

I det følgende omtaler jeg disse begrunnelsene som a, b og c. Begrunnelse b regner jeg som den mest riktige, men også begunnelse c må regnes som akseptabel selv om det er et annet svar enn jeg ønsket å få fram med spørsmålet. Begrunnelse a må derimot regnes som gal. I tabellen nedenfor har jeg markert hvilken eller hvilke begrunnelser hver av leserne gir på spørsmålet. Daud og Karsten trekker fram noen opplysninger fra det andre avsnittet uten at de greier å foreta den slutningen som ligger i resonnement b. Dette er markert i tabellen med  $\square$ .

Tabell 61: Lesernes begrunnelser av svar på 6b: Tror du familien til Akiko er rik?

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
begrunnelse a	+			+	+		+	+	
begrunnelse b		+			+	+			
begrunnelse c			+		+			+	+

Ingen av minoritetselevne bruker begrunnelse b. Faktisk er Roy den eneste av alle leserne som greier å formidle det som ligger i dette resonnementet. Han svarer:

nei, de er vel ikke rike akkurat, men det står at de er heldige, det står at de er heldige for at de kunne ha plass til nitten sovmatter eller noe sånn, var det vel, for at da hadde dem ganske stort hus tydeligvis, for de regnet liksom etter matter

Også Daud viser til at det står i teksten at familien til Akiko var heldig, men når han skal gjøre rede for hva som menes med det, trekker han ikke de slutningene som ligger i resonnement b, men sier at det at de er heldige, må bety at de har råd til mat. Kanskje er opplysningene i teksten om hva Akiko spiser til frokost (T14-15) del av grunnlaget for en slik slutning, men det er også sannsynlig at den er basert på kunnskaper han har fra før, om sammenhengen mellom fattigdom og matmangel.

Forsker: tror du familien til Akiko er rik?  
 Daud: m, nei, men (-)  
 Forsker: hvorfor ikke?  
 Daud: i boka så stod det at de var heldige  
 Forsker: m  
 Daud: og at de fikk, at de hadde råd til mat og sånn, ikke sant  
 Forsker: ja, mm, ja, hvorfor tror du ikke de er rike 'a?  
 Daud: he, kanskje foreldrene ikke tjener mye (D6b)

Daud nevner ikke her at familien bor i et lite hus, men han trakk det fram i sammendraget sitt («dem har veldig liten hus ikke sant, har ikke dem faste senger og sånn» D6a). Ahmed og Geraldine trekker inn husstørrelsen i svaret på dette spørsmålet. De bruker det jeg har kalt begrunnelse a, altså at familien ikke er rik, fordi de bor i et lite hus. Geraldine svarer bare dette:

Forsker: tror du at familien til Akiko er rik?  
 Geraldine: -e- nei,  
 Forsker: nei, hvorfor tror du ikke det?  
 Geraldine: jo, fordi de bor i en sånn liten hus (G6b)

Ahmed er imidlertid inne på at samfunn kan ha forskjellige kriterier for å måle rikdom. Han har imidlertid ikke greid å lese ut av teksten at det var vanlig med sovmatter i japanske hjem, og han nevner i det hele tatt ikke at hus kan måles etter antallet matter. Verken i den muntlige sammenfatningen (jf. A6a) eller her viser han til noen opplysninger som bare finnes i det andre avsnittet.

Forsker: tror du at familien til Akiko er rik?  
 Ahmed: nei, -e- de er litt fattige

Forsker: jaha  
 Ahmed: de bor sånn derre hus og så, liten hus og så sånn der matter, men de er rike kanskje på sin måte, (-) sover på sånn der matter og sånn  
 Forsker: jaha, (-) hvordan, hva mente du de var rike på sin måte?  
 Ahmed: kanskje det er sånn i Japan  
 Forsker: ja  
 Ahmed: at alle sover, nei tro'kke det, mest, (-) jo, at alle sover på matter og sånn (A6b)

Shabanah bruker begrunnelse c. Hun mener at familien på en måte må være rik, siden Akiko skal sendes til et gymnas.

Forsker: tror du at familien til denne Akiko er rik?  
 Shabanah: nei, eller jo, (-) på en måte så er de rike  
 Forsker: m, hvorfor det?  
 Shabanah: (-) fordi de vil at hu (ler)  
 Forsker: jo, si det  
 Shabanah: fordi de vil at hu skal gå på gymnas, kanskje  
 Forsker: mm  
 Shabanah: det æ`kke mange som har penger til det, da  
 Forsker: nei  
 Shabanah: dem er ikke rike, da, men sånn passe  
 Forsker: mm, hvorfor tror du det er passe, hvorfor er du ikke helt sikker?  
 Shabanah: nei, det står ikke noe om det (S6b)

Som vi så i tabell 61 var det bare Roy av kontroll-leserne som brukte den begrunnelsen jeg regner som den riktigste, nemlig b. Tonje og Wenche grunngir svaret på samme måte som Shabanah. De mener at familien ikke kan være så fattig siden den bruker penger på barnas skolegang (altså begrunnelse c). Wenche nevner bare dette, mens Tonje også er innom størrelsen på huset. Det vil si at hun også viser til resonnementet fra begrunnelse a.

det høres jo egentlig sånn ut da, når de liksom da, når de, så ja, når hun går på ekstrascole (Wenche)

(-) det er sånn middels, men de har råd, råd til å sende barna på privatskole, ikke spesielt rike, siden de må ha senger til å ligge på, eller at det ikke er plass til senger (Tonje)

Øyvind bruker også begrunnelse a. Han har festet seg ved det som står i det første avsnittet. Han svarer:

nei, det stod at de hadde et lite hus i hvert fall, og de hadde ikke plass til ordentlige senger, så de hadde bare matter som de måtte rulle sammen, så det så ikke ut som om de var rike

Karsten er den eneste som er innom alle tre begrunnelsene jeg listet opp ovenfor, i svaret sitt. Men han greier ikke å bruke opplysningene om antallet sovmatter (som han i sammenfatningen gjør detaljert rede for) til å nyansere oppfatningen av at huset til familien er lite. Kanskje henger dette sammen med at han ikke har festet seg ved innholdet i setningen: «I Japan regnes ofte hus etter hvor mange sovmatter det er plass til» (T8-10). Dette nevner han i alle

fall verken i den muntlige sammenfatningen eller i svaret på dette spørsmålet. Det han svarer her, er følgende:

nei, ikke så veldig, ikke spesielt rike, men atte de er ganske sånn middelklasse tror jeg, for atte de, de hadde en leilighet som var for liten til å ha store faste senger, men bare det at de var fremdeles ganske privilegerte, fordi de hadde så og så mange sovematter som de hadde, og så når hun går på privatskole, så er dem heller ikke fattige

Spørsmål 6b viste seg altså å være et relativt vanskelig spørsmål. Ut fra teksten mener jeg at det rimeligste svaret ligger i den begrunnelsen jeg har kalt b, nemlig at familien til Akiko hører til de heldige i Japan, fordi de har et ganske stort hus etter japanske standarder. Ingen av minoritetselvene gir denne begrunnelsen. Daud er imidlertid innom deler av resonnementet. Ahmed og Geraldine hevder at familien trolig ikke er så rik fordi den har så lite hus, dvs. begrunnelse a. Dette resonnementet er uttrykk for en misforståelse av tekstinnholdet. Men misforståelsen er kanskje ikke så uventet, når vi tar tekstens oppbygging i betraktning. Først festes merkelappen «lite» ved huset (T5), og seinere gis det bare indirekte uttrykk for at huset egentlig er ganske stort (T7-10). For å komme fram til at huset er ganske stort etter japansk målestokk, må leserne foreta noen inferenser, og det er mulig at den tidligere direkte uttrykte karakteristikken av huset som lite, gjør det vanskelig å trekke de aktuelle slutningene. Når elevene begynner å lese det andre avsnittet, «vet» de at huset er lite, og da kan det kanskje være lett å overse flere av opplysningene som gis i dette avsnittet.

Flere av leserne, inklusiv Shabanah, svarer at familien neppe kan være så fattig, siden den kan bekoste privatskole på barna. Dette må vi også regne som et fornuftig resonnement ut fra opplysningene elevene har fått gjennom å lese teksten. Av tabellen nedenfor går det fram at det bare er Shabanah av minoritetselvene som gir et svar som jeg vil regne som akseptabelt. Videre ser vi at det bare er Øyvind av kontroll-leserne som ikke får godkjent sitt svar.

Tabell 62: Vurdering av svar på 6b: «Tror du at familien til Akiko er rik?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
akseptabelt svar	-	-	+	-	+	+	-	+	+

Svar på 6c: «Hva betyr «Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan?»»

Dette spørsmålet dreier seg først og fremst om å forklare betydningen av en sammensetning, «storfamilie» (T12). Sammensetningen har en mer spesialisert betydning en den tilsvarende ordforbindelsen «en stor familie», og jeg antok at minoritetselvene kunne ha problemer med å skille mellom sammensetningen og uttrykket. Da skulle de i så fall bare nevne at familien er stor, og ikke at det dreier seg om «en sammenslutning av flere familier med felles foreldre el. forfedre» (jf. *Bokmålsordboka*).

Da jeg stilte spørsmålet til minoritetselvene, lot jeg dem lese setningen i teksten. I ettertid ser jeg at dette er uheldig fordi alle familiemedlemmene Akiko bor sammen med, er listet opp i linjene rett over den jeg lot elevene lese (T10-11). Ahmed fikk ikke dette spørsmålet, men de tre andre gir umiddelbart disse svarene:

- Daud: det er vanlig at det er mange i familien, da hvis det -e-, eller bor sammen med da -e- (D6c)  
 Shabanah: en familie med masse -e- barn og (S6c)  
 Geraldine: at det er vanlig med mange barn (G6c)

Elevene legger altså bare vekt på at det er mange i familien. Det ser med andre ord ikke ut til at de har fått tak i den spesialiserte betydningen av sammensetningen «storfamilie». Når jeg stiller oppfølgingsspørsmål for å prøve å få dem til å spesifisere nærmere, nevner alle tre også besteforeldre. På grunn av omstendighetene er det likevel usikkert om dette betyr at de forstår sammensetningen, eller om de bare henter ut informasjon fra teksten de har foran seg. Usikkerheten forsterkes her ved at det bare er to av kontroll-leserne (Karsten og Wenche) som kan forklare ordet. Det må da tilføyes at kontroll-leserne ikke fikk lese setningen i teksten, men bare fikk høre meg si den. I den situasjonen var det altså bare to som greide å gi en tilfredsstillende forklaring. De øvrige kontroll-leserne forteller, som minoritetselvene, bare at det er mange i familien.

I den formelle vurderingen vil jeg holde meg til det elevene umiddelbart svarte. Det vil si at verken Daud, Shabanah eller Geraldine får godkjent svaret som rett.

Tabell 63: Vurdering av svar på 6c: «Hva betyr «Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
akseptabelt svar	i.s	-	-	-		+	-	-	+

i.s = ikke spurt

Svar på 6d: «Hvordan tror du Akiko kommer seg til skolen?»

Heller ikke dette spørsmålet har et svar som er direkte uttrykt i teksten. De holdepunktene teksten gir, er at Akiko «bor i utkanten av Tokyo» (T1), at skolen hennes ligger «i sentrum av Tokyo» (T16) og at det gjør «at hun må reise i to timer for å komme til skolen» (T16-17). Det står altså at hun reiser i to timer, men ikke hva hun reiser med. Hva slags kommunikasjonsmiddel leserne svarer, er derfor ikke så viktig her. Det interessante er å se om de har festet seg ved de nevnte opplysningene, som altså kan gi grunnlag for å trekke slutningen om at hun må bruke et kommunikasjonsmiddel.

I de muntlige sammenfatningene er det ingen som nevner avstanden mellom Akikos bolig og skole. Men Geraldine svarer allerede da på dette spørsmålet når hun forteller følgende: «og hu går på en skole da, i Tokyo, og hu må ta buss og det tar to timer for å komme dit» (G6a). Når jeg stiller spørsmål 6d,

svarer alle de tre andre minoritetselevene det samme. Det gjør også Karsten. Han er for øvrig den eneste som har en kommentar om avstanden: «så skolen var ganske langt unna». Ingen av de øvrige kontroll-leserne viser til at det står i teksten at Akiko har en reisetid på to timer til skolen. Bare Wenche spør jeg direkte om hun kan huske å ha lest noe om dette, og det svarer hun at hun ikke kan. Svarene til Roy og Øyvind er at Akiko går eller sykler, mens Tonje og Wenche tror hun går, sykler eller tar buss. På dette spørsmålet kan vi altså merke oss at alle minoritetselevene resonnerer ut fra informasjon i teksten, mens det altså ikke virker som flere enn Karsten av kontroll-leserne gjør det.

Jeg vil regne svaret buss som riktig her når det begrunnes ut fra opplysninger i teksten. Det vil si at svaret til alle andrespråksleserne regnes som akseptabelt, mens bare Karsten av kontroll-leserne gir et rett svar (jf. nederste rad i kolonne 64).

Tabell 64: Svar på 6d: «Hvordan tror du Akiko kommer seg til skolen?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
nevner to timers reise til skolen	+	+	+	+	+	-	-	-	-
nevner avstand hjem skole	-	-	-	-	+	-	-	-	-
forslag til hvordan A. kommer til skolen buss (b), bil, gå (g), sykkel (s), løpe (l)	b, g, bil	b	b	b	b	s, g	s, g	g, b l, s	g, b
svaret er regnet som akseptabelt	+	+	+	+	+	-	-	-	-

Svar på 6e: «Tror du Akiko har god eller dårlig tid når hun drar til skolen?»

Svaret på dette spørsmålet ligger først og fremst i sekvensen «iler Akiko til skolen» (T15). Daud, Shabanah og Geraldine svarer at de tror Akiko har dårlig tid, men det er bare Shabanah som begrunner det med innholdet i den aktuelle sekvensen fra læreboka. Hun svarer: «nei, det stod at hun bare iler opp til skolen» (S6e). Shabanah kan også forklare betydningen av «ile» som «skyndter seg». Svarer en slik Shabanah gjør her, kan vi karakterisere den forståelsen som spørsmålet får fram, som bokstavelig. Men hvis leseren ikke har forstått «ile», eller ikke har festet seg ved denne opplysningen, kan en også svare ved å koble opplysningene i teksten om at Akiko står opp klokka seks (T3), det hun gjør før hun reiser (T4, T14) og at hun har to timers reise (T17) med egne erfaringer om at skoler vanligvis begynner rundt halv ni og ut fra dette slutte seg til at hun har dårlig tid. Slik har sannsynligvis Geraldine kommet fram til sitt svar. Daud mener imidlertid at Akiko har dårlig tid fordi hun først må gå på en ekstraskole. I teksten står det derimot at Akiko går på ekstraskole etter skoletid (T24-25). Ahmed svarer også først dårlig tid, men endrer svaret umiddelbart til at hun har god tid. Han gir ikke noen annen begrunnelse enn at Akiko våkner og spiser frokost.

Selv om det bare er Shabanah som har festet seg ved sekvensen om at Akiko iler til skolen, kan vi legge merke til at alle de fire minoritetselevene begrunner svaret ved hjelp av opplysninger fra teksten. Geraldines og

Shabanahs begrunnelser er rimelige. Dauds begrunnelse er basert på noe han husker galt, mens Ahmed prøver å begrunne et galt svar med allmenne opplysninger om hva Akiko gjør om morgenen.

Av de norske kontroll-leserne er det bare én som viser til den aktuelle læreboksekvensen. Det er Øyvind som gir et presist svar når han sier: «ja, det stod at hun hadde, eller det stod ikke at hun hadde dårlig tid da, det stod at hun ila til skolen». Karsten tror Akiko har dårlig tid fordi hun står opp veldig tidlig og fordi japanere generelt stresser mye. Tonje svarer som Daud at Akiko har dårlig tid fordi hun først skal på ekstraskole. Roy mener derimot at Akiko har passe tid. Begrunnelsen hans er ikke hjemlet i teksten, men kanskje helst i egne erfaringer – «kommer litt an på, når hun står opp (ler), men jeg tror hun har passe tid, da, hvis hun ikke somler på veien og sånn, så rekker 'a det». Wenche tror Akiko har god tid, men kan ikke begrunne det.

I dette spørsmålet har jeg egentlig vært ute etter en detalj ved teksten. For det er først og fremst sekvensen «Akiko iler til skolen» som uttrykker at Akiko har dårlig tid. Men med den generelle formen spørsmålet har, vil jeg likevel også regne svar basert på et resonnement som Geraldines, som riktig. Når det bare er Shabanah av minoritetselevne som svarer at Akiko iler til skolen, kan det skyldes at de andre ikke forstår uttrykket, eller at dette er en detalj som de ikke har festet seg ved. «Å ile» kan ikke regnes som noe vanlig verb i norsk<sup>71</sup>, og det er derfor ikke usannsynlig at Ahmed, Daud og Geraldine ikke kjenner det. Det er synd at jeg her ikke har stilt et oppfølgingsspørsmål om betydningen, slik at vi kunne ha fått klarlagt om det at de ikke viser til sekvensen, skyldes at de ikke har skjönt det som stod, eller at de ikke har festet seg ved innholdet.

Tabell 65: Vurdering av svar på 6e: «Tror du Akiko har god eller dårlig tid når hun drar til skolen?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
akseptabelt svar (dårlig tid)	-	+	+	+	+	-	+	+	-
akseptabel begrunnelse	-	-	+	+	+?	-	+	-	-
svaret er vurdert som akseptabelt	-	-	+	+	+	-	+	-	-

Svar på 6f: «Hva slags skole går Akiko på?» og 6g: «Hva er en privatskole?» I teksten står det at Akiko går på en «privatskole» (T16), at foreldrene «etter ungdomsskolen» (T21-22) vil ha henne på et gymnas, og at hun, som en forberedelse til det, går på «ekstraskole når den ordinære skolen er slutt» (T24-25).

Et problem med spørsmålet er at elevene allerede har snakket om Akikos skolegang ved en eller flere anledninger (6a og 6d) på det tidspunktet i samtalen jeg stiller spørsmålet. Når minoritetselevne nevner Akikos skolegang

<sup>71</sup> «Ile» er for eksempel ikke blant de 10 000 vanligste ord i norske aviser jf. Heggstad 1982.

i de muntlige sammenfatningene, er det imidlertid bare Ahmed som nevner at hun går på privatskole. Shabanah og Geraldine snakker bare om skole, mens Daud nevner ordinær skole og skole «hvor dem pugger». De fleste av kontroll-leserne uttrykker seg mer presist allerede i sammenfatningen. Tre av dem nevner for eksempel at Akiko går på ekstraskole. Når minoritetselvene skal svare på spørsmål 6f, spesifiserer de hva slags skole den japanske jenta går på. Ahmed og Daud svarer nå privatskole, mens Shabanah og Geraldine nevner ungdomsskole. Begge deler må regnes som riktig. Ingen av dem nevner eksamensdrillskolen, men Daud nevnte dette i svaret på 6e.

Spørsmål 6g om hva en privatskole er, er først og fremst ment som et oppfølgingsspørsmål til 6f fordi jeg regnet det som sannsynlig at elevene ville komme inn på «privatskole» i forbindelse med dette spørsmålet. Ikke alle elevene gjorde det, men alle fikk likevel spørsmålet om betydningen av privatskole. I *Bokmålsordboka* forklares «privatskole» som «skole som eies og drives av privatpersoner». Eieforholdet er altså et kjennetegn. Jeg vil regne betaling som et annet. I tabellen nedenfor ser vi at alle bortsett fra Ahmed forklarer ordet ved å vise til minst ett av disse forholdene.

Tabell 66: Forklaring av «privatskole»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
priv. eieforhold	-	+	-	+	+	-	+	+	-
skolepenger	-	+	+	-	+	+	-	+	+

Ahmeds forklaring av «privatskole» er «der man lærer og sånt». Når jeg spør om man ikke lærer ved alle skoler, svarer han: «ja, kanskje det er mer undervisning, og så er det mye vanskeligere kanskje» (A6g). Daud trekker også fram at du lærer bedre på privatskoler, men han nevner i tillegg begge de aktuelle momentene, og han er dermed den av minoritetselvene som gir det mest fullstendige svaret.

- Daud: det er sånn, -e- privatskole er sånn, sånn der du må betale penger, da, for å gå på privatskole, der er sånn, den lærer du mye bedre og sånn, og, og den skolen jeg går på, den er ikke sånn privat, det er sånn, sånn kommune som
- Forsker: her i Norge?
- Daud: ja, her i Norge, men det er mange private skoler her i Norge, da (D6g)

I samtalesituasjonene har jeg oppfattet spørsmål 6f som enkelt, og for mange av leserne allerede som besvart. Derfor har jeg ikke stilt oppfølgingsspørsmål. Som akseptabelt svar regnes privat-, ungdoms- og ekstraskole. Det betyr at alle leserne her har svart rett. Alle unntatt Ahmed kan dessuten forklare hva en privatskole er.

Tabell 67: Vurdering av svar på 6f: «Hva slags skole går Akiko på?» og på 6g: «Hva er en privatskole?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
akseptabelt svar på 6f	+	+	+	+	+	+	+	+	+
akseptabel forklaring av privatskole	-	+	+	+	+	+	+	+	+



Svar på 6h: «Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?»

Svaret på dette og det neste spørsmålet finnes i de avsnittene som minoritetselevne la liten vekt på i sin gjenfortelling av tekstinholdet, nemlig avsnitt 5 og 6. De sekvensene som det er mest aktuelt å utnytte i svaret på 6h, var det ingen av minoritetselevne som nevnte i den muntlige sammenfatningen, nemlig: «Særlig er det viktig / at elevene har evnen til utenatføring / det legges stor vekt på / at elevene husker navn, tall og formler» (T34-37) og «Elevene blir disiplinerte og flittige» (T43-44). Daud trakk imidlertid i sin gjenfortelling av tekstinholdet fram at noen elever går på en ekstraskole hvor de må pugge. Vi kan derfor si at han er inne på utenatføring i sammendraget sitt. I tillegg til opplysningene fra de siterte sekvensene, er det altså også andre deler av teksten som kan brukes for å svare på hva man har vektlagt i den japanske skolen – for eksempel at elevene forventes å arbeide hardt (jf. avsnitt 4 og T48), og at det legges stor vekt på prøver (jf. avsnitt 5). De svarene jeg mener er mest aktuelle på dette spørsmålet, har jeg samlet i tabellen nedenfor. For hvert av svarene har jeg så markert om leserne nevner det i sammenfatningen (dvs. 6a) og/eller når jeg stiller dem spørsmål 6h.

Tabell 68: Oversikt over hva elevene svarer på 6h: «Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?»

	utenat- føring		hard jobb- ing		disi- plin		prøver		andre svar, kommentarer
	6a	6h	6a	6h	6a	6h	6a	6h	
Ahmed	-	+	-	-	-	-	-	+	
Daud	+	-	-	-	-	-	+	-	at elevene skal bli bedre
Shabanah	-	-	-	-	-	-	-	-	skolen er vanskelig, de er strenge
Geraldine	-	+	+	-	-	-	+	-	de må kunne veldig mye
Roy	-	-	-	+	-	+	+	-	
Tonje	-	+	-	+	+	+	+	-	
Wenche	-	-	-	-	-	-	+	-	de er veldig strenge
Karsten	+		+		+		+		(ikke fått spørsmål 6h)
Øyvind	+		-		-		-		(ikke fått spørsmål 6h)

Av tabellen ser vi at Geraldine er den av andrespråksleserne som til sammen nevner flest momenter (utenatføring, hard jobbing og prøvene). Ahmed og Daud er begge inne på at elevene må lære utenat og på prøvepresset, mens Shabanah bare gir to generelle kommentarer, at skolen er vanskelig og at den er streng. Vi må dermed si at Shabanah ikke greier å svare på spørsmålet. I sammendraget var det eneste hun nevnte om skolesystemet i Japan at «det er så vanskelig å få (-) plass og sånn på skoler» (S6a). Når jeg stiller henne spørsmål 6h, er det ikke lett å få henne til å svare noe i det hele tatt. Det ser vi av utdraget fra samtalen nedenfor. Shabanah innleder med å si at hun ikke husker noe, men når jeg fortsetter å stille spørsmål, formidler hun et generelt inntrykk, nemlig at det er vanskelig å gå på skolen i Japan, og at skolen er streng. Hun tror også at de slår barna. Dette svarer hun imidlertid at hun ikke har lest i boka, men vet fra før. På et direkte spørsmål fra meg om hun husker

å ha lest noe om selvmord, kommer det fram at hun husker noe fra disse avsnittene allikevel, men hun kan ikke gjøre så grundig rede for det som står i teksten, som de andre. Hun har for eksempel ikke fått med seg hvorfor noen elever begår selvmord. Alt i alt må vi derfor konkludere med at det ser ut som Shabanah har fått med seg lite av det som står i teksten om skolesystemet i Japan.

- Forsker: også står det litt der om skolesystemet i Japan, hvordan det var der, å gå på skolen i Japan?  
Shabanah: -e- (ler)  
Forsker: husker du noe om det, hva de legger vekt på i skolen?  
Shabanah: nei, jeg husker ikke  
Forsker: kan du tenke deg, hvis du skulle gå på skolen i Japan hva måtte du gjøre?  
Shabanah: (ler) jeg tro'kke jeg hadde klart å gå på skole der, altså  
Forsker: tror du ikke det  
Shabanah: nei  
Forsker: hvorfor ikke det  
Shabanah: nei, det står at det er så vanskelig liksom  
Forsker: ja, hva er det som er vanskelig?  
Shabanah: -e- jeg husker ikke  
Forsker: nei, nei, jobber de på samme måten i skolen i Japan som i Norge?  
Shabanah: nei, tro'kke det, dem, mener du hva de liksom?  
Forsker: mm  
Shabanah: nei, dem er mye strengere  
Forsker: m  
Shabanah: slår  
Forsker: du tror de slår?  
Shabanah: dem gjør det, da  
Forsker: jaha, leste du det?  
Shabanah: nei, men jeg har liksom hørt at dem slår  
Forsker: okei, husker du at du leste noe om selvmord?  
Shabanah: ja, hvis dem ikke (-) klarer prøven eller sånt, så tar de selvmord  
Forsker: ja (-) og det er man jo litt bekymra for i Japan så derfor så  
Shabanah: ja, men jeg skjønner ikke hvordan, hvorfor de liksom skal ta selvmord, da (S6h)

Daud greier ikke å svare noe mer på dette spørsmålet enn han alt har sagt i sammenfatningen. Det han svarer, er bare det vi må betrakte som en nokså allmenn kommentar om at man har lagt vekt på at elevene skal bli bedre. Etter at jeg har penset han inn på utenatføring, gjentar han omtrent det han fortalte i sammenfatningen om puggeskoler. Når en leser utdraget nedenfor, får en med andre ord inntrykk av at også Daud har fått med seg nokså lite av innholdet i avsnittene som spesielt tar for seg skolesystemet.

- Forsker: hvis du tenker på skolen i Japan, hva er det de har lagt vekt på i skolen der? til nå?  
Daud: hva de har lagt vekt på?  
Forsker: m  
Daud: på elevene, sånn at dem blir mye bedre og sånn  
Forsker: ja, hvordan gjør de det?  
Daud: ja, gir dem bedre undervisning og sånn  
Forsker: ja, det stod noe om hvordan de jobba i klassen, hvordan elevene måtte jobbe  
Daud: -m- hvordan de måtte jobbe?

Forsker: hvordan de måtte, kanskje lese lekser og  
 Daud: (-)  
 Forsker: husker du det?  
 Daud: hadde kanskje taktikk, ikke sant  
 Forsker: mm  
 Daud: åssen dem skulle lese og sånn  
 Forsker: ja, -e-, m, det stod noe om utenat  
 Daud: ja, sånn ja, dem var veldig flinke til å lære (-) setninger utenat og sånn  
 Forsker: ja  
 Daud: på den derre skolen før ordinære skolen, ikke sant  
 Forsker: m  
 Daud: så drar dem da, sånn puggeskole, da, der lærer dem utenat og sånt (D6h)

Ahmed avsluttet sammenfatningen sin med det jeg har betraktet som en generell oppsummering av det teksten forteller om skolesystemet i Japan, nemlig «og så handler det om andre skoler og sånn, hvordan de har det på skolen og sånt» (A6a). Derfor er det i hans tilfelle interessant å se hva han kan fortelle mer detaljert om dette. Som vi så i tabell 68, nevner han utenatlæring og prøvene i den japanske skolen. Først ser det imidlertid ut som han har problemer med å forstå spørsmålet. Når jeg omformulerer det til «hvordan de jobber», gir han et generelt svar som ikke er basert i teksten, om at man «jobber med forskjellige fag», før han går over til å fortelle om prøvepresset.

Forsker: hva er det de har lagt vekt på i skolen i Japan?  
 Ahmed: (-)  
 Forsker: hvordan er det de jobber?  
 Ahmed: jobber med forskjellige fag, også er det sånn derre, så er det en sånn der prøve en gang  
 Forsker: mm  
 Ahmed: som kaller for helvetes, eller prøve eller noe sånt  
 Forsker: mm  
 Ahmed: helvetesprøve, og så er det mange som har tatt selvmord  
 Forsker: mm  
 Ahmed: for at de skulle, for ikke å få feil og sånn (A6h,i)

Videre i samtalen tar Ahmed selv initiativ til å si at skolen skal legges om, og svarer på et nytt spørsmål fra meg at de vil bort fra «muntlig pugging» og prøver (se 6i nedenfor). Geraldine svarer kortere, men hun peker med en gang på noe av det som settes fram som et av problemene i teksten, nemlig utenatlæring. Og hun forteller mer detaljert om dette enn Ahmed og Daud. Hun sier nemlig: «jo, det ser ut som at barna må (-) kunne regne\* regnestykkene utenat, kunne ting utenat, sånn at de skal kunne alt, huske alt» (G6h). Her gjengir hun en av de aktuelle sekvensene i læreboka nokså direkte. Jeg tenker på sekvensen: «at elevene husker navn, tall og formler» (T36-37). Geraldine nevner ikke «navn», men «tall og formler» generaliserer hun til «regnestykker». Her er det bare en av kontroll-leserne som greier å være enda mer presis enn henne. Det er Karsten som sier: «for de legger så stor vekt på å lære tall og formler og navn». Geraldine er også den eneste av ansdrespraks-leserne som eksplisitt nevner at japanske elevene må arbeide hardt. For øvrig

ser vi av tabell 68 at ingen av minoritetslevene nevner det som står i teksten om at det legges vekt på disiplin i japanske skoler.

Av kontroll-leserne skiller Karsten seg ut fordi han gir alle de aktuelle momentene allerede i sammenfatningen. Tonje svarer like fyldig på spørsmål 6h. Roy nevner ikke utenatføring, men trekker fram de øvrige momentene, mens Wenches svar er tynt. Hun nevner bare prøvene og at skolen er streng. Øyvind har ikke fått muligheten til å supplere det han nevnte i sammendraget, så han er bare oppført med utenatføring. Som nevnt ovenfor, er det ingen av andrespråkslevene som kommer inn på spørsmålet om disiplin i de japanske skolene. Tre av kontroll-leserne (Karsten, Roy og Tonje) trekker imidlertid fram dette (jf. utdragene nedenfor).

- Karsten: det er (-), - m- jo, den skolen der, de lurer egentlig på om det er det beste at de jobber på den måten, for de legger så stor vekt på å lære tall og formler og navn, så de blir fryktelig disiplinerte, bare at de klarer ikke å tenke selv, de blir uselvstendige
- Roy: de legger, ja (-) det er mye lesing og disiplin og mye sånn
- Øyvind: så var det mye utena\*, de måtte kunne mye utenat
- Tonje: de er veldig disiplinerte, de barna de jobber, også må de pugge ting utenat
- Wenche: (-) vekt på? F: hvordan skolen i Japan er W: de er veldig strenge, -e-dem, det er mange som tar livet av seg og sånn og de tar selvmord, hvis de ikke, tilfelle de ikke klarer den derre prøven i februar eller

I den formelle vurderingen av svarene som rette eller gale har jeg regnet det som rett svar, når leseren har nevnt minst tre av de fire momentene fra teksten om hva en har lagt vekt på i den japanske skolen. Da er det bare Geraldine som får vurdert svaret sitt som akseptabelt av minoritetslevene. Det er imidlertid stor forskjell på Ahmed og Daud som nevner to av momentene, og Shabanah som ikke nevner noen.

Tabell 69: Vurdering av svar på 6h: «Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Antall momenter nevnt i 6h og 6a	2	2	-	3	4	3	1	4	1
Svar vurdert som akseptabelt	-	-	-	+	+	+	i.s	+	-

i.s = ikke spurt (Øyvinds ene moment er fra svar på 6a. Han fikk ikke spørsmål 6h.)

Svar på 6i: «Hvordan prøver man å forandre skolen i Japan nå?»

Svaret på dette spørsmålet finnes også i det sjette avsnittet i teksten, som lyder slik:

«Myndighetene i Japan har begynt å lure på om dette skolesystemet egentlig er det beste. Elevene blir disiplinerte og flittige, men puggeskolen gir også uselvstendige elever. Nå arbeides det med å legge om undervisningen slik at den kan stimulere elevenes fantasi og evne til nytenking» (T41-47).

Dette spørsmålet har tydeligvis vært enda vanskeligere for minoritetslevene enn det forrige. Shabanah kan ikke svare noe.

- Forsker: i skolen der ikke sant, så prøver man å (-), man prøver å forandre litt da, sånn at man skal unngå det, husker du at du leste noe om det?
- Shabanah: (-) ja, du prøver å liksom få det til, ja, (-) nei, jeg veit ikke, jeg (S6i)

Daud kan heller ikke svare på spørsmålet, men han prøver noe mer enn Shabanah. Han sier blant annet at de kanskje ikke synes at de har «sånn bra undervisning». Mer presis greier han imidlertid ikke å være.

- Forsker: men i Japan så prøver de nå å, for de ser at noe er negativt med den måten de har gjort skole på  
Daud: ja  
Forsker: så de prøver å forandre det  
Daud: ja  
Forsker: ikke sant, at det er mange som begår selvmord ikke sant  
Forsker: ja  
Daud: og så tenker dem kanskje dem ikke har s\*, (-) sånn at dem (-) ikke har sånn bra undervisning eller sånt, da  
Forsker: m  
Daud: dem tenker å forandre det, eller  
Forsker: m, husker du hvordan de skulle forandre det?  
Daud: nei, tro`kke det (D6i)

Geraldine og Ahmed skiller seg fra Daud og Shabanah fordi de selv tar initiativ til å fortelle at en nå vurderer å legge om skolesystemet. Det viser at Geraldine og Ahmed har merket seg det som står i linjene i teksten (T41-42, alternativt T44-45). Geraldine kommer inn på dette alt i sammenfatningen: «de veit ikke helt om den skolen er egentlig bra for fortsette med» (G6a), og hun svarer slik på spørsmål 6i:

- Forsker: ja, mm, (-) men nå prøver de å forandre noe på det  
Geraldine: mm  
Forsker: ja, det sa du noe om, kan du fortelle litt mer om det? hva er det de vil forandre?  
Geraldine: jo, det er på grunn av at noen barn tar selvmord da  
Forsker: mm  
Geraldine: for at de tror de ikke greier det  
Forsker: mm  
Geraldine: de er redd for å ikke greie det, da  
Forsker: ja, hva er det de vil forandre på da?  
Geraldine: på at det ikke blir så veldig strengt  
Forsker: m  
Geraldine: at barna får det litt sånn, mye (-) lettere (G6i)

Vi ser at hun begrunner forandringene med at det er så mange barn som begår selvmord, og at det de skal endre, er at det ikke skal «bli så veldig strengt». Hun nevner altså ikke noen av de mer spesifikke forslagene til forandring som uttrykkes nokså direkte i teksten, nemlig at man skal «legge om undervisningen slik at den også kan stimulere elevenes fantasi og evne til nytenking» (T45-47). Heller ikke Ahmed trekker fram disse momentene, men han mener at de vil gå bort fra muntlig pugging. Selv om det ikke står direkte i teksten at elevene skal «slippe» pugging, slik Ahmed sier, nevnes problemene med puggeskolen i det aktuelle avsnittet. Så det er derfor rimelig å slutte at omleggingen av skolesystemet vil endre vektleggingen av utenat læring.

- Ahmed: og kanskje skal dem skifte undervisning, kanskje  
Forsker: ja, -m-, hva skal de, hvorfor skal de skifte, vet du det?

Ahmed: nei, fordi det, -e- kanskje det ikke er bra måte å lære på  
 Forsker: mm  
 Ahmed: fordi barn blir sånn derre eller sånt  
 Forsker: hvordan skal de forandre det da?  
 Ahmed: m, skal slippe kanskje sånn derre muntlig pugging og sånt  
 Forsker: m  
 Ahmed: eller pugging  
 Forsker: m  
 Ahmed: og så slippe å få sånne prøver (A6h,i)

Igjen skiller Karsten seg fra alle de andre leserne fordi han gir en nokså direkte gjengivelse av det som står i teksten, men også Øyvind gir et godt svar. Begge disse tok selv initiativ til å fortelle om forandringene i den muntlige sammenfatningen. De andre har svart på spørsmål 6i.

Karsten: så de i Japan de prøver å legge om skolesystemet sånn at de gjør det lettere for nytenking, og at elevene kan bruke fantasien sin litt bedre  
 Roy: hva de prøver å gjøre nå? F: ja, å forandre R: de prøver vel, å, ja på en måte ikke ta det så hardt eller ja, kutte ned litt på det, for det er veldig hardt  
 Øyvind: at de måtte begynne å lære opp annerledes, at de kunne bruke fantasien mer og bli selvstendige  
 Tonje: ja, de skulle gjøre noe, skulle gjøre noe tror, jeg, kutte ut litt mer av pugginga og sånn  
 Wenche: legge om skolen? F: W: nei, de -e- det var, de ville jo ikke at det skulle være sånn da, de ville jo prøve å få det bedre, men det var (-), det er jo så strengt der så

Ingen av minoritetselvene svarer det som står direkte i teksten, nemlig at undervisningen skal legges om slik at den kan stimulere elevenes fantasi og evne til nytenking (T45-47). Karsten er den eneste av kontroll-leserne som nevner begge disse momentene, mens Øyvind er inne på at fantasi skal vektlegges mer. Når en ser setningen, «Elevene blir disiplinerte og flittige, men puggeskolen gir også uselvstendige elever» (T43-44), i sammenheng med resten av avsnittet, kan vi si at teksten legger opp til at leserne skal trekke den slutningen at den nye undervisningen skal gjøre elevene mer selvstendige. For å oppnå dette må en legge noe mindre vekt på pugging. Ahmed nevner pugging, men ellers er det heller ingen av andrespråksleserne som er inne på noe av dette som er mer indirekte uttrykt i teksten. Det Ahmed og Geraldine trekker fram, kan vi kalle mer allmenne oppsummerende kommentarer som har basis i teksten. Ingen av dem gir imidlertid fyldige svar. Det kan tyde på at de ikke har fått med seg så mye av det detaljerte innholdet i det sjette avsnittet. Men siden både Ahmed og Geraldine har festet seg ved at man faktisk vil endre på skolen, og nevner forhold som bør endres ut fra det de har lest i tekstene, vil jeg regne svarene deres som akseptable. Det gir følgende formelle vurdering av disse svarene.

Tabell 70: Vurdering av svar på 6i: «Hvordan prøver man å forandre skolen i Japan nå?»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
Svaret er vurdert som akseptabelt	+	-	-	+	+	+	+	+	+

### 9.8.2.5 Oppsummering: Forståelsen av tekst 1 og tekst 2

#### *Oppsummering av andrespråkslesernes forståelse av tekst 1 og tekst 2*

Forståelsen av tekst 1 og tekst 2 har jeg prøvd å få fram på to måter. Elevene har gjenfortalt innholdet og de har svart på åtte supplerende spørsmål. I tabell 71 har jeg samlet de formelle vurderingene av de supplerende spørsmålene. I oppsummeringen av de ulike lesernes forståelse tar jeg utgangspunkt i sammenfatningen av tekstinholdet, men jeg kommer også til å vise til resultatene i tabell 71.

*Tabell 71: Samlet vurdering av de supplerende spørsmålene til tekst 1 og tekst 2*

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
<i>Tekst 1:</i>									
6b: «Tror du familien til Akiko er rik?»	-	-	+	-	+	+	-	+	+
6c: «Hva betyr «Storfamilien er ...»?»	i.s	-	-	-	+	-	-	-	+
6d: «Hvordan tror du A. kommer seg til sk.?»	+	+	+	+	+	-	-	-	-
6e: «Tror du A. har god eller dårlig tid når..»	-	-	+	+	+	-	+	-	-
6f: «Hva slags skole går A. på?»	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6g: «Hva er en privatskole?»	-	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>Tekst 2:</i>									
6h: «Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan?»	-	-	-	+	+	+	i.s	+	-
6i: «Hvordan prøver de å forandre s.i J. nå?»	+	-	-	+	+	+	+	+	+
antall akseptable svar (+)	3	3	5	6	8	5	4	5	5
antall uakseptable svar (-)	4	5	3	2	0	3	3	3	3

Det er Shabanah som gjenforteller minst fra tekst 1 og 2. Hun nevner få sekvenser fra tekst 1, og det hun konsentrerer seg om i tekst 2, er det siste avsnittet om hva Akiko bruker fritiden til. Hun forteller omtrent ingenting om det japanske skolesystemet. I svarene på de supplerende spørsmålene, ser vi av tabell 71 at hun svarer greit på de fleste av spørsmålene til tekst 1, men heller ikke når hun får direkte spørsmål, kan hun fortelle om det japanske skolesystemet. Hun har festet seg ved selvmordene, men det kommer fram at hun ikke riktig har fått tak i bakgrunnen for dem. Det ser altså ut som om hun har fått med seg en god del av innholdet i tekst 1, men ikke det vesentligste innholdet i tekst 2, nemlig det som står om skolesystemet.

Daud forteller enda mindre i sin sammenfatning fra tekst 2 enn Shabanah gjør. Også han forteller lite om skolesystemet. I tillegg utelater han det som står om Akikos fritidsbeskjeftigelser. Noe av det han forteller om skolesystemet, selvmordene, har han delvis misforstått. Fra den første teksten nevner Daud imidlertid mange sekvenser, og analysen viste også at han gjengir innholdet i disse sekvensene detaljert og nokså direkte. De supplerende spørsmålene viser imidlertid at han ikke har greid å få med seg det innholdet som uttrykkes indirekte i det andre avsnittet (dvs. om størrelsen på huset, jf. 6b). Det har for øvrig heller ikke Shabanah, men hun bruker andre opplysninger fra teksten, og svarer likevel riktig. Daud har heller ikke fått med seg at Akiko iler til skolen (jf. 6e). Som vi ser av tabell 71 greier han heller ikke å svare på de

supplerende spørsmålene om det japanske skolesystemet. Faktisk er han den som alt i alt svarer dårligst på de supplerende spørsmålene. Oppsummerende må vi si at Daud viser en detaljert forståelse av innhold som uttrykkes nokså direkte i tekst 1, men ellers ser det altså ikke ut som om han har fått med seg så mye.

Ahmed konsentrerer sin muntlige sammenfatning til Akikos skolegang og hva hun gjør i fritiden. Opplysningene om japanske skoler i tekst 2 generaliserer han. I forbindelse med de supplerende spørsmålene kommer han selv inn på forslagene om å legge om det japanske skolesystemet, men han greier ikke å gjøre detaljert rede for dette. På spørsmålene fra tekst 1, svarer han riktig på bare to (6d og 6f). Det ser særlig ut til å være opplysningene i det andre avsnittet han ikke har fått med seg. Ahmed har altså ikke festet seg så mye ved innholdet i den første teksten, men det ser ut som om han har fått med seg mer vesentlige sider ved innholdet i den andre teksten enn både Shabanah og Daud.

Geraldine er den eneste av andrespråksleserne som gjengir noe fra alle avsnittene i sammendraget sitt. Det vil si at hun også kan fortelle noe om skolesystemet i Japan. Det hun forteller er nokså generelt. Gjennom de supplerende spørsmålene greier hun imidlertid å presisere hva man ikke er fornøyd med (6h), men hun gir ikke så godt svar på hvordan en vil legge om skolen (6i). På spørsmålene til den første teksten er svarene hennes på omtrent samme nivå som Dauds. Vi har også sett at Geraldine har misforstått det som uttrykkes hypotetisk om at foreldrene ikke ville like at Akiko var sammen med gutter. Likevel er hun den som ser ut til å ha fått med seg mest fra tekst 2. I tillegg kan hun altså gjengi en god del av det som er direkte uttrykt i tekst 1. Geraldine gav det fyldigste sammendraget, og hun er, som det går fram av tabell 71, også den av andrespråksleserne som har flest akseptable svar på de supplerende spørsmålene.

Kontroll-leserne forteller gjennomgående mer fra den andre teksten i sine sammenfatninger. De som ikke i utgangspunktet gjenforteller så mye fra denne teksten (dvs. Tonje og Wenche), kan svare mer utfyllende på spørsmålene om dette enn andrespråksleserne. På spørsmålene fra tekst 1, svarer imidlertid ikke de norske leserne bedre enn andrespråksleserne. Både Roy, Øyvind og Tonje har like mange rette som gale svar på spørsmålene til denne teksten, slik for øvrig også Daud har (jf. tabell 71). Det kan ellers være interessant å merke seg at de tre som gjenforteller mest om skolesystemet i sammenfatningene (Karsten, Roy og Øyvind) er de eneste som kan fortelle om skoler i Japan da jeg på forhånd prøvde å finne fram til elevenes bakgrunnskunnskaper (jf. 9.6). To av disse (Karsten og Øyvind) er dessuten de eneste som kan fortelle mer detaljert om den foreslåtte omleggingen av den japanske skolen.



### *Lesernes vurdering av tekstvanskegraden og deres forståelse av teksten*

Da jeg bad leserne om å gjøre rede for vanskelighetsgraden til tekst 1 og 2, gav de følgende svar (jf. tabell 12 i 9.2.3):

veldig lett:	Ahmed, Daud	Karsten
ganske lett:		Roy, Øyvind, Tonje, Wenche
middels:	Geraldine	
veldig vanskelig:	Shabanah	

Både Ahmed og Daud har altså vurdert tekstene som veldig lette. Ut fra det inntrykket vi nå har fått av deres forståelse, må vi kunne konstatere at denne vurderingen ikke stemmer så godt med hva de faktisk presterer på forståelsesoppgavene. Det er ikke rimelig å regne tekstene som «veldig lette» verken for Ahmed eller Daud. Kanskje sier vurderingen at de vanligvis møter enda vanskeligere læreboktekster. Bare for Karsten synes en slik avkrysning å være i overensstemmelse med det han faktisk kan gjøre rede for av tekstinnholdet.

Daud har her vurdert vanskelighetsgraden etter at han har svart på spørsmålene. Dette er det eneste eksemplet i materialet på at vanskelighetsgraden ikke er vurdert før spørsmålene ble stilt. En skulle tro at dette ville gi Daud et enda bedre grunnlag for å vurdere hvor vanskelig teksten er, siden han kan ta hensyn til hvor godt han synes han har greid å svare på oppgavene. I Dauds tilfelle skulle en altså tro at det at han ikke greier å svare så godt på spørsmålene, ville få han til å krysse av for en annen kategori. Men det ser ut som om han heller ikke har en realistisk vurdering av sine egne prestasjoner på forståelsesspørsmålene.

Geraldine vurderer tekstene som middels. Det er det vanskelig å kommentere med annet enn at det i alle fall ser ut til å være en mer realistisk vurdering av egen lesing enn den både Ahmed og Daud har.

Bare Shabanah har krysset av for veldig vanskelig. Som vi så i 9.2.3 er det det eneste eksempelet i materialet på at denne kategorien brukes. Jeg var der inne på at Shabanah gjennomgående ser ut til å være mer usikker på hvordan hun skal vurdere tekstene, enn de andre. I et slikt perspektiv mente jeg at denne første avkrysningen kanskje kunne oppfattes som en form for gardering fordi hun ikke vet hva slags spørsmål hun skal få. Nå har det imidlertid vist seg at sentrale deler av tekst 2 har falt vanskelig for Shabanah. Så ut fra disse delene av teksten, er vurderingen rimelig. Men samtidig har hun fått med seg ganske mye fra den første teksten og også fra det siste avsnittet i den andre teksten. Ut fra disse delene av teksten virker «veldig vanskelig» som en urimelig vurdering. Jeg vil komme tilbake til en mer helhetlig drøfting av problematikken når vi har sett på forståelsen også av den siste teksten (dvs. i 10.6).

## 9.8.3 Tekst 5 «Medaljens bakside»

### 9.8.3.1 Presentasjon av teksten og oppgavene

Tekst 5 består av 271 løpende ord fordelt på fem avsnitt. I det første avsnittet er utgangspunktet det positive bildet av Japan som en rik og sterk nasjon med høy levestandard. Som kjennetegn på den høye levestandarden nevnes antall biler og fjernsynsapparater, det japanske transportsystemet og at japanere tjener godt. Fra og med det andre avsnittet tar teksten opp negative sider ved livet i Japan. Først listes det opp tre problemfelt: forurensning, overfylte byer og sosiale problemer, men i den resterende teksten er det bare forurensningsproblemene som blir fokusert. I det tredje og fjerde avsnittet får vi høre om den såkalte «Minamata-syken – et alvorlig eksempel på hvilke konsekvenser utslipp fra fabrikker kan få på menneskenes helse. I det siste avsnittet gis det ytterligere eksempler på forurensningsproblemer – luft- og vannforurensning i storbyene og forsøpling. Befolkningstetthet og manglende forståelse for naturvern angis som årsaker til disse problemene.

#### 127 Medaljens bakside

128 Som vi har sett, har Japan nådd målet om å bli	148 til sykdommen. Gjennom lang tid hadde en
129 en rik og sterk nasjon, som på mange områder	149 stor fabrikk i området sluppet ut kvikksølv i
130 er på høyden med stormaktene. Få land i	150 sjøen. Fisken var blitt forgiftet, og gjennom
131 verden kan måle seg med Japan når det gjelder	151 fisken fikk menneskene kvikksølv i seg.
132 antall biler og fjernsynsapparater. Japan har	152 Seinere har det forekommet en lang rekke
133 de mest moderne transportsystemene i verden,	153 tilsvarende forurensningskatastrofer andre
134 og folk tjener svært bra. Alt dette er kjennetegn	154 steder i Japan. Selv om bedriftene ofte må ut
135 på en høy levestandard.	155 med svære erstatninger til dem som blir
136 Samtidig har Japan enorme forurensnings-	156 hardest rammet, og det legges større vekt på
137 problemer, problemer[sic] med overfylte byer og	157 miljøtiltak, har Japan enorme miljøproblemer.
138 store sosiale problemer.	158 Disse viser seg særlig i de storbyene hvor
139 I 1956 ble en lege i byen Minamata	159 befolkningstettheten gjør det nærmest umulig
140 oppmerksom på at mange av pasientene fikk	160 å få bukt med luft- og vannforurensning.
141 de samme symptomene. Synet og hørselen ble	161 Sjøppelproblemene er også enorme. Delvis har
142 svært dårlig. De fikk problemer med å bevege	162 det noe med befolkningstettheten å gjøre, men
143 seg og å snakke. De hadde fått	163 også med manglende forståelse for naturvern.
144 «Minamata-syken». Mange mistet livet, og	164 Om sommeren er det svært mange japanere
145 enda flere fikk skader som gjør dem syke for	165 som tar turen til toppen av det berømte fjellet
146 resten av livet.	166 Fuji. Når høsten kommer, ser fjellsidene ut
147 Forskerne fant snart ut hva som var årsaken	167 som sammenhengende søppelfyllinger.

Til denne teksten hadde jeg laget åtte spørsmål. Tre dreier seg om overskriften. Elevene blir igjen bedt om å foregripe tekstinnholdet ut fra tittelen (16a), og om å forklare betydningen av uttrykket i overskriften før (16b) og eventuelt også etter at de har lest teksten (19a). To spørsmål dreier seg om henholdsvis de gode og de dårlige sidene ved å bo i Japan (19b og 19c), ett om årsaken til den såkalte Minamata-syken (19d) og ett om årsakene til at miljøproblemene i Japan er så store (19e). I tillegg stiller jeg elevene et personlig vurderende spørsmål – om de synes det japanske samfunnet høres ut som et godt samfunn å leve i (20).

Siste delen av samtalen med en av kontroll-leserne (Roy) ble dessverre ødelagt (jf. de tidligere nevnte problemene med kassettpilleren), og data fra han finnes derfor bare på de første spørsmålene om overskriften.

### 9.8.3.2 Svar på oppgaver knyttet til overskriften «Medaljens bakside»

I tekst 4 har elevene nettopp lest om hvor velorganisert og konkurransedyktig det japanske næringslivet er. Overskriften på tekst 5, «Medaljens bakside», signaliserer at denne teksten vil ta opp negative sider ved det japanske samfunnet. Det vil si: Tittelen bærer bud om et slikt innhold for de som forstår den. Ingen av de fire minoriteteselevne gjør imidlertid det. Problemet ser ut til å være at «medaljens bakside» brukes i overført betydning, som «ulempen, skyggesiden ved noe» (jf. *Bokmålsordboka*). Minoritetselevne kan ikke gjøre rede for denne betydningen, og dermed får de selvsagt heller ingen hjelp fra overskriften til å forberede seg på innholdet i teksten de skal lese. Når jeg spør dem hva de tror teksten vil handle om, svarer de:

- |            |  |
|------------|--|
| Ahmed:     | kanskje de får medalj* medaljer, så bakside, kanskje hvor bra de jobber og sånn (A16)                                    |
| Daud:      | ja, står om (-) kanskje en, det står om medaljer og sånt, og så står det sikkert om hva, hva dem mener med bakside (D16) |
| Shabanah:  | nei, hvordan Japan var i, (-) (ler) for noen år siden (S16)  |
| Geraldine: | ja, veit ikke, jeg (G16)   |

Når jeg spør Ahmed hva «medaljens bakside» betyr, svarer han først «ja, er det ikke sånn medalje man har `a?» og videre «i en firma kanskje hvis det er bra, så kommer det, er det kanskje noen menn som har, jobber bra, så får dem kanskje medaljer». Det er med andre ord den konkrete betydningen av medalje som en form for påskjønnning han viser til. Baksiden av medaljen prøver han å forklare som: «hva som er bak, liksom bakgrunnen, bakgrunnen kanskje». Når jeg sier at uttrykket ikke har den helt konkrete betydningen her, prøver han seg med en presisering «fabrikkens bakside, kanskje». Han kan altså ikke gjøre rede for betydningen av uttrykket, og det er vanskelig å få tak i hva han egentlig legger i det. Men det ser ut som om han prøver å bruke den kjennskapen han har, til å lage en hypotese om hva teksten vil handle om.

Daud har en enda mer konkret oppfatning av «medaljens bakside». Det kommer fram når han sier at det er «andre siden av medaljen». Også han prøver å forklare ved å eksemplifisere. Han sier: «hvis en mann får medalje, ikke sant, da kan (ler), kvinner få baksiden av medaljen». Dette er kanskje mest ment som en humoristisk kommentar til tidligere utsagn. Daud setter i alle fall ikke det han sier, i noen direkte sammenheng med et forventet tekstinnhold. Så hva han egentlig mener, er uklart.

Shabanahs svar på spørsmålet om hva hun tror teksten vil handle om («nei, hvordan Japan var i (-) for noen år siden»), virker ikke som et forsøk på å

tolke overskriften, men mer som et generelt utsagn om hva hun forventer at det neste stykket i samfunnsfagsbokas framstilling av Japan vil inneholde. Hvis det er rett at hun ikke baserer seg på tittelen, men tenker mer allment, blir svaret mer forståelig: Hun har ikke lest noe om Japans historie ennå, og det regner hun med å finne noe om i en lærebok i samfunnsfag<sup>72</sup>. Det kan også tenkes en annen forklaring på det generelle utsagnet. Hun kan ha fått ideen fra tittelen til den neste teksten om Japan, som i oppslaget står parallelt med «Medaljens bakside» i spalten ved siden av. Denne tittelen er nemlig «Nytt og gammelt hånd i hånd». Begge disse forklaringene virker rimeligere enn at svaret hennes er et forsøk på å foregripe tekstinneholdet ut fra «medaljens bakside». Mitt forsøk på å få Shabanah til å begrunne svaret lykkes imidlertid ikke, men hun forklarer «medalje». Selv om forklaringen er upresis, gir hun likevel inntrykk av at hun vet hva «medalje» er, når hun sier «jamen, jeg mener sånn derre medalje du får liksom et eller annet du har gjort for og sånt». Samtidig er hun klar over at betydningen sannsynligvis er en annen i denne sammenhengen: «ja, men det betyr liksom ikke det i det stykket da», men hva betydningen er, kan hun ikke si noe om.

Geraldine kjenner også betydningen av medalje: «hvis jeg vinner -e- for eksempel jeg vinner, og synger og sånt noe, så får jeg medalj». Men når det gjelder «medaljens bakside», svarer hun bare «bakside på medaljen». Det virker derfor helt reelt at hun ikke vet hva det neste stykket vil handle om.

Ingen av andrespråksleserne greier altså å forklare uttrykket i overskriften eller å formulere en rimelig idé om tekstinneholdet. For de norske kontrollleserne ser dette ut til å ha vært en enklere oppgave. Det de svarer på spørsmålet om hva de tror teksten vil handle om, er følgende:

- |          |   |
|----------|---|
| Karsten: | da venter jeg vel at det handler om, selv om Japan er et rikt land og sånn, og det er, for at det er rikt, høy levestandard og sånn, så ganske stor velstand, så er det liksom veldig mye slit som står bak, det er, kanskje er, veldig mange som ikke trives der på grunn av at det er mye slit, de sliter alt for hardt liksom, sliter seg ut, de brenner seg ut på en måte |
| Roy:     | ja, negative ting eller ting som er dårlige i samfunnet   |
| Øyvind:  | hvordan det er inne i Japan, ikke bare det vi ser   |
| Tonje:   | av Japan, hvis det er så godt og flott å bo i Japan, så hva som ikke er (-) bra i Japan   |
| Wenche:  | jeg vet ikke, jeg, om hvor hardt det er, holdt jeg på å si, å jobbe kanskje   |

Karstens, Roys og Tonjes svar vil jeg karakterisere som greie fordi de gir tydelig uttrykk for at de tror en tekst med en slik overskrift vil handle om noe negativt. Også Øyvind og Wenche er inne på dette, men i deres svar kommer ikke forventningene om å lese om noe negativt like tydelig fram. Hvis vi ser Øyvinds svar i sammenheng med måten han forklarer uttrykket på, ser vi at han med «det vi ser» mener «fasade eller det fine», og da må vi kunne slå fast at også han har en rimelig idé om hva teksten vil handle om. Wenche har

<sup>72</sup> Samfunnsfag på ungdomstrinnet er ifølge M 87 et fag som inneholder tre komponenter: geografi, historie og samfunnskunnskap.

derimot problemer med å forklare betydningen av «medaljens bakside». Hun ser ut til å være inne på det samme som Ahmed, nemlig «bakgrunnen». Dermed blir en også usikker på hennes forståelse av uttrykket. Forklaringene til kontroll-leserne er disse:

- Karsten: det betyr at, hvis du, selv om noe ser veldig fint ut på den ene siden, så er egentlig, selv om det ser veldig fint ut, så har det, så har det noen ulemper ved seg, det æ'kke så fint som det ser ut som
- Roy: det er noe om at hvis du, medaljens bakside betyr at det er negative sider også ved en ting da
- Øyvind: nei, ha'kke hørt det før, (-) men sånn, vet ikke, bak fasaden eller det fine liksom, som det ser fint ut utenifra, men veit ikke hvordan det ser ut bak det er, hvis det er, kunne ha gått veldig bra, så er det noe bak det, eller hva skal vi kalle det 'a? (-) det er en annen side på ting, eller, ja, sett fra en annens, annen punkt liksom
- Wenche: (-) bakgrunnen kanskje eller, (ler) jeg veit ikke, jeg, bakgrunnen til et eller annet kanskje

Når vi ser kontroll-lesernes forklaring av uttrykket og deres forsøk på å foregripe tekstinnholdet i sammenheng, er det altså bare Wenches forklaring jeg vil sette spørsmålstegn ved.

Da Daud svarte på spørsmålet om hva han trodde teksten kom til å handle om, avsluttet han med å si: «så står det sikkert om hva, hva dem mener med bakside». Daud regner med andre ord med at teksten vil gi han en forklaring på hva overskriften betyr. Men teksten gir liten hjelp til å utvikle en slik forståelse. Den kunne kanskje ha gjort det hvis tekstoppbyggingen hadde vært tydeligere. Teksten er nemlig disponert ut fra motsetningen mellom positive og negative sider. I det første avsnittet leser vi om de gode sidene (medaljen) og i de øvrige avsnittene om de dårlige (medaljens bakside). Men det gis altså ikke tydelig språklig uttrykk for at tekststrukturen er slik. I det første avsnittet står det med andre ord ikke eksplisitt at det det snakkes om, er de gode sidene ved livet i Japan. Det må leserne slutte seg til. Avsnittet ender med en form for oppsummering: «Alt dette er kjennetegn på høy levestandard» (T134-135). Dette er nok ment som en markering av at en nå er ferdig med å snakke om de gode sidene, men det er en markering som vil være lett å overse for den som ikke er fortrolig med uttrykket «høy levestandard». Skillet mellom framstillingen av de positive og de negative sidene er heller ikke eksplisitt uttrykt på noen annen måte i teksten. Overgangen til omtalen av de negative sidene skjer gjennom følgende korte avsnitt: «Samtidig har Japan enorme forurensningsproblemer, problemer med overfylte byer og store sosiale problemer.» (T136-138). Det at dette innholdet er skilt ut i et eget avsnitt, bærer bud om at det er noe nytt som formidles, men hva det nye er (de negative sidene), uttrykkes altså ikke med egne ord, bare mer indirekte gjennom at det nå snakkes om «problemer».

Lesere som forstår overskriften, forventer at de skal lese om noe negativt. Dermed vil de neppe være så avhengig av en tydelig språklig markering av hvordan teksten er bygd opp. De som ikke forstår overskriften, vil derimot

kunne ha større problemer med å få tak i tekststrukturen og dermed også i tekstforståelsen. Dessuten vil de som ikke har en viss forståelse av «medaljens bakside» på forhånd, sannsynligvis få liten hjelp til å utvikle forståelsen av uttrykket gjennom å lese denne teksten.

Det er derfor ikke så overraskende at Daud ikke har greid å få bedre grep om betydningen av «medaljens bakside» etter at han har lest teksten. Når jeg spør om han fant ut hva overskriften betyr, svarer han «m (-) nei, ikke mye, det stod om forurensning og sånn» (D19a). Shabanah svarer også at hun ikke fant ut hva overskriften betydde (S19a), mens både Ahmed og Geraldine prøver seg på forklaringer. Ahmed blir ut fra samtalen før han begynner å lese, tydelig motivert til å prøve å finne ut hva overskriften betyr, for etter 14 sekunder avbryter han stillelesingen og sier at medaljen er det de kalte Japan (A17). Samtalen etter at han har lest ferdig, forløper slik:

- Forsker: fant du ut hva medaljens bakside betydde?  
Ahmed: ja  
Forsker: hva betydde det da?  
Ahmed: det var hvordan landet kom seg så opp  
Forsker: m  
Ahmed: for eksempel, det kunne stå hvorfor Japans bakside, om hvordan de kom seg opp i teknologi og sånn, stod om det  
Forsker: jah, mm, men hva var baksiden da  
Ahmed: baksiden om hvordan de kom seg opp (A19a)

Hvis vi ser tilbake på hvordan Ahmed forsøkte å forklare «bakside» før han leste teksten, så var det nettopp som «hva som er bak, liksom bakgrunnen kanskje». Det virker altså som han har bevart denne forestillingen om betydningsinnholdet og prøvd å forstå teksten ut fra den. Han ser altså ut til å mene at Japan er medaljen og «baksiden av medaljen» er bakgrunnen for at Japan hadde greid å bli et høyteknologisk samfunn. Ahmed prøver å forklare betydningen av uttrykket i overskriften, og han mener kanskje selv at han har forstått hva som ligger i det, men det ser ikke ut som han har fått med seg at det her dreier seg om motsetningen mellom de gode og de dårlige sidene ved livet i Japan.

Geraldine svarer også at hun har forstått uttrykket. Hun mener at det betyr at japanerne har fått medaljer fordi de er så flinke til å lage biler.

- Forsker: du leste, fant du ut hva medaljens bakside betydde?  
Geraldine: jaa, det er sånn, japansker er veldig flink med sånn å lage biler da  
Forsker: m  
Geraldine: de lag\*, tjener veldig mye penger på det  
Forsker: mm  
Geraldine: fordi de har så mange ansatte i, rundt i verden her som kjøper bil fra Japan  
Forsker: mm  
Geraldine: å, ja, jeg tror de fikk medalje på sånn bilgreier  
Forsker: m  
Geraldine: noe sånt noe

Det høye antallet biler i Japan er kort nevnt som en av de positive sidene ved det japanske samfunnet (T132), men ellers er det ingen ting i teksten som skulle få Geraldine til å slutte som hun gjør. Det ser altså ut som hun bruker det hun leste i tekst 4 om produksjon av biler, og det hun selv vet fra før (at mange kjøper japanske biler). Men vi kan ikke på noen måte si at hun forstår «medaljens bakside».

Wenche, som var den eneste kontroll-leseren som ikke gav noen god forklaring av uttrykket i overskriften på forhånd, fikk også spørsmål om hun kunne forklare overskriften etter å ha lest teksten. Selv om hun ikke gir noen presis redegjørelse for betydningen, svarer hun bedre enn andrespråksleserne fordi hun er inne på det vesentlige, nemlig at det er snakk om noe negativt: «at det ikke var så fint».

Forsker: fant du ut hva medaljens bakside betydde?  
 Wenche: ja, at det ikke var så fint, (-) fint liksom, uten i selve byen da  
 Forsker: m (-)  
 Wenche: nei, det var masse forurensning

Oppsummerer vi svarene på oppgavene om overskriften til tekst 5, må vi kunne slå fast at vi finner store forskjeller mellom andre- og førstespråksleserne. Ingen av andrespråksleserne greier oppgavene, mens fire av de fem kontroll-leserne kan forklare uttrykket og gi rimelige svar på hva teksten vil handle om. Den femte kontroll-leseren tenker trolig i riktige baner når hun foregriper tekstinnholdet, men hun kan ikke forklare uttrykket før hun har lest teksten. Etterpå trekker hun imidlertid fram en vesentlig side ved forståelsen av uttrykket. Det gjør ingen av minoritetselevene.

Tabell 72: Vurdering av svar på oppgaver knyttet til overskriften «Medaljens bakside»

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
16a: greier å foregripe tekstinnh.ut fra overskrift	-	-	-	-	+	+	+?	+	+?
16b: kan gi rimelig forklaring av overskriften	-	-	-	-	+	+	+	+	-
19a: kan gi rimelig forkaring på overskriften etter å ha lest teksten (i.s = ikke spurt)	-	-	-	-	i.s	i.s	i.s	i.s	+

### 9.8.3.3 Svar på de øvrige oppgavene til tekst 5

*Svar på 19b: «Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?»*

De gode sidene ved å bo i Japan er som nevnt lite fokusert i tekst 5. Det er bare i det første avsnittet at en del positive trekk ved det japanske samfunnet nærmest ramses opp, som et utgangspunkt for beskrivelsen av de negative sidene. De gode sidene kan samles i tre kategorier avhengig av om de sier a) noe generelt om nasjonen («rik og sterk nasjon som på mange områder er på høyden med stormaktene» T129-130), b) noe mer spesielt om japanernes liv («folk tjener svært bra» T134, «få land i verden kan måle seg med Japan når det gjelder antall biler og fjernsynsapparat» T130-132), «høy levestandard» T135) eller c) noe om transportsystemet i landet («de mest moderne

transportsystemene i verden» T133). Oversikten nedenfor viser at det ikke er noen av leserne som nevner momenter fra alle disse tre områdene. I og med at største delen av informasjonen i teksten dreier seg om de negative sidene, er det heller ikke å forvente at leserne har festet seg ved alle de positive sidene som listes opp i det første avsnittet.

Tabell 73: Svar på 19b: «Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?»

	A	D	S	G	K	Ø	T	W
a) nevner momenter om nasjonen	-	-	+	-	-	+	+	+
b) nevner momenter om japanernes liv	+	+	-	+	+	+	+	-
c) nevner momentet om transportsystemet	-	+	-	-	-	-	-	-

Bare Shabanah av andrespråksleserne, men tre av førstespråksleserne, nevner positive trekk om Japan som nasjon. Shabanah sier at «det er et rikt land» (S19a). Det gjør også Øyvind og Tonje, mens Wenche svarer: «at de vil jo bli en stor og sterk nasjon».

I tabell 73 ser vi også at Daud er den eneste som kommer inn på det moderne transportsystemet i Japan. Dette er et moment som det er lagt liten vekt på i teksten. Det nevnes bare i den ene siterte setningen (T132-133), og der gjøres det ikke noe forsøk på å forklare hva det dreier seg om. Derfor er dette også et moment som jeg regnet med at det var mest sannsynlig at lesere ville uteglemme i svaret på spørsmålet. Og det er da også det som skjer, bortsett fra med Daud. I hans tilfelle er det interessant å legge merke til at transportsystemet er det første han nevner. «Transport» kan han forklare som det som har med «biler og busser å gjøre». Tog nevner han ikke, og det er heller ingenting i teksten som retter oppmerksomheten mot dette transportmiddelet, men trolig er det særlig det lærebokforfatterne sikter til.

- Daud: ja, de gode sidene var at, (-) at de har veldig bra transportsystem  
 Forsker: m  
 Daud: og det (-), så stod det at dem, dem er jo kanskje (-) en av, eller Japan er jo en av de mest pro\*, som produserer biler og sånt, og sånn fjernsyn\* fjern\* fjernsyn/t/apparater og sånn  
 Forsker: mm  
 Daud: og så stod det at det kalles levestandar/d/ (ler)  
 Forsker: mm  
 Daud: og det er sant da  
 Forsker: ja, har de høy eller dårlig levestandard da?  
 Daud: ja, høy  
 Forsker: ja, du sa godt transportsystem, hva betyr det?  
 Daud: transport er jo biler og buss og sånt, ikke sant og så  
 Forsker: ja  
 Daud: også (mumler:) systemet (D19b,c)

Det de fleste leserne trekker fram av gode sider, er (jf. tabell 73) det som mer spesifikt gjelder japanernes liv (dvs. det jeg ovenfor kalte kategori b). Daud og Karsten gir her de fyldigste svarene. Dauds svar har jeg alt sitert ovenfor. Karstens lyder slik:



ja, de gode er liksom den høye levestandarden, du tjener, du tjener bra, når du jobber der, du er jo, hvis du får jobb, ja, du tjener bra og har høy levestandard, det er mange biler liksom, du har, det er ikke noe land som har så mange biler og fjernsynsapparater og sånn per innbygger

Selv om det er forskjeller i formuleringsmåten, nevner Daud og Karsten omtrent de samme momentene: mange biler og fjernsynsapparat og høy levestandard. Daud er neppe så godt kjent med betegnelsen «levestandard» siden han sier: «og så stod det at det kalles levestandard». Trolig har han lært det av teksten, og han bruker det altså riktig i sammenhengen. Karsten er nok mer fortrolig med ordet siden han bruker det innledningsvis i sitt svar. (Ingen av de andre minoritetselvene bruker ordet i sine svar). Daud nevner ikke at japanere tjener godt, men det gjør Karsten. Oppsummerer vi det alle leserne nevner av momenter som hører til kategori b, finner vi at tre nevner at japanerne tjener godt (Ahmed, Karsten, Øyvind), fem nevner at de har mange biler (Ahmed, Daud, Geraldine og Karsten), og to nevner det høye antallet fjernsynsapparat (Daud og Karsten). Tonje snakker dessuten om «høystatusing», og Ahmed nevner «radioer og sånt» og at japanerne har «verdens beste teknologi». Ikke noe av dette nevnes i teksten. Øyvind trekker også inn i sitt svar positive sider ved Japan som ikke er omtalt i tekst 5. I hans tilfelle er momentene hentet fra det han har lest tidligere. Han sier: «det var (-) gode sider, det var vel, fikk du jobb i en stor bedrift, så hadde du jobb for resten av livet».

Daud er altså den av minoritetselvene som svarer fylldigst på dette spørsmålet, men også Ahmed gir et godt svar. Shabanah og Geraldine nevner bare ett moment hver og gir dermed tynne svar. Geraldines svar, «biler», er litt spesielt når det blir stående som det eneste positive trekket. I samtalen begynner hun imidlertid raskt å fortelle om negative sider, og jeg bringer henne ikke tilbake igjen til de gode sidene ved livet i Japan. Men det gjør jeg i samtalen med Shabanah, og det er da hun svarer at Japan er «et rikt land». Innledningsvis stiller Shabanah seg uforstående til at hun i det hele tatt har lest om noen gode sider ved livet i Japan i denne teksten – «den herre?» spør hun, jf. dette samtaleutdraget:

- Forsker: det du leste nå, det forteller noe om gode og dårlige sider ved å bo i Japan, hva var de gode sidene du leste om?  
Shabanah: m, (-) den herre?  
Forsker: mm  
Shabanah: (-)  
Forsker: leste du noe som, det var fint å bo i Japan på mange måter, fortell om noe av det som var fint  
Shabanah: mm (-) (S19b)

Siden teksten ikke legger særlig vekt på de positive sidene, er det kanskje ikke så merkelig at det nærmest virker som Shabanah har oversett innholdet i det første avsnittet. Som vi har sett, sier heller ikke teksten eksplisitt at det fortelles om gode sider. Det er noe leserne må slutte seg til. Hvis Shabanah ikke har trukket slike slutninger mens hun leste, er det ikke så rart at hun

forbauses over mitt spørsmål. Men når hun får tenkt seg om, kan hun altså nevne ett sentralt moment. Jeg vil derfor regne svaret hennes som akseptabelt, men jeg markerer usikkerheten knyttet til det med et spørsmålstegn. Usikkerheten kommer også av at det at Japan er et rikt land, faktisk er noe Shabanah kan fortelle før hun begynner å lese tekstene (jf. tabell 42).

Den formelle vurderingen av dette spørsmålet blir slik:

Tabell 74: Vurdering av svar på 19b: «Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?»

	A	D	S	G	K	Ø	T	W
svaret er vurdert som akseptabelt	+	+	+?	-	+	+	+	+

Svar på 19c: «Hva er de dårlige sidene ved å bo i Japan?»

Det sentrale i tekst 5 er opplysningene om de negative sidene ved det japanske samfunnet. Allerede overskriften gir jo signal om det, og som jeg alt har vært inne på, tar hele fire av de fem avsnittene opp dette emnet. Jeg har derfor også lagt vekt på dette i utformingen av spørsmål og stiller i alt tre spørsmål om de negative sidene ved det japanske samfunnet. Samtalen om tekst 5 er for øvrig mer sammenhengende enn samtalen om de andre tekstene har vært.

Spørsmålene og svarene glir lett over i hverandre. Når leserne skal svare på dette generelle spørsmålet, er det for eksempel mange som raskt begynner å fortelle om Minamata-syken, dvs. det jeg spør om i 19d. Siden det er vanskelig å trekke klare grenser mellom de ulike spørsmålene, vil jeg her oppsummere alle negative sider ved det japanske samfunnet som elevene nevner i løpet av samtalen om tekst 5, og ikke bare det de svarer når jeg stiller det generelle spørsmålet 19c. Det elevene forteller om Minamata-syken, tar jeg opp når jeg nedenfor analyserer svarene på spørsmål 19d. Her registrerer jeg det bare hvis leserne selv spontant nevner sykdommen som et negativt trekk.

I det andre tekstavsnittet presenteres, som nevnt, tre problemer: «enorme forurensningsproblemer», «problemer med overfylte byer» og «store sosiale problemer» (T136-138). Siden opplistingen av de tre områdene utgjør et eget avsnitt, ville det ikke ha vært urimelig om alle tre områdene var blitt fulgt opp i den resterende delen av teksten, men i de følgende avsnittene er det bare forurensningsproblemer som settes i fokus. Sosiale problemer hører vi ikke mer om i det hele tatt, og befolkningstetthet nevnes kun som en årsak til luft- og vannforurensning (T158-160) og som bakgrunn for problemer med avfallsmengden (T162).

Ut fra denne vektleggingen i teksten er det ikke overraskende at det ikke er noen av leserne som kommer inn på sosiale problemer, når de blir bedt om å fortelle om dårlige sider ved livet i Japan (jf. tabell 75 nedenfor). Forurensningsproblemer trekkes derimot fram av alle unntatt Shabanah, og problemer med de overfylte byene nevnes så vidt av Ahmed og av tre av de fire kontroll-leserne.

Tabell 75: Negative sider ved livet i Japan som nevnes av leserne

	A	D	S	G	K	Ø	T	W
forurensningsproblemer	+	+	-	+	+	+	+	+
problemer med overfylte byer	+	-	-	-	-	+	+	+
sosiale problemer	-	-	-	-	-	-	-	-

Shabanah skiller seg klart fra de andre fordi hun ikke nevner noe fra tekst 5 i det hele tatt i svaret på dette spørsmålet. Det eneste hun svarer, er «kjønnsrollemønsteret», som hun jo har lest om tidligere. Når jeg spesifiserer spørsmålet til å gjelde teksten hun akkurat leste, svarer hun: «nei, jeg synes ikke det var noen dårlige», og når jeg prøver å gå enda en ny runde, svarer hun med en positiv side, nemlig at Japan er et rikt land.

- Forsker: husker du noe av de dårlige sidene, da?  
 Shabanah: den derre /s/ø\*, /s/ønnsrollemøns\*, mønsteret  
 Forsker: mm, ja, men i det stykket som du leste nå?  
 Shabanah: nei, jeg synes ikke det var noen dårlige  
 Forsker: stod det ikke noe om noen dårlige sider? hva leste du om når du leste det, hvis du forteller meg hva du leste  
 Shabanah: -e- atte de vil, de ville være rike  
 Forsker: m  
 Shabanah: (-) nei, jeg veit ikke, jeg (S19b,c)

Både i dette samtaleutdraget og i utdraget fra samtalen med Shabanah som jeg refererte under 19b, ser vi at Shabanah nærmest må sies å stille seg helt uforstående til den innfallsvinkelen jeg bruker, dvs. å snakke om at teksten handler om gode og dårlige sider. Hvis vi ser bort fra overskriften, gir altså ikke teksten mye hjelp til å se en slik overordnet struktur. Selv om det virker som Shabanah har fått med seg svært lite av tekstinnholdet, viser i alle fall svaret på det neste spørsmålet (19d) at hun kan gjenfortelle noe fra teksten.

Når det gjelder forurensningsproblemene, nevner alle unntatt Shabanah spontant forhold omkring Minamata-syken, og de fleste kobler dette direkte til utslipp fra fabrikkene (se svarene på 19d). Søppel er et annet forurensningsproblem som nevnes i teksten. Det er det bare Daud og Geraldine av minoritetselevene som kommer inn på. Av kontroll-leserne er Karsten, Tonje og Wenche innom problemet. Det de svarer, er følgende:

- Daud: og så er det mye søppel og sånt (D19c)  
 Geraldine: sånn søppel da, eller, når de kaster søppel, og det æ'kke plass til det, sånn at det blir forurensingsgreier, liksom at det er dårlig å bo der, tror jeg (G19c)  
 Karsten: det var dette fjellet da, Fuji, det hellige fjellet, det ser ut som en søppelfylling, da, for at så mange drar opp dit, og alle bare kaster fra seg, de tenker ikke på miljøet i det hele tatt, for de er liksom ikke blitt oppmerksomme, har ikke lært noe om det  
 Tonje: det er stor be\*, befolkningstetthet, og med det mye søppel  
 Wenche: om sommeren så dro folk opp til fjellet Fuji og sånn da, og noen ganger, så var det søppelfylling der oppe

Teksten nevner to årsaker til Japans voksende søppelproblem: de overfylte byene og folks manglende naturvett. Daud konstaterer bare at det er mye søppel, og kommer ikke inn på årsaken til det. Geraldine sier at det ikke er plass til søppelet, men hun nevner altså ingen av tekstens to forklaringer direkte. Tonje setter derimot søppelproblemene i forbindelse med at det bor mange mennesker i Japan. Karsten og Wenche nevner eksemplet med forsøplingen av det hellige fjellet Fuji, og Karsten setter søppelproblemene i samband med manglende miljøbevissthet. Wenche nevner ikke eksplisitt noen årsak til søppelproblemet i dette sitatet, men det hun her sier, henger sammen med at hun gjør rede for at det bor så mange mennesker i Japan.

Problemer med overfylte byer var det tredje problemområdet (jf. tabell 75). Ingen av leserne forteller grundig om dette. Det nevnes mest i forbifarten, slik det for så vidt også gjøres i teksten. Det Tonje sier om dette, er alt sitert ovenfor. Utsagnene fra de andre som kommenterer antallet mennesker, er de følgende:

Ahmed: mest miljøproblemer i store byer og sånt (A19e)  
 Øyvind: det er tett bebyggelse, i byene og sånn så er det mye folk  
 Wenche: det er så mye folk der

Ahmed nevner altså negative sider fra begge de områdene teksten kretser omkring (forurensning og overfylte byer), men svarene hans er korte. Daud og Geraldine nevner bare forurensning, men de svarer begge mer enn Ahmed på dette punktet, siden de begge nevner problemene med forsøpling. Shabanah kan ikke trekke fram noen av de negative sidene teksten behandler. På dette spørsmålet vurderer jeg svarene til Ahmed, Daud og Geraldine som akseptable, jf. tabell 76.

Tabell 76: Vurdering av svar på 19c: «Hva er de dårlige sidene ved å bo i Japan?»

	A	D	S	G	K	Ø	T	W
antall momenter som nevnes i svaret	2	1	0	1	1	2	2	2
svaret er vurdert som akseptabelt	+	+	-	+	+	+	+	+

*Svar på 19d: «Hvorfor var menneskene blitt syke?»*

Omtalen av den såkalte Minamata-syken må sies å være sentral i tekst 5 siden hele to avsnitt handler om dette (dvs. om lag en tredjedel av teksten). De fleste av leserne kommer som nevnt inn på episoden selv når de skal svare på spørsmålet om hvilke negative sider ved det japanske samfunnet teksten forteller om. Til dem som ikke gjorde det (Shabanah og Daud), stilte jeg først spørsmål om de husket at de hadde lest om en sykdom, og så om årsaken til at menneskene var blitt syke.

For å få tak i den forklaringen som teksten gir, er det ikke nok å få med seg det som eksplisitt er uttrykt. Lesene må gå ut over denne informasjonen og foreta noen inferenser. Hvilke inferenser jeg mener det vil være snakk om, har jeg prøvd å illustrere nedenfor.

<i>Tekstens eksplisitte resonnement</i>	<i>Nødvendige inferenser</i>
- en stor fabrikk hadde i lang tid sluppet ut kvikksølv i sjøen	-----> kvikksølv er giftig
- fisken var blitt forgiftet	-----> fisken hadde fått kvikksølv i seg
- gjennom fisken fikk menneskene kvikksølv i seg	-----> menneskene spiste fisken
	-----> menneskene ble syke av det

Daud og Shabanah kan ikke gjøre rede for dette resonnementet om hvorfor folk i Minamata ble syke, mens Ahmed, Geraldine og alle kontroll-leserne kan det. Ahmed tar selv initiativet til å fortelle om episoden. Han husker først ikke helt hva det farlige stoffet heter, men snakker om «sånn derre sølv». Umiddelbart etterpå ser det ut som han husker betegnelsen, for da bruker han «kvikksølv». Avslutningsvis kan han også fortelle at kvikksølv er et stoff som vi «får i tenna og sånt». Som vi ser av utdraget, gjør Ahmed greit rede for årsaksforholdene, og vi ser også at han har gjort de nødvendige inferensene (fisken spiste kvikksølv, folk spiste fisken, folk ble syke av å få kvikksølv i seg).

- Ahmed: det var at, de sa at det hadde sånn derre, en fabrikk hadde helt sånn derre sølv, sølv i sånn derre havet  
 Forsker: m  
 Ahmed: og så var det fisk som hadde spist det, og så når folkene spiste, så var det, fikk de kvikksølv i seg  
 Forsker: m  
 Ahmed: så de, noen døde og noen ble skadet for resten av livet, lammet og sånn  
 Forsker: m, er kvikksølv farlig?  
 Ahmed: ja, det er det  
 Forsker: vet du hva det er eller?  
 Ahmed: ja, det er sånn stoff (-)  
 Forsker: mm  
 Ahmed: det er sånn vi får i tenna og sånt (ler) (A19b,c,d)

Geraldine kommer også selv inn på episoden, og også hun gjør rede for årsaksforholdene på en slik måte at vi må kunne slå fast at hun har fått med seg tekstinholdet.

- Forsker: hvorfor ble folk syke?  
 Geraldine: jo, fordi det er en fabrikk da som slapp sånn derre kvit, nei hvit, nei kvitsølv, ja stoff da  
 Forsker: mm  
 Geraldine: som de slippet det i havet da  
 Forsker: mm  
 Geraldine: da fisken fikk den i seg  
 Forsker: mm  
 Geraldine: og mennesket spiste fiks fisken  
 Forsker: mm  
 Geraldine: så fikk de kvitsølv i seg  
 Forsker: ja  
 Geraldine: og mange blei syke  
 Forsker: jah

Geraldine: mange døde da  
 Forsker: mm  
 Geraldine: og mange, mange blei skada sånn at de levde med sånne skaden da  
 Forsker: jah, vet du hva kvikksølv er?  
 Geraldine: ja, det er sånn stoff, men jeg  
 Forsker: er det farlig eller?  
 Geraldine: ja, når folk dør av det, så er det sikkert veldig farlig  
 Forsker: mm (G19d)

Av samtalen ser vi at Geraldine neppe har hatt god kjennskap til «kvikksølv» fra før. Det kommer fram når hun omtaler «kvikksølv» som «sånn derre kvit, nei hvit, nei kvitsølv». Det som er det vesentligste i denne sammenhengen, er imidlertid at hun forstår at det er et farlig stoff. Vi har tidligere sett at hun har en tendens til å avkode ord unøyaktig. Her er det ikke snakk om noen direkte opplesing av ordet, men om at Geraldine bruker et ord hun nettopp har lest, i en etterfølgende samtale. Ordformen hun bruker, har flere likhetstrekk med tekstens. Det siste leddet i sammensetningen er riktig, og det er også de tre første bokstavene i det første sammensetningsleddet (kvi..sølv). Det er lite sannsynlig at hun kjenner «kvikk» fra før, men «kvit» kobler hun umiddelbart til «hvit».

Shabanah har også problemer med «kvikksølv». Hennes problem ser imidlertid ut til å være alvorligere i den forstand at hun ikke har forstått at det dreier seg om et farlig stoff. Hun greier heller ikke å gjøre rede for tekstens resonnement. Det kommer tydelig fram i utdraget fra samtalen.

Forsker: det stod om en sykdom der  
 Shabanah: ja, at de ikke kan bevege på seg og ikke høre  
 Forsker: mm, hvorfor hadde de menneskene blitt syke?  
 Shabanah: de hadde så lite -e-, nei (-) jeg veit ikke, jeg  
 Forsker: nei, du husker ikke hvorfor de var blitt syke, nei, hva var det du tenkte på at de hadde så lite, hva begynte du å si da?  
 Shabanah: (1er) kvikksølv  
 Forsker: ja, ja (-) det var noe med kvikksølv, hva var det?  
 Shabanah: m, (-) hva, (-) sa du nå?  
 Forsker: jeg sa at det var noe med kvikksølv, altså at de menneskene var blitt syke det hadde noe med kvikksølv å gjøre  
 Shabanah: ja, altså (-) var fisken litt giftig, da  
 Forsker: m  
 Shabanah: sånn at de skulle få litt kvikksølv inni seg  
 Forsker: mh, hvorfor fikk de det da?  
 Shabanah: for at de skulle bli brae  
 Forsker: m, er kvikksølv, er det noe godt eller dårlig?  
 Shabanah: sikkert godt  
 Forsker: m, men du vet ikke hva det er  
 Shabanah: nei (S19d)

Shabanah har altså ikke forstått det som står i teksten om årsaken til at mennesker i Minamata var blitt syke. Hun kan imidlertid gjøre rede for to av sykdomssymptomene: «at de ikke kan bevege seg» (jf. tekstens formulering «De fikk problemer med å bevege seg og å snakke» T143) og «ikke høre» (jf. tekstens ikke fullt så absolutte formulering: «Synet og hørselen ble svært

dårlig» T141-142). Sammenligner vi Shabanahs forklaring på hvorfor menneskene var blitt syke med tekstens resonnement, ser vi at Shabanah bruker to opplysninger fra det fjerde avsnittet (der årsaken forklares). Det er: «fisken var blitt forgiftet» (T150), som med Shabanahs ord lyder: «var fisken litt giftig, da», og «fikk menneskene kvikksølv i seg» (T151). Problemet i Shabanahs versjon er at hun ikke betrakter kvikksølv som noe skadelig. Hun lanserer først en forklaring om at menneskene led av kvikksølv-mangel («de hadde så lite [...] kvikksølv»), for så å utvide eller eventuelt nyansere denne forklaringen til at kvikksølv er en slags medisin («de skulle få litt kvikksølv inni seg [...] for at de skulle bli brae»). I teksten sies det ikke rett ut at kvikksølv er giftig, så i teorien kan vi i alle fall tenke oss at vi har et eksempel på en situasjon hvor manglende kjennskap til ett ord så å si velter hele forståelsen. Det er ikke urimelig å tenke seg at dette ofte kan være årsak til problemer med andrespråkslesing. Mangelfulle språkferdigheter fører til at leseren ikke kan nyttiggjøre seg all redundansen i teksten, og dermed kan det oppstå situasjoner hvor ett ord kan lede leseren inn i en gal tolkningsramme som blant annet kan ha som konsekvens at en ikke greier å gjøre de nødvendige inferensene. Selv om Shabanah ikke kjente ordet «kvikksølv», skulle imidlertid den øvrige teksten kunne gi henne tilstrekkelig med holdepunkt til å slutte at det dreide seg om et skadelig stoff. Slik vi må anta at Geraldine har gjort. Det er vanskelig å tenke seg at de øvrige linjene i avsnittet er for vanskelige for Shabanah, som jo på cloze-testen var på samme nivå som kontroll-leserne med norsk som morsmål (jf. 8.3.3).

Shabanahs problem kan også beskrives som at hun ikke greier å få tak i årsaken til at fisken var giftig. Selv snakker hun altså om at fisken «var giftig», mens formuleringene i teksten er at fisken «var blitt forgiftet». Kanskje er dette også en språklig nyanse hun ikke har lagt merke til, eller ikke har forstått. I utdraget ovenfor ser vi at hun ikke nevner noe om fabrikkutslippene av kvikksølv (jf. T148-150), og dermed ledes hun heller ikke inn på tekstens forklaring på hvorfor fisken var giftig. I den videre samtalen prøver jeg å få henne til å oppsummere det hun har sagt, og da først ser det ut til at hun kommer på at hun har lest noe om at kvikksølv ble sluppet ut. Men når jeg prøver å få henne til å presisere hvem som foretok utslippene, kan hun ikke svare noe mer. Kanskje begynner hun på dette tidspunktet å innse at noe i det tidligere resonnementet ikke stemmer, men hun gjør ingen forsøk på nye forklaringer. Hun blir bare taus.

- Forsker: mm, så hvorfor hadde de blitt syke da?  
 Shabanah: m (-)  
 Forsker: du sa det vel i stad, men hvis du bare skal oppsummere det?  
 Shabanah: jo, de hadde slup\*, de hadde slippet ut no´ kvikksølv  
 Forsker: ja  
 Shabanah: tror jeg (-)  
 Forsker: hvem hadde sluppet ut kvikksølv?  
 Shabanah: m (-), noen fra, (-) nei, jeg vet ikke  
 Forsker: nei, men, (-) men hvordan hadde menneskene blitt syke oppe i det hele  
 Shabanah: (-) (S19d)

Daud ser ut til å ha fått med seg enda mindre av tekstinnholdet enn Shabanah. Han virker faktisk innledningsvis usikker på om han i det hele tatt har lest om noen sykdom. Seinere er det bare ord som «kvikksølv» og «slippe» (brukt uten «ut» som verbalpartikkel) som vitner om at han har lest teksten, for resonnementet han bruker for å forklare hvorfor menneskene er blitt syke, er helt annerledes enn tekstens.

- Forsker: ja, -e- det står om en sykdom der  
 Daud: (-)  
 Forsker: i det du leste  
 Daud: (hvisker:) sykdom  
 Forsker: ja, det var noen mennesker som var blitt syke  
 Daud: ja  
 Forsker: hvorfor var?  
 Daud: av, av for\*, forurensningen  
 Forsker: ja, hvordan hadde de blitt syke av det?  
 Daud: ja, det er sånn, hvis du jobber i fabrikk og dem slipper mye sånt, det blir jo forurenset da  
 Forsker: ja  
 Daud: og du blir syk av det når du jobber og sånt  
 Forsker: men var det mennesker som jobba i fabrikk som var blitt syke?  
 Daud: nei  
 Forsker: nei  
 Daud: ikke sant, når dem slipper kvikksølv, så går den og så  
 Forsker: m  
 Daud: (ler) tiltrekker  
 Forsker: hvor? hvor slipper de kvikksølv?  
 Daud: hæ?  
 Forsker: hvor slapp de kvikksølv?  
 Daud: ikke sant, det er fabrikk og så er det en sånn pipe opp på  
 Forsker: ja  
 Daud: tipper derfra, ikke sant  
 Forsker: jaha  
 Daud: også hvis en mann står nærme fabrikken eller sånt  
 Forsker: m  
 Daud: (utydelig: snakker med eller sånt?) så blir han forurensa eller sånn  
 Forsker: m, (-) så, (-) så, (-) hvordan hadde de menneskene blitt syke da?  
 Daud: var på grunn av forurensningen da  
 Forsker: mm, som kom ut gjennom pipene?  
 Daud: ja (D19d)

Daud hevder altså at menneskene er blitt syke på grunn av luftforurensning. Han har fått med seg at problemet henger sammen med utslipp av kvikksølv fra en fabrikk, men han kan ikke gjøre rede for hvor utslippene skjer («i sjøen» jf. T149-150). Når jeg presser han på dette punktet, sier han at han tipper at utslippet kommer fra en pipe opp på fabrikken. Ordet «tippe» signaliserer at han er usikker. Vi registrerer da også at han ikke bruker informasjon fra teksten. Forklaringen må altså være basert på kunnskap han har fra før. I den norske debatten og også i den norske skolen er det vanlig å høre om luftforurensning (f.eks. sur nedbør og radioaktivitet som føres med vinden). Det er derfor ikke så usannsynlig at Daud i utgangspunktet har hatt best kjennskap til luftforurensning. Forklaringen hans viser også at han ikke riktig



vet hva kvikksølv er, selv om han, i likhet med Shabanah, ikke har problemer med selve betegnelsen.

Et annet problem med Dauds tekstforståelse er at han ikke har fått med seg hvem som blir syke. Først kan det virke som han tror at det er personer som arbeider i fabrikken, men seinere snakker han om mennesker som står nær fabrikken og som blir syke på grunn av utslipp fra pipene. Han nevner altså overhodet ikke det som står i teksten om den forgiftede fisken. Siden han nevner både fabrikk og (ut)slipp av kvikksølv, kan det virke som han har fått med seg følgende opplysninger fra linje 149 i teksten: «en stor fabrikk hadde sluppet ut kvikksølv», men det virker ikke som han fått med seg noe av informasjonen på de neste linjene i teksten. Det vil si: «sjøen. Fisken var blitt forgiftet, og gjennom fisken fikk menneskene kvikksølv i seg» (T150-151).

Alle kontroll-leserne kan gjøre greit rede for årsaken til at en gruppe mennesker i Minamata ble syke. Det kommer fram gjennom utdragene fra samtalene som jeg gjengir nedenfor. Bare Tonje ser ut til å ha problemer med «kvikksølv», Hun bruker ikke dette ordet, men snakker om «en gass eller noe sånt». Dessuten har hun tydeligvis koblet stedsnavnet sammen med navnet på stoffet. For når jeg spør henne hva slags stoff det er, svarer hun: «mina, nei, mi, nei, mo, nei, jeg husker ikke».

- Karsten: så var det sånn sykdom, og Minamata-syken det var at de hadde fått spist fi\*, på grunn av at de hadde spist fisk med kvikksølv i, på grunn av at det var kvikksølv i en sånn elv, det var på grunn av utslipp F: utslipp fra?  
K: utslipp fra fabrikk
- Øyvind: mennesker døde av kvikksølv F: mm, hvordan gjorde de det? Ø: det var en bedrift som slapp kvikksølv ut i sjøen og så spiste mennesker fisk som hadde vært der, (-) så fikk de kvikksølv i seg
- Tonje: det var mange mennesker som ble skadd for utslipp fra fabrikk F: kan du si noe mer om det? det var mange som var blitt syke T: ja F: hvorfor det? T: jo, for det at det var noen som hadde sluppet ut, det var noe sånn gass eller noe sånt, ja (-) og så hadde de fått det ut i sjøen, og så hadde fisken spist det, og så hadde menneskene spist fisken, og så hadde (-) de menneskene blitt syke (-) eller de hadde mista syn og hørsel og F: mm, husker du hva slags stoff det var? T: m, mina, nei, mi, nei, mo, nei, jeg husker ikke
- Wenche: folk ble syke på grunn av kvikksølv som var sluppet ut der, som hadde gått i fisken, så ble de syke F: hvorfor ble menneskene syke? W: fordi de spiste fisken som hadde kvikksølv i seg F: og kvikksølv, hvor kom det fra? W: fabrikkene

For å oppsummere svarene på spørsmål 19d vil jeg ta fram igjen den oversikten jeg innledningsvis gav over det teksten eksplisitt uttrykte, og over de inferensene jeg mente at en leser i tillegg måtte gjøre for å forstå hvorfor menneskene i Minamata ble syke. Jeg har brukt dette som et utgangspunkt for å vurdere lesernes svar ut fra det resonnementet teksten krever at leserne gjør. I tabell 77 på neste side har jeg plassert lesernes svar i forhold til de eksplisitte utsagnene i teksten og i forhold til de nødvendige inferensene. Av denne tabellen ser vi at tekstens opplysninger om at en stor fabrikk i lang tid hadde

Tabell 77: Oversikt over svar på 19d: Hvorfor var menneskene i byen Minamata] blitt syke? (Rader som gjelder inferenser, er skyggetagte.)

Ekspisitt uttrykt i tekst 5 / Inferenser	Ahmed	Daud	Shabannah	Geraldine	Karsten	Øyvind	Tonje	Wenche
en stor fabrikk hadde i lang tid sluppet ut kvikksølv i sjøen (T148-150)	en fabrikk hadde helt sånn derre sølv, i sånn derre havet	hvis du jobber i fabrikk og dem slipper mye sånt, det blir jo forurenset... når dem slipper kvikksølv, så går den og så tiltrekker .. det er fabrikk og.. sånn pipe oppå tipper derfra	(mot slutten av samtalen) de hadde slup*, de hadde slippet ut no kvikksølv	en fabrikk da som slapp sånn derre kvit, nei hvit, nei kvitsølv, ja stoff da, som de slippet det i havet, da	på grunn av at det er kvikksølv i en sånn elv, det var på grunn av utslipp... fra fabrikk	en bedrift som slapp kvikksølv ut i sjøen	utslipp fra fabrikk ...det var noen som hadde slippet ut, det var noe sånn gass eller noe sånt, og så hadde de fått det ut i sjøen	kvikksølv som var sluppet ut der .... kvikksølv fra fabrikkene
fisken var blitt forgiftet (T150)			fisken var litt giftig					
kvikksølv er giftig/farlig	svart på spørsmål: ja	«kvikksølv forurenser»	svart på sp.: sikkert godt	svart på spørsmål: ja				
fisken hadde fått i seg kvikksølv	svart på spørsmål: ja	«kvikksølv forurenser»	svart på sp.: sikkert godt	svart på spørsmål: ja	svart på spørsmål: ja			
men menneskene spiste fisken	når folkene spiste fisken		m. skulle få litt k.s. inni seg for å bli brae	mennesket spiste fisken	de hadde spist fisken	så spiste men. fisk	så hadde m. spist fisken	de spiste fisken
Gjennom fisken fikk menneskene kvikksølv i seg (T150-151)	så fikk de kvikksølv i seg		m. skulle få litt k.s. inni seg for å bli brae	så fikk de kvitsølv i seg	de hadde spist fisken	så fikk de kvikksølv i seg	så hadde m. spist fisken	de spiste fisk med kvikksølv
menneskene ble syke av det	noen døde, noen ble skadet for resten av livet			mange ble syke, mange døde, mange ble skada. levde m. sånne skaden	menneskene ble syke Minamata-syken	menneskene døde av kvikksølv	så hadde m. blitt syke, mange ble skadd, mista syn og hørsel	folk ble syke

sluppet ut kvikksølv i sjøen, gjenfortelles av alle som har forstått teksten. Daud har sin helt egen versjon av dette, og mye av hans forståelsesproblemer ligger akkurat her. I Shabanahs svar på spørsmålet dukker dette forholdet opp seint og uten at hun greier å gi uttrykk for hvem som foretar utslippet eller hvor det skjer, slik alle de andre gjør. Også noe av hennes forståelsesproblem kan derfor ligge i at hun ikke har fått med seg disse opplysningene.

Videre ser vi av tabellen at alle som har forstått teksten, uttrykker innholdet i tre av de fire inferensene som jeg har regnet som nødvendige, nemlig: «fisken hadde fått i seg kvikksølv», «menneskene spiste fisken» og «menneskene ble syke av å spise fisken». Innholdet i den fjerde inferensen «kvikksølv er farlig» er det ingen som selv tar initiativ til å fortelle, men Ahmed, Shabanah og Geraldine får direkte spørsmål om det. Ahmed og Geraldine svarer «ja» på det, noe vi må ta som en bekreftelse på at de har greid å foreta denne inferensen. Shabanah svarer at kvikksølv er noe godt, så hun har altså trukket en gal slutning. Gjennom den måten kontroll-leserne uttrykker seg på, skjønner vi at alle vet at kvikksølv er skadelig. Når en først vet dette, er det sannsynligvis så opplagt at en ikke vil finne på å nevne det i svar på et spørsmål av den typen jeg har stilt. Geraldines kommentar når jeg spør henne om kvikksølv er farlig, griper vel nettopp essensen i dette. Hun svarer: «ja, når folk dør av det, så er det sikkert veldig farlig».

I tabell 77 kommer det også tydelig fram at Daud ikke har fått med seg det som står om forgiftning av fisken. Han viser verken til tekstens eksplisitte resonnement eller gjengir noe som viser at han har foretatt noen av de nødvendige inferensene. For Shabanahs del ser vi at dette stiller seg annerledes. Hun gir sin versjon av det teksten eksplisitt sier om fisken, nemlig at fisken er giftig (ikke forgiftet). Vi ser dessuten at hun ikke har gjort noen av de aktuelle inferensene, men derimot andre som at «kvikksølv er noe som er godt» og at «menneskene trengte kvikksølv for å bli friske». Dauds og Shabanahs svar på dette spørsmålet kan ikke regnes som akseptable, og den formelle vurderingen av svarene på spørsmål 19d blir dermed slik:

Tabell 78: Vurdering av svar på 19d: «Hvorfor var menneskene blitt syke?»

	A	D	S	G	K	Ø	T	W
greier å gjøre rede for tekstens forklaring	+	-	-	+	+	+	+	+

Svar på 19e: «Hvorfor er miljøproblemene så store i Japan?»

Deler av det elevene svarer på denne oppgaven, har jeg alt trukket ut i forbindelse med spørsmål 19c. Her vil jeg imidlertid analysere det vi må oppfatte som direkte svar på spørsmålet.

Årsakene som nevnes eksplisitt i teksten om hvorfor Japan har store miljøproblemer, er først og fremst knyttet til omtalen av miljøproblemene i storbyene og omtalen av Japans voksende søppelproblemer. Det oppgis to årsaker: befolkningstettheten og manglende miljøbevissthet. Dette uttrykkes

slik: «... har Japan enorme miljøproblemer. Disse viser seg særlig i de storbyene hvor befolkningstettheten gjør det nærmest umulig å få bukt med luft- og vannforurensning. Sjøppelproblemene er også enorme. Delvis har det noe med befolkningstettheten å gjøre, men også med manglende forståelse for naturvern» (T157-163). Manglende miljøbevissthet settes også i forbindelse med omtalen av bedrifters utslipp av farlige stoff. I teksten kobles imidlertid ikke dette direkte, men det heter at det i dag i bedrifter «legges større vekt på miljøtiltak» (T156-157).

Også dette spørsmålet besvarer minoritetselevene dårlig. Shabanah svarer egentlig ingenting.

Forsker: leste du noe om problemer med miljø, miljøproblemer?  
Shabanah: (-)  
Forsker: forurensning?  
Shabanah: (-)  
Forsker: husker du det?  
Shabanah: ja  
Forsker: hva var det?  
Shabanah: -e - husker ikke  
Forsker: nei  
Shabanah: (-)  
Forsker: det stod litte grann om hvordan folk i Japan så på, på forurensning  
Shabanah: (-)  
Forsker: er det, syns du at det er mange i Norge som er opptatt av forurensning  
Shabanah: nei  
Forsker: nei, det stod, men det stod noe om hvordan -e-  
Shabanah: de (-) jeg veit ikke, jeg  
Forsker: nei (S19e)

Geraldine svarer på spørsmålet, men ikke med opplysninger hun har hentet fra teksten. Som vi ser av utdraget nedenfor, mener hun at årsaken til miljøproblemer er myndighetenes holdninger. Dette er i og for seg ikke noe galt svar, men hun har altså hentet det fra det hun vet fra før. Hva hun mener når hun begynner å snakke om forskjellen på fattige og rike, er imidlertid uklart.

Forsker: hvorfor er miljøproblemene så store i Japan?  
Geraldine: (-) ja, det kommer an på at -e- de som sitter i styret, da  
Forsker: mm  
Geraldine: at de ikke jobber så mye med det  
Forsker: jah  
Geraldine: (-)  
Forsker: mm  
Geraldine: at de fattige bor i de dårlige bolig, de rike bo hvor det er fint  
Forsker: ja, mm (G19e)

Verken Shabanah eller Geraldine gir direkte uttrykk for at de har problemer med å forstå spørsmålet. Men det kan selvsagt likevel være én av grunnene til at de svarer så lite som de gjør. I samtalene med Ahmed og Daud blir det i alle fall tydelig at de ikke helt skjønner hva jeg spør om. I Dauds tilfelle er dette åpenbart fra første stund, for han spør meg direkte om jeg ikke kan «si det litt

lettere» (D19e). Det er ordet «miljø» han har problemer med, men selv når jeg vrir spørsmålet til: «hvorfors er problemene med forurensning så store i Japan», svarer han: «ja, fordi det er mange, mange fabrikker og organisasjoner der, dem mest, der de jobber da, og selskaper og sånt». Her er det ikke lett å skjønne hva han mener, annet enn at han setter forurensningen i sammenheng med bedriftene. Når jeg helt til slutt spør om japanere er opptatt av å prøve å forandre det at mange fabrikker bidrar til å forurense, svarer han nei. Det virker likevel ikke som han har fått med seg så mye av teksten på dette punktet.

Heller ikke Ahmed forstår hva jeg spør om. Med miljøproblemer ser det ut som han først og fremst forstår problemene forbundet med utslipp fra fabrikkene, noe som for øvrig ikke er urimelig ut fra tekstens behandling av emnet. Han lokaliserer problemet til storbyene, men han setter det ikke først og fremst i sammenheng med befolkningstettheten, men med at det er mange fabrikker i byene. På et direkte spørsmålet om folk i Japan er opptatt av miljøproblemer, svarer han:

- Ahmed: ja, de er opptatt av de derre samme om å kvitte seg med alle de derre, mineral eller alle de derre stoffene som er overs  
 Forsker: ja, men var folk det vi kaller miljøbevisste, var man opptatt av å jobbe for at det skulle være mindre forurensning?  
 Ahmed: (-)  
 Forsker: leste du noe om det?  
 Ahmed: nei (A19e)

Han har altså ikke fått med seg det som står om den manglende miljøbevisstheten. Av kontroll-leserne er Øyvind den eneste som både nevner manglende miljøbevissthet og befolkningstetthet som årsaker til Japans miljøproblemer. Tonje og Wenche snakker om det store antallet mennesker, og Karsten om den manglende forståelsen for naturvern. Dette kommer fram i følgende utdrag fra samtalen:

- Karsten: (fra en sekvens om Fuji) alle bare kaster fra seg, de tenker ikke på miljøet i det hele tatt, for de er liksom ikke blitt oppmerksomme, har ikke lært noe om det F: Hvorfor tror du miljø\* ja, nå svarte du på det K: de har ikke fått noe informasjon og sånn, de har bare tenkt på at det skal være mest mulig effektivt de ha'kke tenkt på at de må gjøre ting billigst eller best da, da, uten at det forurenser så mye av det, de ha'kke tenkt på det, de bare lager det, det går veldig fort  
 Øyvind: for det atte det er mye store bedrifter der som ikke tar så mye hensyn, og atte de ha'kke så mye vett på naturvern, F: nei, var det andre ting?  
 Ø: nei, jo det er tett bebyggelse, i byene og sånn så er det mye folk  
 Tonje: det er mange mennesker der, og mange fabrikker der  
 Wenche: det er så mye folk der, bor så mange folk der

Ingen av minoritetslevene kan altså gjengi noen av de to begrunnelsene som gis i teksten (dvs. manglende naturverninteresse og befolkningstetthet). Som vi ser av tabellen nedenfor, er det også bare én av de norske kontroll-leserne som kan gjengi begge begrunnelsene (Øyvind). De andre svarer med én av dem. Shabanah svarer ingenting på spørsmålet, og Geraldines svar må karakteriseres som et logisk resonnement (nemlig at det kommer an på politikerne), men det

er altså ikke hentet fra teksten. Ahmed er innom miljøproblemene i de store byene, men han kobler dette til forurensning fra fabrikker og ikke direkte til befolkningstettheten. Daud er også inne på at fabrikkene er en årsak til miljøproblemene i Japan. Ut fra teksten må vi da også kunne si at utslipp fra fabrikker framstår som en årsak til miljøproblemer, så jeg har også registrert hvem som har inkludert dette momentet. Verken Shabanah eller Geraldine gjør det, men tre av kontroll-leserne har det med.

På dette spørsmålet mener jeg at ingen av andrespråksleserne gir et akseptabelt svar, mens alle kontroll-leserne gjør det. Det går fram av opplysningene i den siste raden i tabellen nedenfor.

Tabell 79: Årsaker til Japans miljøproblemer som nevnes av leserne, og vurdering av svar på 19e: «Hvorfor er miljøproblemene så store i Japan?»

	A	D	S	G	K	Ø	T	W
manglende forståelse for miljøvern	-	-	-	-	+	+	-	-
befolkningstetthet	-?	-	-	-	-	+	+	+
fabrikkene	+	+	-	-	+	+	+	-
svaret vurdert som akseptabelt	-	-	-	-	+	+	+	+

Svar på 20: «Synes du det japanske samfunnet høres ut som et godt samfunn å leve i?»

Dette spørsmålet var ment som et personlig vurderende spørsmål og henger altså ikke direkte sammen med forståelsen av tekst 5. Men det ble stilt i forlengelsen av samtalen om denne teksten, og behandles derfor her. Når spørsmålet fikk en slik plassering, skulle en kanskje tro at leserne ville trekke fram forurensning som en side ved det japanske samfunnet som ikke er god. Det er imidlertid bare tre som gjør det – Ahmed, Karsten og Tonje.

Noe av det som slår en når en leser svarene på dette spørsmålet, er at ingen av de norske kontroll-leserne synes at det japanske samfunnet høres ut som et godt samfunn å leve i. De er opptatt av at det høres stressende ut, at du må stå tidlig opp å gå på skolen, at det er strengt på skolen, at menneskene blir som maskiner (datamaskiner), at japanere jobber mye, at det er mange mennesker i Japan og av at luften er forurenset. To sier på eget initiativ at de ikke kunne tenke seg å bo i landet. Av minoritetslevene er det bare Shabanah som inntar en like negativ holdning. Hun trekker fram at det er vanskelig å gå på skolen der, og at kvinners stilling ikke er så lett. Ahmed er opptatt av både gode og dårlige sider. Det negative mener han er forurensningen, mens han mener det er positivt at Japan er et rikt høyteknologisk samfunn hvor en tjener godt. Også Daud legger vekt på at landet er rikt, på de mange arbeidsmulighetene og på at det ikke finnes arbeidsledighet. Geraldine vet ikke helt hva hun skal mene, men på et oppfølgingsspørsmål om hun kan tenke seg å bo i Japan, svarer hun: «jaa, se hvordan det er». Hun kan altså heller ikke regnes som like negativ som Shabanah og de norske kontroll-leserne.

Det er mange refleksjoner en kan gjøre seg ut fra disse svarene, både om elevenes ulike livserfaringer i Norge og i andre land og om hvordan andre land og samfunn framstilles i norske lærebøker. Det må jeg imidlertid avstå fra her, for det fører meg et godt stykke bort fra elevens konkrete tekstforståelse. Jeg gjengir likevel lesernes svar på spørsmålet nedenfor.

- Ahmed: både bra og dårlig, det som er bra, det er teknologi og sånn, det er bra å leve i Japan, tjener man bra og sånn, men den derre forurensingsgreia, det er dårlig (A20)
- Daud: ja, at det er (-) et rikt land, så der du har, mange steder du kan jobbe og sånt, og så er det ikke arbeidsledighet der (D20)
- Shabanah: nei, det er så vanskelig å gå på skole, og så er det så, stor forskjell mellom kvinne og (S20)
- Geraldine: nei, ikke helt, det kan hende, jeg veit ikke, jeg (G20)
- Karsten: nei, for at du sliter, du jobber så hardt, du brenner deg ut, du sliter deg ut helt, og så du blir syk av å bo der, på grunn av miljøet, får lungeskader og andre, på grunn av eksosen, fordi det er så mange biler der i, biler i Japan, så jeg ville ikke trives der
- Øyvind: nei, det høres så stressende ut, stå opp tidlig og gå på skole, og så mye jobb etterpå
- Tonje: ikke for unge eller, nei, jeg tro'kke det, det er alt for, er sånn datamaskiner liksom, som går på skole, og må, må lære liksom, mye forurensing og sånn
- Wenche: egentlig ikke, det er så strengt på skolen og så er det så mye mennesker der og, (-) jeg kunne ikke tenke meg å bo der hvert fall

#### 9.8.3.4 Oppsummering: Forståelsen av tekst 5

##### *Oppsummering av andrespråkslesernes forståelse av tekst 5*

Ingen av andrespråksleserne forstår overskriften til tekst 5, «medaljens bakside». Når de begynner å lese teksten, har de derfor ikke forventninger om at de skal få lese om noe som ikke er så fint ved livet i Japan. Dermed har de heller ikke fått den hjelp overskriften her kan gi til å finne fram til det som er den vesentlige informasjonen i teksten.

Shabanah er den som svarer dårligst på spørsmålene til tekst 5, og det er åpenbart at hun har fått med seg lite av innholdet. Hun er faktisk tvilende til at hun i det hele tatt har lest noe om gode sider ved det japanske samfunnet, og hun sier også at hun ikke synes det var noen dårlige sider som var beskrevet i teksten. Hun kommer etter hvert på én god side, men kan ikke nevne noen av de negative. Når hun blir spurt om Minamata-syken, kan hun gjøre rede for sykdomssymptomene, men hun har ikke fått tak i det som er langt mer sentralt i teksten, nemlig forklaringen på at menneskene var blitt syke. Hun kan heller ikke fortelle noe mer om miljøproblemer i Japan.

Daud har festet seg ved det som står i det første avsnittet av tekst 5, for han svarer fyldig på spørsmålet om hvilke positive sider ved det japanske samfunnet han har lest om. Han er for eksempel den eneste av alle leserne som forteller at Japan har et godt transportsystem. Han har dessuten merket seg

betegnelsen «levestandard» som brukes i tekstens oppsummering av de gode sidene. De negative sidene ved det japanske samfunnet, altså det vi må betrakte som de vesentligste opplysningene i tekst 5, kan han gjøre langt dårligere rede for. Han nevner forurensning og søppelproblemer, men han har vanskeligheter med å forstå spørsmålet om hvorfor miljøproblemene er store. Han har heller ikke fått med seg årsaken til at menneskene i Minamata ble syke, men gir en helt annen forklaring enn den vi finner i teksten.

Både Ahmed og Geraldine viser bedre forståelse av tekst 5 enn Shabanah og Daud. Selv om Geraldine og Daud her har det samme antallet akseptable svar (jf. tabell 80 nedenfor), viser den kvalitative nærstudien tydelig at Geraldine har forstått mer av teksten enn Daud. Dette henger sammen med at hun har fått med seg mer av det vi må betrakte som de sentrale sidene av tekstinnholdet (de negative sidene ved det japanske samfunnet og spørsmålet om årsaken til Minamata-syken), mens Daud altså gir sitt fyldigste svar på spørsmålet om de positive sidene (dvs. 19b). Geraldine kan fortelle lite om de positive sidene som nevnes i det første avsnittet, men hun har ikke fått oppfølgingsspørsmål her, slik for eksempel Shabanah har fått. Vi kan derfor ikke utelukke at hun kan ha fått med seg mer enn hun umiddelbart svarer.

Tabell 80: Samlet vurdering av svarene på oppgavene til tekst 5

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
16(a) greier å foregripe tekstinnh. fra overskrift.	-	-	-	-	+	+	+	+	+
16(b) kan forklare «medaljens bakside»	-	-	-	-	+	+	+	+	-
19a kan forklare overskr. etter å ha lest teksten	-	-	-	-	i.s		i.s	i.s	+
19b «Hva er de gode sidene ved å bo i Japan?»	+	+	+	-	+		+	+	+
19c «Hva er de dårlige sidene ved å bo i Japan?»	+	+	-	+	+		+	+	+
19d «Hvorfor var m. blitt syke?»	+	-	-	+	+		+	+	+
19e «Hvorfor er miljøproblemene så store i J.?»	-	-	-	-	+		+	+	+
antall akseptable svar	3	2	1	2	6		6	6	6
antall uakseptable svar	4	5	6	5	0		0	0	1

Ahmed framstår igjen som den av andrespråksleserne som har fått med seg mest. Som Geraldine kan han forklare hvorfor folk var blitt syke, og han svarer greit både på spørsmålet om de negative sidene og på spørsmålet om de positive sidene ved det japanske samfunnet.

Som det går fram av tabell 80, ser det ikke ut til at kontroll-leserne har hatt noen problemer med å svare på spørsmålene til tekst 5, men det er selvsagt forskjell på hvor fyldig de svarer.

#### Lesernes vurdering av tekstvanskegraden og deres forståelse av teksten

I 9.2.3 antok jeg at lesernes vurderingen av tekst 5 ville være den vi kunne stole mest på, fordi de da hadde opparbeidet seg erfaring fra å bedømme tre andre tekster (tekst 1 og 2 samlet). Det viste seg også at tekst 5 var den teksten som minoritetslevnene vurderte mest enhetlig. Deres og kontrollesernes avkryssninger var de følgende:



veldig lett: Shabanah  
ganske lett: Ahmed, Daud  
middels: Geraldine

Karsten,  
Øyvind, Tonje

(jf. tabell 12)

Ut fra det vi nå vet, kan vi slå fast at minoritetselevenes bedømming av vanskelighetsgraden til tekst 5 jevnt over stemmer dårlig med det de faktisk presterer på forståelsesoppgavene. Dette gjelder i særlig grad for Shabanah, som omtrent ikke kan svare noe, men som likevel har regnet teksten som «veldig lett», men det gjelder også for Daud, som syntes at teksten var «ganske lett». Ahmed greier å svare mer enn Daud, så når han gir teksten samme karakteristikk, kan vi selvsagt si at Ahmed gjør det med større rett enn Daud. Likevel mener jeg vi må kunne stille spørsmålstejn også ved hans vurdering av vanskegraden. Geraldines vurdering av teksten som «middels», ser imidlertid i et slikt perspektiv ut til å være den mest realistiske. Kontroll-leserne vurderer teksten enten som veldig eller ganske lett (Wenche ble ikke spurt), og de svarer bedre og mer utfyllende enn alle andrespråksleserne på forståelsesoppgavene. Sammenlignet med de jevnaldrende elevene med norsk som morsmål, kan det altså se ut som om alle minoritetselevene i større eller mindre grad undervurderer vanskelighetsgraden på denne teksten.

Shabanah ser ut til å være den som har størst problemer her. Etter å ha lest teksten er hun tilsynelatende selv uvitende om at hun ikke har skjønnet den. Hun synes den er veldig lett, men det viser seg altså at hun verken kan svare på spørsmålet om hvorfor folk ble syke, eller gi tilfredstillende svar på de øvrige forståelsesspørsmålene. Daud ser også ut til å overvurdere leseferdighetene sine. Som vi har sett, gjør han også det i forhold til de øvrige tekstene han har lest. I forbindelse med oppsummeringen av forståelsen av tekstene som ble lest høyt, var jeg inne på Dauds uttalelser om at han synes det er lettere å konsentrere seg når han leser stille, og at det blant annet er fordi han da kan stoppe opp og lese det han ikke forstår om igjen. Det er vanskelig å tro at det at han har lest tekst 1, 2 og 5 stille, har ført til at han har forstått så mye mer av tekstene enn han ville ha gjort om han hadde lest dem høyt. Også på de aller fleste oppgavene til tekst 5 svarer han dårlig. Det er likevel interessant at han svarer fyldig på ett av spørsmålene, nemlig det som gjelder innholdet i det første avsnittet. Det kan altså se ut som om det er denne delen av teksten Daud har valgt å konsentrere seg om. Problemet er at dette avsnittet ikke inneholder den vesentligste informasjonen i teksten. Det Daud har festet seg ved, fungerer bare som en oppsummering av «medaljen». «Medaljens bakside» (dvs. innholdet i de øvrige tekstavsnittene) kan han imidlertid gjøre dårlig rede for. Tilsvarende gjelder for Dauds lesing av tekst 1 og 2. Også her er det innholdet i det første avsnittet i tekstene han har festet seg spesielt ved. Det er altså mulig at noe av problemet kan være å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig tekstinnhold. Både for Shabanah og for Daud er det også mulig at noe av forklaringen på deres problemer med å forstå de aktuelle læreboktekstene kan være at de har lite realistiske vurderinger av sin egen lesing. Jeg kommer tilbake til dette i 9.9 og 10.6.

## 9.9 LETTE OG VANSKELIGE FORSTÅELESOPPGAVER FOR ANDRESPRÅKSLESERNE

I analysen av minoritetslevenes forståelse av de fem læreboktekstene om Japan har jeg lagt vekt på å få fram hvor godt elevene forstår tekstene. Denne delen av analysen vil jeg oppsummere i 10.2.2. Derfor vil jeg ikke se på den enkelte minoritetslevenes forståelse her, men på andre forhold vi kan trekke ut av analysen. Innfallsvinkelen jeg har valgt, er å ta for meg de forståelsesoppgaver som har vært lette for minoritetslevene, og de som har vært vanskelige. Med lette oppgaver forstår jeg oppgaver hvor minst tre av andrespråksleserne har fått svaret vurdert som akseptabelt, og med vanskelige oppgaver forstår jeg oppgaver der ingen eller bare én av andrespråksleserne har gitt et akseptabelt svar. Jeg vil se på hva som er karakteristisk for disse oppgavene, og ut fra det trekke fram noen forhold som ser ut til å skape problemer for andrespråksleserne.

### 9.9.1 Oppsummering av den formelle vurderingen av andre- og førstespråkslesernes svar på forståelsesoppgavene

Det jeg har kalt den formelle vurderingen av svarene på hvert forståelsesspørsmål, har altså dreid seg om å kategorisere svaret som akseptabelt eller uakseptabelt. I forhold til den kvalitative nærstudien av svarene framstår en slik vurdering som en grov forenkling. Når jeg likevel har gjennomført den, er det for å kunne supplere den kvalitative analysen. Fordelen med en slik kategorisering av svarene er at vi kan få fram mønstre i materialet som det kanskje ellers ville vært lett å overse. Materialet er dessuten ikke større enn at det er lett å oppdage om den formelle vurderingen gir et skjevt bilde, og da trekke inn resultatene fra den kvalitative nærstudien som korrigerer. Dette er også grunnen til at jeg ikke har vektet de ulike spørsmålstypene mot hverandre, for eksempel slik at spørsmål om mer sentrale forhold hadde fått større vekt enn spørsmål om det som kan betraktes som mer perifere trekk ved forståelsen.

I tabell 81 har jeg summert de akseptable og de uakseptable svarene til hver leser på de i alt tjuette forståelsespørsmålene jeg har vurdert på denne måten. Legger vi sammen antallet spørsmål jeg stiller til hver av leserne, finner vi at de fire andrespråksleserne i alt svarer på 109 spørsmål. Svarene på 56 av disse har jeg regnet som akseptable, dvs. 51 %. De fem førstespråksleserne svarer til sammen på 127 spørsmål, og 110 av svarene er akseptable, dvs. 87 %. Det er med andre ord en klar forskjell mellom andrespråksmaterialet (minoritetslevenes svar), og førstespråksmaterialet (kontroll-lesernes svar). Ahmed og Shabanah har høyest andel aksepterte svar av andrespråksleserne – henholdsvis 59 % og 58 %. Gjennom den kvalitative nærstudien har jeg imidlertid funnet grunn til å stille spørsmål ved om Shabanah egentlig forstår så godt som et slikt

tall gir inntrykk av (se også 10.2.2.6). Av Geraldines svar er 54 % vurdert som akseptable, mens det bare gjelder for 36 % av Dauds svar.

Blant kontroll-leserne ser vi at Karsten svarer rett på alle spørsmålene han blir stilt, mens Roy skårer lavest med 77 % rette svar. Roy som produserte atskillig flere høytlesingsfeil enn Ahmed, Shabanah og Daud (jf. 9.4.4.3), forstår altså ikke mindre enn dem. Men han svarer noe dårligere på forståelsesoppgavene enn de andre kontroll-leserne. Roys andel rette svar er imidlertid langt høyere enn andelen rette svar hos Ahmed og Shabanah.

Tabell 81: Oppsummering av den formelle vurderingen av svarene på oppgavene til tekst 1-5

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
antall akseptable svar	16	10	15	15	26	17	21	23	23
antall ikke akseptable svar	11	18	11	13	—	05	04	03	05
ikke spurt	01	—	02	—	02	06	03	02	—
totale antall stilte spørsmål	27	28	26	28	26	22	25	26	28
% akseptable svar av antall stilte spørsmål	59	36	58	54	100	77	84	88	82

Analysen viser at andrespråksleserne svarer dårligere på spørsmålene til tekstene enn førstespråksleserne, og dette må vi ta som tegn på at de har fått med seg mindre av tekstinnholdet. At de fire andrespråksleserne forstår mindre av læreboktekstene enn de jevngamle kontroll-leserne med norsk som morsmål, er ikke så overraskende. Som jeg var inne på i 1.5.2, ser et slikt resultat ut til å være alminnelig når en sammenligner første- og andrespråkslesing.

Det kan være mange og sammensatte årsaker til at lesing på et andrespråk ofte ser ut til å gi dårligere forståelse. Mangelfull kompetanse i andrespråket synes ofte å være en nærliggende forklaring, men særlig i amerikansk forskning har en også vært opptatt av hvordan forskjeller i kulturell bakgrunn kan virke inn (jf. 4.2). Mitt materiale er ikke tilrettelagt for å kunne finne fram til hvorfor de tre minoritetslevene og de fem kontroll-leserne skårer forskjellig, siden de blant annet ikke utgjør to grupper som er matchet utfra utvalgte bakgrunnsvariabler. Men i det følgende vil jeg bruke analysen av andrespråkslesernes forståelse til å peke på noen forhold som kan bidra til å forklare hvorfor andrespråksleserne har hatt problemer med å svare på enkelte av oppgavene jeg har stilt dem.

### 9.9.2 Forståelsesoppgaver som har vært lette for andrespråksleserne

Jeg vil dele denne gjennomgangen i to. Først ser jeg på oppgaver alle minoritetslevene har greid, så ser jeg på oppgaver der bare én av dem har svart galt.

Det er til sammen seks oppgaver der svaret til alle de fire andrespråksleserne er vurdert som akseptabelt, nemlig de følgende:

- T1: 6d: Hvordan tror du Akiko kommer seg til skolen?  
6f: Hva slags skole går Akiko på?
- T3: 10a: Forklar «tradisjonelt kjønnsrollemønster» (etter å ha lest tekst 3).
- T4: 12: Foregrip tekstinnholdet ut fra overskriften «Arbeidslivet».  
15d: Hva betyr «å begynne helt på bunnen»?  
15g: Tjener menn og kvinner likt?

Tre av disse oppgavene dreier seg om ord eller uttrykk – enten å forklare betydningen (10a og 15d) eller å foregripe innholdet ut fra et ord (12). To av de øvrige spørsmålene må regnes som enkle fordi de kan besvares ut fra sentrale opplysninger som er direkte uttrykt i teksten (6f og 15g). Det sjette spørsmålet dreier seg derimot om informasjon som bare er indirekte uttrykt i teksten – hvordan Akiko kommer seg til skolen (6d). For at svaret på dette spørsmålet skulle regnes som riktig, krevde jeg at elevene kunne begrunne svaret med opplysninger fra teksten (to timers reisetid, avstand hjem-skole). Alle minoritetselvene hadde festet seg ved at den japanske jenta hadde to timers reisetid. Dette er en opplysning som er direkte uttrykt i tekst 1. Av svarene til minoritetselvene ser det ut som om de har brukt denne opplysningen til å trekke slutningen om at Akiko reiser til skolen med et offentlig kommunikasjons-middel. Bare Karsten av kontroll-leserne gir et lignende svar. Dette spørsmålet er for øvrig det eneste i materialet der flere andrespråkslesere enn førstespråkslesere har svart rett. Når fire av kontroll-leserne ikke har fått svaret på dette spørsmålet godkjent, kommer det av at de gir svar som at Akiko går eller sykler, men uten at de kan belegge det ut fra teksten. Det er vanskelig å forklare hvorfor minoritetselvene har festet seg ved de aktuelle opplysningene i tekst 1, mens kontroll-leserne ikke har gjort det. Det er imidlertid et generelt mønster som gjelder lesingen av tekst 1 og tekst 2 at minoritetselvene forteller mer om den japanske jenta fra tekst 1, mens kontroll-leserne ser ut til å konsentrere seg om opplysninger om skolesystemet i Japan fra tekst 2. Når kontroll-leserne ikke har festet seg ved de aktuelle opplysningene i tekst 1, kan det altså være fordi de har vurdert opplysningene i denne delen av tekstene som lite viktig.

Følgende spørsmål har minst tre av andrespråksleserne svart riktig på:

- T1: 6g: Hva er en privatskole? (Ahmed svarer galt)
- T4: 15e: Hvorfor er det ikke så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift? (Daud svarer galt)  
15h: Hva er «bonus»? (Geraldine svarer galt)
- T5: 19b: Hva er de gode sidene ved å bo i Japan? (Geraldine svarer galt)

To av disse spørsmålene dreier seg om å forklare ord (6g og 15h). Spørsmål 15e gjelder årsaken til at det ikke er så bra å jobbe i en liten som i en stor bedrift. Karakteristikken av arbeidsplassene i de små bedriftene finnes direkte uttrykt i teksten (som usikre arbeidsplasser med lav lønn), men det uttrykkes bare indirekte at dette er årsaken til at disse arbeidsplassene ikke er like gode

som arbeidsplassene i de store bedriftene. For å svare på spørsmålet må elevene med andre ord lese mellom linjene. Når Daud ikke har fått sitt svar på dette spørsmålet godkjent, skyldes det at han svarer det motsatte av det som står i teksten.

Det siste av spørsmålene hvor bare én av minoritetslevnene ikke har fått godkjent svaret, er spørsmålet til tekst 5 om de gode sidene ved å bo i Japan (19b). For dette spørsmålet gjelder noe av det samme som for 15e. Opplysningene en kan svare med, finnes i og for seg direkte uttrykt i teksten, men det gis ikke eksplisitt uttrykk for at det det snakkes om, er positive sider ved det japanske samfunnet. Geraldine har ikke fått akseptert svaret på dette spørsmålet fordi hun bare nevner et perifert moment.

Oppsummerende kan vi slå fast at det er om lag en tredjedel av spørsmålene (10 av 28) hvor minst tre av andrespråksleserne har svart rett. Halvparten av disse dreier seg om å forklare ord eller uttrykk eller foregripe ut fra ord (arbeidslivet, privatskole, bonus, å begynne helt på bunnen, tradisjonelt kjønnsrollemønster<sup>73</sup>). Av de øvrige spørsmålene er det to som tar sikte på å få fram tekstlig eksplisitt informasjon (6f, 15g), mens de tre andre spørsmålene på noe ulikt vis må kunne sies å kreve at leserne foretar inferenser (6d, 15e, 19b).

Alle kontroll-leserne som har fått de aktuelle spørsmålene, har svart rett på dem – med unntak av spørsmål 6d om hvordan den japanske jenta kommer seg til skolen.

### 9.9.3 Forståelsesoppgaver som har vært vanskelige for andrespråksleserne

Også her skal jeg dele framstillingen i to. Først tar jeg for meg de oppgavene der ingen av minoritetslevnene har fått svaret vurdert som akseptabelt, og så ser jeg på oppgaver hvor bare én av dem har svart rett.

Det er i alt seks av oppgavene som ingen av minoritetslevnene gir et tilfredsstillende svar på. Det er:

- T1: 6c: Hva betyr «Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i Japan»?
- T4: 15f: Hvorfor vil de store bedriftene helst ha menn som arbeidere?
- T5: 16a: Foregrip tekstinnholdet ut fra overskriften «Medaljens bakside».  
16b: Hva betyr «medaljens bakside?»  
19a: Forklar «medaljens bakside» (etter å ha lest tekst 5).  
19e: Hvorfor er miljøproblemene så store i Japan?

<sup>73</sup> Ahmed, Daud og Geraldine har gitt en akseptabel forklaring av «tradisjonelt kjønnsrollemønster» etter at de hadde lest tekst 3 (dvs. spørsmål 10a). Før de leste teksten, kunne ikke Daud og Geraldine forklare uttrykket. Ahmed og Shabanahs svar på 7b er derimot regnet som akseptable. (Shabanah fikk ikke oppgave 10a).

Hele fire av disse oppgavene som har vært så vanskelige, er fra tekst 5, og tre av dem dreier seg om overskriften «medaljens bakside» (16a, b og 19a). Verken før eller etter at de leste tekst 5, greide andrespråksleserne å forklare den overførte betydningen av dette uttrykket, og dermed greide de heller ikke å foregripe tekstinholdet. Når det gjelder spørsmål 19e om hvorfor miljøproblemene er så store i Japan, har elevene hatt problemer med å forstå spørsmålet. Dessuten er de årsaksforholdene jeg ønsket å få fram med spørsmålet, ikke framhevet i teksten ved at de for eksempel er skilt ut i eget avsnitt, eller ved at det blir brukt tydelige måter å markere årsaksrelasjoner på, som «fordi», «årsaken til» eller «på grunn av». Isteden brukes uttrykk som «har med å gjøre». For å svare på spørsmålet må leserne trekke slutninger basert på opplysningene i teksten. Ytterligere et forhold som bidrar til å gjøre spørsmålet vanskelig, er at det brukes en god del ord i den aktuelle delen av teksten som vi må anta kan være lite kjente for minoritetselevne (f.eks. befolkningstetthet, miljøtiltak, å få bukt med).

Et annet av spørsmålene som ingen av andrespråksleserne har greid å svare på, er fra tekst 1. Det dreier seg om å forklare «storfamilie». Dette ordet må kunne betraktes som et egentlig fagord, (dvs. et ord lærere trolig vil forklare i undervisningen også i vanlige norske klasser, jf. Golden 1984). Det er i alle fall betegnende at heller ikke flere enn to av de fem kontroll-leserne greier å forklare setningen dette ordet brukes i.

Det siste av spørsmålene som ingen andrespråksleser har svart rett på, er fra tekst 4. Det gjelder spørsmålet om hvorfor de store bedriftene helst vil ha menn som arbeidere. Her brukes «derfor» i teksten som en tydelig markør for at det er snakk om et årsaksforhold. Men ordene som brukes i setningen som uttrykker selve årsaken, er ikke så enkle (ustabil arbeidskraft). Det er ikke sikkert at minoritetselevne har forstått denne frasen. Når de skal svare på spørsmålet, bruker i alle fall ingen av dem opplysninger fra teksten, men baserer svaret på sine egne bakgrunnskunnskaper. Tre av kontroll-leserne bruker derimot uttrykket «ustabil arbeidskraft» når de skal svare.

På følgende tre spørsmål er det bare én av andrespråksleserne som har svart akseptabelt:

- T1: 6b: Tror du familien til Akiko er rike? (Shabanahs svar er akseptert)
- T2: 6h: Hva har de lagt vekt på i skolen i Japan? (Geraldines svar er akseptert)
- T4: 15b: Hvordan ser japanere på slurv? (Shabanahs svar er akseptert)

To av disse spørsmålene er fra dem jeg stilte etter at elevene hadde sammenfattet tekst 1 og 2. I spørsmålet om hva man har lagt vekt på i skolen i Japan (6h), er jeg ute etter opplysninger fra deler av teksten som andrespråkslevene gjennomgående la liten vekt på da de sammenfattet innholdet. For å svare tilfredsstillende på spørsmålet må leseren trekke ut opplysninger fra flere deler av teksten. Bare Geraldine nevner tilstrekkelig mange momenter til at jeg har regnet svaret som riktig.

På spørsmålet om Akikos familie er rik (6b), har nesten alle som har svart rett, svart at familien er rik fordi de har råd til å sende Akiko på privatskole. Slik er det også med Shanbanah. Men ut fra teksten skulle det være mulig å svare annerledes, nemlig med at familien har et stort hus etter japansk målestokk. Som jeg diskuterte i analysen av svarene, er trolig selve tekstoppbyggingen problematisk her. En opplysning som uttrykkes direkte (at huset er lite, underforstått etter norsk standard), sperrer for en slutning som teksten legger opp til at elevene skal trekke i det neste avsnittet (at huset er stort etter japansk standard). Alle minoritetslevnene har festet seg ved informasjonen som er direkte uttrykt, mens ingen har fått tak i de indirekte uttrykte opplysningene.

Det siste av de tre spørsmålene som er listet opp ovenfor, er spørsmålet om hvordan japanere ser på slurv. Dette spørsmålet har trolig bydd på problemer av to grunner. Ordet «slurv» i spørsmålet viste seg å være vanskelig å forstå. Dessuten er det slik at selv om en her kan hente svaret rett ut fra teksten, inneholder den aktuelle sekvensen et ord elevene trolig ikke har skjønt, nemlig «slendrian». Det er også mulig å svare på spørsmålet ved å støtte seg til informasjon i teksten som er mer indirekte uttrykt, men også i disse setningene er det uttrykk som kan være vanskelige, for eksempel «setter sin ære i å levere feilfrie produkter». Ingen av minoritetslevnene bruker noen av disse ordene i svarene sine, mens fire av de fem kontroll-leserne gjør det.

Til sammen har altså omtrent like mange av spørsmålene vært vanskelige (dvs. ni) som lette (dvs. ti) for minoritetslevnene. Tre av spørsmålene ingen har greid å svare på, er knyttet til uttrykket «medaljens bakside» (se mer om dette nedenfor). Enda et av de vanskelige spørsmålene dreier seg om et ord (storfamilie). I flere av de øvrige spørsmålene har jeg også antydnet at manglende kjennskap til ord og uttrykk kan være en mulig årsak til problemene. Det gjelder blant annet to spørsmål der opplysninger elevene forventes å bruke i svaret, er direkte uttrykt i teksten (15b og 15f). I to av spørsmålene som andrespråkslevnene har hatt problemer med å svare på, kreves det at leserne må trekke slutninger for å kunne gi et forventet svar på spørsmålet (19e og 6b). Det siste av de ni spørsmålene er fra en del av tekst 2 som andrespråksleserne har festet seg lite ved når de har lest teksten.

#### **9.9.4 Noen mulige forklaringer til at andrespråksleserne har problemer med å svare på enkelte av oppgavene**

Gjennom det jeg har oppsummert her og gjennom analysene i 9.7 og 9.8 har jeg vært inne på mulige forklaringer til problemer andrespråkslevnene ser ut til å ha med å svare på forståelsesspørsmålene. Her vil jeg diskutere dem nærmere under følgende overskrifter: mangelfull forståelse av spørsmålene, mangelfull forståelse av ord og uttrykk i teksten og problemer med å skille vesentlig og mindre vesentlig informasjon.

#### 9.9.4.1 Mangelfull forståelse av spørsmålene

Jeg har regnet elevenes mulighet til å si ifra om de ikke forstår spørsmålene, som en av fordelene med å bruke en samtalesituasjon for å samle inn dataene. Ved flere anledninger benytter da også elevene seg av en slik mulighet. Daud er den som oftest gir direkte uttrykk for at det er noe han ikke forstår, for eksempel «hva mener du med slurv?» (D15b), «miljø, hva er det?» (D19e) og «si det litt lettere» (D19e). Shabanah gjør det også ved to spørsmål til tekst 5 hvor hun stiller seg uforstående til den tilnærmingen til teksten som spørsmålene legger opp til (S19b og c). Da er det sannsynligvis ikke spørsmålene i seg selv som er vanskelige, men at hun ikke har forstått teksten på den aktuelle måten.

I enkelte tilfeller kan en få mistanke om at elevene ikke har forstått spørsmålet selv om de ikke selv gir uttrykk for det. Slik kan det være når elevene svarer noe helt annet enn det spørres om (f.eks. D10c), men det finnes også eksempler på at elevene ikke har kunnet svare på et spørsmål, men nevner de aktuelle momentene fra teksten i svaret på et annet spørsmål (f.eks. G15f).

#### 9.9.4.2 Mangelfull forståelse av ord og uttrykk

Elleve av oppgavene til tekstene dreier seg om ord og uttrykk. Hele fem av disse oppgavene gjelder ord og uttrykk som vi må betrakte som spesielt viktige i en læreboktekst, nemlig overskrifter. I tre tilfeller blir elevene bedt om å foregripe tekstinholdet ut fra overskriften (7a, 12, 16a). Som det går fram av den oppsummerende tabellen nedenfor, har dette vært en enkel oppgave for kontroll-leserne, mens det bare er i ett av de tre tilfellene at alle andrespråkselevne greier oppgaven – nemlig å foregripe innholdet ut fra overskriften til tekst 4, «Arbeidslivet». I utviklingsorienterte modeller av lesing er en opptatt av at det lesestoffet som elever møter oppover på klassetrinnene, i stadig sterkere grad krever at elevene skal støtte seg til bakgrunnskunnskapene sine under lesing (jf. 2.3.4.3). Overskriftene i en lærebok kan i en slik sammenheng sees som en hjelp til å mobilisere aktuelle bakgrunnskunnskaper. Overskriftene i denne læreboka ser ut til å fungere slik for åttendeklassingene med norsk som morsmål, men ikke for minoritetselevne. Det er synd, for nettopp minoritetselevne kunne ha spesiell nytte av en slik aktivisering av bakgrunnskunnskaper. Det ville kunne hjelpe dem til blant annet å tolke ord de møter i teksten, innenfor rette rammer.

Bakgrunnen for at minoritetselevne ikke greier å foregripe ved hjelp av overskriftene «medaljens bakside» og «tradisjonelt kjønnsrollemønster», ser ut til å være at de ikke forstår uttrykkene. De kan i alle fall ikke forklare innholdet. Her er det interessant å nevne Wenche, én av kontroll-leserne. Hun greier å foregripe ut fra overskriftene til tekst 3 og 5, men hun kan ikke forklare uttrykkene før etter at hun har lest teksten. Hun ser altså ut til å ha en



god nok forståelse til å kunne antyde hva tekstene kommer til å handle om, men hun synes det er vanskelig å forklare uttrykkene uten noen kontekst. Dette minner oss om at det at elevene ikke kan forklare et ord, ikke nødvendigvis betyr at de ikke har noen forståelse av ordet. Når jeg har vurdert elevenes forklaringer av ord og uttrykk, har jeg derfor lagt vekt på det forklaringene forteller om deres forståelse, ikke på hvor godt de formulerer forklaringen. Av tabell 82 nedenfor går det fram at kontroll-leserne er bedre enn andrespråksleserne også til å svare på oppgaver om betydningen av ord og uttrykk. Ser vi bort fra overskriftene, er det likevel bare «storfamilie» av de ordene jeg har valgt ut, som gjennomgående byr på problemer for andrespråksleserne.

Tabell 82: Oppsummering av den formelle vurderingen av svar på oppgaver om ord og uttrykk

	A	D	S	G	K	R	Ø	T	W
<i>Foregripe ved hjelp av overskrift:</i>									
7a «Tradisjonelt kjønnsrollemønster»	+	-	+?	-		+	+	+	+
12 «Arbeidslivet»	+	+	+	+		+	+	+	+
16a «Medaljens bakside»	-	-	-	-		+	+	+?	+ +?
<i>Forklare ord og uttrykk:</i>									
7b Overskriften «Tradisjonelt kjønnsrollem.»	+	-	i.s	-		+	+?	+	-?
10a «trad.kj.r mønster» etter å ha lest T3	+	+?	i.s	+?		i.s	i.s	i.s	+
16b Overskriften «Medaljens bakside»	-	-	-	-		+	+	+	-
19a «Medaljens bakside». etter å ha lest T5	-	-	-	-		i.s	i.s	i.s	+
15d «A begynne helt på bunnen»	+	+	+	+		+	+	+	+
15h «bonus»	+	+?	+	-		+	+	+	+
6c «Storfamilien er fremdeles ganske v. i J.»	i.s	-	-	-		+	-	-	+
6g «privatskole»	-	+	+	+		+	+	+	+
antall aksepterte svar	6	5	5	4		9	8	8	9
antall ikke aksepterte svar	4	6	4	7		0	1	1	2

i.s = ikke spurt

Mangelfull forståelse av ord og uttrykk i teksten ser ofte ut til å være en sannsynlig forklaring på at andrespråkslevene har vanskeligheter med å svare på et spørsmål. Hvis elevene ikke forstår ord fra en del av teksten, blir selvsagt heller ikke spørsmål som sikter mot å måle en bokstavelig forståelse av denne sekvensen enkle – jf. f.eks. ustabil arbeidskraft (15f), iler til skolen (6e), slendrian (15b). Hvis elevene hadde hatt tekstene foran seg når de skulle svare, er det mulig at de hadde greid å svare på enkelte av disse spørsmålene ved hjelp av en matche-teknikk, men det har de altså ikke hatt muligheter til i den situasjonen jeg har satt dem i. Også i spørsmål som krever at elevene må foreta inferenser, kan det være forståelsen av enkeltord som enten hindrer elevene i å trekke de rette slutningene eller får dem til å trekke andre slutninger enn det teksten legger opp til (jf. diskusjon om Shabanahs forståelse av «kvikksølv» 19d).

I en oppfølgingsstudie måtte det være interessant å trekke inn mer data om leseres ordforståelse, ved at de for eksempel umiddelbart etter at de hadde lest

tekstene og svart på spørsmål, ble testet i forståelsen av ord og uttrykk fra de delene av teksten de måtte støtte seg til, for å svare rett på spørsmålene. Som jeg tidligere har vært inne på (kapittel 4), er det mange som har vært skeptiske til å dele leseforståelse inn i delferdigheter. Likevel er det slik at ordforståelse trekkes fram som en sentral faktor som ser ut til å kunne isoleres, og som kan brukes til å skille mellom gode og dårlige forståere. Oakhill og Garnham i sitatet nedenfor snakker om elever som leser på førstespråket. I andrespråkslesing er det ikke urimelig å tenke seg at dette kan gi enda større utslag – avhengig av språkferdighetsnivået til leseren.

«In summary, factor analytic studies have had little success in identifying distinct subareas of comprehension skill [...] The only thing the studies agree on is that knowledge of word meanings is a separate and necessary factor for skilled comprehension, and one that accounts, not surprisingly, for a great deal of the variability in children's ability to understand text – children with poor vocabularies tend to be poor comprehenders.»

(Oakhill og Garnham 1988:149)

#### **9.9.4.3 Problemer med å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon**

Når en skal lese en læreboktekst i en slik situasjon som elevene gjør i denne undersøkelsen, kan de ikke feste seg ved all informasjonen i teksten. De må velge ut det de oppfatter som det viktigste. I analysen av svarene har jeg pekt på at det ser ut til at dette kan være et problem for minoritetselvene, særlig for Daud og Shabanah. Det så vi blant annet da de skulle gjenfortelle innholdet etter at de hadde lest tekst 1 og tekst 2 stille. De to tekstene står på samme side i læreboka, men er organisert i to spalter. De er også tydelig skilt fra hverandre gjennom overskriftene som er satt med litt større halvfete typer. De to overskriftene, «Akiko og hennes familie» og «Skolen i Japan», gir tydelige signaler om hva tekstene handler om. I forhold til gjenfortellingssituasjonen skaper de forventninger om hva elevene skal konsentrere seg om. Daud og Shabanah gjenfortalte mye om den japanske jenta, men nesten ingenting om skolesystemet – som må regnes som det sentrale innholdet i den lengste av de to tekstene. Også de supplerende spørsmålene viste at de to andrespråksleserne hadde festet seg mest ved innholdet i den første av tekstene. En mulig forklaring på dette kan være at det har vært lettere å forstå avsnittene om den japanske jenta enn avsnittene om skolesystemet. Men det virker også som de to elevene ikke har greid å utnytte måten stoffet er organisert på, til å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon.

Alle minoritetselvene hadde problemer med å feste seg ved sentrale sider av innholdet i tekst 5, men også her var det Daud og Shabanah som hadde de største problemene. Siden minoritetselvene ikke skjønnte overskriften, har de ikke hatt hjelp til å foregripe innholdet i teksten. Det har nok skapt en ekstra

vanskelig situasjon fordi det foruten overskriften er gitt få eksplisitte signaler om hvordan teksten er bygd opp (jf. 9.8.3.3). Dermed har det vært problematisk for elevene å se hva de skal feste seg ved.

Hittil har jeg vært inne på to mulige forklaringer på at alle eller noen av minoritets elevene ikke har greid å få tak i det vesentlige innholdet i enkelte av læreboktekstene. Det kan skyldes språklige vanskeligheter, men det kan også komme av at elevene ikke har greid å bruke den muligheten organiseringen av stoffet i læreboka gir, til å skille ut det sentrale innholdet. Dette kan igjen skyldes at elevene ikke utnytter tydelig markerte inndelinger av stoffet (jf. tekst 1 og tekst 2), men det kan også komme av at oppbyggingen av teksten ikke er så synlig (jf. tekst 5).

Problemene med at elevene har festet seg ved annen informasjon i teksten enn den som regnes som sentral, kan imidlertid også ha andre forklaringer. Elevene kan rett og slett ha andre oppfatninger om hva som er vesentlig å feste seg ved i en læreboktekst enn den som skal bedømme prestasjonene deres. Som nevnt er én av prioriteringene jeg har gjort, at jeg ikke har stilt spørsmål om det jeg har betraktet som eksplisitt uttrykte detaljer som er mindre vesentlige for tekstforståelsen (jf. 9.7.1.2). Jeg stilte for eksempel ikke spørsmål om hvilke symptomer menneskene som fikk Minamata-syken hadde, mens det er det Shabanah kan gjøre grundigst rede for fra tekst 5. Jeg stilte heller ikke spørsmål om hva Akiko spiste til frokost, men det kunne både Daud, Shabanah og Geraldine gjøre nokså detaljert rede for i sammenfatningen av tekstinnholdet. Selv om jeg har betraktet denne typen opplysninger som mindre vesentlige, ser det altså ikke ut til at elevene alltid har gjort det.

Det å kunne finne fram til sentrale sider («main points») av innholdet i en tekst, regnes som grunnleggende for tekstforståelsen. Ifølge Schellings og Van Hout-Wolters (1995:742) har en rekke studier vist at mange lesere har problemer med en slik utvelgingsprosess, men de hevder samtidig at lite er kjent om årsakene til at leserne ikke greier dette. Selv regner de med tre tilnæringsmåter som er i bruk, for å finne fram til den sentrale informasjonen i en tekst:

- «1. A *linguistic* approach, which is based on the assumption that the structure of the text itself determines what its main points are.
  2. A *cognitive-psychological* approach, which assumes that main points in a text depend primarily on reader variables, such as the reader's personal goals, interests, and previous knowledge.
  3. An *educational* approach, which regards main points in an instructional text as dependent on instructional variables, like instructional objectives, task demands, and test questions asked by the teacher.»
- (Schellings og Van Hout-Wolters 1995:742)

Ut fra denne inndelingen kan min måte å analysere teksten på karakteriseres som en kombinasjon av en lingvistisk og en undervisningsmessig tilnærming. Det gjelder både utformingen av oppgavesettet og analysen av svarene.

Schellings og Van Hout-Wolters hevder at det er blitt lagt liten vekt på undervisningsmessige faktorer i studier av utvelgelse av sentral og mindre sentral tekstinformasjon. Sin egen undersøkelse regner de imidlertid til denne gruppa. De studerte hvordan 88 tiendeklassinger i nederlandsk skole og deres fem biologilærere identifiserte sentral informasjon i en læreboktekst i biologi. Metoden var å la forsøkspersonene understreke informasjon i teksten og svare på spørsmål om hvorfor de hadde understreket som de gjorde. Schellings og Van Hout-Wolters fant stor variasjon blant elevene, men de fant også variasjon blant lærerne. Elevene hadde dessuten problemer med å velge ut de samme delene av teksten som lærerne. De elevene som vurderte mest i overensstemmelse med lærerne sine, begrunnet oftere utvalget av vesentlig informasjon ved å vise til undervisningssituasjonen (f.eks. at det var dette det var sannsynlig at de måtte kunne til en prøve) enn ved å vise til faktorer som hadde med teksten å gjøre (f.eks. at det var en oppsummering, at det var tekstens hovedpunkt eller en definisjon). For de elevene som vurderte minst i samsvar med lærerne sine, var det omvendt. Siden rammene for undersøkelsen var en undervisningssituasjon, er det ikke den høye andelen begrunnelser med tilknytning til en slik situasjon som overrasker Schellings og Van Hout-Wolters, men at så mange bruker andre begrunnelser. Materialet deres kan imidlertid ikke si noe om en eventuell sammenheng mellom forskjellige begrunnelser og uthevingen av konkrete sekvenser i teksten som mer sentrale enn andre. De to forskerne mener imidlertid at studien bekrefter at det er viktig å ta hensyn til faktorer som henger sammen med undervisningen («educational variables») når man skal studere elevers ferdigheter i å finne fram til vesentlig informasjon i en lærebok. Dette ser ut til å være viktig fordi det er så mange elever som bruker en slik tilnærming og som på den måten greier å velge ut den samme typen informasjon som lærerne sine (jf. Schellings og Van Hout-Wolters 1995:754).

Avslutningsvis må vi kunne slå fast at spørsmålet om å kunne skille vesentlig og mindre vesentlig informasjon ser ut til å være interessant som en mulig forklaring på problemer innvandrerungdom kan få med å lese læreboktekster på norsk. For Daud framstår dette som en interessant innfallsvinkel for å prøve å skjønne de problemene han har med å forstå læreboktekstene. Jeg vil diskutere Dauds problemer med å forstå læreboktekstene nærmere i 10.8.

## 9.10 ELEVENES FERDIGHET I Å FINNE FRAM TIL ET EMNE I EN UKJENT LÆREBOK

Å være en god leser på ungdomstrinnet vil ikke bare si å kunne lese og forstå tekster som blir lagt foran deg. I stadig større grad stilles det nå også krav til lesernes ferdigheter i å orientere seg i bibliotek, i databaser og til å finne fram i leksikon og nye bøker. Jeg benyttet anledningen til å kartlegge en liten del av disse sidene ved elevenes leseferdigheter. Før de begynte å lese tekstene, gav jeg dem læreboka, som altså var ny for dem, og bad dem finne fram til et stykke om Japan. I prinsippet kunne en vente tre reaksjoner på et slikt oppgave: at elevene brukte registeret bak i boka, at de brukte innholdsfortegnelsen fremst i boka, eller at de rett og slett bare begynte å bla på måfå. Ingen begynte bare å bla, og ingen av minoritetselvene brukte registeret. To av kontroll-leserne valgte derimot det, Karsten og Øyvind.

Den metoden alle andrespråksleserne og de fleste av kontroll-leserne valgte, var altså å benytte innholdsfortegnelsen. Når en raskt skal finne fram til en bestemt informasjon, vil øvede lesere ta i bruk en punktlesingsteknikk (jf. Dalby m.fl. 1989:408). Da bruker man altså en leseteknikk som gjør at en ikke trenger å lese hele teksten. Bare ved hjelp av en slik teknikk kan en få gjennomført en leseoppgave av denne typen raskt nok.

Innholdsfortegnelsen går over tre sider (s. 2-4, hvor s. 2 og 3 utgjør ett oppslag). Overskriften til hvert av bokas åtte kapitler er markert med uthevet skrift. Overskriftene til hovedemnene i hvert kapittel er videre plassert helt til venstre, mens underoverskrifter er rykket noe inn. Japan er det siste emnet som behandles. Det hører til kapittel åtte - «Asia». Ordet Japan finnes tre steder på side 4 - i overskriften til det aktuelle hovedemnet («Made in Japan») og i to underoverskrifter: «Glimt fra Japans historie» og «Skolen i Japan».

Jeg målte tiden fra elevene begynte å lese på det første oppslaget (s. 2-3) til de gav melding om at de hadde funnet det de lette etter. Elevene fikk ikke beskjed om at jeg skulle måle hastigheten deres. Derfor kan jeg ikke vite om noen av dem hadde vært i stand til å løse oppgaven raskere. Tallene blir med andre ord et mål på hvor raskt de løste oppgaven i denne situasjonen. Tiden som hver elev brukte, går fram av tabell 83.

Tabell 83: Antall sekunder brukt på å finne informasjon i innholdsfortegnelsen gjennom punktlesing

	antall sekunder
Ahmed	13 sek
Daud	12 sek
Shabanah	28 sek
Geraldine	69 sek
Roy	90 sek
Tonje	12 sek
Wenche	47 sek

Vi ser altså at det er store forskjeller mellom hvor raskt elevene greier å løse oppgaven. Ahmed, Daud og Tonje finner fram til det aktuelle stedet i løpet av 12-13 sekunder. Dermed må vi kunne si at de greier å utnytte en punktlesingsteknikk. De som ser ut til å ha store problemer med denne teknikken, er Geraldine, Roy og Wenche. Roy bruker faktisk lengst tid av alle. Ut fra denne situasjonen må vi stille store spørsmålstegn ved om Geraldine, Roy og Wenche behersker en punktlesingsteknikk. De gjør det i alle fall ikke i denne situasjonen.

Når det gjelder Shabanah, er mitt inntrykk at hun egentlig kunne bedre, men at hun var så ukonsentrert i situasjonen at hun ikke fikk vist sin optimale ferdighet. Hun avbryter seg selv stadig vekk med fnising (S2). På direkte spørsmål om hvordan hun leser nå, svarer hun at hun skumleser. I norsk skole (se f.eks. M 74) har en vanligvis brukt skumlesing både om punktlesing (skanning) og om den formen for oversiktslesing som gjerne kalles «skimming» i internasjonal faglitteratur, jf. f.eks. Dalby m.fl. (1989:408). Derfor må vi si at Shabanah kan gi en riktig beskrivelse av den lesestrategien hun bruker. Det tyder selvsagt på at hun tidligere har øvd teknikken i skolen.

For at vi skal kunne si at en elev i dagens norske skole kan bruke leseferdighetene sine til å innhente kunnskap, må vi altså trekke inn mer enn bare å lese en tekst og hente ut informasjon fra denne. Den gode leseren karakteriseres blant annet av at han eller hun kan avpasse fart og leseteknikk etter leseformålet (Dalby m.fl. 1992). I denne delundersøkelsen har jeg prøvd elevenes ferdigheter i raskt å finne fram til en bestemt type informasjon. Det er en viktig leseteknikk i studieøyemed, for vi bruker den både når vi slår opp i ordbøker og leksikon og når vi leter i registre. Ahmed og Daud ser ut til å beherske teknikken. Det er noe mer usikkert om Shabanah gjør det, men Geraldine behersker den ikke. Det ser det heller heller ikke ut til at to av kontroll-leserne, Roy og Wenche, gjør.

## V OPPSUMMERING OG DISKUSJON

### 10 OPPSUMMERING OG DISKUSJON AV PROBLEMSTILLINGENE

#### 10.1 INNLEDNING

I 1.6 presenterte jeg seks problemstillinger som jeg ville bruke for å beskrive og drøfte ulike sider ved de fire innvandrerdømmenes lesing av de aktuelle læreboktekstene på norsk. I dette kapittelet vil jeg oppsummere og diskutere resultatene av undersøkelsene ut fra disse problemstillingene. Jeg begynner i 10.2 med å se nærmere på hvor godt andrespråksleserne avkoder og forstår fagtekstene (jf. problemstilling Ia). Videre diskuterer jeg i 10.3 hva slags sammenheng vi finner mellom avkodingen og forståelsen (jf. problemstilling Ib). I 10.4 oppsummerer jeg det jeg har kalt de kvalitative høytlesingsstudiene ved å vurdere om vi finner felles trekk som karakteriserer høytlesingen til de fire andrespråksleserne (jf. problemstilling Ic). I 10.5 bryter jeg systematikken i kapittelet, for dette delkapittelet er det eneste som ikke direkte omhandler en av problemstillingene, men som inneholder en diskusjon av ett av funnene i høytlesingsanalysen (jf. 10.4). Det jeg vil diskutere, er Geraldines høye andel avvik i høytlesingen. Jeg setter fram en hypotese om at mange av høytlesingsfeilene hennes kan forklares ved at hun støtter seg til det norske mellomspråkssystemet sitt i opplesingen. For å få diskutert dette må jeg foreta en analyse av det norske mellomspråket hennes. Og det er denne som blir så omfattende at jeg av praktiske hensyn har villet skille diskusjonen ut som et eget delkapittel. Mellomspråksanalysen presenterer jeg i 10.5.2, som et grunnlag for diskusjonen av den framsatte hypotesen i 10.5.3.

I de tre øvrige delkapitlene diskuterer jeg funn med utgangspunkt i de tre resterende problemstillingene. Det gjelder forholdet mellom vurdering av egen lesing og forståelse av fagtekstene (jf. problemstilling Id) i 10.6, forholdet mellom ferdigheter i andrespråket og lesing av fagtekstene (jf. problemstilling IIa) i 10.7 og forholdet mellom resultatene på Carlsten og Langelands kartleggingsprøve sammenlignet med resultatene av nærstudien (jf. problemstilling IIb) i 10.8.

## 10.2 ANDRESPRÅKSLESERNES AVKODING OG FORSTÅELSE AV FAGTEKSTER PÅ NORSK

### 10.2.1 Avkodning av læreboktekstene

#### 10.2.1.1 Resultater av undersøkelsene

Som jeg gjorde rede for i kapittel 3, har jeg i denne undersøkelsen valgt å definere avkodning operasjonelt som «lesernes hastighet ved høyt- og stillelesing av tekst og deres nøyaktighet ved høytlesing av tekst» (jf. 3.2). Tabell 84 nedenfor oppsummerer de ulike målene jeg har for andrespråkslesernes avkodingsferdigheter. Den nederste linja i tabellen gir tilsvarende tall for de fire kontroll-leserne som ble valgt ut av klassestyreren som gjennomsnittlige åttendeklassinger i norsk og samfunnsfag (Roy, Øyvind, Tonje og Wenche). Det første tallet er deres gjennomsnittlige prestasjon. I parentesene er de individuelle tallene listet opp. For Roy har jeg ikke hastighetsmål (jf. 9.3), så for disse målene er det bare resultater for Øyvind, Tonje og Wenche.

Tabell 84: Oppsummering av resultater fra undersøkelsene av ferdigheter i å avkode fagtekster

	Hastighet høytlesing av tekst 3 og 4 (ord/min)	Hastighet stillelesing av tekst 5 <sup>74</sup> (ord/min)	Nøyaktighet ved høytlesing av tekst 3 og 4 (antall feilleste ord, jf. tabell 15)
Ahmed	118	130	18
Daud	128	127	15
Shabanah	104	135	20
Geraldine	73	90	121
Ø, T, W, R	142 (135, 144, 146)	178 (175, 180, 180)	25,5 (8, 26, 18, 50)

Undersøkelsen av lesehastighet viste altså at alle de fire minoritetslevene leser læreboktekstene langsommere enn kontroll-leserne både når de leser høyt, og når de leser stille. Dette stemmer overens med andre undersøkelser av andrespråkslesing (jf. 1.5.2).

Geraldine leser spesielt langsomt både i høyt- og i stillelesing (73 ord per minutt i høytlesing og 90 ord per minutt i stillelesing av tekst 5). Vurderingen av nøyaktighet i høytlesing viste at den langsomme lesingen til Geraldine, i alle fall i høytlesing, henger sammen med at hun produserer svært mange feil, men også med at hun gjør korte pauser foran mange ord, og ofte gjentar ord eller deler av ord (jf. 9.4.7). Den kvantitative analysen dokumenterte at Geraldine produserer slike uoverensstemmelser i opplesingen i om lag en tredjedel av ordene i de to tekstene hun leser høyt. Ut fra disse opplysningene må vi kunne karakterisere Geraldines lesing av læreboktekstene som meget langsom og unøyaktig. Når hastighet ved høyt- og stillelesing av tekst og nøyaktighet ved

<sup>74</sup> Tekst 5 er den eneste teksten hvor jeg har mål for stillelesingshastighet for alle minoritetslevene (jf. tabell 14). Derfor bruker jeg dette målet her.



høytlesing av tekst brukes som uttrykk for avkodingsferdigheter, kan det ikke være noen særlig tvil om at Geraldine avkoder dårlig.

Selv om Daud, Ahmed og Shabanah leser raskere enn Geraldine både i høyt- og i stillelesing, leser også de langsommere enn de jevnaldrende kontroll-leserne. Av tabell 84 ser vi at Daud har holdt samme tempo ved stille- og høytlesing. Siden det er vanligere å lese raskere når man leser stille enn når man leser høyt, er det grunn til å tro at stillelesingsfarten som Daud er registrert med her, er lavere enn han kan prestere. Et annet resultat som peker i samme retning, er resultatene på Carlsten og Langelands kartleggingsprøve, der Daud var den eneste av minoritetslevene som ikke leste for langsomt (jf. tabell 7). En grunn til at Daud får omtrent samme resultat på målingen av hastighet ved høyt- og stillelesing i undersøkelsen av lesingen av læreboktekstene, er trolig at han, da han leste stille og disponerte tiden selv, gikk tilbake til begynnelsen av teksten for å lese noe om igjen. En slik prosedyre registrerte jeg ikke hos noen av de andre leserne.

Ahmed, Daud og Shabanah leser langsommere enn de jevnaldrende kontroll-leserne, men de leser ikke mer unøyaktig enn dem når de leser høyt. Daud er registrert med færrest høytlesingsavvik (15). Når jeg skal vurdere hvor godt disse tre elevene avkoder fagtekstene, er problemet å vite hvor en skal trekke grensen mellom god og dårlig avkoding. Hvor mye vekt skal jeg for eksempel legge på at Ahmed, Daud og Shabanah leser langsommere enn de jevnaldrende leserne, og hvor mye vekt skal det legges på at de ikke leser mer unøyaktig i høytlesingen? Dette må bli en skjønnsmessig vurdering, og da vil jeg hevde at det alt i alt ser ut til å være grunnlag for å si at Ahmed, Shabanah og Daud avkoder læreboktekstene forholdsvis godt. Tekstene de leser høyt, leser de nøyaktig, men de leser alle tekstene langsommere enn de jevnaldrende kontroll-leserne. Vurdert ut fra høytlesingsmålene ser Daud ut til å være en noe bedre avkoder enn Ahmed og Shabanah. Han leser mer nøyaktig, og han er den som har en hastighet som er nærmest et normalt opplesingstempo (jf. 9.3).

### **10.2.1.2 Vurdering av den operasjonelle definisjonen av avkoding**

I kapittel 3 så vi at begrepet «avkoding» blir brukt på mange ulike måter, og at det verken i beskrivende eller i operasjonelle definisjoner er noen entydig praksis for hva en skal legge i begrepet. I de operasjonelle definisjonene så vi eksempler på at både høyt- og stillelesing av ord, setninger og tekst ble brukt for å finne fram til et mål for en lesers avkodingsferdighet, og at vurderingen gjerne omfattet både hastighet og nøyaktighet. Det er ikke vanskelig å finne eksempler på at «avkoding» («decoding») brukes om hastighet og nøyaktighet ved høytlesing av tekster, slik jeg har gjort (jf. Austad m.fl. 1993:48, Yuill & Oakhill 1991:6, Magnusson & Naucleur 1991:182). Men både i de beskrivende definisjonene av begrepet og i omtalen av avkodingsvansker i forbindelse med dysleksi, er det likevel mer vanlig å ta utgangspunkt i lesing av enkeltord. Et

problem med definisjonene av avkodning av enkeltord er at det finnes flere forståelser av begrepet som en ikke alltid skiller klart imellom. Det vanligste er enten å konsentrere seg om leserens evne til å utnytte det alfabetiske prinsippet (dvs. bruke grafem-fonem-forbindelser til å uttale ordet), eller å fokusere på om leseren gjenkjenner det aktuelle ordet. Ifølge de kognitive teoriene om lesing som jeg trakk fram i kapittel 3, vil begynnerlesere ha lagret ortografiske identiteter av få ord i sitt indre leksikon. Etter hvert som de leser mer, vil de stadig lagre flere ord på denne måten. Disse ordene vil de kunne lese raskere enn nye ord, som de oftest vil lese ved å utnytte fonem-grafem-samsvaret. Hvis ordet en person skal lese, er etablert i det indre leksikonet, inkluderer avkodningen (ordgjenkjenningen) ifølge Stanovich (1991) forståelse. Vil en finne ut hvor godt personer kan utnytte det alfabetiske prinsippet, må en derfor la dem få møte ord de ikke kan ha lagret i sitt indre leksikon slik at de er nødt til å lese ordene ved å støtte seg til grafem-fonem-forbindelsene. I dysleksiforskningen ser det nå ut til å være vanlig å ta hensyn til dette, idet man lar leserne lese opp rekker av nonsensord (jf. f.eks. Elbro 1990b, Høien & Lundberg 1991). Dette har sammenheng med resultater fra en rekke nyere undersøkelser, nemlig at «ordblinde har væsentlig vanskeligere ved å læse ord, de er tvunget til å stave sig igennem (f.eks. nonsensord), end man skulle vente ud fra deres generelle læseniveau» (Dalby m.fl. 1992:235). Når ordene ikke står i en kontekst, har en også kontroll over en annen faktor, nemlig at leseren ikke kan søke hjelp i tekstsammenhengen for å avkode ordet.

Mine informanter har lest tekster og ikke rekker av nonsensord. Det vil si at jeg ikke har noe selvstendig mål for deres evne til å utnytte det alfabetiske prinsippet. I ettertid ser jeg at dette er synd, fordi det kunne ha hjulpet meg til å uttale meg med større sikkerhet om deres avkodingsferdigheter mer generelt, og ikke minst om eventuelle årsaker til langsom og, i Geraldines tilfelle, usikker avkodning. Nå er det selvsagt mulig å hevde at mange av ordene i læreboktekstene i praksis fungerer som nonsensord for Geraldine – i den forstand at hun neppe vil ha dem lagret i minnet. For å lese dem riktig må hun lese alle bokstavene i ordene, og dessuten kjenne norske uttalekonvensjoner. Som vi har sett, feilleser hun mange ord vi kan regne med er nonsensord for henne (f.eks. slendrian, Mitsubishi, Akiko, Toshiba). I den supplerende høytlesingsstudien så vi at hun også leste flere slike ord feil når hun leste dem som enkeltord (f.eks. bygdelag, Hordaland, junaiten). Ut fra disse opplesingssituasjonene vil jeg si at det er sannsynlig at Geraldine har problemer med å utnytte det alfabetiske prinsippet når hun leser norsk. Likevel kan vi, ut fra bare slike eksempler, ikke være sikre. Når man skal lese et ord man ikke vet hvordan uttales (f.eks. ord på et språk man ikke kan så godt, eller fremmede navn), er det nemlig ikke sikkert at man legger vekt på å lese ordene så nøyaktig som mulig. Er det et navn man har foran seg, kan det i mange tilfeller oppleves som lite viktig å uttale det helt presist. Når man leser ord på et språk man ikke behersker så godt, kan det dessuten være slik at man konsentrerer seg om å få tak i stammene for å få med seg det sentrale innholdet, mens det ikke oppleves som like viktig å få tak i bøyingsendelsene.

Det sistnevnte er det rimelig å tenke seg kan være særlig aktuelt når leseren ikke har så god beherskelse av det morfologiske systemet. Når man skal be noen om å lese nonsensord for å teste om de behersker bruken av det alfabetiske prinsippet (eller fonologiske strategier som fenomenet også kalles jf. 3.4), bør man derfor gjøre det helt klart for personene at ordene de skal lese ikke betyr noen ting, at de skal lese ordene på den måten at alle bokstavene uttales, og at det er ut ifra hvor nøyaktig de greier å løse denne oppgaven at prestasjonene deres skal bedømmes. En slik instruksjon har Geraldine ikke fått i de tilfellene hun har lest tekst eller ord høyt, og derfor kan ikke de aktuelle delene av hennes høytlesing fungere som en slik prøve i nøyaktighet ved opplesing av nonsensord.

Selv om jeg i ettertid gjerne skulle hatt mer data om elevenes avkodingsferdigheter enn jeg har, så vi i kapittel 3 at det ikke er uvanlig at man i undersøkelser hvor avkoding defineres operasjonelt, bruker det samme målet som jeg har gjort her. Men ofte har forskerne da hatt tilgang til mer standardiserte høytlesingsprosedyrer eller tester og har kunnet støtte seg til en opparbeidet norm når de skal trekke grensene mellom god og dårlig avkoding (jf. f.eks. Yuill & Oakhill 1991). En slik norm finnes ikke i mitt tilfelle, og det er blant annet det som kan gjøre det vanskelig å uttale seg om hvor godt Ahmed, Daud og Shabanah avkoder tekstene. At Geraldine har problemer med avkodingen, synes jeg imidlertid må være nokså opplagt. Og det er selvsagt heller ingen tvil om at Ahmed, Daud og Shabanah har færre problemer med de mer tekniske sidene ved lesingen enn henne, men at de samtidig leser langsommere enn de jevngamle kontroll-leserne.

## **10.2.2 Forståelsen av fem læreboktekster i samfunnsfag**

### **10.2.2.1 Innledning**

For å finne fram til elevenes forståelse stilte jeg dem en rekke åpne spørsmål til de aktuelle læreboktekstene. I det følgende vil jeg oppsummere vurderingen av svarene til hver av de fire andrespråksleserne. Det gjør jeg for å kunne besvare spørsmålet om hvor godt de forstår de fem læreboktekstene (jf. problemstilling Ia). I 9.7 og 9.8 har jeg, i forbindelse med analysen av svarene på hvert av spørsmålene, gjort rede for grunnlaget for vurderingen. I 9.9 oppsummerte jeg hvilke oppgaver som kunne karakteriseres som lette og hvilke som kunne karakteriseres som vanskelige oppgaver for andrespråksleserne, og jeg så også nærmere på noen mulige årsaker til at andrespråksleserne har hatt problemer med enkelte av oppgavene. Her vil jeg ikke gjenta denne oppsummeringen, men jeg vil komme tilbake til diskusjonen av mulige årsaker til forståelsesproblemer seinere i kapitlet.

Den formelle vurderingen av elevenes svar på forståelsesoppgavene som akseptable eller ikke-akseptable, viste at Ahmed og Shabanah hadde høyest

andel aksepterte svar – med henholdsvis 59 % og 58 %. Geraldine hadde 54 % godkjente svar, mens den tilsvarende andelen hos Daud bare var 36 %. Blant kontroll-leserne var andelen godkjente svar atskillig høyere – mellom 77 % og 100 % (jf. tabell 81). Her vil jeg starte med Ahmed som skårer høyest, så se på svarene til Shabanah, Geraldine og Daud. Til slutt diskuterer jeg rangeringen av elevene etter hvor godt de leser, og sammenligner deres prestasjoner med kontroll-lesernes. Dessuten vil jeg vurdere den operasjonelle definisjonen av leseforståelse som ligger til grunn for undersøkelsen.

### 10.2.2.2 Ahmeds forståelse

Selv om Ahmed og Shabanah har fått vurdert en omtrent like høy andel av svarene sine som akseptable, framstår Ahmed likevel ut fra den kvalitative analysen som den som svarer best. Både for tekst 3, 4 og 5 har jeg regnet han som den av andrespråksleserne som har svart best på oppgavene, og dermed som den som har fått med seg mest av innholdet i tekstene. Han svarer imidlertid ikke så godt som kontroll-leserne.

Analysen av sammenfatningene av innholdet i tekst 1 og tekst 2 viste at Ahmed gjengav færrest sekvenser fra læreboktekstene direkte, men at han, i motsetning til de andre minoritetselevne, generaliserte deler av tekstinholdet. Han kunne svare på få av spørsmålene til tekst 1, men svarte bedre på oppgavene til tekst 2. Alt i alt har jeg derfor ikke regnet med at han hadde noen dårligere prestasjon på disse oppgavene enn Shabanah og Daud.

Den følgende oversikten viser hvor mange av Ahmeds svar til hver av tekstene jeg har regnet som akseptable.

Tekst 1 og 2: 3 akseptable svar av 7<sup>75</sup>  
Tekst 3: 4 akseptable svar av 4

Tekst 4: 6 akseptable svar av 9  
Tekst 5: 3 akseptable svar av 7

### 10.2.2.3 Shabanahs forståelse

Ut fra den formelle vurderingen framstår Shabanah som en som forstår tekstene like godt som Ahmed. Hun har i alt femten akseptable svar på tjueseks stilte spørsmål. Fire av svarene har jeg imidlertid vært usikker på vurderingen av. (Dette er markert med spørsmålstejn i de aktuelle tabellene.) En tilsvarende usikkerhet har jeg ikke hatt ved vurderingen av Ahmeds svar. Problemet med å bedømme forståelsen til Shabanah er at hun ofte ikke har fått like mange oppfølgingsspørsmål som de øvrige. Dermed kommer færre sider ved hennes forståelse eller manglende forståelse fram. At jeg ikke har stilt henne oppfølgingsspørsmål i samme grad som de andre, henger dels sammen med at jeg har oppfattet situasjonen slik at svaret hennes har vist at hun har

<sup>75</sup> Dette tallet opplyser hvor mange spørsmål jeg har stilt eleven til den aktuelle teksten.

skjønt det jeg har vært ute etter, men dels skyldes det nok også at det på mange måter er vanskeligere å holde en slik samtale i gang med henne enn med de andre. Hun svarer ofte knappere, og hun tar sjelden egne initiativ til å fortelle om nye sider av det hun har lest om.

Av oversikten nedenfor ser vi at det er stor variasjon i hvor godt Shabanah har svart på oppgavene til hver av tekstene. På tekst 4 har hun fått godkjent svarene på nesten alle spørsmålene, mens hun nesten ikke svarer noe rett på tekst 5. På tekst 5 svarer hun dårligst av alle, og av det hun sier, er det åpenbart at hun har fått med seg svært lite av det jeg har oppfattet som det sentrale innholdet i denne teksten (negative sider ved det japanske samfunnet). Siden hun har festet seg ved enkelte detaljer (sykdomssymptomene til Minamata-syken), har vi i alle fall belegg for at hun har fått med seg noe fra lesingen.

Tekst 1 og 2: 5 akseptable svar av 8  
Tekst 3: 1 akseptabelt svar av 2

Tekst 4: 8 akseptable svar av 9  
Tekst 5: 1 akseptabelt svar av 7

Sammenfatningen til Shabanah av tekst 1 og tekst 2 er den korteste og innholdsmessig tynneste. Hun svarer imidlertid relativt fyldig på de supplerende spørsmålene til tekst 1, mens hun praktisk talt ikke har fått med seg noe av det som står om skolesystemet i Japan i tekst 2.

#### 10.2.2.4 Geraldines forståelse

Geraldine har svart akseptabelt på femten av de tjuette oppgavene jeg stilte henne. Tekst 4 og tekst 5 ser ut til å ha vært de vanskeligste – i alle fall hvis vi skal bedømme det ut fra antallet rette svar.

Tekst 1 og 2: 6 akseptable svar av 8  
Tekst 3: 2 akseptable svar av 4

Tekst 4: 5 akseptable svar av 9  
Tekst 5: 2 akseptable svar av 7

Tekst 5 har vært den vanskeligste for alle minoritetselvene, blant annet fordi ingen av dem har kunnet svare på de tre spørsmålene om overskriften. Selv om Geraldine bare har to rette svar på spørsmålene til denne teksten, er det to sentrale spørsmål hun greier å svare på (dvs. de negative sidene ved det japanske samfunnet og årsaken til Minamata-syken). Så alt i alt framstår ikke forståelsen hennes som fullt så mangelfull som det lave antallet rette svar kunne tyde på.

Når det gjelder tekst 4, kommenterte jeg i oppsummeringen av analysen at det så ut som om Geraldine hadde problemer med å forstå tre av de spørsmålene hvor hun ikke fikk svaret akseptert som riktig.

Geraldines sammenfatning av tekst 1 og 2 var fyldig. Faktisk var det bare Karsten som gjengav flere av læreboksekvensene enn henne. Hun og Karsten

var de eneste som gjengav sekvenser fra alle avsnittene i tekstene. Også på de supplerende spørsmålene svarte Geraldine relativt fyldig – både på spørsmål om skolesystemet og på spørsmål om Akikos liv.

#### 10.2.2.5 Dauds forståelse

Daud er den som gjennomgående har de største problemene med å svare på forståelsesoppgavene. Bare med hensyn til tekst 5 ser Shabanah ut til å ha fått med seg enda mindre enn han. Den formelle vurderingen viste at Daud ikke gav et akseptabelt svar på flere enn ti av de tjuette spørsmålene, altså om lag en tredjedel. Av oversikten nedenfor kommer det fram at han har hatt problemer med spørsmålene til alle tekstene.

Tekst 1 og 2:	3 akseptable svar av 8	Tekst 4:	4 akseptable svar av 9
Tekst 3:	1 akseptabelt svar av 4	Tekst 5:	2 akseptable svar av 7

Når det gjelder de tekstene som leses stille (tekst 1, 2 og 5), viste analysen at Daud kunne svare utfyllende på oppgaver om stoff fra begynnelsen av tekstene – jf. for eksempel oppramsingen av hva Akiko spiser til frokost (D6a) og opplysningen om det japanske transportsystemet (D19b). Slike detaljerte opplysninger er han ofte nokså alene om å gi. I sammenfatningen av tekst 1 og tekst 2 så vi det samme mønsteret: Daud var den av alle leserne som fortalte mest og grundigst fra det første avsnittet i tekst 1 (jf. tabell 60), mens han fortalte svært lite fra tekst 2 og ingenting fra de to siste avsnittene i denne teksten. Det at han hadde festet seg ved mye av det som er direkte uttrykt i de første avsnittene i tekst 1, så imidlertid ikke ut til å ha hjulpet han til å få tak i informasjonen som var indirekte uttrykt (jf. D6b). I analysen har jeg antydnet at en mulig forklaring på at Daud forteller mest fra den første delen av tekstene, kan være at han etter å ha lest teksten går tilbake til begynnelsen og prøver å memorere stoffet. Det kan imidlertid også henge sammen med at han har problemer med å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon.

#### 10.2.2.6 Hvor godt forstår de fire andrespråksleserne de fem læreboktekstene?

Ut fra den formelle vurderingen av svarene på forståelsesoppgavene kan vi rangere andrespråksleserne ut fra andelen akseptable svar på følgende måte:

Ahmed (59 %), Shabanah (58 %), Geraldine (54 %), Daud (36 %)

At Ahmed og Daud utgjør ytterpunktene i en slik rangering, virker rimelig også ut fra nærstudien. Ahmed svarer best av de fire, og Daud gir de dårligste svarene. Det er imidlertid vanskelig å plassere Shabanahs prestasjoner i forhold til de andres. Ut fra den kvalitative analysen framstår ikke svarene hennes som like gode som Ahmeds. Som nevnt har jeg markert usikkerhet ved flere av

vurderingene av Shabanahs aksepterte svar (og Dauds og Geraldines), men ikke ved noen av svarene til Ahmed. Hvis alle svarene jeg har markert usikkerhet ved, skulle regnes som gale, ville vi få følgende rangering ut fra andel aksepterte svar:

Ahmed (59 %), Geraldine (46 %), Shabanah (42 %), Daud (25 %)

Som vi ser, er det nå Geraldine og Shabanah som har en omtrent like høy andel akseptable svar. Ut fra nærstudiene framstår en slik vurdering som rimeligere enn at Shabanahs og Ahmeds prestasjoner regnes som omtrent like. Geraldine svarer noe riktig på alle tekstene, mens Shabanahs prestasjoner er langt mer ujevne. På oppgavene til tekst 1 og tekst 4 svarer hun rimelig godt, mens hun omtrent ikke kan svare noe på oppgavene til tekst 2 og tekst 5. I det følgende vil jeg omtalte den første av disse rangeringene som vurdering av leseforståelse I og den andre (hvor usikre akseptable svar ikke inkluderes i antall rette svar) som vurdering av leseforståelse II. Når ikke annet er nevnt, er det vurderingen av leseforståelse I, jeg sikter til.

Selv om jeg nå har funnet fram til en rangering av de fire andrespråksleserne etter hvor godt de svarer på oppgavene, gjenstår det å vurdere deres prestasjoner i en større sammenheng. Det vil jeg gjøre ved å sammenligne med resultatene til de fire kontroll-leserne som ble valgt ut av klassestyreren sin som gjennomsnittlige åttendeklassinger (Roy, Øyvind, Tonje og Wenche). De fire har til sammen fått akseptert 84 av de 101 spørsmålene jeg stilte dem, dvs. 83 %. De tilsvarende tallene for de fire andrespråksleserne er 56 akseptable svar av 109 stilte spørsmål, dvs. 51 % (jf. 9.9.1).

Seks av de aksepterte svarene til kontroll-leserne har jeg også vært usikker på vurderingen av. Trekker vi fra disse, blir andelen aksepterte svar 77 %. De individuelle tallene er: Tonje 88 %, Øyvind 76 %, Wenche 75 % og Roy 68%. Selv Roy som skårer lavest, har ni prosent flere aksepterte svar enn Ahmed. Ingen av de fire andrespråksleserne svarer altså så godt på forståelsesoppgavene som de fire jevnaldrende elevene med norsk som morsmål. Et slikt resultat er vanlig i studier av andrespråkslesing (jf. 1.5.2).

#### **10.2.2.7 Vurdering av den operasjonelle definisjonen av leseforståelse**

Siden jeg har definert leseforståelse operasjonelt som «det leserne svarer på de oppgavene jeg stiller dem, om tekstene de har lest» (jf. 3.2), vil jeg altså ut fra de refererte resultatene kunne si at Ahmed ser ut til å forstå tekstene bedre enn de tre øvrige minoritetselevne, men ikke så godt som noen av kontroll-leserne. Geraldine og Shabanah forstår ikke tekstene like godt som Ahmed, men bedre enn Daud – som på sin side ser ut til å ha fått med seg lite av innholdet. For å finne ut hva dette egentlig innebærer, må vi vurdere den

operasjonelle definisjonen. Det vil jeg gjøre ved å se nærmere på, hva slags tekst elevene har lest, og hva slags oppgaver jeg har stilt til tekstene.

Tekstene elevene ikke forstår så godt, er fem autentiske læreboktekster i samfunnsfag skrevet for deres eget klasstrinn (åttende klasse). Tekstene kan karakteriseres som lette (tekst 1, 2 og 3) og normale (tekst 4 og 5) – ut fra en vurdering av liks-verdiene (jf. 9.2). De forteller om ulike sider ved det japanske samfunnet: familielivet, skolesystemet, kjønnsrollemønsteret, arbeidslivet og miljøproblemer. De inneholder praktisk talt ikke det vi ville oppfatte som mer faktastoff om ulike sider ved Japans samfunnsliv, historie eller geografi. Til tekstene har jeg stilt åpne spørsmål som elevene har svart på muntlig. Oppgavene har dreid seg om å gjøre rede for innhold som er eksplisitt og implisitt uttrykt, om å foregripe tekstinholdet og om å forklare noen sentrale ord og uttrykk. Jeg har prøvd å konsentrere meg om de vesentlige sidene av tekstinholdet og unngått spørsmål om mindre vesentlige detaljer. I utformingen av oppgavene har jeg dels basert meg på det lærerskjønnet jeg har opparbeidet gjennom mange års undervisningspraksis på ungdomstrinnet. Oppgavesettet er med andre ord utformet for å dekke sider ved innholdet som jeg mener lærere i norsk skole vil vurdere som viktig at elever som leser de aktuelle tekstene, får med seg.

Når andrespråkslevnene ikke svarer bedre på oppgavene til de fem læreboktekstene enn de gjør, mener jeg vi må kunne anta at de også mer generelt vil ha problemer med å lese læreboktekster de møter i undervisningen – for de fem aktuelle læreboktekstene var tross alt klassifisert som lette eller normale. Dette må betraktes som et alvorlig problem for elevene, fordi læreboktekster er en svært sentrale teksttype for denne gruppa lesere – siden de er tekster som brukes til å lære nytt stoff. De fire innvandrerdømmene i denne undersøkelsen ser altså ut til å slite med å forstå slike alderstilspassede fagtekster. Ekstra vanskelig må det da være at dette er en teksttype som skolen forutsetter at de omtrent daglig leser på egen hånd hjemme.

### **10.3 SAMMENHENG MELLOM AVKODING AV FAGTEKSTENE OG FORSTÅElsen AV DEM?**

Ved hjelp av problemstilling Ib har jeg ønsket å diskutere forholdet mellom andrespråklesernes avkoding og forståelse av læreboktekstene. I kapittel 3 beskrev jeg dette fra et teoretisk ståsted. Ut fra teorijennomgangen kunne vi konkludere med at det ser ut til å være en sammenheng mellom avkodingsferdigheter og forståelse, men at det neppe er noen enkel årsakssammenheng. Gode avkodingsferdigheter må regnes som en nødvendig, men ikke som en tilstrekkelig forutsetning for å forstå det en leser. Yuill og Oakhill (1991:9) uttrykker dette slik: «It is true that reading accuracy is highly correlated with comprehension skill», men de fortsetter med sitt hovedpoeng: «This correlation masks the fact that for some children, there is a wide



discrepancy between accuracy and comprehension».

Ut fra de målene for avkoding som jeg har brukt i denne undersøkelsen, har jeg kunnet slå fast at både Daud, Ahmed og Shabanah avkoder de norske læreboktekstene ganske godt. De leser noe langsomt, men nøyaktig. Daud er den beste avkoderen av de tre – ut fra hastighet og nøyaktighet ved høytlesing. Men han er samtidig den som svarer dårligst på oppgavene til tekstene, og derfor den vi må anta har forstått minst. Det er følgelig i forhold til Dauds lesing at det er tydeligst at det er et dårlig samsvar mellom avkodingen av fagtekstene og forståelsen av dem. Vi kunne karakterisere hans lesing som god avkoding, men dårlig forståelse. Både Ahmed og Shabanah svarer bedre enn Daud på forståelsesoppgavene, men ingen av dem svarer så godt som de fire jevnaldrende elever med norsk som førstespråk. Ahmeds forståelse kan likevel karakteriseres som rimelig god, siden han svarer akseptabelt på 59 % av oppgavene.

Oakhill og Garnham (1988) og Yuill og Oakhill (1991) er opptatt av førstespråkslesere som avkoder godt uten å forstå tilsvarende godt. De understreker at det kan være flere årsaker til disse elevenes forståelsesproblemer. Selv er de imidlertid særlig opptatt av at mange har problemer med å gjøre nødvendige inferenser fra teksten. Oakhill og Garnham (1988) hevder at om lag ti prosent av elevene på et klassetrinn kan være gode avkodere, men dårlige forståere. Når det gjelder lesing av læreboktekster på et andrespråk, er det grunn til å tro at andelen ungdomstrinns elever med en leseferdighet som kan beskrives på denne måten, er vel så høy. Mange minoritetsungdommer vil trolig beherske de mer tekniske sidene ved lesing av tekster på andrespråket relativt godt, men vil samtidig ha problemer med å forstå tekstene. Avhengig av hvor vi trekker grensene mellom god og dårlig forståelse, vil en slik beskrivelse være dekkende for leseferdighetene både til Ahmed, Shabanah og Daud. Også hos andrespråksleserne kan forståelsesproblemene henge sammen med at leserne ikke foretar de nødvendige inferensene. Men som vi har sett eksempler på i denne studien, kan en forklaring på at de ikke greier å trekke de nødvendige inferensene være at de ikke har forstått den eksplisitt gitte informasjonen i teksten. Mangelfull beherskelse av andrespråket framstår derfor som en mer grunnleggende forklaring. I forhold til Dauds lesing kan det også være berettiget å stille spørsmålet om han bruker for mye kapasitet på å lese nøyaktig. Det er mulig at dette hensynet bidrar til å ta oppmerksomheten hans bort fra innholdet i det han leser. Både analysen av høytlesingsfeilene hans (jf. 9.4.8.3) og det han selv sier om at han er nervøs når han leser høyt, kan i alle fall peke i en slik retning.

I teoriene om lesing som en automatisert prosess nevnes ofte (jf. kapittel 3) langsom og mangelfullt automatisert avkoding som en av de første mulige årsakene til forståelsesproblemer. Siden Geraldines avkoding av læreboktekstene er meget langsom og usikker, ville det være rimelig å forvente at hun

ville få problemer med å forstå tekstene. Ut fra et slikt perspektiv kan vi imidlertid slå fast at Geraldine forstår overraskende mye av det hun leser. Hun gir akseptable svar på omtrent halvparten av forståelsesoppgavene – noe færre enn Ahmed, men klart flere enn Daud. Til tross for at Geraldine sliter med avkodingen, har hun altså fått tak i vesentlige sider av innholdet. Det er fristende å karakterisere hennes lesing som en slags motsats til Dauds lesing – det vil si: dårlig avkoding, men god forståelse. Hvor god forståelsen hennes er, kan imidlertid diskuteres. Den er rimelig god sammenlignet med de tre øvrige andrespråksleserne, men den er langt fra så god som de fire gjennomsnittlige åttendeklassingene med norsk som morsmål.

Ifølge Stanovich (1991:418) forekommer kombinasjonen adekvate ferdigheter i ordgjenkjenning og dårlig forståelse, mens den motsatte kombinasjonen praktisk talt ikke finnes. Det skulle bety at Geraldines lesing av disse fagtekstene er nokså unik. Det problematiske ved å støtte seg til utsagnet til Stanovich for å karakterisere Geraldines lesing er ikke bare spørsmålet om mine avkodingsmål kan regnes som uttrykk for det Stanovich omtaler som ordgjenkjenningsferdighet, men også at Stanovich uttaler seg så generelt. Han presiserer ikke hva som ligger i adekvate og dårlige ferdigheter og i deres motsetninger. Noe seinere uttaler han seg imidlertid om det samme forholdet på denne måten: «it is highly unlikely that excellent reading comprehension will be observed in the face of deficient word recognition skills» (op.cit.:419). Ut fra denne presiseringen ser ikke Geraldines lesing ut til å være fullt så spesiell som en først kunne få inntrykk av. For hennes forståelse av læreboktekstene kan ikke karakteriseres som utmerket. Likevel mener jeg det er grunn til å holde fast ved at Geraldines relativt høye andel akseptable svar på oppgavene til tekstene er overraskende ut fra hvordan hun rent teknisk greier å lese seg gjennom læreboktekstene. Jeg vil komme tilbake til mulige forklaringer på Geraldines langsomme og unøyaktige avkoding, men relativt gode forståelse seinere i kapittelet (10.5.3).

## **10.4 KARAKTERISTISKE TREKK VED HØYTLESINGEN**

### **10.4.1 Innledning**

Analysen av høylesingsferdigheter falt i fire hoveddeler: hastighet (9.3), kvantitativ analyse av antallet feilleste ord (9.4.4), kvalitativ analyse av høytlesingsavvikene ut fra en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell (9.4.5) og en analyse av feillesingenes konsekvenser (9.6). På bakgrunn av det jeg har funnet fram til gjennom disse analysene, vil jeg her besvare hovedspørsmålet i problemstilling Ic: «Hva er karakteristisk for høytlesingsferdighetene til de fire andrespråksleserne?». Siden jeg alt har oppsummert hver av delanalysene (jf. 9.4.4.3, 9.4.5.6 og 9.4.6.4), vil jeg ikke gå i detalj her, men beskrive karakteristisk trekk ved elevenes høytlesing i litt mer generelle vendinger.

De første jeg må slå fast, er at de fire innvandrerdømmenes høytlesingsferdigheter ikke kan beskrives under ett. På den ene siden skiller nemlig Geraldine seg klart fra de tre andre ved at hun blant annet leser svært mange feil. I alt produserer hun 121 avvik i opplesingen av de to læreboktekstene, mens Ahmed, Daud og Shabanah til sammen bare gjør 53 feil. På den andre siden skiller Daud seg ut fordi så mange trekk ved høytlesingen hans er mer i overenstemmelse med høytlesingen til førstespråksleserne enn med høytlesingen til de tre øvrige andrespråksleserne. Siden jeg har tatt for meg hastighet og nøyaktighet (målt ut fra den kvantitative analysen) i 10.2.1, vil jeg her konsentrere meg om de kvalitative analysene. Etter å ha oppsummert høytlesingsundersøkelsene, vil jeg i 10.5 diskutere den unøyaktige lesingen til Geraldine.

#### 10.4.2 Høytlesingsfeilenes fordeling på språknivåer

Selv om Ahmed, Daud og Shabanah ikke skiller seg vesentlig fra de jevngamle kontroll-leserne når det gjelder antallet høytlesingsfeil, er det bare Daud som ligner førstespråksleserne når det gjelder hvilke høytlesingsfeil han gjør mange av, og hvilke han gjør få av. Halvparten av avvikene til Daud er leksikalske, og han gjør få feillesinger på det grafo-fonematiske nivået. Den samme tendensen gjelder også for førstespråksleserne. Ahmed, Shabanah og Geraldine har derimot en høyere andel avvik på det grafo-fonematiske nivået enn på det leksikalske. Denne tendensen er klart i høytlesingen til Shabanah og Geraldine, som begge har en lav andel leksikalske avvik (23 % og 16 %). De leksikalske avvikene er imidlertid den neststørste gruppa hos Ahmed med 39 %.

Geraldines høytlesing skiller seg fra høytlesingen til de andre leserne i undersøkelsen ved at hun gjør så mange morfologiske avvik. Halvparten av feilene hennes hører til denne kategorien. Ahmed, Daud og Shabanah gjør meget få morfologiske avvik – i gjennomsnitt 4,7. Det er færre enn gjennomsnittet for førstespråksleserne, som er på seks. De fleste av de morfologiske avvikene til Geraldine er feillesinger i bøyingsmorfem. Disse feillesingene diskuterer jeg nærmere i 10.5.

I analysen av de grafo-fonematiske avvikene kom følgende tendenser fram:

- Når andrespråksleserne erstatter et segment med et annet i opplesingen av et ord, dreier det seg som regel om vokaler. De tilsvarende feillesingene hos førstespråksleserne gjelder vanligvis konsonanter.
- Når andrespråksleserne utelater segmenter i opplesingen av et ord, skjer det oftest i form av en forenkling av en konsonantforbindelse inne i ordet eller i slutten av ordet. Det er også en del eksempler på at andrespråkslevene reduserer antallet stavelser inne i et ord.

Førstespråksleserne gjør få grafo-fonematiske utelatelser.

- Når andrespråksleserne føyer til et segment i opplesingen av et ord, skjer det oftest fordi de leser en bokstav som vanligvis ikke uttales. Særlig Geraldine gjør slike feil. Daud gjør ingen, mens det finnes noen feil av denne typen i førstespråksmaterialet.

- De grafo-fonematiske erstatnings- og utelateltesfeilene skjer ofte i ord jeg har regnet det for sannsynlig at minoritetselevene ikke kjenner så godt (f.eks. «sluntrer» og «verv»). De grafo-fonematiske tilleggsfeilene skjer oftere i vanlige ord (f.eks. «og» og «huset»).

De grafo-fonematiske erstatnings- og utelateltesfeilene kan komme av forskjeller i vokalsystem og fonotaks i norsk og elevenes morsmål. Urdu har ikke fremre runde vokaler, og stavelsene kan ikke ha så lange konsonantforbindelser som på norsk (jf. Garlén 1988). Geraldine har en annen språkbakgrunn enn de tre andre, men også mellom hennes morsmål og norsk er det tilsvarende forskjeller på disse feltene (se 10.5).

Analysen av de leksikalske avvikene viste at andrespråksleserne utelater og føyer til svært få ord når de leser de to læreboktekstene høyt. Deres opplesing må i så måte karakteriseres som ordrett. Analysen av de leksikalske erstatningsfeilene viste følgende:

- Når Ahmed, Daud og Shabanah erstatter en ordform med en ordform fra paradigmet til et annet leksem, dreier det seg i åtte av ni tilfeller om funksjonsord. Hvis vi tenker oss en skriftlig realisering av elevenes feillesing, vil den i sju av ni tilfeller visuelt sett være nokså lik ordformen i grunnteksten. Denne typen feillesinger blir stort sett korrigert av de tre leserne. Bare ett avvik hos hver av dem er ukorrigert. Dauds og Shabanahs ukorrigerte leksikalske erstatning må regnes som en ubetydelige feil, mens Ahmeds feillesing endrer innholdet. Som vi har sett i analysen av leseforståelse, hadde Ahmed likevel forstått tekstens innhold riktig (jf. A15e).

- Geraldine produserer hele sytten leksikalske erstatninger i sin opplesing, og hun retter bare seks av dem. Blant de avvikene hun retter, finner vi flest funksjonsord, mens det er flest innholdsord blant dem hun ikke korrigerer. De ukorrigerte leksikalske avvikene endrer innholdet og/eller fører til strukturelle brudd. Også Geraldines feillesinger kan gjennomgående karakteriseres som visuelt like grunntekstens ordformer.

- Hos de jevngamle kontroll-leserne<sup>76</sup> finner vi eksempler på leksikalske

---

<sup>76</sup> I denne oppsummeringen av karakteristiske trekk ved høytlesingen har jeg inkludert alle de fem kontroll-leserne, mens jeg i vurderingen av hvor godt andrespråkslevene avkoder og forstår, bare sammenlignet med de fire kontroll-leserne som klassestyreren valgte ut som gjennomsnittlige.

erstatninger som at /kvinene/ leses for <bedriftene>. Her endres innholdet klart, og det er ingen påfallende visuell likhet mellom elevens opplesing og ordformen i grunnteksten. De aller fleste av denne typen erstatningsfeil korrigeres. Selv om dette ikke er noen stor avvikskategori i førstespråksmaterialet, er det likevel interessant at den finnes, for vi finner ikke denne typen feillesinger hos minoritetselevne. Det ser ut som om andrespråksleserne i høy grad støtter seg til den grafiske informasjonen i ordene når de leser.

### 10.4.3 Høytlesingsfeilenes konsekvenser

I analysen av høylesingsfeilenes konsekvenser fant jeg blant annet fram til hvor stor andel av de ukorrigerede høytlesingsavvikene som kan regnes som ubetydelige. Ubetydelige feil, eller neglisjeer som jeg kaller dem (jf. Magnusson og Naucér 1991), er feillesinger som resulterer i eksisterende ordformer i norsk, og som verken endrer innholdet i den oppleste teksten, fører til brudd på kongruensregler eller bryter med den syntaktiske eller den tekstlingvistiske strukturen. Analysen viste at Daud har en høy andel ubetydelige feil blant sine ukorrigerede høytlesingsavvik (63 %), mens de tre øvrige andrespråksleserne har en klart lavere andel slike neglisjeer blant sine ukorrigerede avvik. Shabanah er den som har den laveste andelen med 27 %, Ahmed har 31 % og Geraldine har 35 %. Daud ligner her igjen førstespråksleserne. Hos de tre voksne førstespråksleserne er hele 79 % av feillesingene som de ikke korrigerer selv, neglisjeer. Hos de jevngamle kontroll-leserne er den gjennomsnittlige andelen neglisjeer 58 %. Det vil altså si omtrent det samme som hos Daud.

Når vi trekker avvik leserne selv korrigerer og neglisjeene fra det totale antallet avvik, står vi igjen med en gruppe avvik som vi kan kalle virkelige feillesinger. Daud har bare tre slike av opprinnelig femten feil (dvs. 20 %). Ahmed har ni av opprinnelig atten feil (dvs. 50 %), Shabanah har elleve av tjue (dvs. 55 %), og Geraldine har hele syttien av 121 (dvs. 59 %). I den kvantitative analysen fant jeg at Daud gjorde noen færre avvik enn Ahmed og Shabanah, men forskjellen var ikke så stor da vi sammenlignet det totale antallet feil som den blir når vi sammenligner antallet virkelige feil. Fordi Daud korrigerer så mange av feillesingene sine, og fordi så mange av de resterende feilene hans er neglisjeer, skiller Daud seg altså klart fra Ahmed og Shabanah i antallet virkelige feil. Dauds høytlesing er igjen mest lik førstespråkslesernes. Blant de jevnaldrende kontroll-leserne er det én som ikke gjør noen virkelige feil. De andre gjør henholdsvis én, tre, seks og atten slike virkelige feil – det utgjør mellom 13 % og 36 % av lesernes opprinnelige antall feil.

Ved hjelp av en spørreprosedyre utviklet av Magnusson og Naucér fant jeg fram til hvilke språknivå hver av feilene har konsekvenser for. Den følgende

oversikten viser resultatene for de virkelige feilene. Feilene til kontroll-leserne har jeg delt i to: de voksnes og ungdommenes. Roy skiller seg så klart fra de andre førstespråksleserne fordi han gjør hele atten slike feil. Derfor har jeg i parentes bakerst angitt hvor mange av hans feil som inngår i resultatene til de fem ungdommene.

Ahmed:	4 feil er ikke eksisterende ordformer i norsk 4 feil fører til brudd på det syntaktiske nivået 1 feil endrer betydningen
Shabanah:	6 feil er ikke eksisterende ordformer i norsk 1 feil bryter kongruensreglene 3 feil fører til brudd på det syntaktiske nivået 1 feil endrer betydningen
Geraldine:	22 feil er ikke eksisterende ordformer i norsk 8 feil bryter kongruensreglene 27 feil fører til brudd på det syntaktiske nivået 10 feil endrer betydningen 4 feil fører til brudd på det tekstlingvistiske nivået
Daud:	2 feil fører til brudd på det syntaktiske nivået 1 feil fører til brudd på det tekstlingvistiske nivået
Tre voksne kontroll-lesere:	2 feil fører til brudd på det syntaktiske nivået 1 feil endrer betydningen 1 feil fører til brudd på det tekstlingvistiske nivået
Fem unge kontroll-lesere:	5 feil er ikke eksisterende ordformer i norsk (R:2) 2 feil bryter kongruensreglene (R:2) 12 feil fører til brudd på det syntaktiske nivået (R:8) 7 feil endrer betydningen (R:6) 2 feil fører til brudd på det tekstlingvistiske nivået

Av denne oversikten ser vi at det hos de aller fleste leserne i undersøkelsen viser seg å være svært få av de virkelige feillesingene som endrer innholdet. Daud har ingen slike, mens Ahmed og Shabanah har én hver. Geraldine skiller seg (sammen med Roy) ut fra alle de andre, fordi ti feil (hos Roy åtte) endrer betydningen. Ser vi på de øvrige typene feil, finner vi blant de virkelige feilene til de fire andrespråksleserne to store kategorier: feil som er ikke-eksisterende ordformer, og feil som fører til brudd på det syntaktiske nivået. Geraldine, Shabanah og Ahmed har en høy andel virkelige feil som bryter med ordstrukturen i norsk (jf. også den høye andelen grafo-fonematiske avvik i disse tre ungdommenes opplesing). Daud har derimot ingen slike feil. Også blant førstespråkslesernes virkelige feil er det få som bryter med ordstrukturen i norsk. Feil som fører til brudd på det syntaktiske nivået, er det vanligste både blant andre- og førstespråksleserne. Vi legger ellers merke til at Geraldine er den som gjør flest feil som bryter med kongruensregler. Hun gjør åtte slike. De fleste morfologiske avvikene fører, slik nivåene er avgrenset i denne undersøkelsen, til brudd på det syntaktiske nivået.

#### 10.4.4 Oppsummering: Karakteristiske trekk ved høytlesingen til de fire andrespråksleserne

Vi har sett at høytlesingsferdighetene til de fire andrespråksleserne ikke kan karakteriseres under ett. Høytlesingsferdighetene til Ahmed og Shabanah framstår imidlertid som nokså like, og vi har også sett at Ahmed, Shabanah og Geraldine har flere trekk som skiller deres høytlesing fra førstespråkslesernes (blant annet en høyere andel grafo-fonematiske avvik enn leksikalske). Men Geraldine leser både langsommere og atskillig mer unøyaktig enn Ahmed og Shabanah. Hun gjør også, i motsetning til de to andre, svært mange morfologiske avvik – noe som kanskje henger sammen med at hun støtter seg til sitt eget mellomspråkssystem under opplesingen. Geraldine gjør dessuten atskillig flere virkelige feil enn Ahmed og Shabanah, selv om andelen slike feil i de tre lesernes høytlesing ikke er så forskjellig. Blant Geraldines virkelige feil finner vi også flere feil som endrer innholdet enn hos noen av de andre leserne i undersøkelsen.

Sammenligner vi høytlesingsferdighetene til Shabanah og Ahmed med høytlesingsferdighetene til Daud, kan vi slå fast at Daud leser litt raskere og gjøre noen færre feil enn Ahmed og Shabanah. Jeg har imidlertid beskrevet dem alle tre som relativt nøyaktige lesere som leser noe langsommere enn de jevnaldrende kontroll-leserne. Ut fra delanalysene av høytlesingshastighet og antall feil i høytlesingen er forskjellen mellom de tre altså ikke så stor som den har vist seg å være i den mer kvalitativt orienterte beskrivelsen av høytlesingsavvikene og i undersøkelsen av høytlesingsavvikenes konsekvenser. Begge disse undersøkelsene har vist at mange trekk ved Dauds høytlesingsferdigheter er mer i overensstemmelse med høytlesingen til førstespråksleserne enn med høytlesingen til de øvrige tre andrespråksleserne.

Når en finner slike forskjeller, er det naturlig å spekulere over hva de skyldes. Det virker vanskelig å prøve å forklare hvorfor Daud gjør andre typer høytlesingsfeil enn Shabanah og Ahmed. En mulig forklaring på at han leser mer nøyaktig, kan selvsagt være at han har større ambisjoner om å gjøre nettopp det, og at han derfor anstrenger seg mer for å lese rett under opplesingen. Selv sier han at han er mer nervøs når han leser høyt, og at han ikke får konsentrert seg så godt (D11). Dette kan kanskje tyde på at han retter så mye oppmerksomhet mot selve avkodningen av tekstene at det kan være en grunn til at han ikke får med seg så mye av innholdet.

Når det gjelder Geraldines unøyaktige høytlesing, vil jeg diskutere den i det følgende delkapittelet.

## 10.5 DISKUSJON AV GERALDINES UNØYAKTIGE HØYTLESING

### 10.5.1 Innledning

Jeg har tidligere vært inne på at en mulig forklaring på at Geraldine produserer så mange høytlesingsfeil, kan være at hun støtter seg til sitt eget norske mellomspråkssystem under opplesingen. Hvis en analyse av det norske mellomspråket hennes viser at hun gjør de samme feiltypene også i andre språkbrukssituasjoner, vil det kunne styrke en slik hypotese. Jeg vil derfor begynne med å analysere enkelte trekk ved mellomspråket før jeg diskuterer hypotesen og andre mulige forklaringer i 10.5.3.

Mellomspråk (engelsk «interlanguage») har jeg definert som «the internal system that a learner has constructed at a single point in time» (Ellis 1994:350). Mellomspråksstudier har ofte et utviklingsperspektiv, og derfor defineres også mellomspråk som «the series of interconnected systems that characterize the learner's progress over time» (loc.cit.). Jeg studerer ikke språkutvikling her, men skal se hvordan Geraldine realiserer utvalgte språklige trekk når hun skriver og snakker norsk på et gitt tidspunkt. Det meste av materialet jeg vil basere analysen min på, er produsert av Geraldine den samme uka som hun leste de to tekstene om Japan høyt. Jeg har imidlertid også valgt å inkludere en diktat som ble skrevet tre måneder tidligere – i slutten av februar. Siden det er relativt kort tid mellom denne og det øvrige materialet, regner jeg også denne for å være skrevet innenfor samme tidsrom. Materialet jeg legger til grunn for mellomspråksanalysen, er dermed det følgende:

- diktat nr. 1: «Kikkerten», skrevet i februar 1991
- diktat nr. 2: «Lukten av mat, lyden av penger», skrevet i juni 1991
- fri skriftlig produksjon, «Det første møte», skrevet i mai 1991
- muntlig: Geraldines replikker i samtalen om tekstene om Japan fra mai 1991

Materialet fra de tre førstnevnte situasjonene hører til det supplerende materialet (jf. 7.4), mens de muntlige dataene er fra hovedundersøkelsen. Materialet fra hovedundersøkelsen skulle være godt kjent nå. Selv om jeg her analyserer det fra en annen innfallsvinkel, presenterer jeg det derfor ikke ytterligere. Jeg vil imidlertid kort se nærmere på de to øvrige typene data: svar på diktater og fri skriftlig produksjon.

I mellomspråksstudier i Norge har det vært svært vanlig å bruke såkalt fri skriftlig produksjon som grunnlag for analysen. Med det menes at andrespråksbrukerne skriver en sammenhengende tekst om et oppgitt emne. Det elevene skriver, har så blitt brukt som data for analyser av mellomspråkets syntaktiske og morfologiske system, og dels også av rettskriving, fonologiske forhold og forhold knyttet til ordforråd (jf. 2.2.4). Teksten jeg bruker her, har Geraldine skrevet på skolen uten hjelpemidler som en del av årsprøva i norsk i åttende klasse. Oppgaven hun valgte å svare på, bestod i å skrive en fortelling



med tittelen «Det første møtet». Oppgaveformulering er ledsaget av et fotografi som viser to tenåringer, en jente og en gutt, som danser tett. Geraldines svar på oppgaven er på 688 ord. Det er gjengitt som vedlegg E i appendikset.

Diktat har vært langt mindre brukt i andrespråksforskningen enn frie skriveoppgaver, og det er derfor større grunn til å belyse hva slags type data en kan få ved å bruke en slik innsamlingsmetode. Tradisjonelt har diktaten blitt brukt av lærere og spesialpedagoger til å teste ortografisk kjennskap (jf. f.eks. Gjessing 1978, Høien & Lundberg 1991). På slutten av syttitallet begynte imidlertid enkelte å argumentere for at prøvetypen også kunne brukes til andre formål. Ifølge Oller (1979) kan diktaten, administrert etter en viss prosedyre, betraktes som en sammensatt prøvetype som reflekterer «crucial aspects of the activities that one must normally perform in processing discourse auditorily» (Oller 1979:266). Det vil si at diktaten også kan brukes til å finne ut hvor godt forsøkspersoner forstår muntlig presentert materiale (jf. også Weir 1988). Enkelte har innvendt at det burde være mulig å skrive ned det en hører med en noenlunde grad av korrekthet også på et språk en ikke behersker så godt. Oller (1979:265f) mener at dette ikke er riktig. For å kunne gjennomføre en diktat med et godt resultat må man kunne dele opp talestrømmen og identifisere ordene. Når man skal tolke det man hører, er man ikke bare en passiv mottaker av informasjonen man får opplest, men man må aktivt konstruere betydningen ved å ta i bruk mange sider av språkkompetansen og eventuell annen bakgrunnskunnskap. For at diktaten skal kunne brukes til noe mer enn å vurdere rettskriving, mener Oller at det er viktig at man velger å lese opp en autentisk tekst. Teksten må ikke leses for langsomt, men i et mer normalt tempo. Dessuten må sekvensene man deler teksten inn i, være lange nok til å utfordre korttidsminnet til forsøkspersonene. Oller nevner fem ord eller flere ett sted (Oller 1979:41) og minst sju ord et annet sted (op.cit.: 273).

I norsk andrespråksforskning er Tenfjord (1983) og L.A. Kulbrandstad (under arbeid) eksempler på at diktat har blitt brukt på en slik måte som Oller og Weir beskriver – altså som ledd i vurderingen av informantenes allmenne språkkompetanse i norsk. Ree (1989) er det eneste norske eksemplet jeg kjenner til hvor hele det språklige datagrunnlaget er basert på diktater. Informantene til Ree er voksne spansktalende studenter som har skrevet diktater som del av sine eksamener i norsk for utlendinger ved Universitetet i Bergen. Rees primære mål er å analysere fonologiske forhold slik de avspeiler seg i skrift, men han finner også forskjeller i hvordan informantene greier å gjengi den dikterte tekstens morfologi. Dette er interessant fra mitt ståsted, fordi jeg både er interessert i å se på grafo-fonematiske og morfologiske forhold. Støtte for at diktat kan brukes til å samle inn data om mer enn andrespråksbrukeres ferdigheter i å skrive det nye språket, kan vi også finne hos Andersson (1981). Han analyserer 650 diktater skrevet av innvandrelever i Sverige i 2.-6. klasse og et tilsvarende stort kontrollmateriale fra svenske elever. Som Ree er Andersson primært

interessert i grafo-fonematiske forhold, men han finner så mange feil som ikke primært er slike, at han konkluderer:

«De relativt talrika icke-grafonemiska/fonologiska felen viser att vi har att göra med en aktiv process när vi skriver ner någonting efter diktamen. Vi omformar det hörda i enlighet med vårt grammatiska system.»  
(Andersson 1981:75)

For at man skal kunne gjengi det man hører i skrift, kreves det altså ikke bare at man har god kjennskap til rettskrivingsregler, man trenger også «goda grammatiska kunskaper och god ordkunskap. Är man inte medveten om eller är osäker på en viss grammatisk företeelse har man också svårt att uppfatta och korrekt återge den» (op.cit.:74).

De to diktatene Geraldine har skrevet, er det jeg selv som har valgt ut og lest opp for klassen. Opplesingen skjedde etter prinsippene fra Oller (jf. ovenfor). De to tekstene jeg dikterte, er gjengitt som vedlegg F i appendikset sammen med Geraldines svar. Det dreier seg om vaskeseddelen på en lettlest ungdomsbok (163 løpende ord) og om en såkalt Hodja-historie (162 løpende ord).

## **10.5.2 En analyse av utvalgte trekk ved Geraldines norske mellomspråkssystem**

### **10.5.2.1 Innledning**

Hensikten med analysen av Geraldines mellomspråk er altså å se om jeg kan finne igjen de samme feiltypene som jeg fant i undersøkelsen av høytlesingsferdighetene hennes. Siden Geraldine hadde flest grafo-fonematiske og morfologiske avvik i høylesingen, er det språktrekk på disse nivåene jeg vil konsentrere meg om. Nærmere bestemt er det de følgende:

- skrivemåten av norske vokaler og av enkelte ikke-lydrette ord
- realiseringen av utvalgte bøyingsendelser i verb, substantiv og adjektiv

Målet med analysen er altså å se om Geraldine, også når hun bruker norsk i andre sammenhenger enn høytlesing, har problemer med vokaler og med norsk morfologi. Finner jeg igjen de samme typene avvik fra målspråksnormen som vi har sett i opplesingen, mener jeg at det kan bidra til å forklare hvorfor Geraldine leser som hun gjør. Da mener jeg med andre ord at det er sannsynlig at en av årsakene til at hun gjør så mange avvik på det grafo-fonematiske og det morfologiske nivået, er at hun støtter seg til mellomspråkssystemet sitt i opplesingen. Finner jeg derimot ikke slike feil, er denne forklaringsmåten lite aktuell.

Sosiolingvistisk inspirert mellomspråksforskning har dokumentert at også mellomspråket kan variere fra situasjon til situasjon og fra oppgavetype til oppgavetype (jf. f.eks. Tarone 1988). Selv om jeg i analysen av høytlesing fant at Geraldine leste presensmorphemet «-er» rett i om lag halvparten av tilfellene (52 %) og som «-e» i 43 % av tilfellene, kan jeg med andre ord ikke forvente at jeg i det materialet jeg skal undersøke her, vil finne igjen den samme prosentvise fordelingen av de to måtene å realisere bøyingsendelsen. Høytlesing regnes tradisjonelt som en situasjon hvor leseren retter mye oppmerksomhet mot språkformen, og derfor vil produsere en høyere andel varianter som ligger nær en prestisjefylt norm. Som vi så i 9.4.3.1 ser dette imidlertid ikke ut til å stemme for alle språklige variabler og heller ikke for alle språksamfunn (jf. Milroys undersøkelser fra arbeiderklassen i Belfast). Når det gjelder mellomspråk, har det vist seg at det ikke alltid er så enkelt å forutsi hva som er den prestisjefylte normen. Tarone skriver:

«interlanguage studies have shown that attention to speech doesn't always lead simply to greater accuracy in terms of the target language. Rather, it leads to greater approximation to the *interlanguage norm*. That norm may sometimes contain accurate target-language variants, but may just as often contain prestige native language variants or even uniquely IL [interlanguage] prestige forms.» (Tarone 1988:43)

I mellomspråksstudier synes det dessuten særlig viktig å ta hensyn til en mulig individuell variasjon, siden situasjonen til dem som lærer et nytt språk er så forskjellig (f.eks. morsmålsbakgrunn, hvilket språk som læres, alder ved begynnelsen av innlæringen og om en lærer språket i formelle eller uformelle språkinnlæringssituasjoner). Ut fra dette kan vi konkludere at det ikke er så lett å forutsi hvordan ulike språklige variabler eventuelt vil kunne variere i Geraldines høytlesing sammenlignet med andre språkbrukssituasjoner. Mitt materiale er heller ikke satt sammen for å belyse denne typen variasjon. (Jeg har f.eks. ikke data fra lite formelle språksituasjoner, såkalt «vernacular», jf. f.eks. Ellis 1986:77). Selv om jeg ikke kan forutsi hvordan trekk ved Geraldines språkbruk vil variere, er det likevel viktig å være bevisst at frekvensen av språktrekkene trolig vil gjøre det fra situasjon til situasjon.

Alle språkbrukssituasjonene jeg har satt Geraldine i, kan altså karakteriseres som formelle. Dataene er samlet inn på skolen i prøve- eller prøvelignende situasjoner. Når hun leser høyt, og når hun skriver ned diktet tekst, må hun produsere det språket hun blir forelagt. Diktaten stiller dessuten tilleggskrav om at hun må huske sekvensen som leses opp. Når hun skriver stil, kan hun selv velge grammatiske strukturer, ord og uttrykk. Det betyr også at hun i prinsippet kan unngå språklige forhold hun er usikker på. I den muntlige situasjonen kan hun velge formuleringer selv, men hva hun skal snakke om, styres av mine spørsmål.

Materialet jeg bruker her, er ikke i utgangspunktet tilrettelagt slik at det skulle inneholde mange eksempler på de språktrekkene jeg er ute etter å studere, men er samlet inn med andre formål for øye (jf. 7.4). Når jeg ikke har kunnet nøye meg med diktaten fra begynnelsen av juni, skyldes det for eksempel at gjennomgående tempus i den er preteritum og ikke presens, som jeg er mest interessert i – siden det er den mest frekvente tempusformen i tekstene om Japan.

Noe som er felles for data samlet inn gjennom diktater, stiler og høytlesing, er at man på en enkel måte kan sortere elevens språklige produksjon i gale og rette former og regne ut hvor stor andel av teksten som er lest eller skrevet riktig. Siden dette kan være en måte å sammenligne de ulike språkbrukssituasjonene på, har jeg valgt å gjøre det her. Når jeg har vurdert om ord er skrevet rett, har jeg ikke bare vurdert rettskrivningen, men også om ordene for eksempel har rett morfologisk form ut fra hvordan de brukes. I tabellen nedenfor ser vi at Geraldine har den laveste andelen rette ord i opplesingen av enkeltord som hun tidligere har feillest. Disse ordene ble valgt ut nettopp fordi de hadde vist seg å være vanskelige, og derfor er det ikke så merkelig at det er her hun gjør mest feil. Det vi ellers kan lese ut av tabellen, er at andelen rette ord er høyere når Geraldine leser opp en tekst enn når hun skriver fritt og når hun skriver diktat, og at den vanskeligste skrivesituasjonen for henne ser ut til å være diktatene.

Tabell 85: Andel rett leste eller skrevne ord i Geraldines høytlesing, diktater og stil

	Andel rett leste eller rett skrevne ord
Høytlesing av læreboktekster om Japan, mai 91	79 %
Høytlesing av læreboktekster om innvandring, des. 90	75 %
Høytlesing av enkeltord som ble lest feil i tekst, jan. 91	52 %
Diktat nr. 1: «Kikkerten», feb. 91	67 %
Diktat nr. 2: «Lukten av mat, lyden av penger», jun. 91	61 %
Fri skriftlig produksjon «Det første møte», mai 91	73 %

Selv om jeg her ikke har til hensikt å sammenligne Geraldines mellomspråk med mellomspråket til de tre øvrige andrespråksleserne, kan det likevel være av en viss interesse med enkelte sammenligningspunkt. På diktaten i juni skriver Geraldine 61 % av de dikterte ordene korrekt. Til sammenligning skriver Shabanah 92 % av ordene på denne diktaten riktig, mens Ahmed skriver 90 % riktig og Daud 89 %. Stilen til Geraldine ble vurdert av seks av de tolv sensorene som vurderte språket til informantene muntlig. Fem av de seks gav henne Ng på den vanlige karakterskalaen som brukes på ungdomstrinnet (dvs. Lg-Ng-G-M-Sg, hvor Lg er dårligste karakter). Daud skrev samme stil. Stilen hans er på 440 ord og inneholder praktisk talt ikke rettskrivingsfeil. Feil valg av bøyingsmorfemer er også svært sjeldent. Fem av de samme sensorene som vurderte Geraldines stil til Ng, vurderte Dauds stil til

G. (Dauds stil og diktater finnes i appendikset til 1996-utgaven av avhandlingen.)

Både diktatene og stilen til Geraldine preges av at hun bryter med mange av de grunnleggende skriftkonvensjonene i norsk. Hun deler ikke teksten inn i avsnitt, bruken av skille tegn er mangelfull, og det er også bruken av stor bokstav etter punktum. Selv om de andre tre informantene ikke ser ut til å ha like store problemer med dette som Geraldine, kan likevel ikke feiltypene sies å være unike for henne. Da jeg underviste på ungdomstrinnet, registrerte jeg forholdsvis ofte slike problemer hos innvandrelever som hadde kommet til Norge i løpet av skolealderen, slik også Geraldine har (jf. Kulbrandstad 1992).

### 10.5.2.2 Bruk av vokaler i skriftlig norsk og skrivemåten av enkelte ikke-lydrette ord

I høytlesingsundersøkelsen så vi at Geraldine gjorde flere feil hvor hun erstattet en vokal med en annen. Dermed mente jeg at det kunne se ut som om hun var usikker i forhold til det norske vokalsystemet. Undersøkelsen av det supplerende materialet bekrefter dette. I det skriftlige materialet finnes det eksempler på at hun erstatter alle de ni vokalene med en annen, men det er enkelte vokalfonem hun oftere skriver feil enn andre. Mange feil blir det når hun skal skrive ord med /æ/, /o/ og /y/<sup>77</sup>, mens det er få feil i ord som i målspåket inneholder /ø/, /e/, /u/ og /a/. Feilene som er listet opp i tabell 86 på neste side, antyder at hun har problemer med å skille mellom ulike fonem, for eksempel /i/ og /y/ (jf. «gydder» for «gidder» og «minter» for «mynter») og /o/ og /ø/ (jf. «lønner» for «låner» og «måtte» for «møtte»). Problemet med å skille /o/ og /ø/ kan henge sammen med at hun er usikker på hvilken av de to spesielle norske vokalgrafemene <å> og <ø> som samsvarer med hvilket av fonemene. I høytlesingen har vi i alle fall også sett at hun leser <får> som /fø:r/ (tabell 29). I det supplerende høytlesingsmaterialet (jf. 9.5) er det dessuten et eksempel på at hun leser «lønnene» som /loniηene/. I det muntlige materialet er det bare i få tilfeller at jeg har registrert avvikende uttale som skyldes en annen bruk av vokalfonem enn det som er forventet ut fra målspåket. Jeg må imidlertid holde muligheten åpen for at en mer detaljert fonetisk analyse av materialet vil kunne vise større uoverensstemmelser enn jeg har registrert med min fonologiske tilnærming.

Noe av problemet til Geraldine ser også ut til å ligge i å lære seg rettskrivingsprinsipper i norsk – som at /o/ ofte skrives med <o> og ikke <å>. At hun er i ferd med å lære seg dette, ser vi av feilskrevne ord som «åm» og «son», og av at hun skriver ord som «som» og «orket» riktig. Av tabellen på neste side ser vi ellers at det finnes mange eksempler på at hun skriver de ulike vokalfonemene riktig. Opplistingen av disse ordene gir ingen fullstendig

<sup>77</sup> Jeg er her mest opptatt av kvalitetsforskjeller og ikke av kvantitetsforskjeller. Jeg har derfor ikke skilt mellom den korte og den lange varianten av de ulike vokalene.

oversikt over alle ord hun har skrevet riktig, men er ment å eksemplifisere typer av rett skrevne ord. Bare der hvor det finnes eksempler på at hun har skrevet samme ord riktig og galt i en tekst, har jeg oppgitt antallet forekomster. Vi kan for eksempel se at hun skriver «hvarandre» to ganger i stilen, mens hun bruker den korrekte skrivemåten «hverandre» tre ganger.

Tabell 86: Ord med vokalfeil i to diktater og en stil skrevet av Geraldine

I: vokalfonem i målspråket som skal skrives

II: Antallet feilskrivninger av vokalfonemene (f. =feil)

III: Materialet hvor feilskrivningen finnes (D1 & D2 = diktat nr. 1 og nr. 2, S = stil)

IV: Eksempler på feil- og rettskrevne ord (Geraldines skrivemåte står i anførselstegn når ordet er feilskrevet, og i kursiv når det er rett skrevet)

I	II	III	IV
/æ/, /æ:/	16 f.	D1:	der -> «dar», nøkkelen /nøkær/ -> «nøkkan», her-> «har», <i>rett: læreren, være, er</i>
		D2:	deretter -> «daretter», herlig -> «harlig», verten -> «vaktan» 2, <i>rett: være, er</i>
		S:	være -> «vare», vært -> «vart», der -> «dar» 2, her -> «har», hverandre -> «hvarandre» 2, hver -> «var», gjerne -> «gjærne» <i>rett: være 3, hverandre 3, kjærste (kjæreste), kjæresten, lære, nærheten, er</i>
/o/, /o:/	14 f.	D1:	låner -> «lønner», lånt -> lønt 2, <i>rett: år, nå, går, på, så, små, ennå, sommen (sommeren), og, opptatt, orket, som, opplever</i>
		D2:	skorpe -> skorpe 3, hånda -> honda <i>rett: åpne, må, kom, foran, opp, holdt, over, som, og</i>
		S:	sånn -> «son» 2, om -> «âm», fortalt -> «fartalt», 15-åringene -> «15 aringene», år -> «ar», også -> «ogsa» <i>rett: sånn 2, gråtende, nå, sovna, norsk</i>
/y/, /y:/	12 f.	D1:	ingen feil, <i>rett: byne (begynne)</i>
		D2:	lyden -> «liden» 2, syntes -> «sinte», mynter -> «minter», bety -> «beture»
		S:	unnskyld-> «unsil», lykkelig-> «liklig» 3, mye-> «meje» 3 <i>rett: fly plassen, flyet, flyte 2 (flytte), skyss 4 (kyss),</i>
/u/, /u:/	5 f.	D1:	august -> «augost», rutinen -> «rå timen», purken -> «pourken», <i>rett: slutten, du, ute, turen, skulker, friminute (friminutet)</i>
		D2:	spurte-> «spørte» (vanlig i dialekten) <i>rett: lukt, kunne, ut, du</i>
		S:	stund-> «stond», <i>rett: stund, du, gutt, hun, juli, sluta (slutta), pluselig</i>
/i/, /i:/	5 f.	D1:	gidder -> «gydder», sier -> «seer» <i>rett: stikke (stikker), sitter (sitte)</i>
		D2:	stille -> «stelte», <i>rett: lit (litt), igen (ingen)</i>
		S:	venninne -> «vennede», hilste -> «helste» <i>rett: romantikk, inn</i>
/u/, /u:/	3 f.	D1:	jo -> «ju», klok -> «kløk», <i>rett: skole, broen (broren), tro (tror)</i>
		S:	kino -> «kina», <i>rett: kino 2</i>
/e/, /e:/	3 f.	D1:	små trette -> «små trøtte», <i>rett: tretten, femten</i>
		S:	sovner -> «sovnar», merke -> «market» <i>rett: kommer</i>
/a/ og /a:/	2 f.	S:	mandag 2, <i>rett: mandag 1</i>
/ø/, /ø:/	1 f.	S:	møtte -> «mätte», <i>rett: former av møte (verb og subst) 7</i>

Noen av Geraldines problemer i høytlesingen kom i ord det er konvensjon for å lese opp på en annen måte enn ordene skrives. Hun leste for eksempel ofte opp såkalte stumme bokstaver. Denne lesemanieren er det rimelig å anta at vil kunne støtte rettskrivingen, siden det er sannsynlig at den gjør henne bevisst på alle bokstavene i ordene. Hun skriver da heller ikke «og» og «med» galt, selv om jeg uttaler dem som /o:/ og /me:/ i opplesingen av diktatene. I det muntlige materialet finner vi for øvrig eksempler på at hun av og til bruker uttalen /o:g/ og /me:d/ (jf. G6a). Oftest uttaler hun imidlertid slike ord uten «den stumme bokstaven». Også den finale t-en som skrives i bestemt form av intetkjønnsord i entall, leste Geraldine ofte opp. I skrift finner vi eksempler på at denne finale t-en mangler. I diktatene skriver hun den ikke i noen av de fire tilfellene hvor den er obligatorisk – igjen er dette tilfeller hvor jeg i opplesingen ikke har uttalt bokstaven. Hun skriver altså for eksempel «i friminute» (diktat nr. 1) og «like over øre hans» (diktat nr. 2). I stilen er det flest eksempler på at t-en brukes (f.eks. «på frokostbordet» linje 32, «i flyet» linje 46 og «på diskoteket» linje 80 og 83), men det finnes også eksempler på at bokstaven utelates (f.eks. «lakt på røre» dvs. telefonrøret, linje 16 og «på hodde» dvs. hodet, linje 20). Vi finner også eksempler på at Geraldine når hun skriver fritt, føyer til «t» i sammenhenger der den ikke skal brukes: «at han ikke skal legge market (merke) til det» (linje 74). I det muntlige materialet er det bare ett eksempel på at hun uttaler en slik «t» i et intetkjønnsord, nemlig /arbæidlivet/ (G12). Dette ordet sier hun rett etter at hun har lest opp overskriften til tekst 4 «Arbeidslivet», og hun leser da dette ordet med final «-t». Uttalen av ordet med «t» i den etterfølgende samtalen er trolig påvirket av denne opplesingen.

I høytlesingen så vi også at Geraldine hadde en tendens til å blande sammen «de» og «det», som begge skrives lydstridig. Det gjør hun også i diktatene (i to av sju tilfeller) og i stilen (i alt fem eksempler på sammenblanding). Både i høylelesingen og når hun skriver, er det vanligst at hun leser /de:/ eller skriver «det» for «de».

En av de aller vanligste skrivefeilene til Geraldine både i diktatene og i stilen er gal bruk av dobbelt konsonant. Oftest skriver hun enkel konsonant der det skulle vært dobbel, men det hender også at hun skriver dobbelkonsonant der det skulle vært enkel. Problemer på dette feltet er vanlig for den som skal lære seg å mestre norsk skrift. «Ikke noen annen enkelhet i norsk rettskriving synes å by på så store problemer som rett bruk av dobbelkonsonant» skriver Wiggen (1992:162) i sin avhandling om rettskrivingsavvik hos grunnskoleelever på Østlandet.

### 10.5.2.3 Bruk av bøyingsmorfem

Ett av de spesielle trekkene ved Geraldines høytlesing er at hun gjør så mange morfologiske feil. Majoriteten av disse skjer i bøyingsendelser. Her har jeg valgt ut noen av de kategoriene hun gjorde flest feil i da hun leste høyt, for å se

om jeg kan finne igjen de samme feiltypene i det materialet jeg analyserer her. Jeg begynner med verb og ser deretter på substantiv og adjektiv under ett.

### Verb

I høytlesingen av de to tekstene om Japan leste Geraldine i ti av tjuetre tilfeller presensmorfemet «-er» som «-e», i ett tilfelle som «-et» og altså tolv ganger riktig. Vi så også eksempler på at hun utelot presensmorfemet «-r» og «-s» i tre tilfeller hver. Infinitivsformer på «-e» feilte hun imidlertid aldri (jf. tabell 26). Jeg vil begynne med å se på presensmorfem.

I diktaten fra februar måned er presens gjennomgående tempus. I alt er det fjorten tilfeller hvor presensmorfemet «-er» skal brukes. Én av ordformene utelater Geraldine helt. Av de øvrige tretten skriver hun ni riktig og fire galt. De gale formene er:

Ingen av dem *høre* på læreren.  
Ute i friminuttet *byne* (begynner) de å små trette.  
Henrik *stikke* av fra det hele.  
Han *oppleve* en episode som er ....

Dessuten skriver hun «tro» i setningen: «Mange tror jeg er femten». I den andre diktaten er det som alt nevnt preteritum som brukes som gjennomgående tempusform. De feilene hun gjør i bøyingsendelser i verb i denne teksten, er de følgende: «syntes» skrives som «sinte», «hadde» skrives som «har» og «bety» skrives som «beture».

I samtalen om tekstene om Japan finner vi mange eksempler på at Geraldine ikke bruker presensmorfemene «-er» eller «-r» i situasjoner hvor det hadde vært det korrekte ut fra målspråksets norm. Selv om denne feiltypen er ganske vanlig, er det imidlertid flest eksempler på at hun bruker formene riktig<sup>78</sup>. Eksempler på setninger hvor Geraldine burde ha brukt presensmorfem, er de følgende:

- jeg veit at de *snakke* japansk (G1a)
- ser ut som om han *lese*, han er på skolen (G3)
- /o:g/ hu *hete* hankiko (G6a)
- så har hun *prøve* som de *ta*, som het (-) helvete et eller annet, som de *pleie*, tar i februar, da (G6a)
- på at det ikke *bli* så veldig strengt (G6i)
- her da, så *bestemme*, både mann og dame, da (G10c)
- og mannen gjør ingenting bare *jobbe* (G10a)
- så *høre* jeg om jeg har lest feil eller ikke (G11)
- liksom er med på det og *sette* hele (G15b)
- så de *jobbe* på sånn småe bedrifter (G15b)
- at de *greie* (-) mye bedre enn kvinner (G15f)

<sup>78</sup> Når jeg har transkribert ord som har en bøyingsendelse som normalt skulle inneholde final «r», har jeg vært spesielt oppmerksom på eventuell forekomst av ekstem sandhi (jf. 9.4.2). Hvis jeg har vært i tvil om tolkingen av hva jeg hører, har jeg regnet uttalen som korrekt.



I stilen bruker Geraldine flest preteritumsformer. Utdraget nedenfor fra begynnelsen og slutten av denne teksten viser at det er vanskelig for henne å holde fast ved en tempusform i en slik framstilling. Hun veksler riktignok rett fra preteritum til presens i direkte tale (jf. linje 11 og 13-14), men hun greier ikke å bruke rett tempus i indirekte tale (linje 9), og flere andre steder veksler hun mellom de to tempusene, mens hun burde ha holdt seg til preteritum. Når hun skriver «lære» (linje 26), «danse» (linje 82) og «slute» (linje 90), er det derfor vanskelig å vurdere disse formene. Ut fra normen i målspråket burde de vært skrevet om til preteritum, men siden Geraldine veksler mellom preteritum og presens flere steder, er det også en mulig tolking å se på dem som presensformer hvor hun ikke skriver «-er» men «-e». Tilsvarende eksempler finner vi med «ta» (linje 23 og 28) og «gå» (linje 24). Eksempler på at hun skriver presensmorfemet «-er» eller «-r», ser vi i «kommer» (linje 14, 17 og 20), «tenker» (linje 17) og «går» (linje 23 og 25).

02	Mondag tredje juli <i>skulle</i> Katarina	24	og Dina litt. For E.k.s. <i>gå</i> med dem til
03	på ferie til Canada. Dina beste vennede	25	stranda, diskotek og <i>går</i> tur. Kanskje hun
04	hennes <i>skulle</i> også på ferier med familien	26	<i>lære</i> hvordan det helle greier <i>er</i> .
05	hennes og med kjærste hennes Kevin.	27	Son <i>satt</i> hun og <i>tenkker</i> til
06	Katarina <i>visste</i> ikke at Kevin <i>skulle</i> <i>vare</i> med.	28	hun <i>sovna</i> r. Faren henne <i>ta</i> henne og <i>la</i>
07	Dagen før de <i>skulle</i> <i>reise</i> <i>ringte</i> Dina	29	henne i sengen. I morgen <i>skal</i> vi
08	til Katarina for å fortelle henne at Kevin	30	<i>reise</i> sa han og <i>ga</i> henne good natt
09	<i>skal</i> <i>være</i> med. Katarina <i>rodde</i> hun <i>skulle</i>	31	skyss.
10	<i>sprekker</i> . hun <i>ble</i> stille en stund. Hallo, Hallo	...	
11	Katarina <i>er</i> du dar. da <i>kom</i> hun på at Dina	81	da de <i>gikk</i> inn <i>spilte</i> de en romantikk sang
12	<i>venter</i> på å <i>høre</i> hva hun <i>hør</i> til si.	82	som du <i>ser</i> på bildet Katarina og Rimon <i>danse</i>
13	Plutselig <i>så</i> hun. hva med meg? Kevin <i>kom-</i>	83	til. da diskoteket <i>sluta</i> <i>ga</i> de hverandre good
14	<i>mer</i> bare til å <i>være</i> sammen med deg.	84	natt skyss og <i>gikk</i> hjem. liklig <i>var</i> hun da
15	hva med sa hun en gang til med gråtende	85	hun <i>gikk</i> hjem. Kevin <i>ble</i> <i>kjent</i> med Rimon
16	stemme og <i>lata</i> på røre. hun <i>ble</i> <i>sittende</i>	86	og begge fire par 15 aringene <i>er</i> liklig og
17	en stund og <i>tenker</i> på hvordan <i>kommer</i>	87	ferien <i>sluta</i> Romantik.
18	jeg til å <i>ha</i> det i Canada. Dina <i>har</i> Kevin	88	Katarina <i>visste</i> at Rimon <i>skal</i> <i>flyte</i> til Norge
19	med seg. Mass ondskapful og sjalusi <i>kom</i>	89	og at de <i>hvar</i> glad i hverandre også <i>sovna</i> hun
20	på hodde hennes <i>kommer</i> og <i>gå</i> . men så		liklig
21	<i>kom</i> hun på plutselig på at hun <i>har</i> aldri	90	son <i>slute</i> første møte Katarina
22	<i>hvar</i> t i sammen med noen før. Kanskje		hadde med Rimon
23	viss hun <i>ta</i> seg sammen <i>går</i> med Kevin		

Mens Geraldine hadde en tendens til å utelate «-e» som flertallsmorfem i substantiv, adjektiv og pronomen i høytlesing, så vi at hun aldri lot være å lese «-e» i infinitiv. I det skriftlige og muntlige materialet jeg analyserer her, reduserer hun heller aldri infinitivsformen ved å utelate «-e», men vi finner noen eksempler på at hun bruker presensform («-er») der hun ut fra målspråksnormen skulle ha skrevet infinitiv: «orkker ikke sitter dar» (diktat nr. 1) og følgende eksempler fra stilen: «trodde hun skulle sprekker» (linje 10), «ble sittende en stund og tenker» (linje 17) og «hun skal går ut» (linje 69).

### Substantiv og adjektiv

I høytlesingen skjedde de fleste feilopplesingene av bøyingsmorfem i substantiv i flertallsmorfem. De flertallsmorfemene hun særlig gjorde feil i, var «-er»,

«-ene» og «-e». Dessverre er det ikke så mange forekomstene av substantiv med slike morfem i materialet jeg analyserer her, og heller ikke av adjektiv med flertallsmorfemet «-e». I tabellen nedenfor ser vi de eksemplene jeg har funnet, hvor jeg mener at Geraldine bruker disse bøyingsmorfemene galt. I stilen og i det muntlige materialet har jeg måttet tolke bruken av formene. Med målspråket som norm har jeg skilt mellom tilfeller der hun burde ha brukt ett av de aktuelle flertallsmorfemene, men ikke gjør det, og tilfeller der hun bruker ett av flertallsmorfemene, men hvor hun ikke burde ha gjort det. I tillegg gir jeg dessuten eksempler på at hun bruker det aktuelle morfemet korrekt.

Tabell 87: Vurdering av Geraldines bruk av utvalgte flertallsmorfem i substantiv og adjektiv i dikater, stil og samtale (M = muntlig, ellers brukes forkortelser som i tab. 86)

<b>I «-er» (subst. plural ubestemt form)</b>		
a) Burde brukt «-er»:		
D2:	(-er) -> -e	de lekreste kjøttkaker -> «matlukte»,
M:	(-er) -> -en	«levde med sånne skaden» (G19d)
	(-er) -> -e	timer -> «time» (G6e)
b) Bruker «-er», men burde brukt noe annet:		
D2:	(-a) -> -er	i steikepanna 2 -> «i sterke paner» 2
M:	(-0) -> -er	«du har sikkerheter» (G15e)
S:	(-e) -> -er	«skulle på ferier» (linje 4)
	(-a) -> -er	«helle greier» (linje 26)
c) Rett bruk:		
D2:		penger 2, minter (mynter)
M:		familier, gutter, timer (6a), penger, kvinner, biler, bedrifter (G15)
S:		billetter (billeter)
<b>II «-ene» (subst. plural bestemt form)</b>		
a) Burde brukt «-ene»:		
D2:	(-ene) -> -en	raslet med myntene -> «holt pengen»
M:	(-ene) -> 0	«de fattige bor i de dårlige bolig» (G19e)
	(-ene) -> -er	«de store bedrifter», «de småe bedrifter» (G15a)
S:	(-ene) -> -en	familiene -> «familien» (linje 49)
c) Rett bruk:		
D1:		elevene
D2:		skjøttkakene (kjøttkakene)
M:		foreldrene, regnstykkene, ordene, stykkene, kvinnene, pengene
S:		familiene (linje 47), gangene (linje 62), 15 aringene (linje 86)
<b>III «-e» (adjektiv plural)</b>		
a) Burde brukt «-e»:		
M:	(-e) -> 0	«japansker er veldig flink» (G19a)
	(-e) -> 0	«dem er liksom urettferdig da» (G15a)
	(-re) -> -er	«de er ikke helt sikker på» (G15a)
S:	(-e) -> 0	«begge fire par 15 aringene er liklig» (linje 86)
	(-e) -> 0	«Kloka 9 skal alle være klar» (linje 33)
b) Bruker «-e», men burde brukt noe annet		
M:	(0) -> -e	«småe bedrifter» 3 (G15a,b)
S:	(0) -> -e	«ble Katarina kjente med en» (linje 52)
c) Rett bruk:		
M:		«folk blei syke» (G19b,c) «store familier» (G6a)

Selv om det ikke finnes så mange ord med de aktuelle flertalls morfemene i materialet, kan vi slå fast at vi finner eksempler både på at Geraldine bruker morfemene rett, og på at hun bruker dem galt. Vi finner også tilfeller der hun ut fra målspråksnormen skulle hatt ett av de aktuelle morfemene, men ikke har det.

#### 10.5.2.4 Oppsummering og vurdering av karakteristiske trekk ved mellomspråket til Geraldine

##### *Oppsummering*

Jeg har her analysert noen trekk ved Geraldines norske mellomspråkssystem slik dette systemet kommer til uttrykk i fri skriftlig produksjon, i diktater og i en formell muntlig intervjusituasjon. Hensikten med analysen har vært å se om jeg kunne finne igjen de samme typene avvik fra målspråksnormen som jeg fant i høytlesingen hennes. Derfor vil jeg i det følgende ta utgangspunkt i undersøkelsen av høytlesingsferdigheter.

- En relativt vanlig feiltype i Geraldines høytlesing er at hun erstatter en vokal med en annen. Slike feil gjør hun også mange av når hun skriver – både i diktater og i fri skriving. Totalt registrerte jeg 61 skrivefeil av denne typen (jf. tabell 86).

- I høytlesingen av tekstene om Japan blander Geraldine sammen de to ikke-lydrette ordene «de» og «det» fem ganger. I diktatene gjør hun to slike sammenblandingsfeil og i den frie skrivingen fem.

- I høytlesingssituasjonen leser Geraldine presensmorfemet «-er» som «-e» i ti av tjuetre tilfeller og presensmorfemet «-r» utelater hun i to av tretti tilfeller (jf. tabell 26). Både i utdragene fra hennes skriftlige og muntlige norsk har jeg funnet en god del eksempler på at hun bruker «-e» der vi ut fra målspråket ville forvente «-er», og tilsvarende at hun ikke skriver eller ikke sier «-r» i verb hvor vi ville ha forventet et slikt presensmorfem.

- I høytlesingen finner vi ingen eksempler på at Geraldine ikke leser «-e» i infinitiv. I materialet jeg har analysert her, finner vi heller ikke eksempler på at hun utelater «-e» i infinitiv, verken når hun skriver eller når hun snakker.

- I høytlesingen gjør Geraldine også mange feillesinger av flertalls-morfem i substantiv og i adjektiv. Substantivmorfemene «-er» og «-ene» feilleses i elleve av trettito tilfeller. Når morfemet «-ene» feilleses, leses det som «-en» eller «-er», mens morfemet «-er» blir lest som «-e», «-ene» eller utelatt. Flertalls morfemet «-e» i adjektiv utelates fem ganger i opplesingen, men det blir også lagt til ved tre anledninger. I materialet

som er undersøkt her, finner vi eksempler på at Geraldine når hun skriver og snakker, gjør tilsvarende feil. For eksempel bruker hun «-en» og «-er» i sammenhenger hvor hun ut fra målspråksnormen burde ha skrevet «-ene». Hun bruker «-e» og «-en» for «-er», og hun utelater og legger til flertalls morfem «-e» i adjektiv i strid med systemet i målspråket.

Ut fra dette kan vi slå fast at vi finner igjen de samme typene avvik fra målspråksnormen i det analyserte mellomspråksmaterialet som vi tidligere har funnet i Geraldines opplesing av læreboktekster. Dermed mener jeg at én sannsynlig forklaring på at Geraldine gjør så mange høytlesingsavvik på det grafo-fonematiske og det morfologiske nivået, er at hun støtter seg til mellomspråkssystemet sitt når hun leser opp tekstene. Med andre ord kan trolig en del av feillesingene forklares ut fra det norske mellomspråkssystemet. Før jeg diskuterer denne hypotesen, vil jeg kort vurdere om mellomspråket til Geraldine kjennetegnes av typiske mellomspråkstrekk.

#### *Karakteristiske trekk ved mellomspråket*

Et karakteristisk trekk ved mellomspråk er at det er språkssystem som inneholder en høy grad av variasjon. Ellis (1994:119) snakker om variasjon som «a pervasive feature of learner language». Larsen-Freeman og Long (1991:81) formulerer seg slik: «the amount of synchronic variability ILs exhibit is especially large». Dette stemmer da også for de språklige trekkene ved Geraldines mellomspråk som jeg har sett på her. I løpet av noen få linjer skriver hun for eksempel «hverandre» én gang og to ganger «hvarandre».

Fra den dagen møtte de *hvarandre* var dag det fartalt meje åm de gangene de har møtt, og nå vet de meje om *hverandre*. Nå er det blit en uke side de er kjent med *hvarandre*.  
(stilen, linje 61-65)

Tilsvarende variasjon har vi også mellom «gå» med og uten presensmorfem i følgende utdrag fra stilen:

Kanskje viss hun ta seg sammen *går* med Kevin og Dina litt. For E.k.s. *gå* med dem til stranda, diskotek og *går* tur. (stilen, linje 22-25)

Andre eksempler på variasjon fra stilen hennes er at hun dels setter substantiv som etterfølges av eiendomspronomen i bestemt form («familien hennes», linje 4) og dels i ubestemt form («kjærste hennes», linje 5).

Når en skal forklare hvorfor mellomspråket preges av så stor variasjon, vises det gjerne til at det er et språkssystem som er i en meget rask utvikling. Mellomspråksbrukeren vil ikke få forsterket den språklige variasjon i eget mellomspråk fra omgivelsene, men vil høre og lese målspråkets former. Eldre barn og voksne som lærer et nytt språk, vil dessuten ikke ha de samme kognitive og psykolingvistiske begrensningene som små barn som lærer morsmålet sitt. Dette regner man også med at bidrar til den raske utviklingen

og dermed til lange perioder med stor formvariasjon (jf. Larsen-Freeman og Long 1991:82). Det er også ganske vanlig å framheve individuell variasjon i mellomspråksstudier (jf. f.eks. Tenfjord 1983:124, Mangerud 1989:81 og Nistov 1991:186). I alle disse studiene har materialet vært norsk mellomspråk fra grunnskoleelever med samme morsmålsbakgrunn og med samme oppholdstid i landet og/eller samme alder.

Et annet karakteristisk trekk ved mellomspråket er at det påvirkes av språkbrukerens førstespråk (jf. f.eks. Larsen-Freeman og Long 1991:81). I Sierra Leone, Geraldines opprinnelige hjemland, er det en kompleks språksituasjon. Engelsk er offisielt språk og brukes blant annet som administrasjons- og skolespråk. Krio, et kreolspråk basert på engelsk og afrikanske språk, er imidlertid det mest utbredte språket. Det brukes av alle som et lingua franca. I tillegg snakkes tolv afrikanske språk (jf. *The New Encyclopædia Britannica*. Vol. 29. 1986). Når Geraldine blir spurt om hva som er morsmålet hennes, svarer hun kreolspråk. Ved en anledning spurte jeg henne om hun snakket kreolspråket hjemme med foreldrene sine. Da svarte hun at hun snakket det og /timin/. Dette språket, temen, hører til den atlantiske grenen av niger-kongo-språkene og snakkes av i underkant av 30 % av befolkningen i Sierra Leone. Om lag 25 % av disse er tospråklige i krio og temen<sup>79</sup>. Som tidligere nevnt, har Geraldine fortalt at hun brukte kreolspråket på skolen da hun skulle lære å lese og skrive, men at de så begynte med engelsk. Hun har altså avgjort en flerspråklig bakgrunn, og i slike situasjoner er det ikke entydig hva som er en persons morsmål, eller om en skal betrakte mer enn ett språk som personens morsmål (se Skutnabb-Kangas 1981 for en drøfting av dette). Siden Geraldine selv oppgir kreolspråket som morsmålet sitt, har jeg betrakter det som det her også, selv om jeg ikke vet om det var dette språket hun først lærte (jf. definisjon av morsmål i 1.1), og selv om det er sannsynlig at hun kan ha to morsmål.

Det er særlig morfologiske og syntaktiske trekk ved kreolspråk som er studert. Men Romaine (1988:63) viser til at nyere forskning også har vært opptatt av fonologiske forhold. Det hevdes for eksempel at kreolspråk gjennomgående har femvokalsystem (/i/, /u/, /e/, /o/, /a/), og at de mangler initiale og finale konsonantforbindelser (stavelsesstruktur: K-V-K-V). Når det gjelder morfologi, kjennetegnes kreolspråk blant annet av analytiske språktrekk. Det brukes partikler istedenfor fleksjon (jf. f.eks. Romaine 1994:171). Et eksempel fra krio viser hvordan tid og aspekt uttrykkes ved hjelp av partikler:

a bin rait	(I wrote)	a don rait	(I have written)
a de rait	(I am writing)	a bin don rait	(I had written)
a bin de rait	(I was writing)	a bin don de rait	(I had been writing)

(jf. Romaine 1988:175)

<sup>79</sup> Opplysningen er hentet fra *Ethnologue* (12th Edition) via World Wide Web (mars 1996).

Om morfologien i temen vet jeg ikke så mye, men en opplysning fra Asher red. (1994:2548) er interessant i denne sammenhengen. Der opplyses det at motsetningen entall-flertall i en av substantivkategoriene i språket markeres med prefiksbøying, for eksempel /ɔ-tik/ som betyr «the stranger» og /ɔn-tik/ som betyr «the strangers».

Så vidt jeg vet, finnes det hittil ingen studier av det norske mellomspråks-systemet til innlærere som har et vestafrikansk eller et annet kreolspråk som morsmål. Jeg må derfor basere meg på allmenne erfaringer når jeg skal sammenligne Geraldines mellomspråkssystem med andre brukeres. Når det gjelder fonologiske forhold, regner en med at personer som har morsmål med færre vokalfonem enn språket de holder på å lære seg, kan ha problemer med å lære det nye vokalsystemet. Dette gjelder allment (se f.eks. Garlén 1988:54), men bekreftes også gjennom funn fra norske mellomspråksstudier (jf. f.eks. studier av tekster skrevet av arabiske og berberiske grunnskoleelever, Hvenekilde 1987 og studier av voksne spansktalende studenters diktater, Ree 1989). Derfor er det også sannsynlig at Geraldines problemer med norske vokaler i høytlesing og i skrivning kan komme av at hun fra før kjenner språkssystem med færre vokaler enn norsk. Enkelte av feiltypene kan også henge sammen med hennes kjennskap til det engelske skriftspråket. Jeg tenker blant annet på ord som uttales med en æ-lyd, men som skrives med <a>, for eksempel «bag» og «bank». Derfor er det en rimelig hypotese at Geraldine er påvirket av engelsk når hun skriver ord med norsk æ-lyd med <a>.

Når det gjelder Geraldines problemer med det morfologiske systemet i norsk, må utgangspunktet for å vurdere feilene hennes være at hun har bakgrunn i to språk som er mer analytiske enn norsk, krio og engelsk. På et allmennt grunnlag er det vanlig å regne med at den som har et analytisk språk som morsmål vil få problem med å lære seg bøyingsystemet i språk som er mer syntetiske, som for eksempel norsk eller svensk, (jf. f.eks. Hyltenstam 1979b:36). Når en person skal lære et språk som i utstrakt grad bruker fleksjon for å uttrykke morfologiske forhold, er det for øvrig også en allmenn erfaring at det tar tid å lære seg det nye språkets morfologiske system (jf. f.eks. Obler 1989, Larsen-Freeman og Long 1991, Tenfjord 1995). Leter vi i norsk mellomspråksforskning, er det studier av vietnameseres norsk som kan gi det mest interessante sammenligningsgrunnlaget i forhold til Geraldine – siden vietnamesisk er et klart analytisk språk som ikke uttrykker grammatiske forhold gjennom bøyingsendelser. Tenfjord (1983) studerer hvordan atten vietnamesiske ungdommer som hadde vært tre år i Norge, brukte det norske tempussystemet når de skrev tekster på norsk. Hun deler elevene i to grupper ut fra ferdighetsnivået i norsk. Elevene med lavest ferdighetsnivå behersket ikke det norske tempussystemet. I de fleste setningene brukte de infinitiv som finitt verbal. Elevene i den andre gruppa hadde en bedre beherskelse av tempussystemet. Stort sett brukte de preteritums- og presensformer som finitt verbal, men i en del tilfeller brukte også de infinitiv istedenfor preteritum eller presens. Oftest skjedde det når det allerede var en tempusmarkering i setningen

gjennom et annet verb, eller når tid ble uttrykt gjennom et annet ledd i setningen (op.cit.:100).

Når Geraldine leser presensmorfemet «-er» i for eksempel <arbeider> som «-e», har jeg beskrevet det som at presensmorfemet «-er» reduseres til «-e», eller at presensmorfemet «-er» (i grunnteksten) i opplesingen dels realiseres som «-er» og dels som «-e». Men dette kunne selvsagt alternativt ha vært beskrevet som at Geraldine bruker infinitiv som finitt verbal, slik Tenfjord gjør for å beskrive variasjon i tempussystemet i mellomspråket til de vietnamesiske ungdommene.

Oppsummerende kan vi si at mellomspråket til Geraldine ser ut til å være preget av trekk som andrespråkforskningen har vist at karakteriserer mellomspråk mer allment: variasjon av former og avvik fra målspråksnormen som kan forklares med overføringer av språkstrukturer fra morsmålet.

### 10.5.3 Diskusjon av mulige årsaker til Geraldines unøyaktige høytlesing

Både i høytlesing og i andre språkbrukssituasjoner er altså det norske mellomspråket til Geraldine preget av at enkelte grafo-fonematiske og morfologiske språktrekk varierer. Dels bruker hun målspråkets former og dels bruker hun former som er avvikende fra målspråkssystemet. Ved hjelp av mellomspråksteorien forklares innlæreres avvik fra målspråket generelt med at de har utviklet et eget språkssystem – mellomspråket. Siden dette er en vanlig måte å forklare avvik i innlærerspråket generelt, mener jeg at det er mulig at også mange av Geraldines høytlesingsfeil kan forklares på en tilsvarende måte.

Som vi så i høytlesingsundersøkelsen, var det ikke bare Geraldine, men også Ahmed og Shabanah som hadde en høy andel grafo-fonematiske avvik. I motsetning til Geraldine produserte imidlertid Ahmed, Shabanah og Daud praktisk talt ikke avvik på det morfologiske nivået. Den høye andelen morfologiske feillesinger ser derfor ut til å være et mer spesielt trekk ved Geraldines høytlesing. De fleste av disse avvikene er feillesinger av bøyingsendelser, og jeg vil derfor i det følgende konsentrere meg om denne feiltypen.

Gjennom mellomspråksanalysen har jeg vist at vi kan finne igjen de samme feiltypene som vi finner i Geraldines høytlesing, også i andre språkbrukssituasjoner. Men for at vi skal kunne si at det er sannsynlig at høytlesingsfeilene skyldes at hun støtter seg til mellomspråkssystemet i opplesingen, må vi ha en modell av høytlesingsprosessen som gir rom for en slik innflytelse fra oppleserens språkssystem. I 3.5 omtalte jeg kort to hypoteser om hva som skjer under høytlesing – «the decoding hypothesis» og «the comprehension hypothesis» (jf. Allington 1984). I den førstnevnte hypotesen hevdes det at når

man leser høyt, omformer man bokstaver til fonem, uttaler ordet, og så forstår man det leste. Det er imidlertid ikke denne, men den andre hypotesen som er mest interessant i min sammenheng. I «the comprehension hypothesis» hevdes det at uttalen av de skrevne ordene først skjer etter at høytleseren har forstått ordet, altså etter at han eller hun har fått tilgang til den semantiske identiteten i det indre leksikonet (jf. også diskusjonen om definisjoner av avkodning i kapittel 3). Som belegg for en slik hypotese brukes nettopp observasjoner av høytlesere som har erstattet de skrevne ordene med egne dialektale varianter. Danks og Hill (1981) følger opp denne hypotesen i en interaktiv modell av høytlesingsprosessen hvor de hevder at verken ren nedenfra-opp-prosessering eller ren ovenfra-ned-prosessering kan forklare funn fra høytlesingsforskningen (som at lesere som regel overser trykkfeil, og at lesere ikke leser uttalbare nonsensord i en tekst uten å nøle). Selv foreslår Danks og Hill at prosessen skjer i to trinn (op.cit.:146). Når høytleserne skal identifisere ordet de leser, skjer det først en elimineringsprosess. Denne prosessen foregår raskt, og leserne bruker all tilgjengelig informasjon. De to forfatterne mener at leserne særlig vil benytte syntaktisk og semantisk informasjon og således at de på dette trinnet kan basere seg på ufullstendig perseptuell informasjon (f.eks. begynnelsen av ordet). Hvis leserne etter denne elimineringsprosessen står igjen med én kandidat til hvilket ord det er snakk om, er ordet identifisert og da uttales det. Danks og Hill antar at denne artikulasjonsprosessen er svært lik den som skjer i spontan tale. Hvis leseren står igjen med mer enn én kandidat etter elimineringsprosessen, hevder de at han eller hun går inn i en relativ langsom og nøyaktig perseptuell analyse av ordet.

Ut fra en slik beskrivelse av hva som skjer under høytlesing, kan det se ut som Geraldine nøyer seg med det første steget i prosessen, altså at hun identifiserer ord ved hjelp av ufullstendig perseptuell informasjon. Når hun leser ord med bøyingsmorfem galt, kan vi tenke oss at hun identifiserer ordet ved hjelp av stammen eller deler av stammen uten å legge vekt på bøyingsendelsen. En slik hypotese mener jeg også vi kan finne støtte for i det synet på lagring av ord i det indre leksikonet som fremmes hos Aitchison (1987:107). Hun argumenterer for at bøyingsmorfemene vanligvis ikke er lagret med ordene, men legges til ordene når vi snakker: «inflectional suffixes are commonly added on as needed in the course of speech» (op.cit.:117). Hvis det er slik at bøyingsendelser legges til i artikulasjonsprosessen, og at dette ikke bare gjelder for spontan tale, men også for høytlesing (jf. Danks og Hill), er det sannsynlig at Geraldine vil støtte seg til sitt eget mellomspråkssystem når hun leser høyt, og dermed kan det altså også i høytlesingen forekomme avvik fra målspråknormen som er påvirket av dette systemet. Foreløpig vet vi lite om det indre leksikonet til flerspråklige personer, men ut fra forskning Schreuder og Weltens (1993) oppsummerer, ser det i alle fall ikke ut til å være noe som peker i andre retninger enn det jeg har skissert her. Schreuder og Weltens gjør opp status på følgende måte:

«How multilingual speakers of languages that are not closely related acquire new morphological processing mechanisms is an interesting



questions that has not been answered so far. It is unclear at present how much of these processing mechanisms can be shared, even for languages that are closely related.» (Schreuder og Weltens 1993:6)

I norsk andrespråksforskning har ikke høytlesing tidligere blitt brukt som metode for å samle inn data. Jeg kan derfor ikke uttale meg om hvor vanlig det er for andrespråksbrukere av norsk å lese bøyingsendelser feil slik Geraldine gjør. De tre andre informantene i studien gjør det jo ikke, men så er det da også en del forhold som skiller dem fra Geraldine. De skårer bedre på målene for andrespråksferdigheter (jf. 8.3), de har lengre oppholdstid og skolegang i Norge og de har en annen førstespråksbakgrunn. Så det at ikke disse tre informantene gjør slike feil, behøver ikke å bety at ikke andre elever med en bakgrunn som ligner mer på Geraldines, ville kunne produsere mange morfologiske feil. Som nevnt i 1.5 har det meste av den engelskspråklige andrespråksleseforskningen vært konsentrert om forståelse. Selv om Rigg (1988) for eksempel bruker høytlesing i sin undersøkelse av spansk-, samoisk-, arabisk- og navajotalende barn som leste engelsk, har hun ikke vært interessert i avvik i opplesingen som kan føres tilbake til at leserne har engelsk som andrespråk. Hun omtaler imidlertid morfologiske feil av dette slaget på følgende måte:

«Most of the grammatical dialect miscues these children made are just what ESL [English as a Second Language] teachers would expect: inflectional suffixes such as past tense *-ed*, plural *-s*, possessive *-’s* were not pronounced.» (Rigg 1988:210)

Av sitatet går det fram at Rigg mener at lærere vil forvente slike morfologiske feil. Det skulle tyde på at feiltypene er vanlige i andrespråkslevers opplesing av engelsk. Siden Rigg egentlig ikke er interessert i disse feiltypene, er det vanskelig å tolke de tallene hun videre oppgir. Hun hevder for eksempel at 80 % av feilene som hun fører tilbake til elevenes andrespråk (og dermed holder utenom analysen), er feil hvor elevene erstatter en bøyingsendelse med en nullform. Men vi vet ikke hvor mange feil det totalt er snakk om, og heller ikke hvordan hun har avgrenset denne avviksgruppa. Likevel kan vi finne enda to opplysninger som er relevante for min tolking av Geraldines opplesing, nemlig at antallet andrespråksbaserte feil varierte mye fra leser til leser, og at én av språkgruppene (de spansktalende) gjorde færre slike feil enn de andre tre (op.cit.:211). Mangelfull opplesing av bøyingsendelser ser ut fra dette ut til å kunne variere på individuell basis og på bakgrunn av elevenes førstespråk.

Selv om innflytelse fra mellomspråkssystemet er en mulig årsak til Geraldines problemer med høytlesing, kan vi ikke utelukke andre forklaringer. Mange ord med bøyingsmorfem vil være lange ord, og vi kan derfor for eksempel ikke uten videre se bort fra at ordlengde kan være en medvirkende faktor til at Geraldine leser så mange ord med bøyingsmorfem feil. Høien og Lundberg (1991:183) skriver i omtalen av ordavkodingsvansker at enkelte lesere ser ut til

å ha «relativt større vansker med å lese lange ord enn korte ord», og videre at det tyder på at de bruker den fonologiske strategien i ordavkodningen. I de to tekstene som ble lest høyt i denne undersøkelsen, var det til sammen 114 ord med mer enn seks bokstaver, og det er disse ordene jeg vil omtale som lange (jf. beregningene av liks i 9.2). Geraldine har en avvikende opplesing av førtiåtte<sup>80</sup> av disse ordene (dvs. 42 %). Dessuten nøler hun foran, inne i eller gjentar deler av ytterligere atten ord på mer enn seks bokstaver (dvs. 16 %). Det ser med andre ord ut som hun har problemer med å lese lange ord.

Ser vi nærmere på hva slags feil hun produserer når hun leser de lange ordene, er vi imidlertid tilbake til problemet med feillesinger av bøyingsmorfem. I alt tjue ni av de førtiåtte lange ordene hun leser galt (dvs. 60 %), hører til denne kategorien. I opplesingen av disse ordene er det en sterk tendens til at feillesingen fører til at ordet blir forkortet. Det skjer i tjuetvå av de tjue ni tilfellene (dvs. 86 %), men vi finner samtidig fire tilfeller med den motsatte tendensen, nemlig at lange ord blir lengre (jf. GT122a, GT72, GT81, GT102bII). Til sammen produserer Geraldine femtiseks feil i bøyingsmorfem. I tjue ni av tilfellene (dvs. 52 %) har ordet hun skal lese opp, altså mer enn seks bokstaver. Dette betyr at hun gjør omtrent like mange feillesinger av bøyingsmorfem i korte som i lange ord. Ut fra disse tallene virker det altså ikke som det er ordlengden i seg selv som er den mest sannsynlige forklaringen på at Geraldine leser så mange bøyingsendelser avvikende.

Feil i opplesing av bøyingsendelser finner man også hos enkelte dyslektikere. Høien og Lundberg (1991:187) mener at slike feil (som de for øvrig omtaler under overskriften «avledningsfeil»), kommer av at leserne ikke behersker den ortografiske strategien tilfredsstillende (jf. også Austad m.fl. 1991:47). Elbro (1990b) har selv forsket på morfologiske feil i lesingen til dyslektikere. Han skriver at man inntil begynnelsen av nittitallet verken i leseforskningen eller i undervisning av lesing har vært særlig interessert i morfemnivået. Selv setter Elbro fram en hypotese om at i alle fall noe av den individuelle forskjellen man kan finne i dyslektikerens lesing, kan forklares ut fra forskjeller i språklige ferdigheter på det morfologiske nivået. I sin egen undersøkelsen av tjueseks dyslektiske tenåringer med dansk som morsmål fant han blant annet at:

«dyslektikerne især benyttede sig af en genkendelse af det første rotmorfem, hvorefter de mere eller mindre gættede på resten af ordet, således at de oftere end begynderne læste fejl, der udelukkende ramte en bøjningsendelse»  
(Elbro 1990b:291)

Elbro mener at en forklaring på forsøkspersonenes feillesinger av bøyingsendelser er at de ikke hadde så høy grad av morfologisk bevissthet. Han skriver at det var: «signifikante sammenhænge (på tværs af alle opgaverne i

---

<sup>80</sup> Fire feillesinger som blir rett korrigerte, er inkludert i dette tallet.

morfologisk oppmerksomhet) og andelen af læsefejl, der alene ramte bøjningsendelser» (op.cit.:293).

Obler (1989) refererer en studie av en voksen tospråklig dyslektiker som også er relevant i denne sammenhengen. Kvinnen, som Obler kaller M.Y., var tospråklig i hebraisk og engelsk, og Obler mener hun var omtrent like god i begge språkene. En analyse av høytlesingsfeil ved opplesing av tekst og av enkeltord avslørte at M.Y. brukte ulike strategier når hun leste de to språkene. På engelsk var den vanligste feiltypen avvikende opplesing av bøyingsendelser, men på hebraisk ble flest feillesinger lokalisert til midten og til begynnelsen av ordene. Obler vurderer om forskjeller i leseretning mellom de to språkene kan forklare de ulike feilmønstrene (jf. at hebraisk leses fra høyre mot venstre). Hun kommer imidlertid fram til at det er mer sannsynlig at det er en lingvistisk forklaring på at så mange av høytlesingsfeilene på engelsk skjedde i bøyingsendelser. Mens M.Y. leste halvparten av alle mulige bøyingsendelser på engelsk galt, leste hun nemlig bare 2 % av ordene med avledningssuffikser galt. Også Geraldine leser svært få avledningssuffikser galt. Det er bare to av feillesingene hennes som hører til en slik kategori (GT99b, GT120aII).

Siden en ifølge disse to studiene finner feillesing av bøyingsmorfem hos flere dyslektikere, hadde det vært interessant å ha hatt ytterligere data om Geraldine slik at jeg kunne ha vurdert dysleksi som en mulig forklaringsfaktor for hennes høytlesingsfeil. Diagnostisering av lese- og skrivevansker hos tospråklige grunnskoleelever er imidlertid ennå et lite utviklet felt i Norge. Et sentralt spørsmål i en slik diagnostisering er hvilket språk en skal vurdere lese- og skriveferdighetene ut ifra. I den eneste innføringsboka på norsk om spesialpedagogiske tiltak for tospråklige elever, heter det for eksempel:

Lese- og skrivevansker hos tospråklige elever kan være vanskelige å skille fra dårlig lese- og skriveferdighet som skriver seg fra manglende mestring av det språket opplæringen foregår på» (Hauge 1989:162)

Cummins (1984:181) som analyserer testing av tospråklige i Nord-Amerika, er opptatt av den samme problematikken. Han erkjenner at det er viktig for læreren å vite om en minoritetselevs «current academic difficulties are a temporary function of a language barrier or indicative of a more serious cognitive processing problem», men samtidig viser han hvor vanskelig det er å finne tester som kan brukes til formålet. Selv om en kan finne testprosedyrer som kan gi relevante opplysninger, framhever Cummins at det kreves kunnskap om tospråklighet og andrespråksutvikling for å tolke resultatene. Han fortsetter: «Even with this knowledge, there is no guarantee that the interpretation of psycho-educational test performance will represent anything more than an educated guess» (op.cit.:202). Hauge (1989) intervjuet pedagogisk-psykologiske rådgivere i grunnskolen i Oslo om hvordan de diagnostiserte tospråklige elever. Hun fant at rådgiverne var skeptiske til å

bruke tester standardisert på norske barn nettopp fordi de var usikre på hvordan resultatene skulle tolkes.

Selv om det ville ha vært vansker forbundet med tolkingen, skulle jeg i dag likevel ønsket at jeg hadde samlet inn data som jeg kunne ha brukt til å vurdere om andrespråksleserne hadde spesielle lese- og skriveproblemer. Jeg skulle blant annet gjerne hatt data om Geraldines morfologiske bevissthet, om hvordan hun leser opp nonsensord på norsk, og om hvordan hun leser høyt på andre språk hun kan, for eksempel engelsk. Da jeg samlet inn dataene, var jeg først og fremst interessert i leseforståelsen, og jeg vurderte det slik at hastighetsmål og nøyaktighet ved høytlesing av tekst var tilstrekkelig grunnlag for å vurdere de mer tekniske sidene av leseferdigheten. Arbeidet med analysen av de fire andrespråkslevenes lesing parallelt med min egen lesing av faglitteratur i de fem årene som har gått siden jeg samlet inn dataene, har imidlertid overbevist meg om at jeg i tillegg burde ha samlet inn data av den ovenfornevnte typen.

Ut fra det kjennskapet jeg har fått til Geraldines høytlesing på norsk gjennom analysen jeg har gjort, vil jeg si at det mest sannsynlige er at det er sammensatte årsaker til den svært unøyaktige høytlesingen hennes. Mellomspråksanalysen viser at påvirkning fra mellomspråket er en mulig og jeg vil også si sannsynlig forklaring på mange av de feilene hun gjør. Men om alle feilene kan tilskrives mellomspråkssystemet, er jeg mer usikker på. Usikkerheten min kommer av at Geraldine gjør så mange feil, og av at feilene er av så mange ulike slag. Dette gjør at jeg ikke vil utelukke at hun kan ha spesielle leseproblemer. Det mest sannsynlige tror jeg altså likevel er at det er sammensatte årsaker til de problemene hun har med høytlesing.

Før jeg gjør meg helt ferdig med Geraldines lesing på norsk, vil jeg kommentere det forholdet at hun svarer så godt på forståelsesoppgavene som hun gjør. En forklaring på dette kan naturligvis være typen spørsmål jeg har stilt. Det er mulig at Geraldine skårer relativt godt på disse oppgavene fordi de stort sett dreier seg om sider ved tekstforståelsen som hun har festet seg ved. Det betyr i så fall at hun er flink til å feste seg ved de vesentlige sidene ved tekstinnholdet – det er i alle fall det jeg har ment at flesteparten av spørsmålene mine skulle dekke. Selv om Geraldine svarer relativt godt på disse oppgavene, kan vi selvsagt ikke se bort fra at hun ville hatt større problemer med spørsmål som avkrevde en mer detaljert forståelse – for eksempel av enkelte av setningene i tekstene.

Det kan også tenkes at en grunn til at Geraldine til tross for avkodingsproblemer svarer såpass godt på forståelsesoppgavene som hun gjør, er at halvparten av avvikene i høytlesingen er morfologiske, og at det ikke er noen av dem som fører til alvorlige brudd på forståelsen. Faktisk har jeg tidligere kommentert at de som lytter til høytlesingen til Geraldine trolig først og fremst vil oppleve at de morfologiske avvikene bidrar til at opplesingen høres

unorsk ut, men at de neppe vil gå glipp av vesentlig informasjon (jf. 9.4.5.4). En mulig forklaring på at Geraldine får med seg så mye av innholdet som hun ser ut til å gjøre, kan altså være at hun konsentrerer seg om de delene av ordene som inneholder den informasjonen som er aller viktigst for å få tak i hovedinnholdet i teksten. Det kan med andre ord se ut som hun baserer seg på en semantisk strategi i tolkingen – jf. Vibergs (1987:18) beskrivelse av tolking av tale.

Devine (1988a) beskriver lesingen til en voksen andrespråksbruker av engelsk (med spansk som førstespråk) som på flere måter minner om lesingen til Geraldine. Isabella, som den voksne kalles, produserer også usedvanlig mange høytlesingsfeil, men får allikevel med seg mye av innholdet i det hun leser. Den viktigste årsaken til at Isabella forstår så mye, tror Devine ligger i at hun er opptatt av at det å lese er å søke et innhold. Om dette skriver Devine (1988a:134): «this concern may result in less reliance on the graphophonic cueing system as a way of comprehending a text». Inspirert av dette kunne vi si at det kan hende at Geraldine ikke legger så mye arbeid i å lese ordene så nøyaktig fordi hun konsentrerer seg om å forstå det hun leser. Studien av Geraldines lesing og Devines studie av lesingen til Isabella kan i alle fall tyde på at antallet avvik i høytlesingen til andrespråkslesere ikke nødvendigvis er noen god indikator på hvor godt de forstår tekstene (jf. også studien av førstespråkslesere som Magnusson og Naucélér 1991 gjennomførte).

Det er trolig også en styrke for Geraldines lesing at hun ser ut til å ha en relativt realistisk oppfatning av sin egen lesing (jf. diskusjonen i 10.6). I den lesesituasjonen jeg har satt Geraldine i her, har hun fått lese tekstene i sitt eget tempo. I andre situasjoner hvor det kreves at lesingen skal foregå innenfor et gitt tidsrom, er det imidlertid sannsynlig at Geraldine ville ha falt igjennom. For hun leser for langsomt i forhold til det vi må regne som et vanlig tempo for en leser på ungdomstrinnet. I en lesesituasjon med tidsbegrensninger ville hun neppe ha rukket å få med seg alt innholdet. Dermed kunne hun også komme til å framstå som en dårligere forstår enn hun egentlig er. Den langsomme lesingen hennes på norsk mener jeg dels må henge sammen med den unøyaktige og usikre lesingen som vi har sett eksempler på i høytlesingen. Dessuten finnes det som kort nevnt i 1.5.2 forskningsresultater som viser at selv personer med høy kompetanse i to språk gjenkjenner ord på andrespråket langsommere enn ord på førstespråket. Dette forklares med at de aktuelle kognitive prosessene ikke er tilstrekkelig automatiserte på andrespråket sammenlignet med førstespråket (jf. McLaughlin 1987:139f).

## 10.6 VURDERING AV EGEN LESING SAMMENLIGNET MED PRESTASJONENE PÅ FORSTÅELESOPPGAVENE

I problemstilling Id reiste jeg spørsmålet om hvordan elevenes vurdering av egen lesing og av fagtekstenes vanskelighetsgrad stemmer med deres faktiske forståelse av tekstene. Opplysninger om elevenes vurdering av egen lesing har jeg fra svar på et generelt spørsmål jeg har stilt (jf. tabell 9), fra elevenes vurdering av læreboktekstenes vanskelighetsgrad (jf. tabell 12) og fra samtalen om læreboktekstene om Japan.

Ser vi først på forholdet mellom vurderingen av læreboktekstenes vanskelighetsgrad og prestasjonene på forståelsesoppgavene, kan vi konstatere at alle de tre elevene med pakistansk familiebakgrunn har en tendens til å undervurdere vanskelighetsgraden. For Dauds vedkommende er dette gjennomgående. Han krysser av for at tekstene enten er veldig eller ganske lette, men til alle tekstene har han flere ikke-aksepterte enn aksepterte svar på forståelsesoppgavene (jf. tabell 88 nedenfor).

Shabanah er den eneste leseren i undersøkelsen som bruker forskjellige svaralternativer hver av de fire gangene hun blir bedt om å bedømme vanskelighetsgraden. Hun begynner med å vurdere tekst 1 og 2 som veldig vanskelige og slutter med å krysse av for at tekst 5 er veldig lett. Begge bedømmelsene er lite overensstemmende med de faktiske prestasjonene hennes (jf. tabell 88). Den mest problematiske vurderingen er av tekst 5. Her virker det rett og slett som Shabanah er uvitende om at hun ikke har fått med seg det vesentlige tekstinholdet.

Tabell 88: Vurdering av vanskelighetsgrad og antall aksepterte svar av antall stilte spørsmål

	Tekst 1 og 2		Tekst 3		Tekst 4		Tekst 5	
Ahmed	veldig lett	3/7	ganske lett	4/4	veldig lett	6/9	ganske lett	4/7
Daud	veldig lett	3/8	veldig lett	1/4	ganske lett	4/9	ganske lett	2/7
Shabanah	veld. vansk.	5/8	middels	1/2	vet ikke	8/9	veldig lett	1/7
Geraldine	middels	6/8	ganske vansk.	2/4	vet ikke	5/9	middels	2/7
Karsten	veldig lett	8/8	veldig lett	3/3	veldig lett	9/9	veldig lett	6/6
Roy	ganske lett	5/8	ganske lett	2/3	middels	8/9	veldig lett	2/2
Øyvind	ganske lett	5/7	ganske lett	2/3	ganske lett	9/9	ganske lett	6/6
Tonje	ganske lett	5/8	middels	3/3	ganske vansk.	9/9	ganske lett	6/6
Wenche	ganske lett	5/8	veldig lett	2/3	middels	9/9	ikke spurt	5/6

Ahmed gjør som Daud. Han bruker bare to av vurderingsalternativene: veldig lett og ganske lett. Siden Ahmed svarer klart bedre enn Daud på forståelsesoppgavene, kan vi selvsagt si at hans vurderinger stemmer bedre med prestasjonene. Men spesielt for tekstene han vurderer som veldig lette, ser det ut som han overvurderer sin egen forståelse – i alle fall hvis vi sammenligner prestasjonene hans med prestasjonene til kontroll-leserne. De bruker svaralternativene veldig og ganske lett i femten av nitten tilfeller, men de svarer også gjennomgående bedre på forståelsesoppgavene enn Ahmed. Sammenlignet

med kontroll-leserne kan det derfor virke urimelig at Ahmed vurderer tekstene slik han gjør. Men som jeg har vært inne på tidligere, er det vanskelig å vite hvilken norm den enkelte leser legger til grunn. Ahmed synes for eksempel at tekstene om Japan er lettere enn tekstene i den læreboka han bruker i samfunnsfag (A21). Det er derfor mulig at dette har vært en viktig målestokk for han, og at det kan forklare at han vurderer alle tekstene som lette.

Geraldine er den av minoritetselvene som ser ut til å ha den mest realistiske oppfatningen av tekstenes vanskelighetsgrad i forhold til egne prestasjoner. Hun vurderer tekstene som middels eller ganske vanskelige, mens omtrent halvparten av svarene hennes på forståelsesoppgavene er akseptable.

I 9.2.3 tok jeg opp usikkerheten knyttet til denne typen vurderinger. Der argumenterte jeg for at den fjerde vurderingen leserne gjorde (tekst 5), trolig ville være den som var mest til å stole på, siden leserne da hadde hatt mulighet til å opparbeide seg en norm gjennom å vurdere de øvrige tekstene. Tekst 5 vurderes da også mest enhetlig – sju regner den som veldig eller ganske lett og én vurderer den som middels (én er ikke spurt). For to av minoritetselvene, Daud og Shabanah, stemmer imidlertid bedømmingen av tekstvanskegraden meget dårlig med det de faktisk presterer på forståelsesoppgavene. De ser altså ut til å ha liten innsikt i sine egne prestasjoner. I den metakognitive forskningen om lesing har man nettopp vært opptatt av at det å kunne avgjøre om en har forstått en tekst, er et viktig steg i retning av å bli en selvstendig leser. Svake lesere og begynnerlesere ser imidlertid ut til å være dårlige til å vurdere sine egne leseprestasjoner. I denne undersøkelsen passer en slik karakteristikk best på Daud, men også relativt godt på Shabanah. Det kan være mange forklaringer på at nettopp disse to elevene har så liten innsikt i sin egen lesing. Når det gjelder tekst 5, er det for eksempel interessant å legge merke til at begge nevner detaljer som ingen av de andre leserne forteller om – og som jeg enten ikke har lagt så stor vekt på (transportsystemet i Japan) eller ikke har lagt vekt på i det hele tatt (symptomene til Minamata-syken). Siden leserne bedømmer tekstvanskelighetsgraden før de svarer på oppgavene, kan det tenkes at noe av Dauds og Shabanahs problem ligger i at de har festet seg ved andre sider av tekstinnholdet enn jeg faktisk spør om (jf. også 9.9.4.3), og at de synes at dette stoffet har vært lett å forstå. Hvis denne antagelsen er riktig, gjør det selvsagt ikke problemet mindre. For å kunne lese og lære ved hjelp av denne typen fagtekster, må elevene kunne greie å finne fram til hva som regnes som vesentlig stoff i undervisningssituasjonen.

Når det gjelder Daud, kan en lure på om også trekk ved hans måte å svar på spørsmålene, bidrar til at han overvurderer sine egne prestasjoner. Det jeg tenker på, er at han nesten alltid har et svar på det jeg spør om. Det kommer av at han, når han ikke kan svare med informasjon fra tekstene han har lest, baserer svarene på egne bakgrunnskunnskaper. Det ser ut til at han gjør det langt oftere enn noen av de øvrige leserne (f.eks. D19d, D15c, D15g). Det at

han nesten alltid kan svare på spørsmålene, gir han kanskje en følelse av å beherske situasjonen. I forhold til tekstene om Japan får han jo heller ingen umiddelbar evaluering av svarene sine av meg. Dermed får han ikke hjelp til å justere oppfatningen av egne svar underveis.

Sammenligner vi prestasjonene på forståelsesoppgavene med den generelle vurderingen av egne leseferdigheter (jf. tabell 9), bekrefter også en slik sammenligning at det er Shabanah og Daud som er de to som i sterkest grad overvurderer leseprestasjonene på andrespråket. De har begge krysset av for alternativet som representerer den høyeste vurderingen av leseferdighetene, nemlig at de leser veldig godt på norsk. Ahmed har krysset av for det nestbeste, godt, mens Geraldine mener hun leser nokså godt. Ingen har brukt alternativene «dårlig» eller «ikke i det hele tatt». Spørsmålet var generelt formulert, så jeg kan ikke vite hvilke aspekter av leseferdighetene elevene hadde i tankene da de krysset av. Siden det ifølge metakognitiv forskning er en tendens til at svake lesere først og fremst har avkodingsferdigheter i tankene når de uttaler seg om lesing, er det mulig at det særlig er lesehastighet og flyt i høytlesing elevene først og fremst har tenkt på, da de svarte på oppgaven. I så fall vil vurderingen være mer i overensstemmelse med de faktiske forholdene enn hvis vi regner svarene som en vurdering av hvor godt de forstår det de leser.

I samtalene om læreboktekstene kom det også fram andre opplysninger som er av interesse i denne sammenhengen. Daud hevder for eksempel at det er lettere å konsentrere seg når han leser stille, blant annet fordi han da kan gå tilbake og se nærmere på ord han ikke forstår (D11). Han svarer imidlertid ikke bedre på spørsmål om tekster han har lest stille, enn tekster han har lest høyt. Men vi registrerte at han fortalte relativt detaljert om begynnelsen av tekstene han hadde lest stille. Som nevnt observerte jeg at han etter å ha lest tekstene gikk tilbake til begynnelsen og trolig begynte å memorere stoffet. Denne observasjonen stemmer for øvrig med den lese måten han selv beskriver at han bruker, når han gjør lekser hjemme. Han leser lekser flere ganger: «først så prøver jeg å forstå og så etterpå så leser jeg så mye jeg kan, sånn at jeg kan huske det» (D21). Det Daud forteller etter at han har svart på alle oppgavene om læreboktekstene, bekrefter inntrykket av at han overvurderer ferdighetene sine. Han uttaler for eksempel om tekst 5 at: «jeg forstod alt, da» (D21). Det han synes er vanskelig med å lese lærebøker, er enkelte ord.

- Forsker: men hva er det, hvis du leser tekster, -e- hva er det du synes er vanskelig, da?  
Daud: tekster?  
Forsker: m, når du leser  
Daud: ja, kanskje ord jeg, jeg forstår ord og sånt da, men  
Forsker: mm  
Daud: men, men noen ganger så plasserer de et ord i en sånn vanskelig setning, da  
Forsker: mm  
Daud: og der da, ordet betyr noe annet, (-) og da betyr ordet noe annet da i



	setningen	
Forsker:	mm, enn det du, ja, vet fra før?	
Daud:	ja	
Forsker:	og da er det vanskelig?	
Daud:	da er det vanskelig, ja	(D21)

Eksemplet han umiddelbart etterpå trekker fram som et slikt ord, er imidlertid en trykkfeil («poblemer» T137, dvs. i andre avsnitt i tekst 5).

Også Ahmed og Geraldine trekker fram problemer med ord når jeg spør dem om det er vanskelig å lese læreboktekster. Geraldine forteller at hun bruker ordforklaringene som finnes bakerst i samfunnsfagsboka si, når hun leser tekstene i denne boka (G21). Når jeg spør Ahmed hva han gjør når han kommer til ord som er vanskelige, svarer han «jeg veit ikke, jeg, bare leser videre» (A21). På et oppfølgingsspørsmål om han da får noe ut av lesingen, svarer han: «noe». Shabanah er den eneste av minoritetselevene som ikke nevner at ord kan skape problemer når en leser læreboktekster. Hun synes ikke det er vanskelig å lese lærebøker i det hele tatt, selv ikke i et fag hun utpeker som vanskeligere enn samfunnsfag, nemlig naturfag. Dessuten synes hun ikke noe ved det norske språket er vanskelig (S21). Også gjennom disse svarene får vi befestet inntrykket at hun trolig overvurderer ferdighetene sine.

I analysen av svarene fra innvandrerelever i Sverige som deltok i IEA-undersøkelsen, finner Taube og Fredriksson (1995:44) at en større andel av innvandrerelever enn av svenske elever besvarte spørsmålet om hva man skal gjøre for å bli god til å lese med svaralternativet: «Lära sig vad många ord betyder». Innad i innvandrergruppa var det stor forskjell mellom leseprestasjonene til innvandrere som hadde valgt dette svaret, og prestasjonene til dem som ikke hadde det. De som krysset av for dette svaret, skåret lavere på leseoppgavene enn dem som ikke krysset av for denne påstanden. Innad i den svenske gruppa var det små forskjeller i leseprestasjoner mellom elever som valgte dette svaralternativet og elever som ikke gjorde det. Når Taube og Fredriksson skal forklare forskjellen mellom første- og andrespråksleserne, skriver de:

«En tänkbar förklaring är att svaret på enkätfrågan för de svenska eleverna delvis återspeglar en skillnad i attityd, medan det för invandrareleverna handlar om en skillnad i språkkunnskaper.»  
(Taube og Fredriksson 1995:45)

Hvis Taubes og Fredrikssons forklaring stemmer, er den et interessant supplement til den metakognitive forskningen som hevder at det er begynnerlesere og svake lesere som har en tendens til å legge vekt på å forstå ord, mens eldre lesere er mer bevisste på å forstå innholdet i teksten (jf. Paris m.fl. 1991). For andrespråkslesere kan det altså se ut som et slikt bilde kompliseres fordi de er en gruppe lesere som har ulike ferdigheter på andrespråket. Hvis man stadig støter på ord man ikke forstår i en tekst, virker

det nokså opplagt at det vil kunne oppleves som det største problemet med å lese teksten. Det bør likevel ikke helt få overskygge andre problemer, særlig ikke for elever som er såpass gode i norsk som elevene i min undersøkelse. For dem er kanskje ett av problemene at de har liten innsikt i hva det vil si å forstå en tekst. Når de skal snakke om tekstforståelse, er det derfor nærliggende å gripe til ordnivået. I nærstudien har vi sett flere eksempler på at Daud har hatt problemer med å forstå enkelte ord, og det er også ord han nevner når han skal utdype hva som er vanskelig med å lese læreboktekster. Likevel mener jeg at det for Daud framstår som et minst like stort problem å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon i teksten. En må også spørre seg om bakgrunnen for at Daud karakteriserer læreboktekstene som veldig eller ganske lette, er at han ikke synes det er så mange vanskelige ord i dem, og at han mener at han stort sett har forstått ordene.

Oppsummerende kan vi slå fast at alle de tre elevene med pakistansk familiebakgrunn har en tendens til å overvurdere sine egne leseferdigheter. Problemet ser ut til å være størst for Daud og Shabanah, mens Ahmed ser ut til å ha et noe mer realistisk forhold til sine egne ferdigheter. Geraldine ser også ut til å ha en noe større innsikt i sin egen lesing. Dette kan være en viktig årsak til at Geraldine, med sitt svakere språklige utgangspunkt, svarer bedre på forståelsesspørsmålene enn vi skulle forvente. Geraldine vet at hun ikke har så gode leseferdigheter – at hun har problemer med mange ord og at hun leser sakte og med mange feil. Når hun samtidig gjerne vil greie å henge med, kan dette føre til at hun arbeider særlig aktivt under lesingen og mobiliserer det hun kan, for å forstå. Innsikten fra forskningen omkring metakognisjon og lesing har nettopp framhevet aktivitet under lesing som et nøkkelord: «active engagement during reading is associated with better comprehension» skriver Wixson og Lipson (1991:552). Samtidig som dette kan bidra til å forklare hvorfor Geraldine har fått med seg såpass mye av tekstinnholdet, kan det også være en mulig forklaring på at Daud og Shabanah ikke får med seg mer av innholdet enn de gjør. De er ikke aktive nok under lesingen. De har en oppfatning av seg selv som veldig gode lesere, og i alle fall Shabanah mener hun hører til de minoritetslevnene som ikke har noen særlige problemer med norsk. Hvis slike oppfatninger dominerer, kan det, som vi har sett, resultere i at de viser liten innsikt i sin egen lesing av en konkret tekst. Hvis de ikke registrerer at de ikke har forstått det de leser, engasjerer de seg neppe nok under leseprosessen. De vil for eksempel sannsynligvis ikke stoppe opp og tenke gjennom det de har lest og eventuelt lese ting om igjen. Sjansen for at de ikke får med seg innholdet, kan da være stor, selv om de har relativt gode språklige forutsetninger for å greie å lese teksten (jf. neste delkapittel).

## 10.7 FERDIGHETER I ANDRESPRÅKET OG RESULTATENE AV NÆRSTUDIEN

Jeg har to mål på informantenes andrespråksferdigheter: vurdering av deres muntlige norsk og resultater på en cloze-test basert på en norsk læreboktekst (jf. 8.3). Rangeringene etter resultatene på de to målene stemte godt overens: Shabanah vurderes som den som har best norskferdigheter av de fire, mens Geraldine har de svakeste. Ahmed og Daud skårer likt på cloze-testen, men Daud vurderes til å ha noe bedre muntlige ferdigheter enn Ahmed. Ti av tolv sensorer mener for øvrig at det er liten eller ingen forskjell mellom Shabanahs norskferdigheter og de tilsvarende ferdighetene til jevnaldrende elever med norsk som morsmål, mens ni av tolv mener det er tydelig eller stor forskjell på Geraldines ferdigheter og ferdighetene til en jevnaldrende førstespråksbruker. På cloze-testen skårer Shabanah nær gjennomsnittet til tjue jevngamle elever med norsk som morsmål.

En hensikt med å vurdere informantenes norskferdigheter har vært å se på forholdet mellom andrespråksferdigheter og leseferdigheter (jf. problemstilling IIa). I oppsummeringen av 8.3 mente jeg at det ville være særlig interessant å sammenligne Shabanah og Geraldine, som ser ut til å være mest ulike med hensyn til andrespråksferdigheter. Jeg vil derfor særlig legge vekt på disse to i det følgende.

Ved hjelp av tabell 89 nedenfor kan vi sammenligne rangeringen av informantene ut fra målene på språkferdighet med en rangering ut fra resultatene av nærstudien av lesing. Her vil jeg bruke fire resultater fra nærstudien: hastighet ved stillelesing av tekst 5 (jf. tabell 14), nøyaktighet ved høytlesing (jf. tabell 15), leseforståelse I og leseforståelse II. Leseforståelse I er andelen aksepterte svar telt opp etter den formelle vurderingen (jf. tabell 81). Leseforståelse II er andelen aksepterte svar når vi holder svar jeg har vært usikker på, utenom (jf. 10.2.2.6). Dette sistnevnte målet mener jeg er nærmest inntrykket den kvalitative nærstudien gir av elevenes forståelse av tekstene. I den aller nederste raden i tabellen har jeg oppgitt den gjennomsnittlige prestasjonen til de fire førstespråksleserne som ble plukket ut av norsk- og samfunnsfagslæreren sin som representanter for gjennomsnittlige

Tabell 89: Rangering av de fire innvandrerungdommene etter høyeste skår på mål for andrespråksferdigheter og resultater fra nærstudien av leseferdighet

Muntlig norsk, 12 sensorers vurdering	Resultater på en cloze-test (i % rette svar)	Hastighet stillelesing tekst 5 (ord/min)	Nøyaktighet i høytlesing av tekst 3 og 4 (antall avvik)	Vurdering av leseforståelse I	Vurdering av leseforståelse II
Shabanah	Shabanah (56%)	Shabanah (135)	Daud (15)	Ahmed (59%)	Ahmed (59%)
Daud	Daud/Ahmed (38%)	Ahmed (130)	Ahmed (18)	Shabanah (58%)	Geraldine (46%)
Ahmed		Daud (127)	Shabanah (20)	Geraldine (54%)	Shabanah (42%)
Geraldine	Geraldine (33%)	Geraldine (90)	Geraldine (121)	Daud (36%)	Daud (25%)
	R,Ø,T,W (62%)	Ø,T,W (178)	R, Ø,T,W (25,5)	R,Ø,T,W (83%)	R,Ø,T,W (77%)

åttendeklassinger. Disse tallene er her med bare som et peilepunkt for vurderingen av andrespråkslesernes ferdigheter.

Tabellen tydeliggjør at vi får en annen rangering av elevene når vi bruker målene for leseforståelse enn når vi rangerer ut fra resultatene i de andre delundersøkelsene. Geraldine er ikke bare rangert lavest på språkerferdighetsmålene, men også på målene for avkodning. På svarene på leseforståelsesoppgavene plasserer hun seg imidlertid som nummer 3 eller 2. Hvilken av disse plassene hun får, er avhengig av hvilken vurderingsmåte vi bruker. Hun skårer enten noe dårligere enn Shabanah (54 % akseptable svar mot 58 %) eller noe bedre (46 % mot 42 %). Alt i alt kan vi derfor si at Shabanah og Geraldine skårer nokså likt på leseforståelsesoppgavene til de fem læreboktekstene. Forskjellen mellom dem er med andre ord mindre enn forventet. Når det gjelder avkodingsferdigheter, finner vi imidlertid en parallell til resultatene på språkerferdighetsmålene. Shabanah skårer klart bedre enn Geraldine.

Selv om jeg ut fra dataene i dette prosjekt ikke kan uttale meg direkte om årsakssammenhenger mellom språk- og leseferdigheter, har jeg likevel villet bruke materialet til å belyse forholdet. Skal vi dømme ut fra de fire elevene jeg har studert språk- og leseferdighetene til, ser det ikke ut til å være noen enkel sammenheng her. Med det mener jeg at det ikke er lett å forutsi hvor godt elevene vil forstå læreboktekster ut fra det inntrykket en får av andrespråksferdighetene deres gjennom å vurdere muntlig språk og svar på en cloze-test. Selv om det ikke er lett å gjøre slike forutsigelser på individnivå, må vi likevel holde det åpent at en undersøkelse av et større utvalg av informanter vil kunne finne en slik sammenheng. Dessuten kan slike forutsigelser være mer aktuelle for andre grupper andrespråkslesere. Verhoeven (1990) fant jo for eksempel en sterk sammenheng mellom muntlige andrespråksferdigheter og leseferdighetene hos en gruppe begynnerlesere, og Carrell (1991), som studerte voksne andrespråkslesere, fant at for lesere på de laveste nivåene i andrespråket kunne det språklige ferdighetsnivået forutsi leseferdighet på andrespråket bedre enn informantenes leseferdigheter på førstespråket (jf. 1.5.4).

Alle de fire informantene i min undersøkelse er valgt ut for å representere innvandrelever som er over begynnernivået i norsk. Selv om vi finner forskjeller i hvordan deres muntlige norskbeherskelse bedømmes og i hvor godt de svarer på en cloze-test, kan det tenkes at de alle sammen tross alt er såpass like i beherskelse av norsk, at vi ikke vil finne noen sammenheng mellom de generelle vurderingene av språket som jeg har gjort, og resultatene på leseforståelsesoppgavene. Kanskje er det med andre ord slik at når man har passert et visst nivå i beherskelsen av andrespråket, er det ikke lenger språkerferdigheten, men andre faktorer som er mest utslagsgivende for hvor godt andrespråksleseren skårer på leseforståelsesoppgaver. For å lykkes i å lese en læreboktekst og i å svare på slike spørsmål om innholdet som jeg har stilt,

vil det ut fra dette være nødvendig, men ikke tilstrekkelig, å ha et godt grunnlag i norsk. Det er for øvrig noe vi i og for seg kan slå fast også ved å vise til den variasjonen som normalt finnes blant førstespråkslesere på et alderstrinn (jf. f.eks. Elley 1992). Selv om Geraldine ikke har så gode norskferdigheter som Shabanah, kan det altså se ut som om ferdighetene er gode nok til at hun kan kompensere mangelfulle forutsetninger på dette området, med styrke på andre områder (f.eks. en mer realistisk oppfatning av egne leseferdigheter).

De to målene jeg har brukt på elevenes språkferdigheter, er uttrykk for det vi kan kalle en helheltlig vurdering av generelle ferdigheter. Som jeg gjorde rede for i 8.1, valgte jeg de to metodene blant annet for å kunne gi et bilde av elevene som er likt det inntrykket lærere får, når de bruker enkle måter å kartlegge en elevs andrespråksferdigheter på. I denne sammenhengen er det interessant å trekke fram et av resultatene fra undersøkelsen av de tolv sensorenes vurdering av informantenes muntlige norsk. Jeg tenker på spørsmålet om hvordan sensorene trodde informantene ville greie å forstå en læreboktekst i samfunnsfag (jf. tabell 4). Bakgrunnen for spørsmålet var egne erfaringer med at lærere ofte gjør slike forutsigelser, kanskje uten å være spesielt klar over det. Som nevnt avviste to av de tolv sensorene å svare på spørsmålet fordi det ut fra deres erfaring ikke var noen enkel sammenheng mellom muntlige andrespråksferdigheter og forståelsen av læreboktekster. Av de som svarte, mente majoriteten at Shabanah trolig ville forstå læreboktekstene greit, mens Geraldine på den annen side sannsynligvis ville få problemer. Når jeg har vært opptatt av en eventuell sammenheng mellom resultatene av en vurdering av muntlige språkferdigheter og elevenes leseforståelse, kommer det av at det har vært vanlig praksis i skolen å bruke muntlige ferdigheter som en sentral del av det skjønnsmessige grunnlaget lærere støtter seg til blant annet for å vurdere elevenes plassering i ulike undervisningstilbud (jf. 1.5.4). Og dette gjelder ikke bare yngre elever hvor muntlige ferdigheter ser ut til å henge godt sammen med elevenes ferdigheter i lesing (jf. Verhoevens undersøkelse), men det gjelder også eldre elever. Skal vi vurdere forholdet ut fra mine data, kan vi slå fast at det ikke ser ut til å være enkelt å bruke det muntlige ferdighetsnivået i andrespråket til å forutsi hvor godt ungdomstrinnselever vil forstå en læreboktekst på andrespråket. To av de fire informantene i min undersøkelse forstår langt mindre enn en ville kunne forvente ut fra deres muntlige norskbeherskelse (Shabanah og Daud) og én elev forstår mer enn vi ville trodd ut fra de muntlige andrespråksferdighetene (Geraldine). Vurderingen ut fra resultatene på cloze-testen blir nokså tilsvarende. For Ahmed ser det ut til at de språklige målene stemmer bedre overens med hva han presterer på forståelsesoppgavene. Selv om det er vanskelig å vite hvor representative informantene i min undersøkelsen er, må vi imidlertid kunne slå fast at det på individnivå ser ut til å være vanskelig å gjøre foregripelser om leseferdigheter ut fra bedømmelsen av muntlige ferdigheter og resultatene på en cloze-test.

## 10.8 RESULTATER FRA EN KARTLEGGINGSPRØVE I LESING SAMMENLIGNET MED RESULTATENE AV NÆRSTUDIEN

I 8.4.1 presenterte jeg resultatene informantene oppnådde på Carlsten og Langelands leseprøve for 7. klasse. Her vil jeg se nærmere på hvor godt disse resultatene stemmer med inntrykket vi får av leseprestasjonene deres ut fra studien av lesingen av de fem læreboktekstene (jf. problemstilling IIb). I tabell 90 har jeg rangert elevene ut fra de samme prinsippene som jeg brukte i tabell 89.

Tabell 90: Rangering av de fire innvandrerdømmene etter høyeste skår på leseprøva til Carlsten og Langeland (C&L) og resultater fra nærstudien av leseferdigheter

Hastighet i ord/min (C&L)	Leseforståelse % rette svar (C&L)	Hastighet ord/min stilleles. tekst 5	Vurdering av leseforståelse I	Vurdering av leseforståelse II
Daud (> 100)	Ahmed (90 %)	Shabanah (135)	Ahmed (59 %)	Ahmed (59 %)
Shabanah (92)	Daud (89 %)	Ahmed (130)	Shabanah (58 %)	Geraldine (46 %)
Ahmed (78)	Geraldine (84 %)	Daud (127)	Geraldine (54 %)	Shabanah (42 %)
Geraldine (67)	Shabanah (83 %)	Geraldine (90)	Daud (36 %)	Daud (25 %)
R,Ø,T,W(> 100)	R,Ø,T,W (96 %)	Ø,T,W (178)	R,Ø,T,W (83 %)	R,Ø,T,W (77 %)

Ut fra retningslinjene i veiledningen til leseprøva ble både Ahmed, Shabanah og Geraldine vurdert som elever med for dårlig leseferdighet. Ahmed havnet i denne kategorien fordi han arbeidet for langsomt, mens det for Shabanahs og Geraldines del var en kombinasjon av for lav hastighet og for høy andel gale svar på forståelsesoppgavene. Sammenligner vi disse resultatene med det som har kommet fram gjennom studiene av fagtekstlesingen deres, kan vi slå fast at kartleggingsprøvas plassering av disse tre elevene som elever med for dårlige leseferdigheter ser ut til å stemme. Hastighetsmålene i prøva er ikke nøyaktige. Dette diskuterte jeg i 9.3, og jeg skal ikke gjenta diskusjonen her, men konsentrere meg om målene for leseforståelse. Det er på dette området vi finner det dårligste samsvaret med nærstudien. Det gjelder Daud, som er den eneste av minoritets elevene som ikke havner i kategorien elever med dårlig leseferdighet ut fra Carlsten og Langelands leseprøve, men som samtidig er den som svarer klart dårligst på forståelsesoppgavene til tekstene om Japan. Denne manglende overensstemmelsen vil jeg diskutere i det følgende.

Også Carlsten og Langelands leseprøve går ut på å lese en tekst, nærmere bestemt et utdrag på om lag tusen ord fra Aksel Sandemose: *Vi pynter oss med horn*. Carlsten og Langeland opplyser at de har tatt utdraget fra NISK-serien på Gyldendal<sup>81</sup>. Heftet som inneholder Sandemoses tekst, er beregnet på 9. klasse. Bortsett fra at rettskrivingen av enkelte ord er endret (f.eks. rotten til rotta, gnaget til gnagde, bestet til beistet), ser ikke teksten i NISK-heftet ut til å være språklig endret i forhold til originalteksten slik den er trykt i Aksel

<sup>81</sup> NISK står for norsk i sammenholdte klasser. NISK-serien er et sett lærebøker i norsk for ungdomstrinnet som ble utgitt på syttitallet. Sandemoses tekst er hentet fra følgende hefte i denne serien: Bjørn Karlsen m.fl.: *Literatur. Utdrag 3*. (Oslo: Gyldendal 1975).

Sandemose: *Verker i utvalg 4*. (Oslo: Aschehoug. 1966). Teksten er imidlertid noe forkortet. Sandemoses innledende og avsluttende betraktninger er ikke med, og en del av et avsnitt er fjernet. Fjerningen av tekstdelen er markert i NISK-heftet med tre tankestreker. Når Carlsten og Langeland gjengir teksten, er denne markeringen borte. Det største problemet med tekstgjengivelse i leseprøva er likevel at det er foretatt en vilkårlig inndeling av teksten i avsnitt. I NISK-heftet er det stort sett brukt innrykk og inndeling av teksten på samme måte som i *Verker i utvalg* (henholdsvis 17 og 18 innrykkede tekstdeler). I Carlsten og Langelands versjon er det derimot bare elleve, og markeringsmåten er halvavsnitt, altså uten innrykk eller helt blank linje. Dessuten er det bare fem avsnitt som stemmer med inndelingsmåten i NISK / *Verker i utvalg*. Ut fra mine vurderinger gjør denne avsnittsinndelingen Sandemoses tekst vanskeligere å lese i kartleggingsprøva enn den er å lese i litteraturutvalget for ungdomstrinnet og i original versjon.

Sammenligner vi andelen rette svar hos Daud på oppgavene til Sandemoses tekst med andelen aksepterte svar på oppgavene til tekstene om Japan, kan det se ut som han forstår Sandemoses tekst bedre enn læreboktekstene. Han svarer rett på 89 % av oppgavene i kartleggingsprøva, men bare på 36 % av oppgavene om fagtekstene (jf. mål for leseforståelse I i tabell 90, alternativt 25 % ut fra mål II). At Daud har forstått mer av Sandemoses tekst, virker imidlertid urimelig når man leser gjennom og vurderer tekstene ut fra et slikt perspektiv. Teksten til Sandemose er skrevet i 1936, og den er selvsagt ikke på noen måte ment å være spesielt tilpasset en leser i åttendeklasse i 1991, slik de aktuelle læreboktekstene er. Dette sier likevel i seg selv ikke noe om hvor lett tilgjengelige tekstene vil være for en leser i åttende klasse med norsk som andrespråk. Tekstene om Japan har jeg tidligere behandlet så inngående at jeg ikke vil gå inn på dem her, men jeg vil kort se nærmere på noen trekk ved teksten til Sandemose for å belegge hva jeg mener.

På det ytre planet handler teksten om mannskapet på en seilskute som oppdager en rotte og prøver å fange den. De frustreres over at det er vanskelig, og over at rotta to netter på rad biter én av mannskapet i kinnnet. På det indre planet får rotta en symbolsk funksjon. Egeland (1975:309) omtaler dette slik i *Norges litteraturhistorie*: «Rotten betyr mye forskjellig, bl.a. er den på en spesiell måte éneren i Jante. Den skal dø fordi den er annerledes og smartere». Siden leseprøva kun inneholdt et utdrag fra Sandemoses fortelling, får leserne bare med en opptakt til en slik forståelse. Utdraget inneholder likevel betraktninger om rottas symbolske funksjon, som her:

«Den var selve det sentralpunktet verden dreiet seg (om-under-bak). Den var det store navnet som huskes når en tidsalder er glemt. Den var Den flyvende hollender eller Terje Viken, Cæcar eller en neger som skal lynsjes. Den var mye mer, den var uttrykk for den samlede sosiale idé og var idéen selv. Den var kona en vil skilles (på-fra-til), og piken en ikke kan få, foruten den man ikke vil ha. Den bodde i ditt hjerte og lot seg ikke fange.»

For å forstå dette utdraget kreves det en solid allmenndannelse, som vi neppe kan forvente er vanlig for elever i sjuende klasse (leseprøvas primære målgruppe). Men som vi ser av de to oppgavene som er integrert i teksten, er det ikke innholdet i utdraget elevene skal ta stilling til, men hvilken preposisjon som passer i to uttrykk. Når ungdom leser denne teksten, vil nok de fleste være mest opptatt av rottejakten. Ser vi på den mer konkrete framstillingen av hva rotta gjør og av hvordan mennene irriterer seg over den og prøver å fange den, finner vi også i denne framstillingen en god del formuleringer og uttrykksmåter som det er grunn til å regne med vil kunne falle vanskelig for mange andrespråkslesere. For å illustrere hva jeg mener, har jeg plukket ut noen setninger fra begynnelsen av leseprøva hvor rotta og rottejakten omtales. Som vi ser nedenfor, finner vi for eksempel ord og uttrykk som «lepje i seg», «sette av fra», «attakker» og «ruinerte»<sup>82</sup>. Det er dessuten flere eksempler på passiv hvor agens skjules, noe som gjør det vanskeligere for leserne å orientere seg i handlingsgangen, for eksempel «det ble utsatt en dusør».

- Mangelen på drikkevann gjorde den vill og pågående, den satt hvert øyeblikk på en av vanntankene for å lepje i seg de dråpene som var spilt. Den var et eiendommelig dyr med en meget spiss (skute-rute-snute) [...]
- Når den satte av fra vanntanken, slo den et kraftig slag med halen som en (bil-bjørn-bever).
- Rotta ble det eneste samtaleemnet og omfattet med hatefull kjærlighet.
- [...] for desperasjonen drev den til de rareste attakker.
- Slapp beistet til i byssa en natt, ruinerte den alt. Det ble utsatt en dusør på fem (koner-kroner-sorger) for røveren

Siden handlingen er lagt til en seilskute, brukes det naturligvis også mange ord og uttrykk knyttet til sjølivet, som: forlis, byssa, ruffen, skipper, dekket, mastene, styrmannen, roret, køya, akterut, forut, «kaftein», frivakten. Mange av disse ordene vil sannsynligvis også være vanskelige for minoritetselvene (jf. f.eks. Ahmeds problemer med «mast» og «dekk» omtalt i 6.3. Shabanah har for øvrig nøyaktig det samme problemet).

Etter å ha sett nærmere på deler av teksten til Sandemose må vi kunne slå fast at den ikke ser ut til å være spesielt mye lettere å forstå for Daud enn læreboktekstene om Japan – snarere tvert imot. Jeg vil derfor holde fast ved at det er usannsynlig at Daud skulle ha forstått denne teksten når han ikke forstod læreboktekstene om Japan bedre enn han gjorde. Siden forskjellen mellom Dauds prestasjoner altså neppe kan forklares med at teksten i leseprøva er mye lettere enn læreboktekstene, er det sannsynlig å tro at forklaringen kan ligge i forskjeller mellom oppgavetyperne.

Carlsten og Langeland bruker flervalgssvar, mens jeg bruker åpne spørsmål. For leseren dreier det seg om enten å ta stilling til hvilket av tre oppgitte alternativer som er rett, eller selv å komme på og formulere svaret. Carlsten og Langeland har plassert oppgavene inne i teksten, mens jeg stiller

<sup>82</sup> Verken «lepje», «attakker» eller «ruinerte» er f.eks. blant de 10 000 vanligste ordene i Heggstad (1982).



spørsmålene etter (og noen ganger før) lesingen av tekstene. Et sentralt problem med min tilnærming er at elevene må huske det de har lest, for de har ikke teksten foran seg når de skal svare på oppgavene. Et sentralt problem med tilnærmingen til Carlsten og Langeland er at selve tekstlesingen stykkes opp fordi elevene må løse oppgaver underveis. Mange elever kan dermed komme til å konsentrere lesingen om de stedene i teksten hvor oppgavene står. Disse stedene er for øvrig tydelig markerte ikke bare gjennom parenteser hvor de tre alternativene er listet opp med bindestrek imellom, men også gjennom uthevede tall i venstremargen utenfor hver linje som inneholder en oppgave. Jeg diskuterte forskjellen mellom flervalgssvar og åpne spørsmål i kapittel 6. Da viste jeg til en undersøkelse av Elley og Mangubhai (1992) hvor de kom fram til den samme rangering av en gruppe lesere enten de brukte flervalgssvar eller åpne spørsmål. I denne undersøkelsen var det imidlertid de samme forskerne som hadde utviklet de to ulike oppgavesettene, og intensjonen var at oppgavene skulle måle det samme. Slik er det ikke i det konkrete tilfellet jeg diskuterer her, og det er derfor viktig å finne ut hva slags leseforståelse oppgavene i min undersøkelse måler, og hva slags forståelse oppgavene brukt i leseprøva til Carlsten og Langeland måler.

Gjennom oppgavesettet jeg utformet, har jeg prøvd å lage et redskap som kunne hjelpe meg med å finne ut om elevene hadde forstått *tekstene* de leste. Grunnsynet bak utformingen av settet var videre at det å forstå en tekst ikke bare dreier seg om å skjønne det som er direkte uttrykt, men at leseren må konstruere sin forståelse ved å koble informasjon fra teksten med sine egne bakgrunnskunnskaper. Jeg prøvde dessuten å få spørsmålene til å dekke det jeg betraktet som vesentlig informasjon i tekstene. Det vil si informasjon som jeg mente det var viktig for en åttendeklassing å få med seg når han eller hun leste den aktuelle lærebokteksten (jf. 9.7.1.2 og 9.9.4.3). Carlsten og Langeland (1990) gir ikke direkte uttrykk for hva slags forståelse de er ute etter å prøve. Jeg kan altså ikke vite hva slags intensjoner de har hatt, men må bare basere meg på en analyse av oppgavene.

Studerer vi de i alt 36 oppgavene i leseprøva, finner vi at det bare er i fem av dem at leseren er avhengig av konteksten for å være sikker på hvilket svar som er rett. Det gjelder:

- 20 Styrmannen [...] gikk forarget ned med den tomme (skoen-skinka-skåla).
- 24 Det ble et stygt (fall-sår-minne).
- 31 «Det er en hunnrotte full av (kammer-rever-unger)», insisterte kokken.
- 33 Han gikk fra forstanden av (sinne-glede-sult) og for akterut i skuta.
- 36 Det var allerede holdt ville klappjakter, og (katten-musa-rotta) var iallfall ikke så god at den lot seg ta.

Tre av disse oppgavene (oppgave 20, 33 og 36) løses rett av alle kontrollleserne og av alle informantene som i løpet av tiden som var til disposisjon,

nådde til den aktuelle oppgaven<sup>83</sup>. I to av de fem siterte oppgavene peker nok ett av svarene seg ut som det mest sannsynlige (oppgave 31: unger og oppgave 33: sinne), men siden det ikke er helt umulig å tenke seg en kontekst med ett av de andre alternativene (i oppgave 31: kammer og i oppgave 33: glede), har jeg likevel plassert dem i denne kategorien. Daud har svart rett på fire av de fem oppgavene, men på oppgave 31 krysser han av for nettopp «kammer». Det gjør for øvrig også Shabanah.

I motsetning til disse fem oppgavene kan altså de andre 31 oppgavene i leseprøva løses bare ved å lese den aktuelle setningen som oppgaven er en del av. Slik sett kan vi si at majoriteten av oppgavene (nærmere bestemt 86 %) tar sikte på å måle en setningsforståelse heller enn en tekstforståelse. De 31 oppgavene mener jeg vi videre kan dele i to: oppgaver hvor to av de tre svaralternativene er innholdsmessig lite aktuelle i sammenhengen, og oppgaver hvor to av alternativene ikke passer strukturelt inn i sammenhengen. Den førstnevnte gruppa er den største. I alt er det sytten slike oppgaver (dvs. 47 % av alle oppgavene i prøva). Nedenfor ser vi eksempler på oppgavetypen:

- 2 Når den satte av fra vanntanken, slo den et kraftig slag med halen som en (bil-bjørn-bever).
- 3 [...] og den gnagde (null-hull-rull) på skipperens lakksko.
- 6 En morgen satt den på bordet og drakk kaffe av skipperens (kappe-kopp-sko).
- 23 «I natt var rotta i ruffen og bet Bjarne Vik i (taket-kinnnet-koppen) mens han sov.
- 35 Skipperen så iskaldt på ham, og Bjarnes stemme sank etter hvert til (mumling-hyling-plystring).

Hvis leserne har rimelig gode avkodingsferdigheter, forstår de tre alternative ordene, og har en forståelse av innholdet i setningen, er sjansen for at de svarer feil på slike oppgaver, minimal. I så godt som alle oppgavene er det til og med slik at de to gale svaralternativene ikke bare er lite aktuelle, men ett av dem kan i praksis utelukkes med en gang, fordi det innholdsmessig er helt umulig – en bil kan ikke slå med halen, man kan ikke gnage rull eller null på lakksko, man kan ikke drikke kaffe av en kappe osv. Slike alternativer ser ofte ut til å være valgt fordi de har en visuell likhet med det rette svaret, men prinsippene for utvelgelsen av alternativer er ikke lette å få tak i. Noen ganger er det bare forbokstaven som er lik (bil-bever). Andre ganger er det bokstaver i andre deler av ordet og/eller den ytre konturen av selve ordformen som er nokså lik (kappe-kopp, null-rull-hull).

Av de i alt sytten oppgavene jeg har regnet til denne gruppa, er ti rett besvart av alle leserne i undersøkelsen (f.eks. oppgave 3 og oppgave 6). Kontrollleserne svarer rett på hele seksten av de sytten oppgavene (dvs. 94 %), mens andrespråksleserne svarer rett på ti av sytten (dvs. 59 %). To av Dauds fire feil

---

<sup>83</sup> Bare Daud av minoritetslevene har løst alle oppgavene. Ahmed har ikke løst 30-36, Shabanah ikke 36, og Geraldine har ikke løst 26-36. På oppgave 33 er det derfor f.eks. bare Daud og Shabanah som har svart. Siden begge har svart rett, har jeg altså regnet oppgaven som en oppgave alle minoritetslever (dvs. alle minoritetslever som har nådd så langt) har svart rett på.

er gale avkryssninger i oppgaver av denne typen. Han krysser av for «bjørn» i oppgave 2, og «hyling» i oppgave 35. I begge tilfellene er det sannsynlig at han ikke har forstått det ordet som er det rette alternativet (i oppgave 2: bever, i oppgave 35: mumling). I oppgave 35 kan det også tenkes at han ikke har registrert at det rett før oppgaven står at stemmen til den som snakker, sank. Oppgave 35 er for øvrig den eneste i denne gruppa der én av kontroll-leserne svarer feil. Wenche gjør som Daud og krysser av for «hyling».

Den andre kategorien oppgaver som kan løses bare ved å lese den aktuelle setningen, er altså oppgaver hvor de to alternative svarene ikke passer strukturelt inn i den setningen de skal være en del av. Til sammen er det fjorten slike (dvs. 39 % av alle oppgavene i leseprøva). Alle leserne med norsk som førstespråk svarer rett på elleve av de fjorten oppgavene (79 %), mens alle andrespråksleserne svarer rett på ni (64 %). Eksempler på oppgaver som alle leserne svarer rett på, er oppgave 7, 14 og 29.

- 7 Han var ellers den eneste som ikke snakket (fra-over-om) rotta
- 13 Men den røtte ikke drikken, plirte bare med de blanke kulløynene og ble lynsnart vekk hvis noen nærmet (deg-meg-seg)
- 14 Den hadde for (størst-lengst-lyst) oppdaget at ingen kunne nå den under byssa
- 19 Styrmannen hørte latter (fra-som-til) ruffen og gikk forarget ned
- 22 Den var kona en vil skilles (på-fra-til)
- 26 Men siden ble det jo rottehistorier som kunne ha fylt et bibliotek, rotter som åt små barn eller begravet (hennes-sine-mine) døde med fine opptog, rotter som gikk på telefonledninger, og andre som åt spiker i kilovis.
- 29 Bjarne utslynget en formodning om at det i det hele (tatt-fått-gitt) ikke var en rotte.

I halvparten av oppgavene i denne kategorien er det rette alternativet en preposisjon (f.eks. oppgave 7 og 19 ovenfor). Hvis leseren er stø i norsk, vil en ikke forvente feil i slike oppgaver, for de to alternative svarene passer ikke inn strukturelt sett. Daud gjør den eneste preposisjonsfeilen av andrespråksleserne når han velger «til» istedenfor «fra» i oppgave 19. Også én av kontroll-leser gjør et galt valg av preposisjon. Det er Øyvind, som velger «på» istedenfor «fra» i oppgave 22. Av de øvrige oppgavene i denne kategorien dreier flest seg om å velge siste del av et fast uttrykk (f.eks. oppgave 14 og 29) eller å velge mellom ulike grammatiske alternativer (f.eks. oppgave 13 og 26). Daud gjør ingen feil på disse oppgavene. Når leserne som i oppgave 14 og 29 bare skal fylle ut en del av et fast uttrykk, er det, som vi ser, ikke en gang nødvendig å forstå innholdet i setningen for å svare riktig. Det er nok å kjenne det faste uttrykket.

Oppsummerende kan vi si at når en skal løse oppgavene i Carlsten og Langelands leseprøve, kan en i 86 % av tilfellene konsentrere seg om en meget avgrenset del av teksten for å finne fram til rett svar – en frase, en setning eller en periode. Oppgavene kan ikke sies å være noe mål på hvor godt elevene har forstått *teksten* de leser. At Daud har svart rett på så mange av oppgavene, betyr med andre ord ikke nødvendigvis at han har forstått Sandemoses tekst. I nærstudien har vi sett flere eksempler på at han festet seg ved detaljer i

tekstene om Japan, men samtidig ikke kunne gjøre rede for det jeg betraktet som mer vesentlige sider av innholdet. I Carlsten og Langelands leseprøve har han kunnet konsentrere seg om avgrensede tekstdeler og velge rett svar blant oppgitte alternativer på oppgaver som konsentrer seg om lavere språknivåer. Det ser altså ut som Daud greier slike oppgaver langt bedre enn den typen oppgaver han ble bedt om å svare på i forbindelse med lesingen av tekstene om Japan. Av de fire oppgavene Daud gjør feil på i leseprøva, er det i tre tilfeller sannsynlig at han ikke greier å velge rett svar fordi det er ord i oppgaven eller i konteksten som han ikke har skjønt (bever, mumling, ruffen). Det å forstå ord er en vesentlig delferdighet i lesing, men for å forstå tekster kreves det også at en leser mellom linjene, tolker det en leser og greier å finne fram til den vesentlige informasjonen. Ut fra undersøkelsen av Dauds forståelse av tekstene om Japan er det ikke urimelig å anta at han også ville ha hatt problemer med å svare på spørsmål om hva Sandemoses tekst handler om. For å få bekreftet en slik hypotese hadde det vært nødvendig å stille spørsmål om innholdet også i denne teksten.

Leseprøva til Carlsten og Langeland er en del av et kartleggingsmateriell som skal hjelpe norsklærere til å «skaffe seg oversikt over elevenes individuelle opplæringsbehov» (Carlsten og Langeland 1990:2). Tanken er at prøva skal bidra til det ved å skille ut elever som har for dårlige leseferdigheter. For brukerne av leseprøva er det et problem at Carlsten og Langeland ikke har prøvd å beskrive hva slags leseforståelse de har hatt til hensikt å måle. Deres uttalelser om dette er temmelig vage: «Prøveresultatet vil gi et overfladisk bilde av elevenes funksjonsnivå i lesing og ortografi» (loc.cit.). Det åttendeklassinger skal kunne bruke leseferdighetene til, er blant annet å lese for å lære, og når en leser for å lære, leser en oftest tekster. Forståelse av ord framheves allment som en viktig indikator på leseforståelse (jf. 9.9.4.2). Derfor er det også rimelig å inkludere oppgaver om ordforståelse i en kartleggingsprøve i lesing for ungdomstrinnet, men en slik prøve bør også forholde seg til en mer helhetlig tekstforståelse. Hvis den ikke gjør det, bør brukerne gjøres oppmerksom på forholdet slik at de kan prøve tekstforståelse på andre måter. Vurderer vi resultatene som informantene i min undersøkelse oppnådde på leseprøva til Carlsten og Langeland, mot de kravene som stilles til elever i 8. klasse når de skal bruke leseferdighetene til å lære, er det ikke urimelig at Ahmed, Shabanah og Geraldine regnes som elever med for dårlige leseferdigheter på norsk. Det som ikke er rimelig, er at ikke også Daud havner i denne kategorien. Bakgrunnen for det mener jeg altså kan være at jeg har målt elevenes tekstforståelse, mens leseprøva ikke gjør det.

## 11 INNVANDRERUNGDOMMERS ANDRESPRÅKSLESING – AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Innvandrerungdommers ferdigheter i å lese andrespråket har hittil vært lite studert. Jeg har derfor betraktet arbeidet mitt som del av en første fase i utforskningen av dette problemområdet, og formålet mitt har vært at avhandlingen skal bidra til økt forståelse av hva det innebærer å lese fagtekster på et språk man lærer som et andrespråk. Forskningstilnærmingen jeg har valgt for å oppnå dette, er en grundig beskrivelse og en kvalitativ analyse av fire åttendeklassingers lesing av fem læreboktekster i samfunnsfag. Denne typen kasusstudier blir ofte foretrukket nettopp når hensikten er å åpne nye forskningsfelt, å øke forståelsen for et problemområde og å utvikle hypoteser for videre forskning (jf. kapittel 5).

Prosjektet har et praktisk og ikke et teoretisk utgangspunkt. Jeg ble først interessert i problemfeltet da jeg underviste i grunnskolen og møtte mange innvandrerungdommer som greide seg godt i muntlige kommunikasjons-situasjoner, men som hadde vansker med både å lese og skrive andrespråket sitt. Ved å studere lesingen til noen elever har jeg altså ønsket å være med og skape økt forståelse for problemene som elever i en slik situasjon står overfor. Videre har det vært mitt ønske at forskningen kunne gi innsikt som kan støtte lærere i deres arbeid med å tilpasse undervisningen slik at elevene kan bli bedre til å lese på norsk.

Som jeg var inne på i kapittel 2, er det mange ulike syn på hvordan man best kan medvirke til å skape vitenskapelige framskritt. Innenfor den typen kvalitativ forskning som prosjektet mitt må sies å høre hjemme i, er det et ideal å bidra til at et fenomen blir observert fra ulike ståsteder (jf. 2.3.6). Jeg har prøvd å gjøre det ved å finne flere innfallsvinkler til studiet av de fire elevenes lesing. Jeg har for eksempel sett både på tekstforståelsen til de fire andrespråksleserne og på mer tekniske sider ved leseferdighetene deres, som hvor hurtig de leser, hvor nøyaktig de leser opp to tekster, og hvor raskt de kan finne fram til gitt informasjon. I høytlesingsstudien har jeg brukt flere analysemetoder. Jeg har telt feilene, analysert dem ut fra en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell og vurdert hvilke språklige konsekvenser feillesingene hadde på de oppleste tekstene. Videre har jeg sammenholdt innvandrerungdommens lesing av de fem læreboktekstene med andrespråkferdighetene deres, med den vurderingen de selv gjør av tekstenes vanskelighetsgrad, med resultatene de oppnådde på en kartleggingsprøve i lesing, og med lesingen til jevngamle (og i høytlesingen også voksne) førstespråkslesere. De innfallsvinklene jeg har valgt, er preget av mitt ståsted i språkvitenskapen, nærmere bestemt i andrespråksforskning og anvendt lingvistikk, og av mine erfaringer som lærer og lærerutdanner. Ved hjelp av dataene jeg har samlet inn og analysert, mener jeg at jeg har fått belyst viktige sider ved innvandrerungdoms lesing av fagtekster på andrespråket. Samtidig skulle jeg

selvfølgelig gjerne hatt flere opplysninger om elevene enn jeg har, fordi det kunne ha gitt enda flere innfallsvinkler til å tolke resultatene. Jeg tenker for eksempel på hvor godt elevene behersker en del kognitive prosesser som framheves som sentrale i lesing av psykologer (f.eks. hvordan leserne greier å utnytte arbeidsminnet sitt, jf. Oakhill og Garnham 1988:135f og Daneman 1991:527f) og på deres evnenivå (ikke verbale oppgaver). Dessuten skulle jeg gjerne hatt data om hvor godt elevene kunne greie å løse mer avgrensede leseoppgaver som opplesing av nonsensord, og på hvor godt elevene forstod flere av enkeltordene i læreboktekstene.

Jeg har oppsummert resultatene fra de ulike delstudiene underveis, og i forrige kapittel oppsummerte jeg resultatene ut fra problemstillingene jeg reiste i det første kapittelet. Jeg vil ikke gjenta resultatene av de ulike delanalysene her, men prøve å beskrive konklusjonene mer generelt. Det gjør jeg for å tydeliggjøre de områdene hvor jeg mener studien særlig vil kunne bidra til å skape forståelse av innvandrerdoms problemer med å lese fagtekster på norsk. De mer generelle konklusjonene vi kan trekke av studien, er følgende:

- Alle de fire andrespråksleserne brukte lenger tid på å lese de aktuelle fagtekstene, og de svarte dårligere på forståelsesoppgavene enn fire jevngamle kontroll-lesere som ble valgt ut av læreren sin som representanter for gjennomsnittlige åttendeklassinger med norsk som morsmål. Disse resultatene er i overensstemmelse med det som oppsummeres som vanlige funn i tidligere undersøkelser av andrespråkslesing – både når andrespråkslesingen har vært sammenlignet med egen lesing på førstespråket, og når den har vært jamført med lesingen til jevngamle førstespråkslesere (jf. 1.5.2).

- Selv om alle de fire innvandrerdommene leste langsommere og forstod mindre enn de jevngamle førstespråksleserne, var det klare forskjeller dem imellom. Geraldine leste for eksempel veldig mye langsommere enn de tre andre, mens Daud svarte klart dårligere enn de øvrige på forståelsesoppgavene. Da jeg skulle beskrive lesingen deres mer detaljert, kunne jeg derfor ikke beskrive den under ett. Bortsett fra at lesing på et andrespråk ofte vil skje i et langsommere tempo og med en lavere grad av forståelse enn lesing på et førstespråk, er det med andre ord ut fra denne studien ikke lett å stille opp andre felles trekk som gjelder for alle de fire andrespråksleserne.

- Tre av de fire andrespråksleserne hadde en urealistisk vurdering av vanskelighetsgraden til tekstene de leste. To av dem overvurderte dessuten leseferdighetene sine mer generelt.

- Det var ikke enkelt å forutsi hvor godt de fire innvandrerdommene ville forstå læreboktekstene ut fra det inntrykket vi fikk av norskferdighetene deres gjennom en gruppe læreres vurdering av hvor

godt de greide å bruke norsk i to muntlige situasjoner, og ut fra resultatene av en cloze-test. Shabanah, som ble vurdert til å ha best norsksferdigheter, greide ikke å svare bedre på oppgavene til læreboktekstene enn Geraldine, som ble vurdert til å ha de dårligste norsksferdighetene. Det var heller ikke enkelt å forutsi hvor godt elevene ville forstå læreboktekstene ut fra resultatene på en kartleggingsprøve i lesing eller ved å vurdere nøyaktighet i elevenes høytlesing. Daud hadde for eksempel større problemer med å forstå læreboktekstene enn man skulle forvente ut fra de to nevnte målene på leseferdigheter, mens det motsatte var tilfellet for Geraldine. (Mulige årsaker til disse resultatene er diskutert i kapittel 10.)

- Metodisk gir avhandlingen innsikt i hvor problematisk det er å finne ut hva andrespråkslesere har forstått av en tekst. Dette kommer fram både gjennom oppsummeringen av erfaringer fra metodeutviklingsfasen i prosjektet og i diskusjonen av svarene på forståelsesoppgavene i hovedundersøkelsen. Avhandlingen anskueliggjør også, som nevnt i forrige punkt, hvordan ulike mål for leseforståelse kan gi forskjellige resultater. Fordi leseforståelse i empiriske undersøkelser oftest vil defineres som det leserne svarer på et sett oppgaver til det de har lest, mener jeg det er viktig å få problematisert hva ulike operasjonelle definisjoner i praksis kan innebære. Det mener jeg avhandlingen gjør i diskusjonen av de ulike resultatene til Daud (jf. 10.8).

Kasusstudier gir ikke grunnlag for å generalisere til en større populasjon. Likevel er det vanskelig å fri seg fra spørsmålet om de individene man har studert er unike eller typiske, og dessuten, i mitt tilfelle, om lesingen deres er typisk for hvordan individene ville ha lest i andre situasjoner. Jeg vil begynne med noen betraktninger om det sistnevnte forholdet.

De fire innvandrerdømmene leste fem autentiske tekster fra en lærebok i samfunnsfag for deres eget klassetrinn. For innvandrerelever som går på skole i Norge, er det viktig å kunne lese denne teksttypen på norsk fordi det er en av måtene de er forventet å tilegne seg kunnskap i fagene på. En liks-vurdering av læreboktekstene viste at de kunne regnes som lette eller normale tekster for 8. klasse. Oppgavesettet jeg utformet, mener jeg inneholder oppgaver som fokuserer på sider ved tekstinneholdet som grunnskolelærere flest vil betrakte som vesentlig. Derfor vil jeg hevde at den lesesituasjonen jeg har satt innvandrerdømmene i, er representativ for leseoppgaver de vil møte i grunnskolen. Når de fire andrespråkslevene leste disse tekstene langsomt og hadde problemer med å forstå dem, er det med andre ord sannsynlig at vi ville få tilsvarende resultater også om elevene var blitt satt til å lese andre læreboktekster. Det er faktisk mulig at de ville ha hatt enda større problemer med å forstå en del andre tekster som brukes i skolen – siden tekstene om Japan må regnes som relativt lette. Dessuten kan det tenkes at de i en vanlig lesesituasjon på skolen ville hatt større problemer med å svare på forståelsesoppgaver, fordi

de da som regel må svare skriftlig, mens jeg har latt dem svare muntlig. En av grunnene til at jeg valgte de fem tekstene, var videre at de ikke var tekster som åpenbart krevde at elevene måtte ha spesiell kjennskap til norske forhold for å forstå dem. Derfor er det også mulig at elevene ville møte større vanskeligheter med andre læreboktekster som krever en annen type bakgrunnskunnskaper enn tekstene om Japan.

Spørsmålet om de fire andrespråksleserne er unike eller typiske, er atskillig vanskeligere å svare på. Sammenligner vi dem med de andrespråksleserne som forskningen har konsentrert seg om tidligere, kan vi konstatere at de på mange måter skiller seg ut. De er ungdommer, de har ikke utviklet førstespråkslesingen sin til et relativt høyt nivå før de har begynt å lese på andrespråket, og andrespråket de leser på, er norsk (jf. 1.5). Viktigere er det likevel å vurdere om de fire leserne er typiske for den gruppa andrespråkslesere min studie har konsentrert seg om, innvandrerungdom i norsk grunnskole. Som jeg gjorde rede for innledningsvis, er dette en heterogen gruppe. Mange hevder derfor at typiske innvandrerungdommer ikke finnes (jf. 1.2). Når vi for eksempel vet at det finnes mer enn femti ulike førstespråk blant elevene i denne gruppa, og at det er påvist store forskjeller mellom hvor godt elevene greier seg i det norske utdanningssystemet, virker jakten på den typiske elev også vanskelig. For Ahmeds, Dauds og Shabanahs del kan vi likevel slå fast at de hører til den største elevgruppa, nemlig elever med urdu som morsmål. De har dessuten alle tre gått i norsk skole siden 1. klasse, og blant elever med pakistansk familiebakgrunn er denne gruppa elever nå voksende. Spørsmålet om hvor representativ lesingen til Ahmed, Daud og Shabanah er, kan derfor presiseres til hvor representativ den er for elever med urdu som morsmål som har gått i norsk skole fra 1. klasse. Jeg har egentlig ikke annet grunnlag for å bedømme dette enn egne lærererfaringer og andre læreres reaksjoner på delresultater av studien som jeg har lagt fram på kurs for lærere (de aktuelle delresultatene er de jeg presenterer i Kulbrandstad 1994). Denne presentasjonen har konsentrert seg om Shabanah og Geraldine, og jeg har ofte fått høre at lærere kjenner igjen Shabanah i elever de selv underviser. For Geraldines del har slike kommentarer vært atskillig sjeldnere, men de har forekommet. Dette kan vi tolke på to måter – enten at få lærere har undervist elever med en slik bakgrunn som Geraldine har, og/eller at Geraldines lesing er unik. Siden Geraldine har en førstespråksbakgrunn (engelskbasert kreolspråk) som få lærere i norsk skole har møtt, mens mange har undervist pakistanske elever, er det sannsynlig at den første forklaringen er riktig. Det utelukker likevel ikke den andre. Skal jeg trekke inn mine egne erfaringer, vil jeg si at jeg kjenner igjen lesingen til Shabanah, Ahmed og Daud fra elever jeg selv har møtt i grunnskolen. Geraldines lesing vil jeg karakterisere som mindre typisk. Det mest særpregede er at hun gjør så mange feil i høytlesingen. Likevel har jeg i annen forskning om andrespråkslesing funnet eksempler som kan tyde på at Geraldines høytlesing ikke er helt spesiell. Rigg (1988) nevner feillesinger av bøyingsmorfem som en vanlig feiltyper og en feiltyper som blant annet varierte avhengig av individuelle faktorer og språkbakgrunn. Devine (1988a) beskriver



en voksen andrespråksleser som gjør mange høytlesingsfeil, men likevel forstår det hun leser.

Konklusjonen på denne drøftingen om generaliserbarhet er at materialet mitt ikke kan fortelle oss om de fire andrespråkslesere er typiske eller unike. For å svare på dette trengs det oppfølgingsstudier hvor andre elevers lesing studeres på tilsvarende måte, eller hvor en tester hypoteser basert på enkelte av funnene på andre elevgrupper. Selv om jeg ikke vil komme nærmere inn på det her, gjelder selvsagt også en tilsvarende diskusjon for lesingen til kontroll-leserne jeg har brukt i denne studien.

En av hensiktene med en slik bred, oppdagende, kvalitativ analyse som jeg har gjennomført, er å kunne danne grunnlag for hypoteser for videre forskning. Jeg har vært inne på dette underveis, særlig i forbindelse med diskusjonen av resultatene. Dessuten mener jeg at den detaljerte beskrivelsen av informantenes lesing sammen med drøftingen av mulige årsaker til at elevene støter på problemer under lesingen eller ikke kan svare på forståelsesoppgavene, i seg selv vil kunne gi andre forskere grunnlag for å danne hypoteser om andrespråkslesing. Ut over dette vil jeg trekke fram tre områder som jeg mener det ville være spesielt interessant å studere nærmere, og hvor jeg mener at resultatene fra avhandlingen kan bidra til hypoteseutvikling. De tre områdene er: forholdet mellom høytlesingsferdigheter og språkferdigheter, andrespråkslesernes metakognitive ferdigheter og forholdet mellom forståelse av lavere tekstnivåer og en mer helhetlig tekstforståelse.

*- Forholdet mellom høytlesingsferdigheter og språkferdigheter.*  
Geraldines høytlesing skilte seg fra de tre andre informantenes høytlesing fordi den inneholdt mange flere avvik fra forventet opplesing, og fordi en så høy andel av feilene var avvikende opplesinger av bøyingsmorfem. I en analyse av Geraldines bruk av norsk i andre situasjoner fant jeg igjen de samme typene avvik fra målspråksnormen som vi hadde sett i høytlesingen. En sannsynlig forklaring på at Geraldine leser slik hun gjør, kan altså være at hun støtter seg til det norske mellomspråkssystemet sitt i opplesingen. De tre øvrige andrespråksleserne gjorde omtrent ikke feil i opplesing av bøyingsmorfem, men så er da også inntrykket mitt at de generelt behersker det morfologiske systemet i norsk bedre enn Geraldine. I en oppfølgende studie måtte det være interessant å utforske forholdet mellom beherskelsen av morfemsystemet i norsk og forekomsten av feillesinger av bøyingsmorfem. Er det slik at andrespråkslesere med dårligere beherskelse av det norske morfologiske systemet vil ha en høyere andel avvikende opplesinger av bøyingsendelser enn andrespråkslesere med en bedre beherskelse av det morfologiske systemet? Det ville også være relevant å trekke inn en annen bakgrunnsfaktor, nemlig om lesernes førstespråk bruker bøyingsendelser i langt mindre utstrekning enn norsk. En aktuell hypotese kan nemlig

være at det er mer sannsynlig at andrespråkslesere som har et morsmål som i mindre grad enn norsk bruker bøyingsendeler for å uttrykke grammatiske forhold, vil feillese bøyingsendelser enn andrespråkslesere som har et morsmål som på dette området er mer likt norsk. En annen aktuell problemstilling er om antallet feil i høytlesing generelt vil være større hos andrespråkslesere med lavere ferdigheter i andrespråket enn antallet feil hos elever med høyere grad av kompetanse i andrespråket.

I dag arbeides det fra flere hold med å utvikle modeller og teorier om lesing som tar utgangspunkt i at lesing er en språklig prosess (jf. f.eks. Elbro 1990a, b og Høien og Lundberg 1991). I denne sammenhengen kan studier av andrespråkslesere representere en annen innfallsvinkel til forholdet mellom språk- og leseferdigheter – i alle fall hvis hypotesene jeg har antydnet ovenfor stemmer, altså at feillesinger av bøyingsmorfem kan henge sammen med lav kompetanse i andrespråket og eventuelt innflytelse fra førstespråket. I andrespråksforskningen kan studier av høytlesing være et supplement til analysen av innvandrerdømmers andrespråksferdigheter i andre språkbrukssituasjoner.

- *Andrespråkslesernes metakognitive ferdigheter.* Både Daud og Shabanah hadde problemer med å vurdere sin egen lesing. De overvurderte de generelle ferdighetene sine, og vurderingene de gjorde av læreboktekstenes vanskelighetsgrad, stemte jevnt over dårlig med hva de faktisk presterte på forståelsesoppgavene. Siden både Shabanah og Daud må kunne sies å ha relativt gode ferdigheter i norsk, vil en relevant hypotese for videre forskning være at en høyere andel andrespråkslesere med gode ferdigheter i andrespråket vil ha problemer med å vurdere sine egne leseferdigheter enn jevnaldrende førstespråkslesere. I analysen har jeg antydnet at problemet med å vurdere læreboktekstenes vanskelighetsgrad kunne henge sammen med at Daud og Shanbanah så ut til å ha problemer med å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon i tekstene. I denne studien hadde jeg imidlertid ikke stilt elevene direkte spørsmål om hva de oppfatter som den viktigste informasjonen i den enkelte teksten. I en oppfølgingsstudie måtte det være interessant å finne ut om det er noen sammenheng mellom andrespråksleseres evne til å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon i en tekst og deres forståelse av teksten. Siden både Shabanah og Daud har relativt gode ferdigheter i norsk, vil en relevant hypotese kunne være at andrespråkslesere som er på et relativt høyt ferdighetsnivå i norsk, men har problemer med å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon, vil skåre lavt på forståelsesoppgaver som har til hensikt å måle elevenes tekstforståelse. Hvis en også inkluderte andrespråkslesere med lavere ferdighet i norsk i studien, kunne en videre prøve å finne ut om dyktighet i å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon i en tekst kan kompensere for manglende ferdigheter i andrespråket.

- *Forholdet mellom forståelse av lavere tekstnivåer (ord, fraser, setninger) og en mer helhetlig tekstforståelse.* I analysen av svarene på forståelsesoppgavene om læreboktekstene var jeg flere ganger inne på at mangelfull forståelse av ord og uttrykk kunne være en sannsynlig forklaring på at andrespråksleserne hadde vanskeligheter med å svare på oppgavene. I og med at jeg ikke hadde stilt direkte spørsmål om elevene visste hva de aktuelle ordene betydde, måtte dette imidlertid bare bli tentative forklaringer. I en oppfølgende studie synes jeg at det måtte være interessant å få kartlagt forholdet mellom tekstforståelse og ordforståelse nærmere. Et annet resultat som også peker ut forholdet mellom en mer helhetlig tekstforståelse og forståelse av lavere tekstnivåer som et relevant område for videre forskning, er det mangelfulle samsvaret mellom Dauds resultater på Carlsten og Langelands leseprøve og på forståelsesoppgavene til de fem tekstene om Japan. I diskusjonen av mulige årsaker til dette misforholdet pekte jeg blant annet på at jeg hadde tilstrebet å få målt en *tekstforståelse*, mens Carlsten og Langelands leseprøve konsentrerer seg om forståelse av lavere tekstnivåer. For begge disse resultatene fra undersøkelsen min er det mange faktorer som trenger nærmere belysning før en kan utforme presise hypoteser (blant annet hvordan en skal avgrense hva som ligger i «en mer helhetlig tekstforståelse» og «forståelse av lavere tekstnivåer» jf. også 3.5). Likevel vil jeg antyde en generell formulering, nemlig at det i andrespråkslesing ikke nødvendigvis er sammenheng mellom god forståelse av lavere tekstnivåer (ord, fraser, setninger) og god forståelse av innholdet i teksten som helhet.

I innledningen (1.1) presenterte jeg også et fagdidaktisk mål for prosjektet, nemlig å bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap om andrespråkslesing, slik at undervisningen i lesing for minoritets elever kan forbedres. Avslutningsvis vil jeg peke på tre områder hvor jeg mener at avhandlingen vil kunne medvirke til dette. For det første håper jeg at nærstudien av de fire leserne vil kunne være med på å øke læreres kunnskaper om lesing generelt og om vanskeligheter knyttet til innvandrerungdoms lesing på andrespråket spesielt. Jeg håper dessuten at resultatene vil medvirke til å høyne læreres bevissthet om hvor usikkert det er å trekke slutninger fra innvandrerungdoms ferdigheter i andrespråket til hvor godt de vil kunne forstå fagtekster. Det andre området jeg har i tankene, er at avhandlingen dokumenterer at det er stort behov for å få utviklet materiell som kan hjelpe lærere til å kartlegge minoritets elevers leseferdigheter og deres språkferdigheter mer allment. Det tredje området jeg vil peke på som pedagogisk interessant, er arbeid med å utvikle andrespråks elevers bevissthet omkring sin egen lesing – det vil si deres metakognitive ferdigheter. For elever som ikke alt bruker strategier som kan hjelpe dem å styre forståelsen sin, har studier av førstespråkslesere vist at det er effektivt å undervise dem i dette (jf. 4.4). Det er ingen grunn til å tro at ikke disse resultatene også vil gjelde for andrespråkslesere.

## LITTERATUR

- Aaron, P. G. & R. Malatesha Joshi (red.) 1989:  
*Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Adams, Marilyn Jager & Allan Collins 1985:  
A Schema-Theoretic View of Reading. S. 404-425 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Aga, Elsa 1983:  
Den første lese- og skriveundervisning med utgangspunkt i ABC-verk. S. 11-64 i:  
Anmarkrud, Marit (red.): *Grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo:  
Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.
- Aitchison, Jean 1987:  
*Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Akselberg, Gunnstein 1993:  
Paradigmeutvikling i sosiolingvistikken. Om utviklinga mot ein post-labovsk  
sosiolingvistik. S. 55-92 i: Gilje & Storebø (red.) 1993.
- Alderson, J. Charles 1984:  
Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. S. 1-25 i:  
Alderson & Urquhart (red.) 1984.
- Alderson, J. Charles & A. H. Urquhart 1984a:  
Introduction: what is reading? S. xv-xxviii i: Alderson & Urquhart (red.) 1984.
- Alderson, J. Charles & A. H. Urquhart 1984b:  
Postscript on Steffensen and Joag-Dev. S. 62-64 i: Alderson & Urquhart (red.) 1984.
- Alderson, J. Charles & A. H. Urquhart (red.) 1984:  
*Reading in a Foreign Language*. London, New York: Longman.
- Allington, Richard L. 1984:  
Oral Reading. S. 829-865 i: Pearson (red.) 1984.
- Alnæs, Ivar 1916:  
*Norsk sættingsmelodi. Dens forhold til ordmelodien. En undersøkelse av østnorsk  
riksmaal*. Kristiania: Aschehoug & co.
- Alver, Vigdis 1995:  
*Mål og muligheter i alfabetiseringsundervisningen for fremmedspråklige voksne*.  
Hovedfagsoppgave. Nordisk Institutt. Universitetet i Bergen.
- Alvermann, Donna E. & John T. Guthrie 1993:  
Themes and Directions of the National Reading Research Center. I: *Perspectives in  
Reading Research No. 1*. National Reading Research Center, University of Georgia,  
University of Maryland College Park.
- Ammon, Mary Sue 1987:  
Patterns of Performance Among Bilingual Children Who Score Low in Reading. S. 71-  
107 i: Goldman & Trueba (red.) 1987.

- Andenæs, Ellen & Anne Golden 1980:  
*Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen.* Hovedfagsoppgave. Institutt for nordisk språk og litteratur. Universitetet i Oslo.
- Andenæs, Ellen 1984:  
 Norsk som andrespråk: bakgrunn, forskning og forskningsbehov. S. 61-79 i: Hyltenstam & Maandi (red.) 1984.
- Andersen, Erik 1978:  
 Testning af sproglige færdigheder. S. 158-211 i: Andersen, Erik, Mogens Fredberg, Torben Vestergaard & Frede Østergaard: *Temaer i anvendt lingvistik*. København: Akademisk Forlag.
- Andersen, Reidun Oanæs & Svein Johansen 1987:  
 Forsøk med ny muntlig eksamen i fremmedspråk. S. 39-44 i: *Skoleforum/Fagforum* nr. 10b. Oslo: Norsk undervisningsforbund.
- Anderson, Richard C. 1985:  
 Role of Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. S. 372-384 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Anderson, Richard C. 1990:  
 Inferences about Word Meanings. S. 1-16 i: Graesser & Bower (red.) 1990.
- Anderson, Richard C. 1993:  
 The Future of Reading Research. S. 17-37 i: Sweet, Anne P. & Judith I. Anderson (red.): *Reading Research into the Year 2000*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Anderson, Richard C. & P. David Pearson 1984:  
 A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. S. 255-291 i: Pearson (red.) 1984.
- Andersson, Anders-Börje 1981:  
 Diktamensundersökningen. S. 58-95 i: Tingbjörn, Gunnar & Anders-Börje Andersson: *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten*. [SÖ Utbildningsforskning, Fou Rapport 40.] Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Appolon, Daniel 1990:  
 Dataanalytiske metoder i filologien. S. 181-209 i: Haugen, Odd Einar & Einar Thomassen (red.): *Den filologiske vitenskap*. Oslo: Solum forlag.
- Ambak, Elisabeth 1994:  
 Kritiske faktorer for utvikling af morfologisk bevidsthed. S. 201-209 i: Wiggen & Elbro (red.) 1994.
- Arnold, Helen 1994:  
*Listening to Children Reading*. [1. utgivelse 1982.] London: Hodder & Stoughton.
- Asher, R. E. (red.) 1994:  
*The Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 7*. Oxford: Pergamon Press.

- Asher, Steven R. 1980:  
Topic Interest and Children's Reading Comprehension. S. 525-534 i: Spiro m.fl. (red.) 1980.
- Austad, Ingolv 1991:  
Lesing som forståelse. S. 234-255 i: Austad (red.) 1991.
- Austad, Ingolv (red.) 1991:  
*Mening i tekst*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.
- Austad, Ingolv 1993:  
Lesing – avkoding og forståelse. S. 7-16 i: *Norsklæreren* 1-93. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Austad, Ingolv, Liv Engen, Torleiv Høien & Astrid Skaathun 1993:  
*Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.
- Axelsson, Monica & Åke Viberg (red.) 1992:  
*Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.
- Baker, Linda & Ann Brown 1984:  
Metacognitive Skills and Reading. S. 353-395 i: Pearson (red.) 1984.
- Bakke, Karl 1941:  
*Skillelesning. En orientering og en undersøking*. [Avhandlingar fra Universitetes pedagogiske forskningsinstitutt nr.1.] Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Barnett, Marva A. 1989:  
*More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Center for Applied Linguistics/ Prentice Hall Regents.
- Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal & P. David Pearson (red.) 1991:  
*Handbook of Reading Research. Volume II*. New York & London: Longman.
- Barton, David & Mary Hamilton 1990:  
*Researching Literacy in Industrialised Countries: Trends and Prospects*. [UIE Reports 2]. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Beard, Roger 1987:  
*Developing Reading 3-13*. London, Sydney, Auckland, Toronto: Hodder and Stoughton.
- Bech, Kari & Turid Skorge 1993:  
*ABC Læreren bok. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Beddari, Olav 1987:  
Kan jeg få lov å gå ut. S. 25-32 i: Anmarkrud, Marit (red.): *Eplet og blyanten. LNU-10 år*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.
- Beebe, Leslie M. 1980:  
Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition. S. 433-447 i: *Language Learning* 30/2. University of Michigan.

- Benjelloun, Nadia 1988:  
*Annotated Bibliography. Education of Immigrants.* Paris: UNESCO.
- Bergersen, Hans 1937:  
 Lesefarten. En undersøking. S. 31-38 i: *Norsk Pedagogisk Årbok. 1936-37.*  
 Trondheim: Noregs pedagogiske Landslag.
- Bjarvin, Kjellfrid 1950:  
*Fra fibelbrett til moderne abc'er. En studie over norsk abc-litteratur.* [Avhandlinger fra universitetes pedagogiske forskningsinstitutt nr. 8.] Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1986:  
*Grunnleggende leseopplæring for voksne innvandrere, belyst ved en analyse av språket i abc-en Første bok på norsk.* Hovedfagsoppgave. Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo. Trykt i: NOA nr. 2-1986. Institutt for norsk som fremmedspråk. Universitetet i Oslo.
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1989:  
 Tekstopplæring. S. 23-28 i: *Norsk læreren 4-89.* Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1990a:  
 Videreutvikling av leseferdigheter – Undervisning i lesing for grunnskolens mellom- og ungdomstrinn. S. 127-156 i: Bjørkavåg m.fl. (red.) 1990.
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1990b:  
*Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller".* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, Grunnskolerådet, Rådet for videregående opplæring og Skolesjefen i Oslo.
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1990c:  
 Grunnleggende leseopplæring for voksne innvandrere. S. 81-98 i: Elbro m.fl. (red.) 1990.
- Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde & Else Ryen (red.) 1990:  
*«Men hva betyr det, lærer?».* *Norsk som andrespråk – fagdidaktiske bidrag.* Oslo: Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.
- Björnsson, C. H. 1968:  
*Läsbarhet.* Stockholm: Bokförlaget Liber.
- Bloomfield, Leonard 1970:  
 Linguistics and Reading. S. 384-395 i: Charles F. Hockett (red.): *A Leonard Bloomfield Anthology.* Bloomington, London: Indiana University Press.
- Bokmålsordboka. 2. opplag* 1986. [Redaksjon: Marit Ingebjørg Landrø & Boye Wangensteen.] Oslo: Universitetsforlaget.
- Bransford, John D. 1985:  
 Schema Activation and Schema Acquisition: Comments on Richard C. Anderson's Remarks. S. 385-398 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Bransford, John D., Barry S. Stein & Tommie Shelton 1984:  
 Learning from the perspective of the comprehender. S. 28-45 i: Alderson & Urquhart (red.) 1984.

- Brown, Gillian & George Yule 1991:  
*Discourse analysis*. [1. opplag 1983.] Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.
- Bruland, Johan, Nguyen Thien Co & Øivin Andersen 1979:  
*Norsk-vietnamesisk kontrastiv grammatikk*. Bergen: Friundervisningen i Bergen, Studentersamfundets Fri Undervisnings Forlag.
- Brunell, Viking 1991:  
 Matteus-effekter i modersmållägnandet. S. 48-60 i: Herbergs, Kjell & Christer Laurén (red.): *Flerspråkighet i och utanför Norden*. Forskningsrapporter nr. 13. 1991. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning, Vasa.
- Bryhni, Sigrun Sand 1995:  
 «Først høflig - så ord» Om flyktningeforeldrene og deres syn på tospråklig og tokulturelt opplæringstilbud i barnehage og skole. S. 126-140 i: Kulbrandstad, Lars Anders & Bjørn Øygarden (red.): *Peilepunkter. Festskrift til Thor Ola Engen på 50-årsdagen 11. januar 1995*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bryhni, Sigrun Sand, Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad under arbeid:  
*Minoritetslevers skoleprestasjoner*. [Prosjekt ved Høgskolen i Hedmark, finansiert av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1995-1996.]
- Bråten, Ivar 1990:  
*Kognitive strategier og ortografi. Et teoretisk perspektiv og en dybdestudie*. Avhandling for graden dr.philos. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bull, Tove 1985:  
*Lesing og barns talemål*. Tromsø-studier i språkvitenskap VII. Oslo: Novus Forlag.
- Bull, Tove 1990:  
 Talemålsbasert lese- og skriveopplæring. S. 45-55 i: Elbro m.fl. (red.) 1990.
- Calfee, Robert & Priscilla Drum 1986:  
 Research on Teaching Reading. S. 804-849 i: Wittrock, Merlin C. (red.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Carlsten, Carl Thomas 1990:  
 Skriftspråklige ferdigheter i dag – hva forteller forskningen? S. 26-28 i: Hagtvet, Bente m.fl. (red.): *Funksjonell analfabetisme i Norge i dag – myter og realiteter*. Rapport fra konferansen 21. og 22. november 1990. Komiteen for FN's alfabetiseringsår i Norge, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap Universitetet i Oslo, Senter for lærerutdanning og skoletjeneste Universitetet i Oslo, Statens spesiallærerhøgskole Bærum. [Rapporten utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.]
- Carlsten, Carl Thomas & Gerd Langeland 1990:  
*Norsk rettskrivings- og leseprøve for 7. klasse. Bokmål. Introduksjon og lærerveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget. 7. opplag [1. opplag. Oslo. 1981.]
- Carlsten, Carl Thomas & Gerd Langeland 1991:  
*Norsk leseprøve for ungdomsskolen. Leseprøve. 7. klasse. Bokmål*. Oslo: Universitetsforlaget. 10. opplag. [1. opplag. Oslo. 1981.]
- Carrell, Patricia L. 1988a:  
 Introduction. S. 1-7 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.



- Carrell, Patricia L. 1988b:  
Some causes of text-boundness and schema interference in ESL reading. S. 101-114 i:  
Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Carrell, Patricia L. 1991:  
Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? S. 159-179 i:  
*Applied Linguistics* 12/2. Oxford: Oxford University Press.
- Carrell, Patricia L. & Joan C. Eisterhold 1988:  
Schema theory and ESL pedagogy. S. 73-93 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Carrell, Patricia L., Joanne Devine & David E. Eskey (red.) 1988:  
*Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, New York, New  
Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Chall, Jeanne S. 1983:  
*Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chall, Jeanne, Vicki A. Jacobs & Luke Baldwin 1990:  
*The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Massachusetts &  
London, England: Harvard University Press.
- Chapman, L. John 1987:  
*Reading: From 5-11 years*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Chomsky, Noam 1965:  
*Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Christensen, Kirsti Koch 1988:  
Språk og språkvitenskap. S. 1-38 i: Simonsen m.fl. (red.) 1988.
- Churchill, Stacy 1986:  
*The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries*. Clevedon,  
Aven: Multilingual Matters LTD.
- Clarke, Mark A. 1979:  
Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. S. 121-150 i:  
*Language Learning* 29/1. University of Michigan.
- Clarke, Mark A. 1988:  
The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes  
with reading performance. S. 114-125 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Cook, Vivian 1993:  
*Linguistics and Second Language Acquisition*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire,  
London: The Macmillan Press.
- Corder, S. Pit 1973:  
*Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Corder, S. Pit 1974a:  
The Significance of Learners' Errors. S. 19-28 i: Richards (red.) 1974.
- Corder, S. Pit 1974b:  
Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. S. 158-172 i: Richards (red.) 1974.

- Crystal, David 1985:  
*Linguistics. New Edition.* [1. utgave 1971.] Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Crystal, David 1988:  
*The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David 1991:  
*A Dictionary of Linguistics and Phonetics.* [3. utgave.] Oxford: Basil Blackwell.
- Cummins, Jim 1984:  
*Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cziko, Gary A. 1980:  
 Language competence and reading strategies: A Comparison of first- and second-language oral reading errors. S. 101-116 i: *Language Learning* 30/1. University of Michigan.
- Dahl, Otto Chr. 1991:  
 Sandhi mellom ord. Østnorsk og gassisk. S. 3-11 i: *Norsk Lingvistisk Tidsskrift.* 9/1. Oslo: Novus forlag.
- Dalby, Mogens A., Carsten Elbro, Mogens Jansen, Tove Krogh & Winnie Ploug Christensen 1983:  
*Bogen om læsning – forudsætninger og status I.* København: Munksgaard, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dalby, Mogens A., Carsten Elbro, Mogens Jansen & Tove Krogh 1989:  
*Bogen om læsning – set i et udviklingsperspektiv II.* København: Munksgaard, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dalby, Mogens A., Carsten Elbro, Mogens Jansen & Tove Krogh 1992:  
*Bogen om læsning – om læsehandicappede og læsehandicap III.* København: Munksgaard, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Daneman, Meredyth 1991:  
 Individual Differences in Reading Skills. S. 512-539 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Danks, Joseph H. & Gregory O. Hill 1981:  
 An interactive Analysis of Oral Reading. S. 131-153 i: Lesgold, Alan M. & Charles A. Perfetti (red.): *Interactive Processes in Reading.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, Susan & Richard West 1989:  
*English Language Examinations.* Harlow, Essex: Longman.
- Devine, Joanne 1988a:  
 A case study of two readers: models of reading and reading performance. S. 127-140 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Devine, Joanne 1988b:  
 The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. S. 260-279 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.

- Diderichsen, Paul 1970:  
Elementær Dansk Grammatik. 4. oplag, 3. udgave. København: Gyldendal.
- Durán, Richard 1987:  
Factors affecting development of second language literacy. S. 33-57 i: Goldman & Trueba (red.) 1987.
- Dysthe, Olga 1993:  
*Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway.* Avhandling for graden dr. art. Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø.
- Dyvik, Helge 1992:  
*To forelesninger om lingvistikens vitenskapsteori.* Skriftserie nr. 41, serie B. Institutt for fonetikk og lingvistikk Universitetet i Bergen.
- Egeland, Kjølvi 1975:  
Mellomkrigstid. S. 9-438 i: Beyer, Edvard (red.): *Norges litteraturhistorie. Bind 5.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Ehri, Linnea C. 1991:  
Development of the Ability to Read Words. S. 383-418 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Eksamenssekretariatet 1994:  
*Avgangsprøva 1994. Med forhåndssensur.* Oslo: Fellestrykk A/S.
- Elbro, Carsten 1986:  
*Lesing og leseforståelse. Om ferdigheter i lesing, deres samspill og utvikling.* Stavanger, Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Elbro, Carsten 1990a:  
Sproglige årsager til forskelle i læsestrategier blandt dyslektikere. S. 175-188 i: Elbro m.fl. (red.) 1990.
- Elbro, Carsten 1990b:  
*Differences in Dyslexia. A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective.* København: Munksgaard.
- Elbro, Carsten 1994:  
Dysleksi hos voksne: Afgrænsning og distinkthed af fonologiske repræsentationer. S. 229-245 i: Wiggen & Elbro (red.) 1994.
- Elbro, Carsten, Caroline Liberg, Eva Magnusson, Kerstin Naucér & Geirr Wiggen (red.) 1990:  
*Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv.* Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Elbro, Carsten, Susan Møller & Elisabeth Munk Nielsen 1991:  
*Danskernes læseferdigheder. En undersøgelse af 18-67-åriges læsning af dagligdags tekster.* København: Projekt Læsning & Undervisningsministeriet.
- Elley, Warwick B. 1992:  
*How in the World do Students Read?* Haag: IEA Headquarters.

- Elley, Warwick B. & Francis Mangubhai 1992:  
Multiple choice and open-ended items in reading tests: same or different? S. 191-199 i:  
*Studies in Educational Evaluation* Vol. 18. Storbritannia: Pergamon Press.
- Ellingsen, Elisabeth & Tone Gedde 1995:  
Andrespråksleseres forståelse og tolkning av skjønnlitterær tekst. S. 40-50 i: Kalin &  
Latomaa (red.) 1995.
- Ellis, Henry C. & R. Reed Hunt 1989:  
*Fundamentals of Human Memory and Cognition*. Fourth Edition. Dubuque, Iowa: Wm.  
C. Brown Publishers.
- Ellis, Rod 1986:  
*Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1994:  
*The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Endresen, Rolf Theil 1988:  
Morfologi. S. 76-139 i: Simonsen m.fl. (red.) 1988.
- Eneroth, Bo 1989:  
*Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metode*. [1.utgave 1984.]  
Göteborg: Natur och kultur.
- Engen, Thor Ola 1993:  
*Minoriteter og utdanning. En forskningsoversikt med sikte på brukere i skolen*.  
Småskrifter 1993:2. Oslo: Norges forskningsråd, Program for utdanningsforskning.
- Engen, Thor Ola 1994:  
Lærerskjønn og faglig bedømmelse. S. 94-114 i: Hvenekilde (red.) 1994.
- Eskey, David E. 1988:  
Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second  
language readers. S. 93-101 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Evensen, Lars Sigfred 1986:  
*Den vet best hvor sko(l)en trykker... En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og  
læreres opplevelse av problem i språkundervisning i ungdomsskole og videregående  
skole*. Avhandling for graden doctor artium. Det historisk-filosofiske fakultet, Den  
allmennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim.
- Evensen, Lars Sigfred 1994:  
Kommunikasjon og læring: Et interaksjonistisk perspektiv. En kommentar til Sigrun  
Gudmundsdottir: «Forskning på undervisning og læring». S. 80-87 i: Lauglo, Jon  
(red.): *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam,  
Gyldendal.
- Eysenck, Michael W. (red.): 1990:  
*The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford: Blackwell Reference.
- Feilberg, Julie, Bente Hagtvet, Lasr Smith, Harald Martinsen, Hanne Gram Simonsen, Per  
Egil Mjaavatn & Stephen von Tetzchner 1981:  
*Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Feyerabend, Paul 1987:  
*Farewell to Reason*. London, New York: Verso.
- Feyerabend, Paul 1988:  
*Against Method*. [1.utgave 1975]. London, New York: Verso.
- Fjeld, Ruth Vatvedt 1984:  
*Skriftspråklig funksjonshemming. En undersøkelse av lese- og skriveferdigheter hos voksne i tre sosialmedisinske institusjoner i Oslo*. Hovedfagsoppgave. Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.
- Fjeld, Ruth Vatvedt 1994:  
Lese- og skriveferdigheter hos noen voksne sosialklienter. S. 197-209 i: Hertzberg m.fl. (red.) 1994.
- Fløttum, Kjersti 1981:  
*Vanskelighetsgrad ved norske lesestykker for utlendinger. Analyse II*. Institutt for anvendt språkvitenskap, Universitetet i Trondheim, NLHT.
- Fløttum, Kjersti 1989:  
Forsvar for graden dr.artium av avhandlingen La nature du résumé scolaire. Analyse formelle et informative. 15. april 1989, HF-fakultetet, AVH, Universitetet i Trondheim. S. 46-53 i: *Trondheimskrifter i anvendt språkvitenskap*. Institutt for anvendt språkvitenskap. Universitetet i Trondheim.
- Fløttum, Kjersti 1990:  
*La nature du résumé scolaire. Analyse formelle et informative*. Oslo: Solum forlag.
- Fog, Jette 1982:  
Om metode, sandhed og solidaritet. S. 36-55 i: Holter & Kalleberg (red.) 1982.
- Fossestøl, Bernt 1980:  
*Tekst og tekststruktur. Veier og mål i tekstlingvistikken*. Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Fries, Charles C. 1965:  
*Linguistics and Reading*. New York, Chicago, San Fransisco, Toronto, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Fryjordet, Astrid 1984:  
*Om alfabetiseringsundervisning. Bør voksne innvandrere som ikke er lese- og skrivekyndige få alfabetisering på morsmålet sitt?* Hovedfagsoppgave i sosialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Gardner, Keith 1979:  
Summary and Conclusions. S. 299-314 i: Lunzer & Gardner (red.) 1979.
- Garlén, Claes 1988:  
*Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, Nils & Harald Grimen 1993:  
*Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gilje, Nils & Oddvar Storebø (red.) 1993:  
*Vitenskapsteori og lingvistik. 11 vitenskapsteoretiske innlegg til dr.art.-graden.*  
 Bergen: Ariadne.
- Gjessing, Hans-Jørgen 1958:  
*En studie av lesemodenhet ved skolegangens begynnelse.* [Avhandlinger fra  
 Universitetes pedagogiske forskningsinstitutt nr. 12.] Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Gjessing, Hans-Jørgen 1978:  
*Lese- og skrivevansker. Dyslexi.* Bergen-Oslo-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Gjessing, Hans-Jørgen, H. D. Nygaard, R. Solheim m.fl. 1988:  
*Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker.* Bergen-prosjektet III. Oslo:  
 Universitetsforlaget.
- Golden, Anne 1983:  
 Lix-verdiene i tekstene. S. 100-110 i: Golden & Hvenekilde 1983.
- Golden, Anne 1984:  
 Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. S. 170-175 i: Hvenekilde & Ryen  
 (red.) 1984.
- Golden, Anne & Anne Hvenekilde 1983:  
*Rapport fra prosjektet LÆREBOKSPRÅK.* Senteret for språkpedagogikk.  
 Universitetet i Oslo.
- Golden, Anne & Anne Hvenekilde (red.) [1994]:  
*Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk i Oslo den  
 19.-20. mars 1993.* Avdeling for norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske fag,  
 Universitetet i Oslo.
- Goldman, Susan R. & Henry T. Trueba (red.) 1987:  
*Becoming Literate in English as a Second Language.* Norwood, New Jersey: Ablex  
 Publishing Corporation.
- Gollasch, Frederick V. 1982a:  
 Introduction: Psycholinguistics and Reading: The Work of Kenneth Goodman. S. xiii-  
 xxxi i: Gollasch (red.) 1982a.
- Gollasch, Frederick V. (red.) 1982a:  
*Language & Literacy. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume 1:  
 Process, Theory, Research.* Boston, London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Gollasch, Frederick V. 1982b:  
 Introduction: A conversation with Kenneth Goodman. S. 1-13 i: Gollasch (red.) 1982b.
- Gollasch, Frederick V. (red.) 1982b:  
*Language & Literacy. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume 2:  
 Reading, Language & the Classroom Teacher.* London, Boston, Melbourne & Henley:  
 Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, Kenneth S. 1982a:  
 Foreword. S. vii-xi i: Gollasch (red.) 1982a.

- Goodman, Kenneth S. 1982b:  
Reading: A Psycholinguistic Guessing Game (1967). S. 33-45 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982c:  
What Is Universal About the Reading Process (1976). S. 71-77 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982d:  
A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading (1965). S. 115-123 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982e:  
The Linguistics of Reading (1964). S. 45-53 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982f:  
Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics (1969). S. 123-135 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982g:  
Miscue Analysis: Theory and Reality in Reading (1976). S. 103-115 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982h:  
Miscues: Windows on the Reading Process (1973). S. 93-103 i: Gollasch (red.) 1982a.
- Goodman, Kenneth S. 1982i:  
Dialect Barriers to Reading Comprehension: Revisited (with Catherine Buck) (1973). S. 197-207 i: Gollasch (red.) 1982b.
- Goodman, Kenneth S. 1988:  
The Reading Process. S. 11-22 i: Carrell m.fl. (red.) 1988. [først publisert i 1975].
- Goodman, Kenneth S. 1994:  
Deconstructing the rhetoric of Moorman, Blanton, and McLaughlin: A response. S. 340-347 i: *Reading Research Quarterly*. 29/4. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gorman, Thomas P. (red.) 1977:  
*Language and Literacy: Current Issues and Research*. Teheran: International Institute for Adult Literacy Methods.
- Gough, Philip B. 1984:  
Word Recognition. S. 225-255 i: Pearson (red.) 1984.
- Gough, Philip B. 1985a:  
One Second of Reading. S. 661-687 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Gough Philip B. 1985b:  
One Second of Reading: Postscript. S. 687-689 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Grabe, William 1988:  
Reassessing the term «interactive». S. 56-71 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Graesser, Arthur C. 1990:  
Preface. S. xvii-xix i: Graesser & Bower (red.) 1990.

- Graesser, Arthur C. & Gordon H. Bower (red.) 1990:  
*Inferences and Text Comprehension*. San Diego, New York: Academic Press.
- Greaney, Vincent & Susan B. Neuman 1990:  
The functions of reading: A cross-cultural perspective. S. 172-195 i: *Reading Research Quarterly*. XXV/3. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Grogarn, Margareta 1979:  
*Dålig läsning*. Lund: LiberLäromedel.
- Grosjean, Francois 1982:  
*Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Grundin, Hans U. 1975:  
*Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren*. Utbildningsforskning 20. Stockholm: Liber Läromedel/ Utbildningsförlaget.
- Grundin, Hans U. 1994:  
Who's romanticizing reality? A response to Keith Stanovich. S. 8-9 i: *The Reading Teacher*. 48/1. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Grunnskolerådet 1988:  
*Veiledningshefte – Avgangsprøve i norsk som andrespråk. Evalueringskriterier*. Oslo.
- Grunnskolerådet 1990:  
*Avgangsprøva 1990 med forhåndssensur*. Oslo.
- Grønmo, Sigmund 1982:  
Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. S. 94-123 i: Holter & Kalleberg (red.) 1982.
- Gudmundsdottir, Sigrun 1994:  
Forskning på undervisning og læring. S. 44-80 i: Lauglo, Jon (red.): *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Gudschinsky, Sarah C. 1976:  
*Literacy: The growing Influence of Linguistics*. Haag, Paris: Mouton.
- Gudschinsky, Sarah C. 1977:  
Techniques for Functional Literacy in Indigenous Languages and the National Language. S. 65-71 i: Gorman (red.) 1977.
- Gulbrandsen, Jorun, Jenny & Vebjørn Skjelfjord 1993:  
*Lærerens ressursbok til Jenny og Vebjørn Skjelfjords Min ABC*. 2. opplag [1. opplag 1992.] Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthrie, Larry F. & William S. Hall 1984:  
*Ethnographic Approaches to Reading Research*. S. 91-111 i: Pearson (red.) 1984.
- Haastруп, Kirsten 1977:  
Evaluering. S. 187-211 i: Glahn, Esther, Leif Kvistgaard Jakobsen & Fritz Larsen (red.): *Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.



- Haastrup, Kirsten 1988:  
 Hvordan gætter eleverne ord på et fremmedsprog. S. 219-240 i: Hansen, Elisabeth (red.): Sproglig bevidsthed. *Københavnstudier i tosprogethed* 6. København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Dansk Sprog og Litteratur.
- Haastrup, Kirsten 1989:  
 Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. S. 20-36 i: Kasper, Gabriele og Johannes Wagner (red.): *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.
- Hagen, Jon Erik 1994:  
 Andrespråksforskning i Norge. S. 62-73 i: Golden & Hvenekilde (red.) 1994.
- Hagtvet, Bente Eriksen 1988:  
*Skriftspråkurvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, Robert A. Jr. 1990:  
*A Life for Language. A Biographic Memoir of Leonard Bloomfield*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hamilton, Mary, David Barton & Roz Ivanic (red.) 1994:  
*Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, Björn 1992:  
 Forskning om svenska som andraspråk i Sverige. S. 49-82 i: Axelsson & Viberg (red.) 1992.
- Harding, Edith & Philip Riley 1986:  
*The Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, Birgit, Jim Cummins, Merrill Swain & Patric Allen 1990:  
 The nature of language proficiency. S. 7-25 i: Harley, Birgit, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain (red.): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, Theodore L. & Richard E. Hodges (red.) 1995:  
*The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Harrison, C. 1994:  
 Readability. S. 3444-3447 i: Asher (red.) 1994.
- Hartley, Tricia 1994:  
 Generations of Literacy Among Women in a Bilingual Community. S. 29-41 i: Hamilton m.fl. (red.) 1994.
- Hauge, An-Magritt 1989  
*Barn i grenseland. Spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heath, Shirley Brice 1983:  
*Ways With Words*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Heggstad, Kolbjørn 1982:  
*Norsk frekvensordbok. De 10 000 vanligste ord fra norske aviser.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, Ottar 1980:  
*Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap.* 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, Frøydis, Kjell Ivar Vannebo & Bente Eriksen Hagtvet (red.) 1994:  
*Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn.* Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Hoel, Torlaug Løkensgard 1994:  
*Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis.* Dr.art avhandling. Det historisk-filosofiske fakultetet, AVH, Universitetet i Trondheim.
- Holmen, Anne 1992:  
 Forskning i dansk som andetsprog. S. 4-27 i: Axelsson & Viberg (red.) 1992.
- Holmen, Anne 1994:  
 Andetsprogsforskningen i Danmark. S. 20-42 i: Golden & Hvenekilde (red.) 1994.
- Holter, Harriet & Rangvald Kalleberg (red.) 1982:  
*Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdhaugen, Even 1984:  
 Akkumulasjonsteorien – en meningsfylt hypotese for studiet av språkvitenskapens historie? S. 37-52 i: Fossestøl, Bernt, Kjell Ivar Vannebo, Kjell Venås, Finn-Erik Vinje (red.): *Festskrift til Einar Lundebj 3. oktober 1984.* Oslo: Novus forlag.
- Hudelson, Sarah 1994:  
 Literacy development of second language children. S. 129-159 i: Genesee, Fred (red.): *Educating Second Language Children.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, R. A. 1980:  
*Sociolinguistics.* Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.
- Hudson, Thom 1988:  
 The effects of induced schemata on the «short circuit» in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. S. 183-206 i: Carrell m.fl. (red.) 1988.
- Hvenekilde, Anne (red.) 1980:  
*Mellom to språk. 4 kontrastive språkstudier for lærere.* Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Hvenekilde, Anne 1982:  
 Språkvitenskap, språklæring og språkundervisning. S. 275-286 i: Bjorvand, Harald, Even Hovdhaugen & Hanne Gram Simonsen (red.): *Språkvitenskap. En elementær innføring.* 2. utgave. Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Hvenekilde, Anne 1984:  
 Lydsystemet. S. 96-106 i: Hvenekilde & Ryen (red.) 1984.
- Hvenekilde, Anne 1987:  
 Feil i vokalgrafemer i norske stiler skrevet av elever med arabisk og berberisk som morsmål. S.1-29 i: *NOA* nr. 5. Institutt for norsk som fremmedspråk. Universitetet i Oslo.

- Hvenekilde, Anne 1989:  
*Bokliste for norsk som fremmed- og andrespråk.* Stensil. Institutt for norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo
- Hvenekilde, Anne 1990a  
 Utviklingen av fagområdet norsk som andrespråk. S. 84-104 i: Tingbjörn, Gunnar (red.): *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989.* Stockholm: Skriptor Förlag.
- Hvenekilde, Anne 1990b:  
 Riktige og gale ordbilder i stiler skrevet av tyrkiske og vietnamesiske elever. S. 175-197 i: Bjørkavåg m.fl. (red.) 1990.
- Hvenekilde, Anne 1992a:  
 "Hvad gjør vi saa med arven?". *En studie av abc-er og lesebøker utgitt til norsk morsmålsundervisning i Amerika.* Avhandling til graden dr.philos. Avdeling for norsk som fremmedspråk, Institutt for lingvistik og filosofi, Universitetet i Oslo.
- Hvenekilde, Anne 1992b:  
 Norsk som andrespråk – nye prosjekter. S. 27-49 i: Axelsson & Viberg (red.) 1992.
- Hvenekilde, Anne 1994a:  
 Variasjonen i elevtall, morsmål og undervisningstilbud. S. 178-190 i: Hvenekilde (red.) 1994.
- Hvenekilde, Anne 1994b:  
 Tradisjonsbruddet i metodikk og progresjon i norske abc-er i siste halvdel av 1800-tallet. S. 175-197 i: Wiggen & Elbro (red.) 1994.
- Hvenekilde, Anne 1994 (red.):  
*Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter.* Oslo: Novus forlag.
- Hvenekilde, Anne & Else Ryen (red.) 1984:  
 «Kan jeg få ordene dine, lærer?» *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m.* Oslo: Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.
- Hvenekilde, Anne, Lise Iversen Bjørkavåg & Inger Helene Arnestad 1990:  
*Snakker du norsk? Grunnbok 1.* Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Hvistendahl, Rita 1992:  
*Peer Gynt i det flerkulturelle klasserommet. Undervisningserfaringer fra en 1. klasse med tospråklige elever i videregående skole.* Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Universitetet i Oslo.
- Hyltenstam, Kenneth 1979a:  
 Alfabetisering bland invandrare – på modersmålet eller på svenska? S. 246-270 i: Hyltenstam, Kenneth (red.): *Svenska i invandarperspektiv.* Lund: Liber Läromedel.
- Hyltenstam, Kenneth 1979b:  
 Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. S. 11-41 i: Hyltenstam, Kenneth (red.): *Svenska i invandarperspektiv.* Lund: Liber Läromedel.

- Hyltenstam, Kenneth 1990:  
Svenska som andraspråk – forskning och undervisning. S. 193-209 i: Nettelblatt, Ulrika & Gisela Håkansson (red.): *Samtal och språkundervisning. Studier til Lennart Gustavssons minne*. Linköping Studies in Arts and Science. Universitetet i Linköping.
- Hyltenstam, Kenneth & Kerstin Wassén 1979:  
Svenska som främmande språk för analfabeter. S. 11-65 i: *Praktisk Lingvistik 2-79*. Institutionen för lingvistik. Lunds universitet.
- Hyltenstam, Kenneth & Katrin Maandi (red.) [1984]:  
*Nordens språk som målspråk – Forskning og undervisning*. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Hyltenstam, Kenneth & Christopher Stroud 1989:  
Bilingualism in Alzheimer's dementia: two case studies. S. 202-227 i: Hyltenstam, Kenneth & Loraine K. Obler (red.): *Bilingualism across the lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Høyen, Torleiv (red.) 1982a:  
*Lesevansker*. Stavanger-Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Høyen, Torleiv (red.) 1982b:  
*Språk og lesing. Sett ut fra nevropsykologisk og lingvistisk synspunkt*. Oslo: Aschehoug.
- Høyen, Torleiv 1987:  
Ordavkodning i et prosessanalytisk perspektiv. S. 25-55 i: Lange & Melin (red.) 1987.
- Høyen, Torleiv 1991a:  
Avkodningsstrategier og leseutvikling S. 223-234 i: Austad (red.) 1991.
- Høyen, Torleiv 1991b:  
Dyslexia – An Analysis of Cognitive Components. S. 132-142 i: Lundberg, Ingvar & Torleiv Høyen (red.): *Literacy in a World of Change*. Stavanger: Center for Reading Research.
- Høyen, Torleiv & Mogens Jansen 1986:  
*Leseinnlæring, leseprosesser og lesemetoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høyen, Torleiv & Ingvar Lundberg (red.) 1984:  
*Leseferdighet og skapende lesing*. Stavanger-Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Høyen, Torleiv & Ingvar Lundberg 1989:  
*Lesing og lesevansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Høyen, Torleiv & Ingvar Lundberg 1990:  
*KOAS – Kartlegging av ordavkodningsstrategiene*. Foreløpig utgave juli 1990. Stavanger.
- Høyen, Torleiv & Ingvar Lundberg 1991:  
*Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Høien, Torleiv, Ingvar Lundberg & Finn Egil Tønnessen 1994:  
*Kor godt les norske barn?* Stavanger: Senter for leseforskning.
- Håkansson, Gisela 1994:  
Andraspråksforskningen i Sverige. S. 1-20 i: Golden & Hvenekilde (red.) 1994.
- Ingram, David 1989:  
*First Language Acquisition. Method, Description and Explanation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobsen, Inger 1984:  
Dansk som målsprog – undervisning, læreruddannelse, forskning. S. 79-90 i: Hyltenstam & Maandi (red.). 1984.
- Jahr, Ernst Håkon 1984:  
*Talemålet i skolen.* Oslo: Novus forlag.
- Jansen, Mogens, Jytte Lau & Mette Ziegler (red.) 1992:  
*Læsning og læseundervisning på skolens mellemtrin.* København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- James, Carl 1993:  
What is applied linguistics. S. 17-33 i: *International Journal of Applied Linguistics.* 3/1. Oslo: Novus Press.
- Johannesen, Lasse Morten 1993:  
Bruk og tilrettelegging av fiksjonslitteratur i andre- og fremmedspråksundervisningen. S. 48-69 i: *NOA* nr. 16. Institutt for lingvistiske fag. Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning, Universitetet i Oslo.
- Johannessen, Kjell S. 1985:  
Humanioras vitenskapsfilosofi. S. 41-102 i: Johannessen, Kjell S. (red.): *Glimt fra vitenskapsfilosofiens hovedområder.* Bergen: Sigma Forlag.
- Johansen, Jens & Svend Kreiner 1992:  
*Tid til dansk 3B. Danskundervisning og læseudvikling i 3.-5. klasse.* København: Danmarks Pædagogiske Institut / Folkeskolens Udviklingsråd.
- Juel, Connie 1991:  
Beginning Reading. S. 759-789 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Jørgensen, Peter 1974:  
*Tysk grammatik III.* 5. oplag. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Kalin, Maija & Sirku Latomaa (red.) 1995:  
*Nordens språk som andraspråk 3. Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24.-25.3. 1995.* Jyväskylä universitet. Högskolomas språkcentral.
- Kalleberg, Ragnvald 1982:  
Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. S. 19-36 i: Holter & Kalleberg (red.) 1982.
- Kang, Hee-Won 1989:  
*The Effects of Socio-Cultural Knowledge upon Readers of English as a Second Language.* Prequalifying Paper. [upubliseret.] Berkeley: University of California.

- Kang, Hee-Won 1992:  
Cultural interference in second language reading. S. 95-120 i: *International Journal of Applied Linguistics*. 2/1. Oslo: Novus Press.
- Kamil, Michael L. 1984:  
Current Traditions of Reading Research. S. 39-63 i: Pearson (red.) 1984.
- Kavanagh, James F. & Ignatius G. Mattingly (red.) 1972:  
*Language by Ear and by Eye*. Cambridge: The MIT Press.
- Kess, Joseph F. 1992:  
*Psycholinguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kjørup, Søren 1985:  
*Forskning og samfund. En grundbog i videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Klare, George R. 1984:  
Readability. S. 681-744 i: Pearson (red.) 1984.
- Klein, Wolfgang 1986:  
*Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet 1987-88:  
*St. meld. nr. 39: Om innvandringspolitikken*. Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, Kultur- og vitenskapsdepartementet, Organisasjonen for kulturelt og økonomisk samarbeid (OECD) 1989:  
*OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1992-93:  
*St. meld. nr. 36: Forskning for fellesskapet. Om forskning*. Oslo.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1994-95:  
*St. meld. nr. 29: Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan*. Oslo.
- Krashen, Stephen D. 1981:  
*Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1984:  
*Writing: Research, Theory and Application*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1985:  
*The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, New York: Longman.
- Kristiansen, Per 1987:  
Ingen tester i Norge. S. 30-31 i: *Skoleforum 6-87*. Oslo: Norsk Undervisningsforbund.
- Kristiansen, Knut 1990:  
Hindi-urdu og panjabi-norsk kontrastiv grammatikk. S. 195-239 i: Hvenekilde, Anne (red.): *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

- Kuhn, Thomas S. 1970:  
*The Structure of Scientific Revolutions. Second Edition, Enlarged.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Kulbrandstad, Lars Anders 1993:  
*Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders under arbeid:  
*Språkportretter. Språkbruksmønstre, språkferdigheter og språkholdninger hos grunnskoleelever fra språklige minoriteter.* Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1992:  
 «- og snip snap var eventyrene ferdig» - Arbeidet med tekstoppbygging i norsk som andrespråk i grunnskolen. S.1-27 i: *NOA* nr. 15. Institutt for lingvistik og filosofi, avdeling for norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1994:  
 Lese for å lære – Fire ungdommer leser en samfunnsfagstekst på andrespråket. S. 145-157 i: Wiggen & Elbro (red.) 1994.
- Kvalsvik, Bjørn 1990:  
 Hermeneutikk og teksttolking. S. 65-128 i: Haugen, Odd Einar & Einar Thomassen (red.): *Den filologiske vitenskap.* Oslo: Solum forlag.
- Labov, William 1974:  
 Logiken i «Nonstandard English» S.188-216 i: Loman, Bengt (red.) 1974: *Barnspråk i klassamhälle.* Lund: Liber Läromedel.
- Lagercrantz, Olof 1985:  
*Om konsten att läsa och skriva.* Stockholm: Wadström & Widstrand.
- Lammers, Hans & Flemming Nygaard 1980:  
*Kommunikativ fremmedsprogsundervisning.* København: Grafisk forlag.
- Lange, Sven 1987:  
 Metod och modell för analys av läsning. S. 73-123 i: Lange & Melin (red.) 1987.
- Lange, Sven & Lars Melin (red.) 1987:  
 Läsproblem. Fem uppsatser om barns lässvårigheter. I: *Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet (MINS)* nr. 23. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Lange, Sven & Lars Melin 1990:  
 Lässvaga barns högläsning. S. 188-213 i: Elbro m.fl. (red.) 1990.
- Langeland, Gerd 1989:  
*Lær oss å lese. Lese- og skrivevansker hos unge og voksne.* [1. utg. 1983.] Oslo: Universitetsforlaget.
- Lanza, Elizabeth 1990:  
*Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective.* [Avhandling til graden "Doctor of Philosophy in Linguistics".] Georgetown University, Washington, D.C.

- Larsen-Freeman, Diane & Michael H. Long 1991:  
*An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York:  
 Longman.
- Latomaa, Sirkku 1994:  
 Finska och svenska som andraspråk i Finland: utbildning, forskning och  
 forskningsbehov. S. 42-62 i: Golden & Hvenekilde (red.) 1994.
- Lee, Y.P. 1985:  
 Investigating the Validity of the Cloze Score. S. 137-149 i: Lee, Y. P., Angela C.Y.Y.  
 Fok, Robert Lord & Graham Low (red.): *New Directions in Language Testing*.  
 Oxford, New York: Pergamon Press.
- Lestage, André 1982:  
*Literacy and Illiteracy*. Educational Studies and Documents. 42. Paris: UNESCO.
- Leu, Donald J. Jr. 1982:  
 Oral reading error analysis: A critical review of research and application. S. 420-437 i:  
*Reading Research Quarterly*. XVII/3. Newark, Delaware: International Reading  
 Association.
- Lie, Alfred 1987:  
 Ordanalyse som grunnlag for begynnaropplæringa i lesing. Avhandling for graden  
 dr. philos. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo. I:  
*Halden lærerhøgskole - skrifter 1987-6*. Halden.
- Lie, Alfred 1994:  
 Lese- og skriveferdighet i grunnskolen. S. 145-163 i: Hertzberg m.fl. (red.) 1994.
- Linell, Per 1982:  
*Människans språk*. Lund: LiberFörlag.
- Lundberg, Ingvar 1981:  
*Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lundberg, Ingvar 1982:  
 Diagnose av lesing – et teoretisk perspektiv. S. 35-60 i: Høien (red.) 1982.
- Lundberg, Ingvar 1984:  
*Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.
- Lundberg, Ingvar 1987:  
 Dyslexi sett i ljuset av en modell för läsningens utveckling. S. 7-25 i: Lange & Melin  
 (red.) 1987.
- Lundberg, Ingvar 1988  
*Läs och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Femte oförändrade upplagan. [1.  
 opplag 1984.] Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lundberg, Ingvar 1991:  
 Cognitive aspects of reading. S. 156-164 i: *International Journal of Applied Linguistics*.  
 1/2. Oslo: Novus Press.



- Lundberg, Ingvar 1993:  
Bogen om læsning I, II og III. S. 16-19 i: *Læsepedagogen* 1/93. Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Lunzer, Eric & Keith Gardner (red.) 1979:  
*The Effective Use of Reading*. Oxford: Heineman Educational Books for the Schools Council.
- Lunzer, Eric, Maurice Waite & Terry Dolan 1979:  
Comprehension and Comprehension Tests. S. 37-72 i: Lunzer & Gardner (red.) 1979.
- Lødding, Berit 1994:  
*Fremmedspråklige elever i videregående opplæring*. Evaluering av Reform 94. Underveisrapport 2/94. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Løvold, Hans Petter 1989:  
Tysk med svar på norsk. S. 73 i: *Skoleforum* 7-89. Oslo: Norsk undervisningsforbund.
- M 74 (se Mønsterplan for grunnskolen 1974)
- M 87 (se Mønsterplan for grunnskolen 1987)
- Mackay, Ronald, Bruce Barkman, R. R. Jordan 1979:  
Introduction. S. v-x i: Mackay, Ronald, Bruce Barkman & R. R. Jordan (red.): *Reading in a Second Language*. Rowley/ Massachusetts: Newsbury House Publishers.
- Magnusson, Eva & Kerstin Naucér 1990a:  
Språklig utvecklingsnivå och språklig medvetenhet: Om förutsättningar för språkstörda och normalspråkiga barns läsning och stavning. S. 126-165 i: Elbro m.fl. (red.) 1990.
- Magnusson, Eva & Kerstin Naucér 1990b:  
Hur ser läsutvecklingen ut hos normalspråkiga och språkstörda barn under de första skolåren? S. 118-136 i: Hene, Birgitta & Staffan Wahlén (red.): *Barns läsutveckling och läsning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 15-16 november 1990. Stockholm.
- Magnusson, Eva & Kerstin Naucér 1991:  
On the development of reading in good and poor readers. S. 174-186 i: *International Journal of Applied Linguistics*. 1/2. Oslo: Novus Press.
- Mangerud, Turid 1989:  
Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk. I: *NOA* nr. 9. Institutt for norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo
- Manne, Gerd 1990:  
*Ny i Norge. Tekstbok. Norsk for utlendinger. Begynnernivå*. Oslo: Fag og kultur.
- Massaro, Dominic 1984:  
Building and Testing Models of Reading Processes. S. 111-147 i: Pearson (red.) 1984.
- Mattingly, Ignatius G. 1972:  
Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness. S. 133-147 i: Kavanagh & Mattingly (red.) 1972.
- McCullough, Constance M. 1985:  
Pioneers of Research in Reading. S. 3-8 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.

- McLaughlin, Barry 1984:  
*Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children.*  
*Second Edition.* Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates,  
 Publishers.
- McLaughlin, Barry 1985:  
*Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2. School-Age Children.*  
*Second Edition.* Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates,  
 Publishers.
- McLaughlin, Barry 1987:  
*Theories of Second Language Learning.* London: Edward Arnold.
- McLeod, Beverly & Barry McLaughlin 1986:  
 Restructuring or automaticity? Reading in a second language. S. 109-123 i: *Language Learning* 36/2. University of Michigan.
- McNamara, Timothy P., Diana L. Miller & John D. Bransford 1991:  
 Mental Models and Reading Comprehension. S. 490-511 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Mejding, Jan 1994:  
*Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder.* København:  
 Danmarks Pædagogiske Institut.
- Miller, George A. 1972:  
 Reflections on the Conference. S. 373-381 i: Kavanagh & Mattingly (red.) 1972.
- Milroy, Lesley 1987a:  
*Observing and Analysing Natural Language. A Critical Account of Sociolinguistic Method.* Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, Lesley 1987b:  
*Language and Social Networks. Second Edition.* Oxford: Basil Blackwell.
- Morken, Ivar 1994:  
 Fagdisiplinen migrasjonspedagogikk. S. 9-23 i: Engen Thor Ola, An-Magritt Hauge,  
 Ivar Morken, Else Ryen & Gro Standnes: *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Moorman, Gary B., William E. Blanton & Thomas McLaughlin 1990:  
 The rhetoric of whole language. S. 308-329 i: *Reading Research Quarterly* 29/4.  
 Newark, Delaware: International Reading Association.
- Mosenthal, Peter B. & Michael L. Kamil 1991:  
 Understanding Progress in Reading Research. S. 1013-1047 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Myhre, Reidar 1976:  
*Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag. 3. utgave.* Oslo: Fabritius forlag.
- Myklebust, Randi 1993:  
 Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med  
 vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. I: *NOA* nr. 17. Institutt  
 for lingvistiske fag. Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning.  
 Universitetet i Oslo.

- Mæhlum, Brit 1992:  
*Dialektal sosialisering. En studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard.* Tromsøstudier i språkvitenskap 12. Oslo: Novus forlag.
- Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M 74):*  
 Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M 87):*  
 Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- Naucér, Kerstin & Eva Magnusson 1994:  
 Språkstörda barns läs- och skrivinläring. Om effekten av träning av fonologisk medvetenhet i förskoleåldern. S. 209-229 i: Wiggen & Elbro (red.) 1994.
- Naper, Cecilie 1992:  
*Jakten på kvalitet. Om populærlitteratur og populær litteratur.* Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nielsen, Gitte Østergaard 1991:  
*Hvorfor har de svært ved at læse? Om læsning og læsevanskeligheder hos voksne udlændige med kort skolebaggrund.* Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Nistov, Ingvild 1991:  
 Mellomspråk og morsmål. Ei longitudinell undersøkning av trekk i norske mellomspråkstekstar skrivne av fire tyrkiske elevar. I: *NOA* nr. 13. Institutt for lingvistik og filosofi, Avdeling for norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo.
- Norges forskningsråd [uten år]:  
*Migrasjonsforskning i Norge 1985-1993. En Prosjektkatalog.* Oslo.
- Norges offentlige utredninger 1981 (NOU 1981:46):  
*Grunnforskningens vilkår i Norge.* Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Norges offentlige utredninger 1985 (NOU 1985:29):  
*Unge innvandrere i Norge.* Oslo, Bergen, Stavanger, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Norges offentlige utredninger 1991 (NOU 1991:24):  
*Organisering for helhet og mangfold i norsk forskning.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Seksjon statens trykningskontor.
- Norges offentlige utredninger 1995 (NOU 1995:12):  
*Opplæring i et flerkulturelt Norge.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Seksjon statens trykning.
- Nuttall, Christine 1982:  
*Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Oxford, London: Heinemann.
- Oakhill, Jane & Alan Garnham 1988:  
*Becoming a Skilled Reader.* Oxford: Basil Blackwell.
- Obler, Loraine K. 1989:  
 The boustrophedal brain: laterality and dyslexia in bi-directional readers. S. 155-173 i: Hyltenstam, Kenneth & Loraine K. Obler (red.): *Bilingualism across the Lifespan.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Olaussen, Bodil Stokke 1992:  
*Barns språk og lesing. Fonologisk bevissthet: En kritisk oppgave analyse og en søken etter mulige røtter i interaksjoner mellom foreldre og barn ved boklesing.* Avhandling til graden dr.polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Oller, John W. Jnr. 1979:  
*Language Tests at School.* London: Longman.
- Opsand, Ole-Petter 1981:  
*En undersøkelse av innvandrerelevens sosiale og utdanningsmessige situasjon. Sluttrapport.* Oslo: Norges kommunal- og sosialhøgskole.
- Paris, Scott G., Barbara A. Wasik & Julianne C. Turner 1991:  
 The Development of Strategic Readers. S. 609-641 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Pearson, P. David (red.) 1984:  
*Handbook of Reading Research.* New York & London: Longman.
- Pearson, P. David & Dale D. Johnson 1978:  
*Teaching Reading Comprehension.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pearson, P. David & Samuels S. Jay 1980:  
 Why Comprehension? Editorial. S. 181-182 i: *Reading Research Quarterly* 15/2. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Perera, Katharine 1984:  
*Children's Writing and Reading.* Oxford: Basil Blackwell.
- Perfetti, Charles A. 1985:  
*Reading Ability.* New York: Oxford University Press.
- Perotti, Antonio 1989:  
 Part I. Comprehensive Survey of Research. S. 1-44 i: *The Socio-educational situation of children of migrants.* Paris: UNESCO.
- Pihl, Joron 1992:  
*Språklige minoriteters utdanningsforløp i videregående skole.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Preston, Dennis R. 1989:  
*Sociolinguistics and Second Language Acquisition.* Oxford: Basil Blackwell.
- Reaves, Ceila C. 1992:  
*Quantitative Research for The Behavioral Sciences.* New York: John Wiley & Sons.
- Reber, Arthur S. 1985:  
*The Penguin Dictionary of Psychology.* London: Penguin Books.
- Ree, Nils Arne 1989:  
*Inn gjennom øret og ut gjennom pennen. Om bruk av diktater som evalueringsgrunnlag for andrespråkskompetansen hos en gruppe voksne chilenerne.* Hovedfagsoppgave ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.

- Rekdal, Olaug 1986:  
Snakkes språket av grupper eller av personer? S. 125-145 i: Hanssen, Eskil, Ernst Håkon Jahr, Olaug Rekdal & Geirr Wiggen: *Artikler 1-4. Talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS)*. Oslo: Novus Forlag.
- Richards, Jack C. (red.) 1974:  
*Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers 1986:  
*Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigg, Pat 1988:  
The Miscue-ESL Project. S. 206-221 i: Carrell m.fl. (red.) 1988. [første gang trykt som to artikler i 1977].
- Romaine, Suzanne 1984:  
*The Language of Children and Adolescents*. Oxford: Basil Blackwell.
- Romaine, Suzanne 1988:  
*Pidgin & Creole Languages*. London & New York: Longman.
- Romaine, Suzanne 1994:  
*Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, Suzanne 1995:  
*Bilingualism*. Second Edition. [1. utgave 1989]. Oxford: Basil Blackwell.
- Rost, Michael, 1990:  
*Listening in Language Learning*. London. New York: Longman.
- Rumelhart, David E. 1980:  
Schemata: The Building Blocks of Cognition. S. 33-58 i: Spiro m.fl. (red.) 1980.
- Rumelhart, David E. 1985:  
Toward an Interactive Model of Reading. S. 722-751 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Rådet for humanistisk forskning 1984:  
*Humanistisk forskning i Noreg. Eigenart, målsetjing og utviklingstendensar*. [Humaniorautgreininga del II]. Oslo: Noregs allmennvitenskaplege forskingsråd.
- Rådet for humanistisk forskning 1985:  
*Humanistisk forskning i Norge. Humaniora i samfunnet*. [Humaniorautredningen del III]. Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- Sadoski, Mark, Allan Paivio & Ernest T. Goetz 1991:  
A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. S. 463-484 i: *Reading Research Quarterly* XXVI/4. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Samuels, S. Jay & Michael L. Kamil 1984:  
Models of the Reading Process. S. 185-225 i: Pearson (red.) 1984.

- Sanders, Carol S. 1987:  
Applied Linguistics. S. 200-225 i: Lyons, John, Richard Coates, Margaret Deuchar, Gerald Gazdar (red.): *New Horizons in Linguistics 2*. London: Penguin Books.
- Schellings, Gonny L.M. & Bernadette H.A.M. Van Hout-Wolters 1995:  
Main points in an instructional text, as identified by students and by their teachers. S. 742-756 i: *Reading Research Quarterly*. 30/4. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Schreuder, Robert & Bert Weltens 1993:  
The Bilingual Lexicon. An Overview. S. 1-11 i: Schreuder, Robert & Bert Weltens (red.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sekretariatet for grunnskolen 1992:  
*Planlegging og organisering av muntlig avgangsprøve i grunnskolen. Vedlegg til rundskriv 3-1992*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Seliger, Herbert W. & Elana Shohamy 1989:  
*Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Simensen, Aud Marit 1985:  
Lesingens plass, leseprosessen og metodikk i fremmedspråk. S. 84-100 i: *Framandspråkpedagogikk. Småskrift nr. 3-85*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Simonsen, Hanne Gram 1990:  
*Barns fonologi: System og variasjon hos tre norske og et samoisk barn*. Avhandling til dr.philos. Institutt for lingvistik og filosofi, Universitetet i Oslo.
- Simonsen, Hanne Gram, Rolf Theil Endresen & Even Hovdhaugen (red.) 1988:  
*Språkvitenskap. En elementær innføring. 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Singer, Harry 1985:  
A Century of Landmarks in Reading Research. S. 8-22 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Singer, Harry & Robert B. Ruddell (red.) 1985:  
*Theoretical Models and Processes of Reading. Third Edition*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Singer, Harry & Robert B. Ruddell 1985:  
Introduction to Models of Reading. S. 620-629 i: Singer & Ruddell (red.) 1985.
- Skaathun, Astrid 1992:  
*Bokstavlæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Skajem, Wenche 1994:  
Lese- og skrivevansker i videregående skole. S. 179-197 i: Hertzberg m.fl. (red.) 1994.
- Skei, Hans 1993:  
Resepsjonsetetikk og reader-response-kritikk. S. 51-55 i: Kittang, Atle, Arild Linneberg, Arne Melberg & Hans H. Skei: *Moderne litteraturteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skjelbred, Dagrun 1994:  
Katekisme-abc-er som leseopplæringsmateriell: Var de bedre enn sitt rykte? S. 157-175 i: Wiggen & Elbro (red.) 1994.
- Skjelfjord, Vebjørn Jentoft 1976:  
*Fonemlæring i skolen. En drøfting av fonemlæring som forutsetning for tilegnelse av leseferdighet, og en studie av fonemlæring hos førskolebarn.* Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Skjelfjord, Vebjørn Jentoft 1983:  
*Analysetrening i leselæringen.* Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Skjelfjord, Vebjørn & Jenny Skjelfjord 1992:  
*Min ABC.* Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Skjærseth, Astrid 1991:  
*Bok til lyst. Ungdom og bibliotek.* Prosjektrapport. Skrifter 23. Oslo: Statens bibliotekstilsyn.
- Skolöverstyrelsen 1988:  
*Svenska som andraspråk. Grundläggande färdigheter.* Kommentarmaterial Lgr 80. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981:  
*Twåspråkighet.* Lund: Liber Läromedel.
- Smidt, Jon 1989:  
*Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon 1993:  
*Ny skriveforskning i Norge. En oversikt.* Program for utdanningsforskning. Småskrifter 1993:3. Oslo: Norges forskningsråd.
- Smith, Frank 1981:  
*Læsning og læseindlæring.* [På dansk ved Tatjana Andreassen]. Nykøbing: Forlaget Vamos.
- Smith, Frank 1983:  
Reading like a writer. S. 558-567 i: *Language Arts.* 60/5.
- Solheim, Ragnar Gees 1993:  
Leseferdighetene skal kartlegges. S. 18-19 i: *Hjem & Skole* 7/8. Oslo: PEDLEX.
- Spangenberg-Urbschat, Karen & Robert Pritchard (red.) 1994:  
*Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL Students.* Newark, Delaware: International Reading Association.
- SPIN-projektet 1985a:  
*Bedömning av färdighet i Svenska som andraspråk. Lärarinstruktion åk 7.* Göteborgs universitet: Avdelning för språkpedagogik.
- SPIN-projektet 1985b:  
*Prov i Svenska som andraspråk åk 7.* Göteborgs universitet: Avdelning för språkpedagogik.

- Spiro, Rand J., Bertram Bruce & William Brewer (red.) 1980:  
*Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sridhar, S. N. 1993:  
What are applied linguistics? S. 3-17 i: *International Journal of Applied Linguistics*. 3/1. Oslo: Novus Press.
- Statens utdanningskontor i Hedmark 1994:  
*Regional tilstandsrapport for utdanningssektoren i Hedmark 1993-1994*. Hamar.
- Statistisk sentralbyrå 1984:  
*Utdanningsstatistikk. Grunnskolar 1. oktober 1983*. Oslo, Kongsvinger.
- Statistisk sentralbyrå 1989a:  
*Utdanningsstatistikk. Grunnskolar 1. september 1988*. Oslo, Kongsvinger.
- Statistisk sentralbyrå 1989b:  
Undersøkelser om bruk av folkebibliotek 1988. *Rapporter fra Statistisk sentralbyrå* 89/18. Oslo, Kongsvinger.
- Statistisk sentralbyrå 1992:  
*Utdanningsstatistikk. Grunnskolar 1. september 1991*. Oslo, Kongsvinger.
- Statistisk sentralbyrå 1994:  
*Utdanningsstatistikk. Grunnskolar 1. september 1992*. Oslo, Kongsvinger
- Stanovich, Keith E. 1980:  
Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. S. 32-71 i: *Reading Research Quarterly* XVI/1. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Stanovich, Keith E. 1986:  
Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. S. 360-407 i: *Reading Research Quarterly* XXI/4. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Stanovich, Keith E. 1991:  
Word Recognition: Changing Perspectives. S. 418-453 i: Barr m.fl. (red.) 1984.
- Stanovich, Keith E. 1993:  
Romance and Reality. S. 280-291 i: *The Reading Teacher*. Vol. 47. Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Statens offentliga utredningar 1991 (SOU 1991:60):  
*Olika men ändå lika. Om invandrarungdomar i det mångkulturella Sverige*. Stockholm.
- Steffensen, Margaret S. & Chitra Joag-Dev 1984:  
Cultural knowledge and reading. S. 48-62 i: Alderson & Urquhart (red.) 1984.
- Steinfeld, Torill 1986:  
*På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag.



- Strauss, Anselm & Juliet Corbin 1990:  
*Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Stroud, Christopher 1988:  
 Literacy in a Second Language: A Study of Text Construction in Near-Native Speakers of Swedish. S. 235- 253 i: Holmen, A., E. Hansen, J. Gimbel & J.N. Jørgensen (red.): *Bilingualism and the Individual*. Copenhagen Studies in Bilingualism, Vol. 4. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Sukkestad, Oline 1955:  
*Lese og skrive. Kort rettleiing i den første morsmålsopplæringen*. Oslo: Fabritius & Sønners forlag.
- Sundman, Marketta 1992:  
 Svenska som andraspråk i Finland. S. 82-102 i: Axelsson & Viberg (red.) 1992.
- Svanes, Bjørg 1991:  
*Tilegnelse av norsk hos utenlandske studenter ved Universitetet i Bergen*. Avhandling for graden doctor artium. Historisk-filosofisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Sveen, Andreas 1993:  
 Historien om Ø: Nullelementer i morfologien. S. 45-69 i: *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 11/1. Oslo: Novus forlag.
- Swaffar, Janet K. 1988:  
 Reader, Texts, and Second Languages: The Interactive Process. S. 123-149 i: *The Modern Language Journal*. Vol. 72.
- Swinney, David A. & Lee Osterhout 1990:  
 Inference generation during auditory language comprehension. S. 17-35 i: Graesser & Bower (red.) 1990.
- Tarone, Elaine 1988:  
*Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Taube, Karin & Ulf Fredriksson 1995:  
*Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport nr. 79. Stockholm: Skolverket. Liber distribution.
- Tenfjord, Kari 1983:  
*Systematisk – variert – tilfeldig. Ein kontrastivt basert analyse av mellomspråket til ei gruppe vietnamesiske ungdommar*. Hovudfagsoppgåve i nordisk. Universitetet i Bergen.
- Tenfjord, Kari 1993:  
 «Anything Goes» i jakten på et paradigme i andrespråksforskningen? S. 92-122 i: Gilje & Storebø (red.) 1993.
- Tenfjord, Kari 1994:  
 Andrespråkslingvistikken – en pre-paradigmatisk forskningsdisiplin? S. 73-83 i: Golden & Hvenekilde (red.) 1994.
- Tenfjord, Kari 1995:  
 On the acquisition of tense... S. 230-238 i: Kalin & Latomaa (red.) 1995.

- Thomassen, Einar 1990:  
Vitenskapsbegrepet i filologien. S. 37-65 i: Haugen, Odd Einar & Einar Thomassen (red.): *Den filologiske vitenskap*. Oslo: Solum forlag.
- Tingbjörn, Gunnar 1981:  
Invandrarbarnen och tvåspråkigheten. S. 8-57 i: Tingbjörn, Gunnar & Anders- Börje Andersson: *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten*. [SÖ Utbildningsforskning, Fou Rapport 40.] Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Trudgill, Peter 1987:  
Editor's Preface. I: Milroy 1987a.
- Tønnessen, Finn Egil 1994:  
Leseferdigheten i norsk grunnskole. S. 129-145 i: Hertzberg m.fl. (red.) 1994.
- UNESCO 1978:  
*Educational studies and documents*. No. 27: The education of migrant workers and their families. Paris.
- Vannebo, Kjell Ivar 1984:  
*En nasjon av skriveføre. Om utviklinga fram mot allmenn skriveferdighet på 1800-tallet*. Oslo-studier i språkvitenskap II. Oslo: Novus forlag.
- Vannebo, Kjell Ivar 1990:  
Alfabetiseringen av Norge. S. 10-23 i: Hagtvat, Bente m. fl. (red.): *Funksjonell analfabetisme i Norge i dag – myter og realiteter*. Rapport fra konferansen 21. og 22. november 1990. Komitén for FN's alfabetiseringsår i Norge, Institutt for nordstikk og litteraturvitenskap Universitetet i Oslo, Senter for lærerutdanning og skoletjeneste Universitetet i Oslo, Statens spesiallærerhøgskole Bærum. [Rapporten utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.]
- Venezky, Richard L. 1984:  
The History of Reading Research. S. 3-39 i: Pearson (red.) 1984.
- Venås, Kjell 1991:  
*Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi*. 3. utgåva. Oslo: Novus forlag.
- Venås, Kjell 1993:  
Geirr Wiggens doktordisputas 4.6. 1992. Første opponent Kjell Venås. S. 28-48 i: *Maal og Minne* Nr. 1-2 1993. Oslo: Det norske samlaget.
- Venås, Kjell 1994:  
Mellom talemål og skriftspråk. S. 163-179 i: Hertzberg m.fl. (red.) 1994.
- Verhoeven. Ludo T. 1987:  
*Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht, Holland: Foris publications.
- Verhoeven. Ludo T. 1990:  
Acquisition of reading in a second language. S. 90-114 i *Reading Research Quarterly*. XXV/2. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Viberg, Åke 1987:  
*Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.

- Viberg, Åke 1991:  
*Utvärdering av skolförberedelsegrupper. Rapport 4. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen.* Rinkeby Statsdelsförvaltning / Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Vormeland, Sigrun 1991:  
 En oversikt over metoder og prinsipper for grunnleggende leseopplæring. S. 125-142 i: Austad (red.) 1991.
- Wallace, Catherine 1988:  
*Learning to Read in a Multicultural Society. The Social Context of Second Language Literacy.* New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Prentice Hall.
- Wallace, Catherine 1990:  
*Reading.* Oxford: Oxford University Press.
- Weaver, Constance 1990:  
*Understanding Whole Language. From Principles to Practice.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weber, Rose-Marie 1991:  
 Linguistic Diversity and Reading in American Society. S. 97-120 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Weintraub, Sam m.fl. (red.) 1980-1995:  
*Annual Summary of Investigations Relating to Reading.* Newark, Delaware: The International Reading Association.
- Weir, Cyril 1988:  
*Communicative Language Testing.* University of Exeter: Exeter Linguistic Studies.
- Westerberg, Boel 1987:  
 – det är ju vi som är negern ... *Om kulturmöten i skolan.* Lund: Dialogos.
- Westhoff, Gerard J. 1987:  
*Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen.* Deutsch als Fremdsprache. München: Max Hueber Verlag.
- Wiggen, Geirr 1979:  
 Dialektbruk i morsmålsopplæringa, særleg den første lese- og skriveopplæringa. S. 65-122 i: Kleiven, Jo (red.): *Språk og samfunn. Bidrag til en norsk sosiolingvistik.* Oslo: Pax forlag.
- Wiggen, Geirr 1982:  
*Rettskrivings-studier I. Talemålskorrelative normavvik i grunnskoleelevers skriftlige arbeid: Norsk forskningsstatus.* Oslo: Novus forlag.
- Wiggen, Geirr 1986:  
 Utelatelse av setningsledd. S. 71-124 i: Hanssen, Eskil, Ernst Håkon Jahr, Olaug Rekdal & Geirr Wiggen: *Artikler 1-4. Talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS).* Oslo: Novus forlag.
- Wiggen, Geirr 1990:  
 Oslo bymål. S. 179-187 i: Jahr, Ernst Håkon (red.): *Den store dialektboka.* Oslo: Novus forlag.

- Wiggen, Geirr 1992:  
*Rettskrivingsstudier II. 1, 2. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever.* Avhandling for den filosofiske doktorgraden. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Wiggen, Geirr & Carsten Elbro (red.) 1994:  
*Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller i studiet av lesing og skrivning.* Nordiske bidrag. Oslo: Universitetet i Oslo. Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.
- Wikström, Inger 1991:  
*Att läsa för skolan och för livet. Skönlitteratur och ämnesundervisning i samhällsorienterande ämnen – ett integrerat arbetssätt i andraspråksundervisningen.* Stockholm: Skriptor förlag.
- Williams, James D. & Grace Capizzi Snipper 1990:  
*Literacy and Bilingualism.* New York, London: Longman.
- Willinsky, John 1994:  
 Theory and meaning in whole language: Engaging Moorman, Blanton, and McLaughlin. S. 334-339 i: *Reading Research Quarterly.* 29/4. Newark, Delaware.
- Wixson, Karen K. & Marjorie Youmans Lipson 1991:  
 Perspectives on Reading Disability Research. S. 539-571 i: Barr m.fl. (red.) 1991.
- Wold, Astrid Heen 1994:  
 Klasserommet som kontekst for læring av andrespråket. S. 98-110 i: Golden & Hvenekilde (red.) 1994.
- Wormnæs, Odd 1987:  
*Vitenskapsfilosofi.* 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Yin, Robert K. 1989:  
*Case Study Research. Design and Methods. Revised Edition.* Newbury Park: Sage Publications.
- Yngve, Victor H. 1986  
*Linguistics as a Science.* Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Yuill, Nicola & Jane Oakhill 1991:  
*Children's problems in text comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Øia, Tormod 1993:  
*Mellom moské og McDonald's. Ung og innvandrere i Oslo.* [UNGforsk Rapport 1/93.] Oslo: Program for ungdomsforskning, Norges forskningsråd.
- Østern, Alla-Lena 1991:  
*Tvaspråkighet och lingvistisk medvetenhet.* Akademisk avhandling, pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Özerk, Kamil 1992a:  
*Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklig.* Haslum: Oris forlag.
- Özerk, Kamil 1992b:  
*Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk.* Haslum: Oris forlag.

## INDEKS

- aktiv (leser, lytter) 100, 102, 114, 413, 438
- alfabetiske prinsipp 50, 60, 398
- alfabetskjennskap 165, 283
- analfabet 67, 72
- analytiske språktrekk 425, 453
- andregenerasjonsinnvandrere 153
- andrespråk(s):  
 def. 1, 12, 32  
 -forskning 30-46, 125, 449  
 -tilegnelse 29, 30, 31, 33
- andrespråkslesing: 2, 12-19, 33, 42, 45, 67, 95, 105
- andre- og førstepråkslesing 13-17, 96, 166, 440, 452
- a. og ferdigheter i andrespråket 16-19, 106, 437, 455, 439-442, 453
- div. undersøkelser:  
 avkodning 13, 95-97  
 begynnerlesing 12, 18, 37, 40, 67-68, 440
- bruk av morsmål forståelse 9, 142  
 13, 16, 68, 97, 105-108, 433
- hastighet 16, 433
- høytlesing 14-16, 68, 74, 95-97, 115, 187, 193, 415, 429, 452
- IEA-und. lesevaner 9-10
- metakognisjon 108, 115, 433
- skjema 105-108
- utvalg av lesere 12, 67-68, 154, 452
- anvendt forskning 25, 45
- anvendt lingvistik 1, 25, 28, 50, 449
- arbeidsminnet 92, 413, 450
- artikulasjonsprosess 428
- avbrudd 205
- avkodning: 13, 75-82, 88-92, 166, 396-399
- automatisering 92-95, 183, 433
- a. og forståelse 71-75, 92-97, 199-201, 404-406, 433
- avledningsmorfem 219, 431
- avsnitt 327, 417, 443
- avvik (høytlesing): 186-195
- grafo-fonematiske 201, 204, 210, 211-218, 246, 407, 417
- konsekvenser 250-261
- leksikalske 202-203, 210, 230-245, 248, 408
- morfologiske 202, 204, 210, 219-230, 247, 267, 279, 419-434, 453
- neglisjé 250
- ord med flere a. 207
- sekundære 207
- slurvefeil 205
- syntaktiske 202, 204, 278
- virkelige 409
- bakgrunnskunnskap, 59, 100-108, 137, se skjema 146, 171, 238, 284-289, 435, 452
- barnespråksforskning 24, 125
- begynnerlesere 12, 18, 47, 50, 60, 65, 67-68, 74, 93, 114, 184, 440
- beskrivende forskning 43, 128-130, 203, 289
- bokstavelig forståelse 136-138, 291
- bokstavkjennskap 283
- bøyingsmorfem, se 219-230, 267, 279, avvik, morfologiske 419-434, 453
- Carlsten og Lange-lands leseprøve 133, 153, 162-165, 180, 397, 442-449
- cloze-test 153, 156, 160-162, 167, 173, 439
- datainnsamling 144, 388
- definisjoner:  
 deskriptive 75, 77  
 operasjonelle 75, 88, 144, 289, 397, 403
- diktat 163, 413
- dysleksi, se lesevansker
- elevspråk, se mellomspråk
- elisiteringsprosedyre 131, 143, 144, 148-150, 168
- «er» 234
- evnenivå 450
- fagtekster, se 1, 111, 116, 289, læreboktekster 393, 404, 443
- feillesinger, se avvik
- flerspråkighet 425, 428
- flervalgsoppgaver 133, 141, 162, 444
- fonologisk strategi i ordavkodning 83, 89, 430
- fonologisk variasjon 187f
- fonotaktisk struktur 217-218, 425
- foregriping 295, 304, 325, 359, 388
- forklaring 128f, 203
- forskergrupper 69f
- forskerrolle 144
- forskning: 118
- beskrivende (s.d.)

- kvalitativ (s.d.)  
 kvantitativ (s.d.)  
 forskning-så-teori-  
 strategi 43, 122, 291  
 forståelig input 33  
 forståelse(s):  
 bokstavelig 136-138  
 lese- 49, 75, 85-88, 91,  
 100f, 116-117, 142,  
 289-382, 390, 403-  
 404, 442, 454  
 lytte- 86, 91, 102, 413  
 -oppgave/-spørsmål 110, 133-142, 290-  
 293, 382-390, 403,  
 444f  
 på lavere nivåer enn  
 tekst 134, 388-390, 446f,  
 454  
 tekst- 100f, 135, 390, 438,  
 445f, 454  
 tekstlig eksplisitt 137f, 291, 445  
 tekstlig implisitt 137, 291  
 -vansker 93, 103, 106, 110,  
 114, 319f, 371, 383,  
 405, 438, 440  
 fortolkende tilnær-  
 ming 120, 128f  
 fortsettelsesintonasjon 186, 264  
 fremmedspråk 12, 32, 41, 142  
 funksjonsord 231f, 408  
 førstespråk, se  
 morsmål  
 generalisering, se  
 representativitet 126f, 451f  
 grunnforskning 25, 44  
 grunntekst 184  
 «har» 234  
 hermeneutisk trad. 128  
 hovedundersøkelsen 131, 146  
 hyperlektiker 93  
 hypoteseutvikling 122f, 453f  
 humanistisk forsk-  
 ning 24, 44, 45, 119,  
 129f, 209  
 høytlesing(s):  
 annet hørbart arb. 194, 261f  
 avbrudd, flyt 194, 197-199, 205,  
 242, 261f  
 avvik, se avvik  
 h. og dialekter 187f, 428  
 -ferdigheter 265-277, 406-411  
 h. og forståelse, 92, 320, 404, 432  
 se avkoding  
 gode høytlesere 169, 186, 199-200,  
 261, 275  
 hastighet 178f, 396  
 korrigeringer 196, 211, 231, 256  
 -modell 87, 427  
 normal opplesing 184, 186f, 213, 220,  
 235, 248, 261  
 nøyaktighet 90, 169, 182-284,  
 396, 406f, 425f  
 prosodi 67, 186, 261  
 syn på h. 269, 271, 273, 274,  
 277  
 IEA-undersøkelsen 10, 16, 65, 134, 437  
 indirekte tale 421  
 individets språk 119, 123, 192, 415,  
 425  
 inferens:  
 nødvendig 110, 369  
 -spørsmål 110, 369  
 tilleggs- 136, 138-140  
 110  
 informasjons-  
 prosessering 54, 58, 92-97  
 innholdsleser 7, 58  
 innholdsord 231f, 408  
 innlærerspråk, se  
 mellomspråk  
 interaktiv:  
 modell av lesing 54, 56, 103, 428  
 prosess 57  
 syn på lesing 57  
 innvandrere 3, 41, 61  
 innvandrerdøm: 3f, 107, 142, 153,  
 452  
 skoleprestasjoner 2, 5  
 kartleggingsredskap 7, 153, 154-165,  
 441, 442-448, 455  
 kausstudier 124f, 451f  
 kognitive teorier 73  
 kongruens 251  
 konsonanter 215, 216, 246  
 konsonantforbind-  
 elser 217, 246, 425  
 kontrollerte prosesser 92  
 kreolspråk 11, 425  
 kulturelle forskjeller 105f  
 kvalitativ:  
 analyse 142  
 data 128, 133, 143  
 forskning 70, 118, 122, 449  
 kvantitativ forskning 118, 122  
 ledetråder:  
 indre, ytre 83, 238, 239, 247  
 leksem 204  
 leksikalsk:  
 avvik, se avvik  
 erstatning 232f  
 nivå 250, 251  
 tillegg 198, 241f

utelatelse	239f, 252	nedenfra-opp-	54
leksikon:		ovenfra-ned-	13, 54f, 83, 96, 183
indre, mentale	77, 79, 82f, 247, 398, 428	psykologvistiske	1, 13, 55
lesbarhet	171	toveismodell	82-85
lese:		utviklingsorienterte	7, 58, 102, 388
for å lære	7f, 17, 102, 115, 117, 404, 448, 451	morfem	84, 219f, 224, 267, 279f, 419-433, 453
hastighet	16, 62, 88f, 106, 115, 162, 177-182, 396, 404, 450	morfologisk:	
-prosess	48, 52-62, 73	avvik, se avvik	
-vaner	9-10, 165	bevissthet	430
-vansker	49, 63, 66, 74, 87, 93, 201, 217, 268, 398, 430	nivå	250, 251
-utvikling	59, 66, 68, 197	systembeherskelse	33, 453
lesere:		variasjon	190f, 192, 419f
gode og dårlige	57f, 74, 90, 94, 110, 115, 183, 186, 390, 393-94	morfosyntaktisk ord	204
liks	171, 278	morsmål(s):	1, 425
logografiske tegn	195, 234	lesing på	9, 13-17, 165
lydstridige ord	193, 216, 267, 417	undervisning	6, 11, 72, 153
læreboktekster:	7, 102, 111, 146, 170f, 256, 289, 393, 404, 436, 443, 451	muntlig andrespraks-	
finne fram i	393-394	ferdighet:	
ordforråd	2, 40, 171f, 256, 262, 386, 398	m.a. og lesing	1, 18-19, 155, 439- 442, 455
overskrifter	294, 304, 325, 359, 379, 388	vurdering av m.a.	156-160
vanskelighetsgrad	170-177, 321, 357, 381, 380, 434-439	målspåk	192
vesentlig informasjon	291, 326, 379, 390f, 393, 435, 445, 454	nedenfra-opp:	
mellomspråk	1, 30, 32-46, 124, 187, 192, 205, 217, 247, 268, 272, 412- 427	-modeller	54
mentale modeller	108, 149	-strategier	239
metakognisjon	7-8, 108, 113-116, 166, 177, 197, 257, 434-439, 454	-prosesser	428
metode:		neglisjé	250, 409
for å måle fors-	17, 131-142, 143, 290, 451	nonsensord	81, 90, 398, 450
-mangfold	121	nullmorfem	224
vitenskapelig	118f.	ombyttinger	217, 234
-utvikling	131-144, 451	oppdagende forsk-	118, 122, 453
minoritetsungdom, se		ning	
innvandrungdom		opplesingskonven-	188, 193, 213f, 218, 246, 267, 280, 398
«miscue»	183, 186	sjoner	
«mistake»	205	ord:	
modeller av lesing:	49, 52-62, 69, 84, 108, 428	-avkodingsstrategi	83, 89, 429-430
interaktive	54, 56, 103, 428	-form	204
		-forståelse	385, 390, 450
		-frekvens	215, 263, 408
		-gjenkjenning	16, 49, 79f
		-lengde	171, 225, 263, 281, 429-430
		leseforskning om o.	48, 53, 76, 99, 100, 115, 204, 397
		løpende o.	170
		overført betydning	359
		sammensatte o.	165, 294, 344
		ortografisk strategi i	
		ordavkodning	83, 89, 430
		ovenfra-ned:	
		-modeller	13, 54f, 83, 96, 183
		-strategier	238
		-prosesser	428
		overskrifter, se lære-	
		boktekster	

- paradigme(-skifte) 44, 61, 92, 123  
 psykolingvistikk 24  
 punktlesing 393
- representativitet 125, 441  
 resepsjonsteori 101, 111  
 restrukturering 95  
 resymé 326  
 resymeringsstrategier 327  
 rettskriving 66, 130, 155, 163, 203, 413, 416f
- sammenfatning 325f, 390  
 sandhi 185, 420  
 sekvens 327  
 semantisk :  
 nivå 250, 253  
 tolkingsstrategi 433  
 skjema, se bakgrunnskunnskaper  
 skjemateorier 13, 101-108  
 skriving 2, 38-39, 65-66, 141-142, 412  
 skumlesing 394  
 SLA, se andrespråksforskning 30, 32  
 slurvefeil 205  
 språk og lesing 17-18, 24, 29, 34, 42, 47, 50f, 64, 65f, 67, 73
- språkbrukssituasjoner:  
 (u)formelle 187f, 415  
 språklig bevissthet: 60, 66, 132  
 fonemisk 60, 61, 64  
 morfologisk 66, 430, 450  
 tospråklighet og s.b. 36  
 språkvitenskap 23  
 sosiolingvistikk 24, 119, 123, 155, 187f, 415
- stillelesing: 62, 76  
 hastighet 16, 75, 90, 162-163, 179-182, 396-397  
 syn på s.l. 269, 271, 273, 274, 277, 436
- studieteknisk ferd. 20, 393-394  
 stum bokstav 193, 213, 246, 251, 267, 278, 419
- syntaktisk:  
 avvik, se avviknivå 250, 252
- tale og skrift 60, 65  
 talemålsnormering 189  
 tekniske leseferdigheter (se avkodning) 71, 89, 98
- tekst:  
 autentisk 104, 114, 146, 413  
 eksplisitt info. 110, 369, 387
- forståelse, se forståelse 100-118, 135, 390, 438, 445f, 454  
 -oppbygging 323, 361  
 tekstlingvistikk 24, 155  
 tekstlingvistisk nivå 250, 253  
 temne 425, 426  
 tempus 420  
 teori 53, 69  
 teori-så-forskningsstrategi 43  
 test:  
 behov 7, 49, 62, 455  
 typer 131-133, 155, 413, 431
- tilegnelse 32  
 tospråklighet: 40, 41  
 funksjonell 6, 9  
 t. og dysleksi 430-431  
 t. og lesing 6, 9, 16, 36  
 reseptiv t. 141  
 se flerspråklighet
- universell leseprosess 13-14  
 urdu 4, 165, 215  
 utelatelser 217, 239f  
 uttale 160, 182, 188f, 247
- variasjon (språklig) 24, 123, 155, 187f, 206, 415, 424  
 «vernacular» 415
- vesentlig informasjon, se læreboktekster  
 virkelige feillesinger 409
- vitenskapelig:  
 framskritt 43, 44, 69f, 75, 449  
 metode 118-122  
 norm 121  
 vokaler 215, 246, 267, 417f, 425
- vurdering av egen lesing, se meta-kognisjon 166, 434-439  
 «whole language» 51, 55, 61
- ytring 171
- åpne spørsmål 134f, 141, 444  
 årsaksrelasjoner 386



# APPENDIKS

## VEDLEGG A: LÆREBOKTEKSTENE

Fra: Egil Ertresvaag, Eli Bentseng Herstad og Svein Rognaldsen: *I fokus 8*. (Oslo: Gyldendal, 1989), side 196-199.

1     **Akiko og hennes familie**  
2     Akiko er 14 år. Hun bor i utkanten av Tokyo.  
3     Klokka seks vekkes hun av moren. Det første  
4     hun gjør, er å legge sammen sovematten. Den  
5     stues vekk i et skap. Huset hun bor i, er så lite  
6     at det ikke er plass til faste senger.  
7     Familien hører til de heldige. De har et eget  
8     hus med hele 45 matter. I Japan regnes ofte  
9     huset etter hvor mange sovematter det er plass  
10    til. En matte er på 91 x 182 cm. Foruten far og  
11    mor og en eldre bror, bor også farfaren i huset.  
12    Storfamilien er fremdeles ganske vanlig i  
13    Japan.  
14    Etter frokost, som består av ris, sjøgress, egg  
15    og litt suppe, iler Akiko til skolen. Hun går på  
16    privatskole i sentrum av Tokyo. Det gjør at hun  
17    må reise to timer for å komme til skolen.

18    **Skolen i Japan**  
19    Foreldre vet at det må svært god utdanning til  
20    for at barna skal komme seg fram i verden.  
21    Planene har vært klare lenge. Etter  
22    ungdomsskolen vil de ha Akiko inn på et av  
23    de beste gymnasene. For at hun skal kunne  
24    makte det, går hun på ekstraskole når den  
25    ordinære skolen er slutt. Dette er vanlig i  
26    Japan. Enkelte går på to eksamensdrillskoler,  
27    som de kalles. Da må de stå opp grytidlig for  
28    også å få tid til timer på ekstraskolen før den  
29    ordinære skolen begynner. Mange utnytter  
30    også de korte skoleferiene til ekstra-  
31    undervisning. Elevene sendes til skoler der  
32    arbeidsdagen kan være på opp til tolv timer.  
33    Opptaksprøven til de beste videregående  
34    skolene er svært krevende. Særlig er det viktig  
35    at elevene har evnen til utenatføring. Det  
36    legges stor vekt på at elevene husker navn, tall  
37    og formler. "Eksamenshelvete" kaller elevene  
38    prøvene som holdes i februar hvert år. Av og  
39    til skjer det at elever begår selvmord av frykt  
40    for ikke å klare opptaksprøven.  
41    Myndighetene i Japan har begynt å lure på  
42    om dette skolesystemet egentlig er det beste.  
43    Elevene blir disiplinerte og flittige, men  
44    puggeskolen gir også uselvstendige elever. Nå  
45    arbeides det med å legge om undervisningen  
46    slik at den også kan stimulere elevenes fantasi  
47    og evne til nytenkning.  
48    Elevene driver seg selv hardt for å klare  
49    prøvene, og foreldrene ser til at det ikke blir

50 kastet bort tid på unødvendige ting.  
51 Foreldrene ville ikke like at Akiko var sammen  
52 med gutter. En gang i uken går hun med en  
53 venninne på et kurs i blomsterbinding, som er  
54 en svært vanlig hobby for unge piker.

### 55 Tradisjonelt kjønnsrollemønster

56 Moren til Akiko er hjemmeværende så lenge  
57 barna går på skolen. Hun er ansvarlig for  
58 husstell og barneoppdragelse. Særlig viktig er  
59 det at hun hjelper til med skolearbeidet og  
60 passer på at barna ikke sluntrer unna. Det ville  
61 være et stort nederlag for hele familien om  
62 barna ikke lykkes på skolen.

63 Mannen er forsørger og familiens overhode,  
64 men han overlater til kona å ta hånd om  
65 økonomien. Han leverer det han tjener, til  
66 kona. Hun gir ham litt lommepenger. Resten  
67 bruker hun til husholdningen og til sparing.  
68 Det er ikke uvanlig at familien prøver å spare  
69 10-20 % av lønnen.

70 Som jente må Akiko hjelpe litt til i huset av  
71 og til. Det er utenkelig at broren eller faren  
72 skal ta på seg husarbeid. I den japanske  
73 familien er samholdet mellom  
74 familiemedlemmene svært viktig.

75 I praksis er det slik at kona har makten i  
76 hjemmet, mens mannen bestemmer utenfor  
77 hjemmet. Det fins nesten ingen kvinner i  
78 høyere politiske verv, i regjeringskontorene  
79 eller som sjefer i bedriftene.

### 80 Arbeidslivet

81 Japans næringsliv er bygd opp omkring en  
82 gruppe med 12-15 svært store og mektige  
83 bedrifter. Navn som Toyota, Honda, Sony  
84 Nikon, Nissan, Toshiba og Yamaha er kjent  
85 over hele verden. Det største av konsernene,  
86 Mitsubishi, har over en halv million ansatte.

87 De som er så heldig å få ansettelse i slike  
88 firmaer, er sikret for resten av livet. Alle som  
89 får arbeid i et firma må begynne på bunnen.  
90 Gjennom hardt arbeid, flid og absolutt  
91 lydighet kan de arbeide seg opp. De store  
92 bedriftene sørger godt for sine faste ansatte.  
93 Men til gjengjeld krever de full innsats. Alle  
94 må være villige til å gi alt for firmaet. Det er  
95 ikke uvanlig at japanske arbeidere kommer  
96 sammen i fritiden for å diskutere hva de kan  
97 gjøre for å produsere enda mer og hva som kan  
98 gjøres for å forbedre kvaliteten på produktene.  
99 At innsatsen er høy, forstår vi når en japansk  
100 arbeider i 1977 i gjennomsnitt laget 33 biler i  
101 året. På den neste plassen kommer  
102 amerikanske bilarbeidere, som i gjennomsnitt  
103 laget 25 biler.

104 Lønnen er delvis avhengig av hvor mye som  
105 produseres. Hvert halvår får lønnstakerne  
106 utbetalt bonus.

107 Japanske bedrifter setter sin ære i å levere  
108 feilfrie produkter. Derfor krever bedriften at  
109 hver ansatt utfører sin jobb så nøyaktig som  
110 mulig. Slendrian blir ikke godtatt.

111 Ved siden av de store bedriftene i Japan fins  
112 det en mengde svært små bedrifter. De er ofte  
113 helt avhengige av at de store bedriftene kjøper  
114 fra dem. Dette fungerer godt i gode tider, men  
115 straks tidene blir vanskeligere, kutter de store  
116 ut kontakten med de små. Det gjør at de små  
117 bedriftene er svært usikre arbeidsplasser med  
118 lave lønninger. Fagforeningene er svake i  
119 Japan og har lite å stille opp mot  
120 arbeidsgivernes organisasjoner. Det arbeider  
121 svært mange kvinner i de små bedriftene. De  
122 store bedriftene ser på kvinner som ustabil  
123 arbeidskraft, og derfor har disse bedriftene  
124 langt flere menn enn kvinner. En kvinne som  
125 arbeider i en mindre bedrift, tjener ofte bare  
126 50 % av det en mann tjener i storbedriftene.

### 127 Medaljens bakside

128 Som vi har sett, har Japan nådd målet om å bli  
129 en rik og sterk nasjon, som på mange områder  
130 er på høyden med stormaktene. Få land i  
131 verden kan måle seg med Japan når det gjelder  
132 antall biler og fjernsynsapparater. Japan har  
133 de mest moderne transportsystemene i verden,  
134 og folk tjener svært bra. Alt dette er kjennetegn  
135 på en høy levestandard.

136 Samtidig har Japan enorme forurensnings-  
137 problemer, problemer [sic] med overfylte byer og  
138 store sosiale problemer.

139 I 1956 ble en lege i byen Minamata  
140 oppmerksom på at mange av pasientene fikk  
141 de samme symptomene. Synet og hørselen ble  
142 svært dårlig. De fikk problemer med å bevege  
143 seg og å snakke. De hadde fått  
144 "Minamata-syken". Mange mistet livet, og  
145 enda flere fikk skader som gjør dem syke for  
146 resten av livet.

147 Forskerne fant snart ut hva som var årsaken  
148 til sykdommen. Gjennom lang tid hadde en  
149 stor fabrikk i området sluppet ut kvikksølv i  
150 sjøen. Fisken var blitt forgiftet, og gjennom  
151 fisken fikk menneskene kvikksølv i seg.

152 Seinere har det forekommet en lang rekke  
153 tilsvarende forurensningskatastrofer andre  
154 steder i Japan. Selv om bedriftene ofte må ut  
155 med svære erstatninger til dem som blir  
156 hardest rammet, og det legges større vekt på  
157 miljøløstak, har Japan enorme miljøproblemer.  
158 Disse viser seg særlig i de storbyene hvor  
159 befolkningstettheten gjør det nærmest umulig  
160 å få bukt med luft- og vannforurensning.

161 Sjøpøleproblemer er også  
enorme. Delvis har  
162 det noe med befolknings-  
tettheten å gjøre, men  
163 også med manglende for-  
ståelse for naturvern.  
164 Om sommeren er det svært  
mange japanere  
165 som tar turen til toppen av  
det berømte fjellet  
166 Fuji. Når høsten kommer,  
ser fjellsidene ut  
167 som sammenhengende  
sjøpølefyllinger.

## VEDLEGG B: GERALDINES HØYTLESING

Den følgende oversikten viser min transkribering av Geraldines høytlesing av tekst 3 og 4 (jf. 9.4.1)<sup>84</sup>. Jeg har brukt grunntekstene som utgangspunkt og bare markert de stedene hvor opplesingen avviker fra det jeg har regnet som normal opplesing. Når jeg har notert det som leses feil, har jeg brukt IPA, og for øvrig markert slik:

### Markering av avvik og korrigeringer:

dobbel understreking = lesingen av ordet er regnet som avvik.

understreking ved hjelp av krøllstrek = korrigert avvik

I tillegg brukes forskjellig transkribering avhengig av om avviket eller korrigeringen representerer en *erstating*, en *utelatelse* eller et *tillegg* i forhold til det som er regnet som normal opplesing. Prinsippene er de følgende:

- dreier det seg om en *erstating*, er elevens opplesing skrevet over det aktuelle ordet (delen av ordet)
- dreier det seg om en *utelatelse* av hele ordet eller av en del av ordet, er ordet eller delen som er utelatt, sirklet inn
- dreier det seg om en *tillegg*, er det som er tilføyd, skrevet inn i en stor V med spissen ned mot innsettingspunktet

### Markering av annet hørbart arbeid med teksten

Elevens opplesing skrevet ovenfor ordet i grunnteksten uten at dette er markert som avvik (dobbel understreking) eller korrigering (krøllstrek). Pauser i opplesingen markeres med bindestrek (tegn for pause) inne i en stor V som får spissen ned mot innsettingspunktet for pausen, alternativt bare som bindestrek.

- 56 Moren til <sup>(e: hangk ha:t)</sup> Akiko er hjemmeværende så lenge
- 57 barna går på skolen. Hun <sup>har ansvarlig</sup> er ansvarlig for
- 58 husstell og barneoppdragelse. Særlig viktig er
- 59 det at <sup>ho:</sup> hun <sup>med</sup> hjelper til <sup>sløt sløtrer</sup> med skolearbeidet og
- 60 passer på at barna ikke sluntrer unna. Det ville
- 61 være et stort nederlag for hele familien om
- 62 barna ikke lykkes på skolen.
- 63 Mannen er <sup>er sei</sup> forsørger og <sup>og</sup> familiens overhode,
- 64 men han <sup>overta:ler</sup> overlater til kona å ta hånd <sup>om</sup> om
- 65 økonomien. Han leverer det han tjener, til
- 66 kona. <sup>o: g</sup> Hun <sup>ho:</sup> gir ham litt lommepe<sup>ng</sup> o. Resten
- 67 brukes bruket hun til husholdningen <sup>o: g</sup> og til sparing.

\* fortsettelsesintonasjon

<sup>84</sup> Tilsvarende oversikt over Ahmeds, Dauds og Shabanahs høytlesing finnes i appendikset fra 1996-utgaven av avhandlingen.

68 Det er ikke uvanlig at familien prøver å spare  
 69 10-20 % av lønnen. (-eler)  
 70 Som jente <sup>om</sup> må Akiko hjelpe litt til i huset av  
 71 og til. Det er utenkelig at broren eller faren  
 72 skal ta på seg husarbeid. I den japanske  
 73 familien er samholdet mellom  
 74 familiemedlemmene svært viktig.  
 75 I praksis er det slik at kona har makten i  
 76 hjemmet, mens mannen bestemmer utenfor  
 77 hjemmet. Det fines nesten ingen kvinner i  
 78 høyere politiske verv, i regjeringskontorene  
 79 eller som sjefer i bedriftene.

81 Japans næringsliv er bygd opp omkring en  
 82 gruppe med 12-15 svært store og mektige  
 83 bedrifter. Navn som Toyota, Honda, Sony  
 84 Nikon, Nissan, Toshiba og Yamaha er kjent  
 85 over hele verden. Det største av konsernene,  
 86 Mitsubishi, har over en halv million ansatte.  
 87 De som er så heldig å få ansettelse i slike  
 88 firmaer, er sikret for resten av livet. Alle som  
 89 får arbeid i et firma må begynne på bunnen.  
 90 Gjennom hardt arbeid, flid og absolutt  
 91 lydighet kan de arbeide seg opp. De store  
 92 bedriftene sørger godt for sine faste ansatte.  
 93 Men til gjengjeld krever de full innsats. Alle  
 94 må være villige til å gi alt for firmaet. Det er  
 95 ikke uvanlig at japanske arbeidere kommer  
 96 sammen i fritiden for å diskutere hva de kan

- 97 gjøre for å produsere enda <sup>me:re</sup> mer og hva som kan
- 98 gjøres for å <sup>for + forbedre</sup> forbedre kvaliteten på <sup>pru:dukt\*</sup> produktene.
- 99 <sup>m</sup> At innsatsen er høy, <sup>e:</sup> forstår vi når en <sup>ja:panf</sup> japansk
- 100 arbeider i 1977 i <sup>m</sup> gjennomsnitt laget 33 biler i <sup>i:</sup>
- 101 året. På den  neste  <sup>plasi:n</sup> plassen kommer
- 102 Amerikanske bilarbeidere et, som i gjennomsnitt <sup>m</sup>
- 103 laget 25 <sup>bi:l</sup> biler.
- 104 Lønnen er delvis avhengig av hvor mye som
- 105 produseres. Hvert halvår <sup>for løns-e-banker</sup> får lønnsstakerne
- 106 utbetalt <sup>bonus</sup> bonus.
- 107 Japanske bedrifter setter sin ære i å levere
- 108 feilfrie produkter. <sup>derfy</sup> Derfor krever bedriften at
- 109 hver ansatt utfører sin jobb så nøyaktig som
- 110 mulig. Slendrian blir ikke godtatt.
- 111 <sup>ve:d</sup> Ved siden av de store bedriftene i Japan <sup>fines</sup> fins
- 112 det en mengde svært små bedrifter. <sup>e:/de:</sup> De er ofte
- 113 helt avhengig av at de store bedriftene kjøper
- 114 fra dem. Dette fungerer godt i <sup>got i gu:v</sup> gode tider, men
- 115 straks tiden <sup>-te:</sup> blir vanskeligere, <sup>ku:tet</sup> kutter de store <sup>stuv:re</sup>
- 116 ut kontakten med de små. <sup>di:</sup> Det gjør at de små
- 117 bedriftene er svært usikre arbeidsplasser <sup>me:d</sup> med <sup>me:d</sup>
- 118 lave lønninger. <sup>fagfore:niger</sup> Fagforeningene er svake i
- 119 Japan <sup>og</sup> og har <sup>lit</sup> lite å stille opp mot
- 120 <sup>-arbeidsgiv:gi:vehs</sup> arbeidsgivernes organisasjoner. <sup>di:arbeid:sva:t,ma:st e:</sup> Det arbeider
- 121 svært mange kvinner i de små bedriftene. De
- 122 store bedriftene ser på kvinner som <sup>kvinnene</sup> ustabil <sup>u:-stabel</sup>
- 123 <sup>f:</sup> arbeidskraft, og derfor har disse bedriftene
- 124 langt flere <sup>mener</sup> menn enn kvinner. En kvinne som
- 125 arbeider i en <sup>minder</sup> mindre bedrift, tjener ofte bare
- 126 50 % av <sup>den</sup> det <sup>en</sup> en mann tjener i storbedrifter storebedrifter.

## VEDLEGG C: HØYTTLESING - GRAFO-FONEMATISKE AVVIK

### 1. Grafo-fonematiske tillegg

I: Avvikets henvisningstegn III: Informantens opplesing av ordet skrevet i IPA  
 II: Ordform i grunnteksten IV: Beskrivelse og ev. forklaring av avviket  
 V: Korrigeringstype: --= ingen k., Ka= rett korrigering,  
 Kb= delvis rett korrigering, Kc= gal korrigering

#### Andrespråksleserne:

I	II	III	IV	V
AT67	og	o:g	uttaler final <g> som vanligvis ikke leses	--
AT70c	huset	hø:set	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	--
ST56,70a	Akiko	aki:kiu	legger til /i/ inne i ordet, gjør stavelsen mer lik den foregående	--
ST70c	huset	hø:set	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	Ka
ST126	50	femtri	legger til /r/ inne i ordet	Ka
GT105cI	lønnstakerne	løns-e:-tanker	legger til /n/ inne i ordet (/e:/ er en fylt pause)	--
GT83b	Toyota	to:kyota	legger til /k/ inne i ordet (ordet blir dermed likt Tokyo)	--
GT70c	Akiko	anki:ku	legger til /n/ inne i ordet	--
GT56I,II,III	Akiko	harj*k* ha:	første forsøk: legger til /h/ initialt og /ŋ/ inne i ordet andre forsøk: legger til /h/ initialt	Kb Ka
GT57b	ansvarlig	ansva:  ig	uttaler final <g> som vanligvis ikke leses	--
GT59c,117b	med	me:d	uttaler final <d> som vanligvis ikke leses	--
GT111a	ved	ve:d	uttaler final <d> som vanligvis ikke leses	--
GT70d	huset	hø:set	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	--
GT76a,77a	hjemmet	jemet	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	--
GT88b	livet	li:vet	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	--
GT94	firmaet	firmaet	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	--
GT101a	året	o:rət	uttaler final <t> som vanligvis ikke leses	--
GT1102bIII	gjennomsnitt	jenumsmitet	uttaler final /t/ som vanligvis ikke uttales	--
GT89bII	arbeid	arbæidet	uttaler final /t/ som vanligvis ikke uttales	--
GT63b,67b, 71,82b,84c, 90b,119a	og	o:g	uttaler final <g> som vanligvis ikke leses	--

#### Førstespråksleserne:

I	II	III	IV	V
KT82	og	o:g	uttaler final <g> som vanligvis ikke leses	--
RT98	produktene	prudrək*	legger til en /r/ i andre stavelse gjør stavelsen likere den første	Ka
RT85bI,II	konsernene	kunsærentene	legger til -e og -t inne i ordet	--
TT98	forbedre	forbere:dre	legger til en stavelse /r/ inne i ordet	--
TT105	halvår	halvo:r	uttaler <v> i et ord hvor den oftest ikke uttales	Ka
V1T63, 67, 90, 123	og	o:g	uttaler final <g> som vanligvis ikke leses	--



## 2. Grafo-fonematiske erstatninger

I: Avvikets henvisningstegn  
II: Ordform i grunnteksten

III: Informantens opplesing av ordet skrevet i IPA  
IV: Beskrivelse og ev. forklaring av avviket  
V: Korrigeringstype: --- ingen k., Ka= rett korrigering,  
Kb= delvis rett korrigering, Kc= gal korrigering

Andrespråksleserne				
I	II	III	IV	V
AT120a	arbeids- givernes	arbæids- gi:væŋ es	leser <g> som /g/ ikke /j/	--
AT110	slendrian	ʃ [endrien	<a> leses som /e/, (kanskje oppfattes det som en bøyingsendelse slik at <-an> leses som /en/, m.bf.sg)	--
AT87	ansettelse	ansatelse	<e> leses som /a/, (kanskje analogt med <ansatte> i linja over)	--
AT69	lønnen	lø:nen	gal vokallengde	Ka
DT63	overhode	u:ver*	<o> leses først /u:/ ikke /o:/	Ka
ST99	forstår	festo:r	<o> leses /e/	--
ST106	bonus	bu:nus	<u> leses /u/, kanskje i harmoni med vokalen i første stavelse	--
GT67aI	brøker	bru:ke	<u> leses /u:/ og ikke /u: /	--
GT78b	verv	ve:r* verv	<e> leses /e/ og ikke /æ/	--
GT87b	ansettelse	ansatelse	<e> leses som /a/, (kanskje analogt med <ansatte> i linja over)	--
GT65a	økonomien	uk*	<ø> leses først /u/	Ka
GT83c	Honda	han*	<o> leses først /a/	Ka
GT58a	særlig	sæ:  * sa:  i	første forsøk: riktig vokalkvalitet andre forsøk: <æ> leses /a/	Kc
GT 86aI	Mitsubishi	mit sø: sʊ : - sʊbi sʊbi	<u> uttales først /ø:/	Ka
GT122b	ustabil	ʉstabel	<j> leses /e/	--
GT84d	Yamaha	waim* maha	<y> leses med engelsk bokstavnavn	--
GT120aI	arbeids- givernes	arbæidsgiv givens	leser <g> som /g/ ikke /j/	--
GT100a	gjennomsnitt	jenumsmitt	<n> leses /m/, (mulig påvirkning fra <m> i stavelsen foran)	--
GT102bI	gjennomsnitt	jenumsmitet	<n> leses /m/, (mulig påvirkning fra <m> i stavelsen foran)	--
GT70a	jente	ç*	leser <j> initialt først som /ç/	Ka
Ombyting: ST60bI,II	sluntrer	sʉltner	ombyting lu -> ul, nt ->tn, (alt. prøver å realisere et annet verb)	--
GT90a	flid	fild	ombyting av segmenter (li -> il)	--
Førstespråksleserne				
I	II	III	IV	V
KT112	svært	ʃvæ:ʈ	<s> leses som /ʃ/, som er en vanlig fonologisk realisering i tm.	Ka
ØT93	gjengjeld	nje*	<gj> leses /nj/, (alternativt: slår ned feil i ordet, leser ikke begynnelsen men fokuserer på <-ngje->)	Ka
TT75	praksis	praktis	/s/ erstattes med /t/ inne i ordet	--
TT94	villige	ʃ*	initial <v> leses først /ʃ/	Ka
WT64	hånd	han	<å> leses /a/ som er en vanlig form i tm, jamstilt form i bm	--
V2T83	Honda	hony	siste stavelse <da> leses først /y/, (kanskje påvirkning fra det neste ordet i teksten ,Sony)	Ka

### 3. Grafo-fonematiske utelatelser

I: Avvikets henvisningstegn  
 II: Ordform i grunnteksten  
 III: Informantens opplesing av ordet skrevet i IPA  
 IV: Beskrivelse og ev. forklaring av avviket  
 V: Korrigeringstype: --= ingen k., Ka= rett korrigering,  
 Kb= delvis rett k., Kc= gal korrigering

I	II	III	IV	V
<u>Andrespråksleserne:</u>				
AT83	Toyota	toyta	stavelsesreduksjon inne i ordet, <o> leses ikke	--
AT120b	organisasjoner	organiʃu:ner	stavelsesreduksjon inne i ordet, <sa> leses ikke	--
DT126	storbedriftene	stu:rbedift*	konsonantforbindelse inne i ordet forenkles, (dr-> d)	Ka
DT99	innsatsen	insatn	konsonantforbindelse inne i ordet forenkles, (ts->t)	Ka
ST90	flid	/fʀi:/	final <d> leses ikke, (en hyperkorreksjon?)	--
ST84	Yamaha	jamha	<a> leses ikke, reduksjon av stavelseinne i o.	--
ST60bIII	sluntrer	sɛltner	<r> inne i ordet leses ikke	--
GT78a	politiske	puli:tike	reduksjon av konsonantforbindelse inne i ordet (sk->k)	--
GT84b	Toshiba	tohi:ba	<sh> leses /h/, normallesing: /ʃ/	--
GT93	innsats	insat	final konsonantforbindelse reduseres (ts->t)	--
GT110a	slendrian	ʃ e dri: - drian - drian	medial konsonantforbindelse reduseres (nd-d)	--
GT60b	sluntrer	ʃ ɛt* ʃ ɛtrɛr	konsonantforbindelse inne i ordet reduseres: <ntr> leses /tr/, (alt. prøver å realisere et annet verb)	--
GT 86aII	Mitsub <u>hi</u>	mit sɔ: sɛ: - sɛbi sɛbi	utelater siste stavelse (<shi>)	--
<u>Førstespråksleserne:</u>				
I	II	III	IV	V
RT110	slendrian	ʃ ed drian	medial konsonantforbindelse reduseres (nd-d)	--
ØT67	sparing	pa*	initial konsonantforbindelse forenkles (sp-p)	Ka
TT109	utfører	ɸfø:rer	utelater <t> inne i ordet	Ka

## VEDLEGG D: HØYTTLESING - MORFOLOGISKE AVVIK

I Avvikets nummer

II Ordform i tekstene skrevet med bokstaver.

III Informantens lesing av ordet, skrevet i IPA. Ved korrigeringer tas ikke den senere korrekte lesingen med.

IV Ordklassetilhørighet til ordet i grunnteksten: substantiv (s), verb (v), adjektiv (adj), pronomer (pron), preposisjon (prep), artikkel (art).

V Beskrivelse og ev. forklaring av avviket. Innledes med opplysninger om avviket skjer i bøyingsmorfem (BM) eller i avledningsmorfem (AM). «bm» står for bokmål, «tm» for det lokale talemålet (Oslo). Beskrivelsen av avvikene skjer ut fra det morfologiske systemet i målspråket.

VI Opplysninger om avviket korrigeres eller ikke: «--» =korrigeres ikke, «Ka»=

Korrigeringsstype a= korrigeres til en akseptabel form, Kb= delvis rett korrigering, Kc= mislykket korrigering

### Andrespråksleserne

I	II	III	IV	V	VI
AT70a	jente	jenta	S	BM: ubf.sg.-> bf.sg.	--
AT115	tidene	ti:dn	S	BM: bf.pl.-> bf. sg.	--
AT116	små	smo:e	A	BM: bøyer et uregelrett adj. regelrett	--
DT120	arbeids- gavernes	arbæidsji:værŋ	S	BM: bf.pl.gen.-> bf. sg	--
DT103	laget	la:ger	V	BM: pret. endres til presens	--
DT87	heldig	heldi:e	Adj	BM: samsvarsbøyer predikativ med subjekt i pl., jamstilt i bm	--
DT76	utenfor	u:tafor	Prep	AM: allomorfisk erstating, /u:ta/ er vanlig i tm, jamstilt i bm	--
DT113b	de	de:	Art	pl. erstates med sg.nøytrum	Ka
ST75	kona	ku:nen	S	BM: endrer til en annen allomorf, formelt språk, sideform i bm	--
ST101	plassen	plas	S	BM: bf.sg.-> ubf.sg.,frasen blir dermed ikke dobbeltbestemt	--
ST120	arbeids- gavernes	arbæids- ji:verens	S	BM: bf.pl.gen.-> bf. sg.gen.	--
ST85	konsernene	kun* kunsæ:ŋ *S	S	BM: utelater endelse, stopper lesing, sier «nei» og begynner å fnise	--
ST87	heldig	heldi:e	Adj	BM: samsvarsbøyer predikativ med subjekt i pl., jamstilt i bm	--
ST92	sine	si:n	Pron	BM: flertallsmorfem utelates først	Ka
GT74	familie- medlemmene	fami:lie- medlemer	S	BM: bf.pl -> ubf.pl (-ene->-er)	--
GT118a	fagforeningene	fa:gfore:ni:ŋer	S	BM: bf.pl. -> ubf.pl. (-ene->-er)	--
GT126d	storbedriftene	stu:rbedrifter	S	BM: bf.pl. -> ubf.pl. (-ene->-er)	--
GT79b	bedriftene	bedriften	S	BM: bf.pl.-> bf.sg. (-ene->-en)	--
GT78c1	regjerings- kontorene	reje:rŋe- kuntu:ren	S	BM: bf.pl.-> bf.sg.maskulinum (-ene->-en)	--
GT115a	tidene	ti:dn	S	BM: bf.pl.-> bf.sg. (-ene->-en)	--
GT105II	lønnstakerne	løns e: tanker	S	BM: bf.pl. -> ubf.sg. (-ne->0)	--
GT66c	lomme penger	lumepørje	S	BM: ubf.pl.-> ubf.sg. (-er->-e) sammensettingen brukes bare i pl.i bm	--
GT77c	kvinner	kvine	S	BM: ubf.pl.-> ubf.sg. (-er->-e)	--
GT79a	sjefer	ŋe:f	S	BM: ubf.pl.-> ubf.sg. (-er->0)	--
GT88a	firmaer	firma	S	BM: ubf.pl.->ubf.pl/ ubf.sg, nullmorfem og -er jamstilt i pl. i bm	--
GT122a	kvinner	kvine	S	BM: ubf.pl-> bf.pl. (-er->-ene)	--

GT124	menn	mener	S	BM: bøyer uregelrett sub. regelrett (0-> -er)	--
GT95	arbeidere	arbæid arbæider	S	BM: ubf.pl. -> ubf.sg. (-e -> 0)	--
GT102a	bilarbeidere	bi:larbæider	S	BM: ubf.pl. -> ubf.sg. (-e -> 0)	--
GT 86c	ansatte	ansat	S	BM: ubf.pl. -> ubf.sg. (-e -> 0)	--
GT63c	familiens	familien	S	BM: bf.sg.gen.-> bf.sg. (-ens ->en)	--
GT120aII,III	arbeids- givernes	arbæids- giv gi:vens	S	AM: (-er) utelates og BM endres: bfpl.gen.->bf.sg.gen.	--
GT73	samholdet	samhol	S	BM: bf.sg.-> ubf.sg. (-et -> 0)	--
GT72	husarbeid	hũ:sarbæide	S	BM: ubf.sg -> bf.sg. (0-> -e) (ubf.sg. i tm kan også uttales med -e)	--
GT81	næringsliv	næriŋsli:ve	S	BM: ubf.sg -> bf.sg. (0-> -e)	--
GT89b	arbeid	arbæidet	S	BM: ubf.sg -> bf.sg. (0-> -et)	--
GT102bII	gjennomsnitt	jenumsmitet	S	BM: ubf.sg -> bf.sg. (0-> -et)	--
GT126c	mann	manen	S	BM: ubf.sg -> bf.sg. (0-> -en)	--
GT83a	navn	navne	S	BM: pl.ubf. -> legger til -e	--
GT78cII	regjerings- kontorene	reje:riŋe- kuntu:ren	S	Sammensettingsfugen <-s> byttes med /e/	--
GT77b,111b	fins	fines	V	BM: bytter et presensmorfem med et annet, vanlig i tm, jamstilt i bm	--
GT67aII	bruker	bru:ke	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT59b	hjelper	jelpe	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT60a	passer	pase	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT65b	leverer	leve:re	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT76b	bestemmer	besteme	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT89a	får	fo:	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT93a	krever	kre:ve	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT110b	blir	bŷi:	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT114	fungerer	fuŋere	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT120c, 125a	arbeider	arbæide	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT107	setter	sete	V	BM: presensmorfem reduseres til -e	--
GT103	produseres	prudũ se:re	V	BM: passivmorfemet -s reduseres til -e	--
GT100b	laget	la:ge	V	BM: preteritum -et reduseres til -e (pres?)	--
GT103	laget	la:ger	V	BM: preteritum -et til -r (presens)	--
GT115b	blir	bŷei	V	BM: presens erstattes med preteritum	--
GT115c	kutter	kũtet	V	BM: presens erstattes med preteritum	--
GT63a	forsørger	sø:*	V	AM: prefikset utelates	Ka
GT82a	store	stu:r	Adj	BM: pl. -> sg. (-e -> 0)	--
GT82c	mektige	mekti	Adj	BM: pl. -> sg. (-e -> 0)	--
GT108	feilfrie	feilfri:	Adj	BM: pl. -> sg. (-e -> 0)	--
GT113	avhengige	a:vheŋi	Adj	BM: pl. -> sg. (-e -> 0)	--
GT118b	svake	sva:k	Adj	BM: pl. -> sg. (-e -> 0)	--
GT116b, 121	små	smo:e	Adj	BM: bøyer et uregelrett adj. regelrett	--
GT117a	usikre	ũ:sikret	Adj	BM: legger til -t, pl. -> nøytrum sg.	--
GT125b	mindre	minder	Adj	BM:ombytting av segmenter (re-> er)	--
GT97	mer	me:re	Adj	BM: vanlig form i tm, ikke i bm	--
GT92	sine	si:n	Pron	BM: pl.-> sg. (-e ->0)	--
GT87c	slike	sli:k	Pron	BM: pl.-> sg. (-e ->0)	--
GT126a	det	den	Pron	sg. nøytrum-> sg.maskulinum	--
GT116a	det	di:	Pron	sg. nøytrum-> pl.	--
GT87a	de	de:	Pron	pl. -> sg. nøytrum	--
GT93b	de	de:	Pron	pl. -> sg. nøytrum	--
GT112	de	de:	Pron	pl. -> sg. nøytrum	--
GT59a	hun	hũ:	Pron	vanlig form i tm, ikke i bm	--
GT66b	hun	hũ:	Pron	vanlig form i tm, ikke i bm	--

Førstespråksleserne

I	II	III	IV	V	VI
KT79	bedriftene	bedrifter	S	BM: bf.pl.-> ubf.pl (-ene -> er)	Ka
RT58a	husstell	hø:sstele	S	BM: ubf.sg.-> bf.sg. (0 -> -e)	--
RT72c	husarbeid	hø:sarbæide	S	BM: ubf.sg.-> bf.sg. (0 -> -e) (ubf.sg. i tm kan også uttales med -e)	--
RT58b	barne- oppdragelse	ba:ŋ eop dra:gelsen	S	BM: ubf.sg.-> bf.sg. (0 -> -en)	--
RT102b	bilarbeidere	bilarbæider	S	BM: ubf.pl -> ubf. sg. (-e ->0)	--
RT112b	mengde	mø:der	S	BM: ubf.sg -> ubf.pl. (0 ->r)	--
RT122a	kvinner	kvinene	S	BM: ubf.pl. -> bf.pl. (-ene -> -er)	--
RT126b	storbedriftene	en stu:rbedrift	S	BM: bf.pl. -> ub.f.ent. med ub.art	--
RT100b,103	laget	lagde	V	BM: velger en annen pret.allomorf, brukes i talemålet, jamstilt i bm	--
RT77,111	fins	fines	V	BM: velger en annen pres.allomorf, brukes i talemålet, jamstilt i bm	--
RT105a	produseres	produserer	V	BM: erstattes s-form (passiv) med vanlig presensmorfem	--
RT120	arbeider	arbæida	V	BM: presens erstattes med preteritum	Ka
RT102a	amerikanske	amerika:nsk	Adj	BM: pl. -> sg. (-e -> 0)	--
RT84a	kjent	çente	Adj	BM: predikativ som samsvarsbøyes med subjektet	--
RT118	lave	la:vere	Adj	BM: positiv form erstattes med komparativ	--
RT122b	ustabil	ø:stabile	Adj	BM: erstatter sg. med pl.	--
RT82bII	svært	svæ:re	Adv	BM: sekundær feil: først utelates <svært>, dette korrigeres, men da endres ordklassen til adj. som bøyes i samsvar med etterfølgende ord	Kb
RT85a	det	di:	Pron	sg.nøytrum -> pl.	--
ØT72	husarbeid	hø:sarbæide	S	BM: n.ubf.sg. -> n.bf.sg (0-> -e) (ubf.sg. i tm kan også uttales med -e)	--
ØT70	jente	jentene	S	BM: f.ubf.sg. -> f.bf.pl. (-e -> -ene)	Kc
TT72	husarbeid	husarbæide	S	BM: ubf.sg. -> bf.sg (0-> -e) (ubf.sg. i tm kan også uttales med -e)	--
TT88	firmaer	firman	S	BM: n.ubf.pl.-> m.bf.sg.(?) talemålsglipp?	--
TT120	arbeids- givernes	arbæids ji:væŋ e	S	BM: bf.pl.gen -> bf.pl.	Ka
TT125	mann	men	S	BM: ubf.sg -> ubf.pl	--
TT77	fins	fines	V	BM: velger en annen pres.allomorf, brukes i talemålet, jamstilt i bm	--
TT100	laget	lager	V	BM: preteritum erstattes med presens-	--
TT103	laget	lager	V	BM: preteritum erstattes med presens-	--
TT62	lykkes	lyktes	V	BM: presens erstattes med preteritum-	--
TT112	svært	svæ:re	Adv.	BM: adverb endres til adj. som bøyes Ka i pl. i samsvar med etterfølgende ord	--
WT67	hushold- ningen	hø:sholdniŋ	S	BM: bf.sg. -> ubf. sg	--
WT72b	husarbeid	hø:sarbæide	S	BM: bf.sg. -> ubf. sg (ubf.sg. i tm kan også uttales med -e)	--
WT116	kontakten	kontaktene	S	BM: bf.sg -> bf.pl	--
WT103,100	laget	lagde	V	BM: velger en annen pret.allomorf, vanlig i tm., jamstilt form i bm	--
WT97a	mer	me:re	Adj	BM: vanlig i tam, ikke i bm	--

WT72	den	den de: den	Art	BM: først leses rett art., så galt og korrigeres denne til rett	Ka
WT 85	det	di:	Pron	sg.nøytrum->pl.	Ka
V1T74	familie-medlemmene	fami:lie-medlemer	S	BM: bf.pl -> ubf.pl (-ene->-er)	--
V1T92	faste	fast	Adj	BM pl.->sg., vanlig tm, jamstilt bm	--
V1T103	laget	la:ger	V	BM: preteritum -et til -r (presens)	--
V2T74	familie-medlemmene	fami:lie-medlemer	S	BM: bf.pl -> ubf.pl (-ene->-er)	--
V2T61	være	væt	V	BM: inf. med perf.partisipp, (Det ville (ha) vært)	--
V2T123	har	ha:	V	BM: presens-> inf. (legger til «må»)	--
V3T77,111	fins	fines	V	BM: velger en annen pres.allomorf, brukes i talemålet, jamstilt i bm	--
V3T84	kjent	çente	Adj	BM: predikativ som samsvarsbøyes med subjektet	--
V3T87	heldig	heldi:e	Adj	BM: samsvarsbøyer predikativ med subjekt i pl., jamstilt i bm	--

## VEDLEGG E: TEKSTER SKREVET AV GERALDINE

### Stil skrevet av Geraldine til årsprøva i 8. klasse (juni 1991).

- 01 Det første møte
- 02 Mandag tredje juli skulle Katarina  
03 på ferie til Canada. Dina beste vennede  
04 hennes skulle også på ferier med familien  
05 hennes og med kjærste hennes Kevin.  
06 Katarina visste ikke at Kevin skulle vare med.  
07 Dagen før de skulle reise ringte Dina  
08 til Katarina for å fortelle henne at Kevin  
09 skal være med. Katarina trodde hun skulle  
10 sprekker. hun ble stile en stund. Hallo, Hallo  
11 Katarina er du dar. da kom hun på at Dina  
12 venter på å høre hva hun har til si.  
13 Plutselig sa hun. hva med meg? Kevin kom-  
14 mer bare til å være sammen med deg.  
15 hva med sa hun en gang til med gråtende  
16 stemme og lakt på røre. hun ble sittende  
17 en stund og tenker på hvordan kommer  
18 jeg til å ha det i Canada. Dina har Kevin  
19 med seg. Mass ondskapful og sjalusi kom  
20 på hodde hennes kommer og gå. men så  
21 kom hun på plutselig på at hun har aldri  
22 hvart i sammen med noen før. Kanskje  
23 viss hun ta seg sammen går med Kevin  
24 og Dina litt. For E.k.s. gå med dem til  
25 stranda, diskotek og går tur. Kanskje hun  
26 lære hvordan det helle greier er.  
27 Son satt hun og tenkker og tenkker til  
28 hun sovnar. Faren henne ta henne og la  
29 henne i sengen. I morgen skal vi  
30 reise sa han og ga henne good natt  
31 skyss.  
32 Neste dagen på frokostbordet. Kloka  
33 9 skal alle være klar for da skal vi  
34 reise sa mor.  
35 Det spiste frokost og drakk melk. tak  
36 for mat sa Katarina og gikk opp i rommet  
37 sitt for å hente bagaskj hennes og for  
38 å ta fravel med rommet hennes. litt  
39 etter satt all i bilen også skjørtet før  
40 til fly plassen dar møttet de Dina og Kevin.  
41 Dina gikk opp til henne og helste på henne.  
42 hun visste hvem Kevin var og han bare hei.  
43 Unsil for hvordan jeg reagerte i går sa  
44 Katarina med kald stemme. Dina gikk til  
45 henne og ga henne klem og det sammen gjorde  
46 Kevin Katarina ble rød og det gikk inn i flyet  
47 I Canada neste dagen. begge familiene  
48 bodde på den sammen hotelen. bodde
- 49 familien til Kevin, Dina og Katarina.  
50 Den første uka i Canada var Katarina  
51 meje med Kevin og Dina. på slutten av den  
52 første uken ble Katarina kjente med en  
53 gutt som bor har i Canada. hun var i  
54 stranda allene da hun måtte denne gutten.  
55 gutten fortalt at han heter Rimon og er  
56 15 år like gammel som Katarina. han sa også  
57 at mora hans er norsk og faren er canadisk  
58 og at de skal flyte til Norge etter  
59 sommer ferien. Det var de første møtte  
60 Katarina hadde for første dag i hennes liv  
61 Fra den dagen møtte de hvarandre var dag  
62 det fartalt meje åm de gangene  
63 de har møtt. og nå vet de meje om hverandre  
64 Nå er det blit en uke side de er kjent med  
65 hvarandre. En dag spurte Rimon Katarina om  
66 hun vil gå på kina med han på mandag  
67 kloka 18 om kvelden? Ja sa hun og vi gjerne  
68 Katarina ble veldig glad fordi det er  
69 første gang hun skal går ut med en gutt  
70 på kino. På mandag kom begge tidsnok.  
71 De gikk inn og Rimon kjøpte billetter for to.  
72 han holt handa hennes mens de gikk inn. hun  
73 ble rød og hjemte seg far at han ikke skal  
74 legge market til det. Filmen het Love story.  
75 Mid i filmen snudde Rimon seg for å se på  
76 Katarina og de sammen gjorde hun. øyne dere  
77 møttet og plutselig kjente hun at han skyssset  
78 henne. Først ble hun rød men så igenheldde  
79 hun skyssset hans. Etter filmen gikk de() på  
80 diskoteket som var i nærheten av kinoet.  
81 da de gikk inn spilte de en romantikk sang  
82 som du ser på bildet Katarina og Rimon danse  
83 til. da diskoteket sluta ga de hverandre good  
84 natt skyss og gikk hjem. liklig var hun da  
85 hun gikk hjem. Kevin ble kjent med Rimon  
86 og begge fire par 15 aringene er liklig og  
87 ferien sluta Romantik.  
88 Katarina visste at Rimon skal flyte til Norge  
89 og at de hvar glad i hverandre også sovna hun liklig
- 90 son slute første møte Katarina  
91 hadde med Rimon

## Diktat nr. 1 (februar 1991)

### DEN DIKTERTE TEKSTEN:

Det er i slutten av august. Elevene har ennå ikke rukket å komme inn i skolerutinen. De tenker på sommeren og ferien. Ingen av dem hører på læreren. Heller ikke Jon og Henrik følger med. De er mer opptatt av en kikkert Jon har fått tak i. Ute i friminuttet begynner de å småtrette - og Henrik stikker av fra det hele:

- Jeg gidder ikke være her. Jeg stikker. Orker ikke sitte der. Jeg skulker. Du, jeg låner mopeden til broren min. Jeg vet hvor han har gjemt nøkkelen. Ser du ham, så si at det er jeg som har lånt den.

- Du er ikke riktig klok. Du kan jo bli tatt. Vi er jo bare tretten år.

- Mange tror jeg er femten, sier Henrik. Jeg har lånt den før. Purken er ikke ute nå. Jeg stikker. Ha det!

Det går ikke helt som Henrik har tenkt seg på turen. Han opplever en episode som er langt mer dramatisk enn han setter pris på.

Vaskeseddel til Yngve Berger: *Kikkerten*. (Oslo: Tiden 1980)

### GERALDINES SVAR:

De er i slutten av august. elevene har ennå ikke rukket å komme inn i skolerå timen De tenker på sommeren og ferien ingen av dem hører på Læren eller ikke Jon og henrik følger med. de er med opptatt av en skikyelt Jon har med. ute i friminute byne det å små trøte og henrik stikke av fra det helle. Jeg gidder ikke være har Jeg stikker. orkker ikke sitter dar. Jeg skulker du Jeg lønner mpooeden til boren din. Jeg vet hvor han har jemt nøkkan. ser du han så si at det er Jeg som er lønt den. du er ikke riktig kløk. du kan ble tatt. vi er ju bare 13 år. Mange tro jeg er 15 seer henrik. Jeg har lønt den før. pourken har ikke ute nå. Det går ikke helt som henrik har tenkt seg i turen. han oppleve en epesiode. som er dramatisk enen han setter pris på

## Diktat nr. 2 (juni 1991)

### DEN DIKTERTE TEKSTEN:

*Lukten av mat, lyden av penger*

En dag kom en fattig mann forbi en restaurant. Ut fra kjøkkenet kom en herlig matlukt, og mannen stilte seg foran det åpne kjøkkenvinduet. I steikepanna kunne han se de lekreste kjøttkaker, men han hadde ingen penger å kjøpe mat for. Det eneste han hadde i lomma si, var ei tørr brødskorpe. Han tok brødskorpa og holdt ute nå. Det går ikke helt som henrik har tenkt seg i turen. han oppleve en epesiode. som er dramatisk enen han setter pris på

Han spiste skorpa, og syntes den smakte deilig. Verten, som hadde sett dette, løp ut og dro med seg mannen for retten. Hodja var dommer og hørte på hva mannen hadde å si. Deretter tok han noen mynter opp av lomma si og holdt dem i hånda. - Kom hit litt, sa han til verten, og raslet med myntene like over øret hans. - Nå er boten betalt! - Betalt? Hva skal det bety? spurte verten forbauset. - Du må da være enig i at lyden av penger er en rimelig betaling for lukten av mat.

Fra: Sevki Nart: *111 historier med Nasreddin Hodja* (Oslo: Cappelen. 1986).

### GERALDINES SVAR:

*Lukten av mat liden av penger*

En dag kom en fattid man fordi en resstorant. ut fra skøkken kom en harlige mat lukt, og mannen stelte seg forand den harlige mat køkken. I sterke paner kunne han se maflukte, men han hadde igen penger å kjøte mat for. det enest han hadde i loma si, var ei tørr brødskorpa. han tokk brødskorpa og holt over dampen i sterkepaner. han spiste skorpa og sinte den smakte de \*. Vakten som hadde sett dette, løpp ut dro med seg mannen til retten. horta var en domer og hørte på hva mannen har å si. daretter tokk han noen minter opp av lomma og holt det i honda. kom hit lit sa han til vakten. holt pengem over øre hans. Nå er bodden betalt: betalt hva skal det beture? spurte vakten for bausett. du må være eni at liden av penger må være betaling for lukten av mat

\* = her er det brukt korrekturlakk, men ikke skrevet noe nytt etterpå.