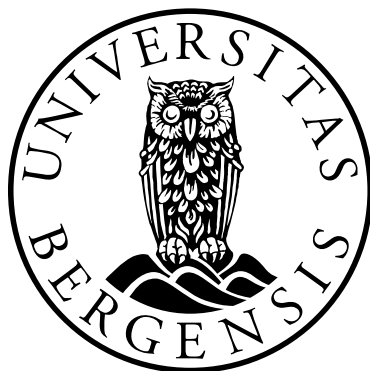


Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?

Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres
språkferdigheter

Gunhild Tveit Randen



Dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD)
at the University of Bergen

2013

Dissertation date: 24.01.14

Forord

Denne avhandlingen er resultat av et prosjekt som ble startet i 2004. Den faglige tilknytningen har vært ved Universitetet i Bergen, Forskerskolen for språkvitenskap og filologi. Prosjektet er finansiert av Høgskolen i Hedmark, som har vært min arbeidsplass siden 2001. Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å gjennomføre dette prosjektet.

I arbeidet med avhandlingen er det mange som har betydd mye for det endelige resultatet. Først og fremst tenker jeg på de fem tospråklige elevene som er mine kasus, og også foreldrene deres som lot meg å få lov å studere barnas språk på skolen, og lærerne deres som raust lot meg få lov å komme og forske i klassene sine. Jeg har også fått hjelp av en gruppe erfarne grunnskolelærere som har bistått meg med å reflektere rundt hva som er vanlig for elever å kunne i første klasse. Takk til dere alle!

En særlig takk rettes hovedveileder, professor Lise Iversen Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark, som velvillig har lest og gitt meg konstruktiv respons på utallige varianter av de ulike kapitlene. Hennes fagkunnskap og store engasjement har vært til uvurderlig hjelp. En stor takk rettes også til biveileder, professor Kari Tenfjord ved Universitetet i Bergen. Hennes verdifulle synspunkter på arbeidet mitt har vært til stor hjelp. Jeg er takknemlig for å ha hatt dere som veiledere!

Gode kolleger og venner ved Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark, har vært viktige støttespillere for meg. Takk til alle på «norskgangen» for å skape et hyggelig arbeidsmiljø! Jeg vil særlig takke medstipendiatene Gunhild Tomter Alstad, Bård Uri Jensen, Marte Monsen, Sylvi Rørvik og Anne Skaret for faglig samarbeid, lange faglige og/eller ufaglige samtaler og uendelige mengder kaffe.

Min takknemlighet rettes også mot miljøet rundt høgskolens strategiske forskningsområde Utdanning og diversitet, som er et høyt vedsatt fagmiljø for meg. En særlig takk går til professor Lars Anders Kulbrandstad for inspirasjon og faglig støtte gjennom den viktige rollen han har i høgskolens andrespråkmiljø.

Takk til høgskolebiblioteket, og i særdeleshet universitetsbibliotekar Karianne Hagen, som har bistått i jakten på faglitteratur, hjulpet med referanser og lest korrektur på avhandlingen.

Jeg har også en stor familie som har stilt opp både i praktisk tilrettelegging og som moralsk støtte. En særlig stor takk til mor, far og svigermor for mye hjelp med pass av barn, og for oppmuntring og interesse rundt arbeidet mitt. Takk også til Tone og Jens Petter som har gitt meg husrom ved korte og lange opphold i Bergen.

Den siste og største takken går til den nærmeste familien, mannen min, Brede, og døtrene mine, Marie og Eline. Takk til Brede for all forståelse og støtte gjennom hele prosessen, og for å lytte interessert til mange og lange utlegninger om språk. Takk til Marie og Eline for å hjelpe meg å holde fokus på det som er viktig i livet.

Hamar, juli 2013

Gunhild Tveit Randen

Abstract

The goal of this study is to investigate the language proficiency of five L1 Russian-speaking first-grade students learning Norwegian as a second language in school, and the use of different forms of assessment. I also discuss how the language proficiency of minority students can be assessed in school. This gives the study two objects of research: the students' language proficiency and the schools' assessment practices. The Norwegian law of education ensures language minority children's rights to adapted education in Norwegian until they are sufficiently proficient in Norwegian to attend mainstream schooling. This gives every child individual rights according to his or her level of proficiency in Norwegian, which makes the operationalization of language proficiency a significant issue in assessment in school. The study answers two research questions concerning language proficiency and two questions concerning assessment. In terms of language proficiency, the research questions concern how minority students' language proficiency can be assessed in light of the school's chosen education program, and which correlations there are between L1 proficiency and proficiency in Norwegian. As regards assessment, the main question relates to how an assessment test made for L1-Norwegian students will work for language-minority students, and, as a follow-up question, how students' language proficiency can be assessed through conversation.

Two theoretical strains are of particular interest: theories of communicative language ability and theories of language awareness. When language ability is assessed in the first grade, language awareness is a central part of the assessment, because language awareness is considered a key aspect for the development of literacy skills. Yet language awareness is often not mentioned in models of language use. In the theory section an alternative model for description of language proficiency is presented, which includes language awareness and therefore provides a good basis for assessment of first-grade students' language proficiency.

The study has a qualitative approach, i.e. case studies. The data consist of the case students' oral storytelling, a standardized test, conversations about pictures, examples of students' reading and writing, interviews with students and teachers, external teachers' assessments and observations.

The analysis has two main focuses: description and assessment of language awareness, and description and assessment of text proficiency. Language awareness is investigated by means

of a standardized test. According to the test score the students have a low degree of language awareness, which would normally indicate that the students have difficulties in acquiring the skills of reading and writing. This result is not, however, consistent with the assessment of literacy skills, which shows that four of the five students can already read and write at an age-appropriate level in two languages and using two alphabets. A qualitative analysis of the conversation in the test situation indicates that the low test score is caused by other elements than a low degree of language awareness, and that this test is not useful for assessing these students' language awareness.

Text proficiency is studied by investigating the students' retellings of stories in Norwegian and Russian. Analyses of narrative proficiency and cohesion in the stories show great variation in each student's proficiency in the two languages. The students' opportunity to demonstrate their text proficiency in a certain language is dependent on some degree of mastery of the linguistic structures of that language. Assessment of text proficiency in the language the student knows best gives an indication of the student's actual proficiency, independent of language proficiency. This has implications for teachers' adaptations in class. In the study of text proficiency, attention is also directed towards the adults' scaffolding during the students' retellings. The analyses illustrate that the adults adjust their language in interaction according to each student's needs. Categorization of the adults' utterances indicates which language elements the students need to develop, and therefore clarifies the needs for individual adjustments.

The final chapter of the dissertation comprises a discussion of which forms of assessment may be useful for the assessment of language-minority students' proficiency in Norwegian.

Innhold

Forord	i
Abstract	iii
Innhold	v
Oversikt over tabeller	x
Oversikt over figurer	xii
1 INNLEDNING	1
1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn	1
1.2 Formål og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepsavklaring	4
1.4 Russiske innvandrere i Norge	5
1.5 Vurdering i skolen	6
1.6 Tidligere forskning	10
1.6.1 Utviklingslinjer i norsk andrespråksforskning	10
1.6.2 Seksåringers språk	12
1.6.3 Minoritetslever i skolen	15
1.7 Oppbygging av avhandlingen	18
2 SPRÅKFERDIGHETER	21
2.1 Innledning	21
2.2 Bakgrunn	22
2.3 Terminologi	23
2.4 Språkferdigheter som studieobjekt	24
2.4.1 Modeller og teorier	26
2.4.2 Modeller av språkferdigheter	30
2.4.3 Bachman og Palmers modell	31
2.4.4 Bialystoks modell	36
2.4.5 Drøfting og sammenligning	38
2.5 Språklig bevissthet: en del av språkferdighetene?	39
2.5.1 Ulike tilnærminger til språklig bevissthet	39
2.5.2 Bialystoks modell av språklig bevissthet	42
2.5.3 Bevissthet, kunnskap og ferdigheter	44

2.5.4	Språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter	48
2.5.5	Fonologisk bevissthet	49
2.5.6	Bevissthet om grammatikk	50
2.5.7	Bevissthet om ord	51
2.5.8	Bevissthet om tekst	51
2.5.9	Språklig bevissthet og tospråklighet	52
2.5.10	Sammenhenger mellom språkferdigheter og språklig bevissthet	52
2.6	Tekstferdigheter	55
2.6.1	Narrative ferdigheter	55
2.6.2	Kohesjon	58
2.6.3	Diskusjon	61
2.7	Andrespråklæring	62
2.7.1	Mellomspråksteorien	62
2.7.2	Cummins' teorier om språkutvikling	67
2.8	Oppsummering	72
3	METODE	73
3.1	Innledning	73
3.2	Triangulering	74
3.3	Operasjonalisering	76
3.4	Barns andrespråksferdigheter som studieobjekt	76
3.5	Valg av informanter	77
3.6	Informantene	79
3.7	Når informantene er barn	80
3.8	Pilotstudie	81
3.9	Datainnsamling	83
3.9.1	Observasjon i klassen	84
3.9.2	Intervju med lærere	84
3.9.3	Spørreskjema	84
3.9.4	Strukturert samtale om lesing, skriving og språklæring	85
3.9.5	Standardisert testmateriale	86
3.9.6	Samtaler rundt gjennomføring av standardisert testmateriale	87
3.9.7	Gjenfortelling på to språk	87
3.10	Praktisk gjennomføring	89

3.11	Transkripsjon og oversettelse	90
3.12	Oppsummering	91
4	SKOLENS VURDERING	93
4.1	Innledning.....	93
4.2	Metodisk tilnærming	94
4.2.1	Kontaktlærernes vurderinger av informantenes språkferdigheter	94
4.2.2	Eksterne læreres vurderinger av aldersadekvate ferdigheter.....	95
4.3	Aleksej.....	96
4.3.1	Intervju med Aleksejs lærere.....	97
4.3.2	Eksterne læreres vurderinger av aldersadekvat norsk	97
4.3.3	Skolens vurdering.....	98
4.4	Igor	99
4.4.1	Intervju med Igors lærere	99
4.4.2	Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk	100
4.4.3	Skolens vurdering.....	101
4.5	Viktor	101
4.5.1	Intervju med Viktors lærere	102
4.5.2	Eksterne læreres vurdering av aldersadekvate ferdigheter	103
4.5.3	Skolens vurdering.....	103
4.6	Sergej.....	104
4.6.1	Intervju med Sergejs lærere.....	104
4.6.2	Eksterne læreres vurdering av aldersadekvate ferdigheter.....	105
4.6.3	Skolens vurdering.....	106
4.7	Vadim	106
4.7.1	Intervju med Vadims lærere	107
4.7.2	Eksterne læreres vurdering av aldersadekvate ferdigheter	108
4.7.3	Skolens vurdering.....	109
4.8	Oppsummering av skolens vurdering.....	109
5	KARTLEGGING AV SPRÅKLIG BEVISSTHET	113
5.1	Innledning.....	113
5.2	Ringeriksmaterialet	113
5.3	Informantenes resultater	116
5.3.1	Skåring	116

5.3.2	Metodisk refleksjon.....	119
5.3.3	Lese- og skriveferdigheter.....	120
5.3.4	Diskusjon av informantenes resultater	132
5.4	Ringeriksmaterialets operasjonalisering av språklig bevissthet.....	134
5.4.1	Analysetilnærming	134
5.4.2	Resultater.....	139
5.4.3	Analyse av ordtilfang i oppgave 1–12.....	142
5.4.4	Analyse av språklige forutsetninger i oppgave 1–16	149
5.4.5	Analyse av faglige forutsetninger i oppgave 1–16.....	163
5.4.6	Diskusjon, operasjonalisering av språklig bevissthet.....	166
5.5	Analyse av samtalen i testgjennomføringen.....	173
5.5.1	Analysetilnærming	173
5.5.2	Fonologisk bevissthet.....	174
5.5.3	Grammatisk bevissthet	188
5.5.4	Diskusjon av samtalene i testgjennomføringen.....	208
6	FORTELEFERDIGHETER PÅ TO SPRÅK.....	213
6.1	Innledning.....	213
6.2	Analysetilnærming til narrativ struktur	215
6.3	Analysetilnærming til kohesjon	218
6.4	Aleksej.....	223
6.4.1	Narrative ferdigheter	223
6.4.2	Kohesjonsferdigheter	228
6.5	Igor	232
6.5.1	Narrative ferdigheter	232
6.5.2	Kohesjonsferdigheter	237
6.6	Viktor	240
6.6.1	Narrative ferdigheter	241
6.6.2	Kohesjonsferdigheter	245
6.7	Sergej.....	249
6.7.1	Narrative ferdigheter	249
6.7.2	Kohesjonsferdigheter	253
6.8	Vadim	257
6.8.1	Narrative ferdigheter	257

6.8.2	Kohesjonsferdigheter	262
6.9	Diskusjon av narrative ferdigheter	265
6.10	Diskusjon av kohesjonsferdigheter	268
7	DEN VOKSNE SOM STILLASBYGGER.....	275
7.1	Innledning.....	275
7.2	Analysetilnærming	277
7.3	Resultater.....	281
7.3.1	Samtale med Aleksej.....	281
7.3.2	Samtale med Igor	283
7.3.3	Samtale med Viktor.....	284
7.3.4	Samtale med Sergej.....	286
7.3.5	Samtale med Vadim	288
7.4	Diskusjon av stillasbygging	290
8	TILSTREKkelige FERDIGHETER I NORSK?	297
8.1	Informantenes språkferdigheter.....	297
8.1.1	Aleksej.....	298
8.1.2	Igor	302
8.1.3	Viktor	306
8.1.4	Sergej.....	310
8.1.5	Vadim	314
8.1.6	Diskusjon.....	317
8.2	Vurdering	320
8.2.1	Kartleggingsverktøy	321
8.2.2	Sakkyndig vurdering av språkferdigheter?	325
8.2.3	Morsmålets plass ved vurdering av språkferdigheter.....	327
8.2.4	Avslutning	329
8.3	Videre forskning.....	331
	LITTERATUR	333
	VEDLEGG 1: BREV TIL FORESATTE	343
	VEDLEGG 2: INFORMASJON TIL SKOLEN	345
	VEDLEGG 3: INFORMASJON TIL LÆREREN	346

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over informantene	79
Tabell 2: Intervjuguide for lærerintervju.....	94
Tabell 3: Skjema for vurdering av aldersadekvate ferdigheter	96
Tabell 4: Skjema for vurdering av generelle norskerferdigheter	96
Tabell 5: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Aleksej.....	98
Tabell 6: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Igor	100
Tabell 7: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Viktor	103
Tabell 8: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Sergej.....	106
Tabell 9: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Vadim	108
Tabell 10: Oppsummering av skolens vurdering	110
Tabell 11: Oversikt over oppgaver i <i>Ringeriksmaterialet</i>	115
Tabell 12: Informantenes resultater på <i>Ringeriksmaterialet</i>	118
Tabell 13: Ord å lese	121
Tabell 14: Lesing Aleksej	122
Tabell 15: Lesing Igor	124
Tabell 16: Lesing Viktor	125
Tabell 17: Lesing Sergej	127
Tabell 18: Lesing Vadim.....	129
Tabell 19: Oppsummering av informantenes lese- og skriveferdigheter	131
Tabell 20: Eksempel på analyse: oppgave 3	135
Tabell 21: Eksempel på analyse: oppgave 13	137
Tabell 22: Eksempel på analyse: verbformer i oppgave 16	137
Tabell 23: Eksempel på analyse: former av substantivene, oppgave 13	138
Tabell 24: Resultater: analyse av <i>Ringeriksmaterialet</i>	140
Tabell 25: Læreres vurdering av ordfrekvens i oppgave 1–7.....	144
Tabell 26: Læreres vurdering av ordfrekvens oppgave 8–12.....	145
Tabell 27: Læreres vurdering av ordfrekvens i oppgave 8.....	147
Tabell 28: Informantenes skåre på oppgave 7.....	152
Tabell 29: Informantenes skåre på oppgave 3.....	153
Tabell 30: Krav til språkerferdigheter i oppgave 15	162
Tabell 31: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 5.....	184
Tabell 32: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 8.....	189

Tabell 33: Ordpar brukt i oppgave 9	190
Tabell 34: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 10.....	192
Tabell 35: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 11.....	193
Tabell 36: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 12.....	195
Tabell 37: Verbhandling og grammatisk form, oppgave 15	204
Tabell 38: Eksempel på markering av referentkopling, Vadim	218
Tabell 39: Eksempel på systematisering av referanser, Aleksej	219
Tabell 40: Eksempel på opptelling av referanser, Igor	219
Tabell 41: Aleksejs gjenfortellinger	225
Tabell 42: Referenten <i>Pannekaka</i> , Aleksej	229
Tabell 43: Referenten <i>kona</i> , Aleksej	230
Tabell 44: Referenten <i>sju unger</i> , Aleksej.....	230
Tabell 45: Igors gjenfortellinger.....	235
Tabell 46: Referenten <i>kona</i> , Igor.....	237
Tabell 47: Referenten <i>Pannekaka</i> , Igor.....	238
Tabell 48: Referenten <i>sju unger</i> , Igor	239
Tabell 49: Viktors gjenfortellinger	242
Tabell 50: Referenten <i>kona</i> , Viktor	246
Tabell 51: Referenten <i>Pannekaka</i> , Viktor	247
Tabell 52: Referenten <i>sju unger</i> , Viktor.....	248
Tabell 53: Sergejs gjenfortellinger	251
Tabell 54: Referenten <i>kona</i> , Sergej	255
Tabell 55: Referenten <i>sju sultne unger</i> , Sergej	255
Tabell 56: Referenten <i>Pannekaka</i> , Sergej	256
Tabell 57: Vadims gjenfortellinger	260
Tabell 58: Vadims referanser for referenten Kona.....	263
Tabell 59: Referenten <i>sju unger</i> , Vadim	263
Tabell 60: Refenten <i>Pannekaka</i> , Vadim.....	264
Tabell 61: Referenten <i>kona</i> , Sergej	270
Tabell 62: Referenten <i>kona</i> , Aleksej	270
Tabell 63: Oppsummering Aleksej.....	299
Tabell 64: Oppsummering Igor	303
Tabell 65: Oppsummering Viktor	307

Tabell 66: Oppsummering Sergej.....	311
Tabell 67: Oppsummering Vadim.....	315
Tabell 68: Eksempel, kartlegging av språkkompetanse i grunnleggende norsk	322

Oversikt over figurer

Figur 1: Gieres modellbaserte syn på teori.....	27
Figur 2: Komponenter i kommunikativ språkbruk.....	31
Figur 3: Nivåer av språkferdigheter i Bachman og Palmers modell	32
Figur 4: Operasjonalisering av språkferdigheter	34
Figur 5: Bialystoks domener for språkbruk (min oversettelse).....	36
Figur 6: Analyse og kontroll i metalingvistiske oppgaver.	43
Figur 7: Forholdet mellom språkferdigheter og språklig bevissthet	54
Figur 8: Grad av kontekstuell støtte og kognitive krav i språklige aktiviteter	70
Figur 9: Temabilder.....	121
Figur 10: Eksempel på analyse: Fonemer i rett svaralternativ, oppg. 1–7	136
Figur 11: Læreres vurdering av ordfrekvens i oppgave 1–7 og 8–12	145
Figur 12: Antall fonemer i ordene, oppgave 1–7	151
Figur 13: Antall stavelser i ord, oppgave 1–7	154
Figur 14: Verbformer i oppgave 12–16.....	157
Figur 15: Antall substantiver etter genus, oppgave 13–16.....	158
Figur 16: Bruk av numerus i <i>Ringeriksmaterialet</i> , oppgave 13–16	159
Figur 17: Antall substantiver etter bestemthet, oppgave 13–16.....	159
Figur 18: Antall ord i setninger, oppgave 12–16	160
Figur 19: Oppgave 12 Forståelse av sammensatte ord.....	165
Figur 20: Krav til kontroll og analyse i <i>Ringeriksmaterialet</i>	170
Figur 21: Resultater, oppgave 1 <i>Rimord</i>	174
Figur 22: Resultater, oppgave 2 <i>Ordlengde</i>	176
Figur 23: Resultater, oppgave 3 <i>Stavelsesanalyse</i>	178
Figur 24: Resultater, oppgave 4 <i>Forlydsanalyse</i>	180
Figur 25: Resultater, oppgave 5 <i>Bortfall av forlyd</i>	181
Figur 26: Resultater, oppgave 6 <i>Sammentrekking av lyder</i>	185
Figur 27: Resultater, oppgave 7 <i>Fonemanalyse</i>	186
Figur 28: Resultater, oppgave 8 <i>Minnefunksjon</i>	189

Figur 29: Resultater, oppgave 10 <i>Sammentrekking av meningsbærende enheter</i>	191
Figur 30: Resultater, Oppgave 12 <i>Forståelse av sammensatte ord</i>	194
Figur 31: Resultater, oppgave 13 <i>Grammatisk forståelse</i>	197
Figur 32: Resultater, oppgave 14 <i>Telle ord i setninger</i>	200
Figur 33: Resultater, oppgave 15 <i>Setningsforståelse</i>	202
Figur 34: Resultater, oppgave 16 <i>Grammatikalitetsbedømmelse</i>	205
Figur 35: Eksempel på bildekort brukt i gjenfortellingene	215
Figur 36: Antall løpende ord i gjenfortelling, Aleksej	226
Figur 37: Referentkoblinger Aleksej.....	228
Figur 38: Antall løpende ord i gjenfortelling, Igor.....	235
Figur 39: Referentkoblinger, Igor	237
Figur 40: Antall løpende ord i gjenfortellingen, Viktor	244
Figur 41: Referentkoblinger, Viktor.....	245
Figur 42: Antall løpende ord i gjenfortelling, Sergej	252
Figur 43: Referentkoplinger, Sergej.....	253
Figur 44: Antall løpende ord i gjenfortelling, Vadim	261
Figur 45: Referentkoplinger, Vadim	262
Figur 46: Antall løpende ord i gjenfortellingene.....	271
Figur 47: Stillasbygging i Aleksejs gjenfortellinger	281
Figur 48: Stillasbygging i Igors gjenfortellinger	283
Figur 49: Stillasbygging i Viktors gjenfortellinger	285
Figur 50: Stillasbygging i Sergejs gjenfortellinger	286
Figur 51: Stillasbygging i Vadims gjenfortellinger.....	288

1 Innledning

1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn

Alle elever i den norske skolen har rett til tilpasset opplæring etter sine behov og forutsetninger. Opplæringsloven presiserer denne rettigheten innenfor en minoritetsspråklig sammenheng. I Opplæringslovens § 2-8 heter det at:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998).

Særskilt norskopplæring er ment å være et redskap for å komme seg opp på et nivå som tilsier at eleven kan delta i det loven omtaler som ”vanlig opplæring”. Opplæringslovens § 2-8 fikk sin nåværende form i 2004. Før var kommunene forpliktet til å tilrettelegge for tospråklig opplæring og morsmålsopplæring for elever som hadde behov for det. Med endring av ordlyden i loven er retten til tospråklig opplæring forbeholdt elever som ikke har ”tilstrekkeleg dugleik i norsk”. Det er uklart hva som ligger i ”tilstrekkeleg dugleik”, og minoritetslevers juridiske rettighet til særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er slik sett knyttet til en faktor man ikke har definert. Skolens vurdering av elevenes språkferdigheter vil like fullt avgjøre hvilke opplæringsmodell de får tilbud om.

Rambøllrapporten *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen* (2006) påpeker at skolene i liten grad har entydige retningslinjer når det gjelder kartleggingen av minoritetslevers språkferdigheter. Den viser at over 50 % av skolene i casekommunene benyttet kartleggingsmateriale de har utviklet selv (2006, s. 5). Rapporten *Likeverdige utdanning i praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 16) fastslår at siden det ikke er klare kriterier for hva som ligger i ”tilstrekkelige kunnskaper”, må dette avgjøres ved en skjønsmessig, lærerbasert vurdering. Kriteriene som brukes ved vurdering av minoritetslevers språkferdigheter som ledd i arbeidet med å bestemme undervisningstilbudet, kan med andre ord variere fra kommune til kommune, fra skole til skole og fra lærer til lærer.

Fra august 2009 fikk denne loven et tillegg om kartlegging, slik at kommunene nå pålegges å kartlegge elevene før det eventuelt fattes vedtak om særskilt norskopplæring:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevane som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Vurdering av elevers språkferdigheter i første klasse foretas i all hovudsak av elevens lærere, da det ikke stilles krav til sakkyndig vurdering slik som ved spesialundervisning. Det er lærerne som vurderer hvilke ferdigheter som skal kartlegges og ofte også med hvilke prøver. Videre er det lærerne som er ansvarlige for oppfølgingen etter kartlegging, med mindre det foreligger mistanke om spesielle behov. Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) peker på at ikke alle minoritetsspråklige elever får den særskilte språkopplæringen de har krav på, og at bedre kompetanse og informasjon er viktige svar på denne utfordringen. Det vises også til en økt satsing på lærerkompetanse i andrespråkspedagogikk både som en integrert del av de nye lærerutdanningene og som etter- og videreutdanningstilbud. Dette bidrar til å synliggjøre skolens behov for kunnskap om flerspråklighet og andrespråklæring. Økt fokus på vurdering stiller nye krav til lærerne. Vurderingskompetanse er dermed blitt et begrep man stadig oftere møter i styringsdokumenter fra Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) retter søkelys mot vurdering og sier at norsk skole har en manglende evalueringskultur som fører til utilstrekkelig oppfølging av elevene. Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9) framhever lærerens kompetanse som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når man ser bort fra elevenes egen bakgrunn. Det påpekes videre at lærernes kunnskap om læringsfremmende vurdering bør heves. Utdanningsdirektoratets rapport om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring anbefaler blant annet at det iverksettes en bred nasjonal satsing på å videreutvikle vurderingspraksisen i utdanningssektoren, og at denne satsingen i første rekke bør rettes mot en mer læringsfremmende vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 30).

Det er altså stor politisk enighet om at elever med andre morsmål må få kvalifisert undervisning for å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Hvilke konkrete ferdigheter elever ikke behersker når norskerdighetene omtales som utilstrekkelige, er imidlertid i liten grad tematisert. Hvilke delferdigheter språkferdigheter består av, og hvordan disse kan beskrives i en vurderingssituasjon, er derfor et høyst relevant tema i denne sammenhengen, som jeg vil belyse i denne avhandlingen.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å utvikle ny kunnskap om vurdering av minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter. Studieobjektet er slik sett både vurdering og språkferdigheter. Antall minoritets elever er økende, og kvaliteten på opplæringen i den norske skolen generelt må ses i sammenheng med kvaliteten på de minoritetsspråklige elevenes opplæringstilbud. Behovet for å kunne utvikle gode opplæringsmodeller for minoritetsspråklige er en viktig begrunnelse for skolens behov for å kunne vurdere elevgruppens språklige ferdigheter ved skolestart. Ved å rette oppmerksomhet mot vurdering av språkferdigheter ønsker jeg å bidra til økt innsikt rundt elevgruppens språklige situasjon og å belyse sentrale utfordringer relatert til dagens praksiser. Formålet er å utforske informantenes språkferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell.

Studien har altså to hovedfokus; elevens språkferdigheter og skolens vurdering. Med skolens vurdering mener jeg ulike typer vurdering av elevenes språk som foregår innenfor konteksten av skolehverdagen. Disse områdene vil bli belyst ved å rette oppmerksomhet mot deler av informantenes språklige ferdigheter som anses som sentrale i første klasse, og mot vurdering av disse. Fokusområdene er språklig bevissthet og fortelleferdigheter. Innenfor hvert av disse områdene er bruk av, og forståelse for, *ord* sentralt. Analysene tar sikte på å belyse to spørsmål relatert til elevenes språkferdigheter:

1. Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell?
2. Hvilke sammenhenger er det mellom skolebegynneres ferdigheter i norsk og ferdigheter i morsmålet?

Analysene tar sikte på å belyse to spørsmål relatert til lærerprofesjon og vurderingsformer i skolen:

3. Hvordan vil en kartleggingsprøve laget for norske elever, fungere for minoritets elever?
4. Hvordan kan man vurdere elevers språkferdigheter ved hjelp av samtale?

Spørsmål tre er et uttrykk for mitt ønske om å prøve ut skolens eksisterende kartleggingspraksiser, der minoritets elever ofte kartlegges ved hjelp av de samme

kartleggingsprøvene som norske elever. Spørsmål fire kom som en konsekvens av funn relatert til spørsmål tre og er en utprøving av en mer dynamisk kartleggingsmetode, altså en kartlegging der den voksne sammen med eleven prøver ut hva eleven mestrer i en gitt sammenheng.

For å svare på forskningsspørsmålene gjør jeg en kasusstudie av språkferdighetene til fem elever i første klasse som alle har russisk som morsmål. Studiens primære studieobjekt er elevenes norskferdigheter, men siden morsmålsferdighetene er en svært sentral del av en elevs generelle språkferdigheter, har jeg valgt å samle inn supplerende data på elevenes morsmål, i dette tilfellet russisk. Gruppen av russiske innvandrere er økende, samtidig som det er en relativt ny innvandrerguppe i Norge, som man ikke har mye forskningsbasert kunnskap om (Se også 1.4.). En annen motivasjon for å velge informanter med akkurat russisk som morsmål er at jeg selv snakker russisk, og derfor kan gjøre en selvstendig vurdering av dette morsmålet uten å være avhengig av tolk som mellomledd.

1.3 **Begrepsavklaring**

I dette prosjektet brukes Kunnskapsdepartementets definisjon av *minoritets elev*: ”En elev i grunnskolen som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og som først i kontakt med samfunnet ellers, eventuelt gjennom opplæring i skolen, lærer seg norsk” (*Veiledning for tospråklig opplæring*, UFD, 2003).

Et annet viktig begrep er *kartlegging*. Vurdering, evaluering og testing brukes med helt eller delvis overlappende betydning. Bachman og Palmer påpeker: ”In our field, the terms “assessment”, “measurement”, “test” and “evaluation” are commonly used to refer to more or less the same activity: collecting information” (2010, s. 19). Det finnes to rådende retninger innenfor vurderingsforskning og praksis; en testkultur og en vurderingskultur (assessment culture) (Birenbaum & Dochy, 1996; Smith, 2009). Det er også vanlig å snakke om ”evaluering av læring og evaluering for læring” (Dobson, Eggen, & Smith, 2009) eller ”statistiske og dynamiske tester” (Egeberg, 2007). Testkulturen representerer et psykometrisk paradigme der man utvikler standardiserte tester som skal måle elevers kognitive evner opp mot et representativt utvalg (Holm, 2006). Det er snakk om oppnåelsestester der resultatet brukes til å vurdere læringsutbytte eller til å ta beslutninger om enkeltelever. I vurderingskulturen anses vurdering som en rekke ulike aktiviteter som kan gi læreren informasjon om elevens læring og læringsutbytte. Smith sier at ”Vurdering [...] er først og

fremst sett på som prosesser som vi setter i gang for å prøve å forstå mer om elevens læreprosesser, om elevens personlige framgang og læringsutbyttet på slutten av prosessen” (2009, s. 25). Vurdering, slik det brukes her, er altså resultatet av flere ulike prosesser der man bygger på bred dokumentasjon. Målet er ikke å sette en absolutt verdi på elevens prestasjoner, men å forstå elevens læring. Det er dette synet på vurdering som ligger til grunn også for mitt arbeid.

Språkferdigheter er et annet sentralt begrep. Begrepet brukes om elevenes samlede språkferdigheter, og inkluderer slik både elevenes morsmål og elevenes andrespråk. Dette fenomenet, som er et sentralt studieobjekt i mitt prosjekt, blir særlig viktig når elever gis rett til tilpasset opplæring ut fra hvilke språkferdigheter de har i norsk. Mitt teoretiske utgangspunkt når det gjelder beskrivelse og vurdering av språkferdigheter, er basert på det som gjerne omtales som *multikomponentmodeller* (Bachman & Cohen, 1998, s. 4). Disse modellene kombinerer kunnskap om språket som system med evnen til å bruke språk i kommunikasjonsituasjoner, og beskriver språkferdigheter som bestående av flere komponenter, som for eksempel grammatisk kunnskap, leksikalsk kunnskap, diskurskunnskap, sosiolingvistisk kunnskap og pragmatisk kunnskap. Man antar at de ulike komponentene står i et dialogisk forhold til hverandre. Definisjon og drøfting av språkferdigheter er tematisert i kapittel to.

1.4 Russiske innvandrere i Norge

Som nevnt over har jeg valgt å studere førsteklassinger som har russisk som morsmål. Antall russiskspråklige innvandrere i Norge har vært økende siden 1990-tallet, da Sovjetunionens oppløsning gjorde det lettere å forlate Russland. Per 01.01.11 utgjør gruppen 15 879 personer (SSB). Av disse er ca. en tredel flyktninger fra Tsjetsjenia, og det er mange familier i denne gruppen. Noen av de tsjetsjenske flyktningene regner russisk som morsmålet sitt, mens andre regner tsjetsjensk som morsmålet sitt. De fleste voksne i denne innvandrerguppen er tospråklige og behersker både russisk og tsjetsjensk. Blant de russiskspråklige innvandrerne i Norge er også en stor andel kvinner som er gift med norske menn. Det er derfor relativt mange barn, 1 500, i norsk-russiske tospråklige hjem som ikke er omfattet av statistikken, men som man kan anta har russisk som et av sine morsmål. På den andre siden finnes det få andregenerasjons russere, altså barn født i Norge av to russiskspråklige foreldre, noe som må ses i sammenheng med den korte innvandringshistorien. Russerne bor, ifølge Henriksen

(2007), spredt ut over landet, og er den innvandrerguppen som har lavest prosentandel bosatt i Oslo. Det er altså ikke slik at man finner de russiskspråklige innvandrerne samlet i de store byene eller i enkeltdeler av landet, med unntak av Finnmark, der russere utgjør 1.2 % av befolkningen (Henriksen, 2007). Man må derfor gå ut fra at elever med russisk som morsmål på samme måte ikke er å finne i større grupper på enkeltskoler, men spredt utover. Man vet også at russiske kvinner som gifter seg med norske menn i stor grad bosetter seg i distriktene. Russiske innvandrere har generelt høyt utdanningsnivå. Andelen med høyere utdanning er større blant norsk-russerne (47 %) enn i befolkningen som helhet (36 %). Det er særlig kvinnene som skiller seg ut med høy yrkesdeltakelse (Henriksen, 2007).

Med EU-utvidelsen i 2004 har man også fått en stor gruppe arbeidsinnvandrere fra Baltikum. Det finnes meg bekjent ingen statistikk over hvilke språk disse snakker, men med tanke på at den russiskspråklige befolkningen utgjør henholdsvis 27 og 37 % i Estland og Latvia, og ca. 8 % i Litauen (FN-Sambandet), er det all grunn til å tro at det også blant disse finnes personer med russisk som morsmål.

1.5 *Vurdering i skolen*

De siste årene har oppmerksomheten rundt vurdering, testing og kartlegging vært økende både i utdanningspolitikken og i forskningen, og minoritetslevers skoleprestasjoner har vært en sentral del av debatten. Da jeg startet dette prosjektet, i 2004, var vurdering av minoritetslevers språk lite tematisert, og skolen hadde mindre kunnskap om vurdering generelt, særlig når det gjaldt de yngste elevene. Utdanningsavdelingen ved Fylkesmannen i Oslo og Akershus laget i 2003 en veiledning for å bistå skoleeier, skoleledelse og lærere i arbeidet med å kartlegge språkerferdighetene til minoritetsspråklige elever. Rapporten starter med å fastslå at denne typen kartlegging utgjør en stor utfordring for skolen. Med bakgrunn i det tydelige behovet for tiltak som har visst seg både gjennom resultatene fra PISA-undersøkelsen (2000) og andre undersøkelser, ble det laget en veiledning i kartlegging som skulle gi den enkelte skole hjelp til å "[...] systematisere kartleggingen, og velge hensiktsmessige hjelpemidler i den jungelen med kartleggingsverktøy, tester og metoder som eksisterer". Rapporten gir en oversikt over 23 ulike kartleggingsmuligheter som er i bruk, og en vurdering av i hvilken grad disse er egnet for minoritetslever. Av de 23 verktøyene og metodene som presenteres, er sju kategorisert som tilrettelagt for tospråklige elever. Blant disse finner vi Hauges *Kartlegging av lytteforståelse på to språk* (Schultz, Hauge, & Støre,

2002) der gjenfortelling brukes for å vurdere lytteforståelse på norsk og morsmål. Verktøyet brukes i første og andre klasse. Dregelids *Samtalen – en måte å lære på – en måte å evaluere på* (1994) anbefaler samtale om et kjent tema som metode for å tilegne seg kunnskap om elevers kommunikative norskerferdigheter, blant annet kommunikasjonsstrategier og initiativ, samt ordforråd og syntaks. Metoden kan brukes på alle klassetrinn, også første- og andre klasse. Den tredje typen kartlegging som nevnes, er kartleggingsprøver i lesing for ulike språk for andre og tredje trinn utviklet av Senter for leseforskning ved Liv Bøyesen. Noen av språkene har også prøver for fjerde og femte trinn. Prøvene er laget med prøver for norsk og samisk morsmål som mønster, men er spesielt tilpasset for hvert av språkene. Prøvene er tenkt brukt parallelt med nasjonale leseprøver på norsk. Den norske delen av lesetesten er den samme som for elever med norsk som morsmål. Et fjerde kartleggingsverktøy som nevnes, er tospråklige prøver (TOSP) for en rekke språk, utviklet ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Sunil Loona har utviklet. Disse kartlegger faktakunnskaper, ord- og begrepsforståelse, ordgjenkjenning og leseferdigheter på begge språkene, og har blant annet som formål å finne ut hvilket språk som er dominant. Sigrid Lyngstøls *Barns språkbruk – noen holdepunkter for observasjon* er også regnet med blant kartleggingsverktøy som er utviklet for minoritetsspråklige barn. Ni av verktøyene som er tatt med, kan ifølge rapporten brukes på alle elever, mens åtte av de 23 kun er egnet for barn med norsk som morsmål. Det poengteres i rapporten at den ikke er et kartleggingsverktøy, men et midlertidig hjelpemiddel inntil verktøy spesielt beregnet på minoritetsspråklige er utviklet. Mange av disse kartleggingsverktøyene er fremdeles i bruk.

Internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS viser at norske elever på mange områder ikke presterer like bra som elever i land vi liker å sammenligne oss med. Antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn trekkes av enkelte fram som en mulig årsak til dette. PIRLS-undersøkelsen fra 2004 viser at Norge er det landet med størst forskjell mellom majoritets- og minoritetselever av de 34 landene som deltok (Halvorsen, 2006, s. 418; Hvistendahl & Roe, 2010; Ryen, 2007; Wagner, 2004).

Forskning viser at elever med minoritetsbakgrunn har mindre utbytte av undervisningen i skolen enn andre elever (Bakken, 2003; Engen, Kulbrandstad, & Sand, 1997; Hvistendahl & Roe, 2010; Rambøll management, 2006; Roe, 2006; Rydland, 2007a, 2007b; K. Z. Øzerk, 2003). Svak norskspråklig kompetanse betraktes gjerne som den viktigste enkeltfaktor som påvirker minoritetselevers læringsprosesser. OECD-rapporten *Where Immigrant Students*

Succeed, (2006), som omhandler PISA-undersøkelsen fra 2003, viser til at minoritetselever i Norge er like motiverte og har like positive holdninger til skolen som majoritetselevne. Likevel er det større forskjell på minoritetselevens og majoritetselevens skoleprestasjoner i Norge enn gjennomsnittet i OECD-landene. Dataene viser at 30 % av andre generasjons innvandrere i Norge skårer under det som defineres som et kritisk nivå.

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet er det utviklet et kartleggingsverktøy (Utdanningsdirktoratet, 2007) som har som mål å hjelpe lærerne å vurdere om elevene har nådd målene i læreplanen i grunnleggende norsk, og fungerer som støtte ved beslutning om overgang til læreplanen i norsk. Materialet består av tre hoveddeler, en språkbiografi basert på egenrapportering, et kartleggingsverktøy basert på nivåbeskrivelser og ulike sett av *eleven kan*-utsagn som er basert på målene i læreplanen, og en språkmappe som inneholder elevens skriftlige og muntlige arbeider. Selve kartleggingsverktøyet skal fylles ut av læreren, og det er dennes kjennskap til elevens språk som er grunnlaget for vurderingen. *Eleven kan*-utsagnene skal vurderes ut fra om eleven kan ”med mye hjelp”, ”med litt hjelp” eller uten hjelp. Det er også anledning til å dokumentere elevenes ferdigheter direkte i språkmappen. Kartleggingen er først og fremst knyttet til språkets kommunikative sider og lærerens kjennskap til hvordan eleven fungerer i kommunikative situasjoner. Se også diskusjon i 8.2.1.

I Sverige har Skolverket laget et diagnosemateriale i svensk og svensk som andrespråk for første til femte klasse (Skolverket, 2008). I likhet med det norske kartleggingsverktøyet er dette også innrettet mot lærerens observasjon av eleven, og gir en detaljert beskrivelse av hva læreren skal se etter.

Det danske Undervisningsministeriet (2007) har fått utviklet et kartleggingsverktøy for språkscreening av tospråklige skolebegynnere eller ved bytte av skole. Dette verktøyet skal gi et bilde av sentrale trekk i barnas danskferdigheter. Det er laget tilsvarende kartleggingsverktøy for ulike aldersgrupper i skolen. I veiledningen til verktøyet heter det: ”Sprogscreeningens vurderingskriterier er det tosprogede barns kommunikative kompetencer, hvilket betyder at vurderingen legger vægten på, i hvor høy grad det lykkes barnet at delta i den kommunikative situasjonen” (2007, s. 3). Hovedfokus rettes altså mot elevens ferdigheter når det gjelder å delta i samtaler om ulike temaer som er relevante i skolen. Det er også delprøver som kartlegger elevenes ferdigheter på områdene grammatikk, ordforråd og begynnende lese- og skriveferdigheter. Screening skal foretas av en medarbeider med ”[...]

særlig faglige forudsætninger og viden om den pågældende aldersgruppes spogudvikling og andetsprogstilegnelse” (2007, s. 9). Gjennom fem ulike aktiviteter skal elevene vise ferdigheter på områdene samtalekompetanse, ordforråd, fortellekompetanse, lytteforståelse (forståelse av språklig kompleksitet) og begynnende skriftspråkkompetanse. Screeningen, med supplerende opplysninger fra foreldre og lærere, skal kunne ut i en rapport med forslag til språkstimulerende tiltak og eventuelt anbefaling om undervisning i dansk som andrespråk. Sammenlignet med det norske materialet består det danske av en kartleggingsprøve i ordets rette forstand, altså at eleven gjør konkrete oppgaver som er utgangspunkt for en vurdering. Det danske materialet har også et høyere presisjonsnivå når det gjelder språkets formelle sider.

Sandvik og Spurkland (2009) har utviklet et kartleggingsverktøy for dokumentasjon av språkferdigheter hos minoritetsspråklige barn i barnehagen, kalt Språkpermen (2009b). Denne er et resultat av prosjektet *Lær meg norsk før skolestart!*. Dette verktøyet skal gi et bredt bilde av barns pedagogiske aktiviteter, språklige og kulturelle uttrykk, samt språkutvikling (2009a, s. 108). Kartleggingen er en mappevurdering basert på pedagogisk dokumentasjon. Hovedfokus rettes mot ordkunnskap i norsk, men man oppfordrer barnehagene til også å skaffe seg kunnskap om ferdigheter i morsmålet.

Norge er et av 24 land som deltar i OECD-prosjektet *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, som er en gjennomgang av hvordan evaluering- og vurderingssystem kan forbedre kvalitet, likeverd og effektivitet i grunnopplæringen. En foreløpig rapport (Nusche, 2011) anbefaler at Norge utvikler tydelige mål og kriterier for hva som er god kvalitet i skolen og at evaluering- og vurderingskompetansen økes blant både lærere, skoleledere og skoleeiere.

Både opplæringsplanen i grunnleggende norsk og det tilhørende kartleggingsverktøyet er basert på det *Det felleseuropeiske rammeverket for språk* (S. H. Wold, 2011). Rammeverket, som ble ferdigstilt i 2001 (Council of Europe. Council for cultural co-operation, 2001), er laget på oppdrag fra Europarådet, og er ment å være et felles referansepunkt innenfor undervisning, vurdering og utvikling av læreplaner i de europeiske landene. Rammeverket deler språkferdigheter inn i seks nivåer fra A1 (gjennombrudd) til C2 (full mestring). Disse nivåene beskrives ut fra 56 skalaer for ulike typer kompetanser og ferdigheter. Både generelle språkferdighetene som for eksempel å lytte, tale, lese og skrive, og mer spesifikke deler av

språkferdigheter som grammatikk og ordforråd, er representert. Nivåene beskrives ved hjelp av såkalte *eleven kan*-utsagn eller *can do*-statements der spesifikke ferdighetsområder nevnes. Dette bidrar til å fokusere på hva eleven mestrer og mindre på hva han ikke mestrer. Rammeverkets nivåbeskrivelser er ikke språkspesifikke, de er altså de samme for alle de europeiske språkene. Dette gjør at skalaene kan oppleves generelle når det gjelder å beskrive detaljer knyttet til enkeltspråk. Det samme gjelder ferdigheter knyttet til særskilte alderstrinn.

For at elever eventuelt skal få tospråklig opplæring, må skolen som nevnt fatte et enkeltvedtak. Det er skolens pedagogiske personale, ikke Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som skal kartlegge og vurdere enkeltelevers behov for tospråklig opplæring, og vedtak fattes av rektor eller av kommunen sentralt (Schultz, Hauge, & Støre, 2008). Hva slags opplæringstilbud en elev får, skal baseres på denne vurderingen. Dette aktualiserer behovet for gode kartleggingsverktøy og felles strategier som sikrer at elever behandles likt i alle kommuner og på alle skoler. Med tanke på at minoritets elever har juridiske rettigheter knyttet til grad av norskferdigheter, er det innlysende at man trenger pålitelige kartleggingsmetoder, klare kriterier og kompetente lærere. Dette er viktig både i forbindelse med valg av opplæringsmodell, og for å tilrettelegge undervisningen i tråd med enkelte elevs behov. Med denne avhandlingen ønsker jeg å sette søkelys på sentrale utfordringer relatert til kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter.

1.6 Tidligere forskning

Mitt prosjekt plasserer seg innenfor forskningstradisjonen *norsk som andrespråk*, som er en del av det internasjonale forskningsfeltet *Second Language Acquisition* (SLA). Fagfeltet har utviklet seg som et resultat av et økende antall minoritetsspråklige elever i skolen, og de utfordringene dette har medført.

1.6.1 Utviklingslinjer i norsk andrespråksforskning

I en oversiktsartikkel fra 2007 beskriver Golden, Kulbrandstad og Tenfjord det norske forskningsfeltets utvikling fra starten i 1980 til 2005 ved å gjennomgå alle hovedfagsoppgaver og doktoravhandlinger som er skrevet innenfor fagfeltet. Fagfeltet beskrives ved hjelp av tre utviklingslinjer; en som fokuserer på innlærerspråk, en med fokus på språk- og kulturkontakt, og en didaktisk. Min studie plasserer seg hovedsakelig i den didaktiske linjen, men har også trekk både fra innlærerspråklinjen og fra språk- og kulturkontaktlinjen.

I norsk som andrespråk har det vært flest arbeider i kategorien innlærerspråk. Mange av arbeidene i denne kategorien baserer seg på et kognitivt læringssyn, og er inspirert av synet på språkutvikling som kommer til uttrykk i Selinkers mellomspråksteori (Selinker, 1972) og Corders (1974) syn på feil. Arbeidene er videre kategorisert ut fra om hovedfokus er rettet mot syntaks, morfologi, muntlig tekst, skriftlig tekst, fonologi/fonetikk, vokabular, ortografi eller metaspråk. Kulbrandstads doktoravhandling (1998), som retter søkelys mot andrespråksinnlæreres lesing av læreboktekster, er også plassert i denne kategorien selv om den inneholder selv om den inneholder didaktiske refleksjoner om vurdering av leseferdigheter. Syntaks er den største gruppen med 14 oppgaver, mens bare én fokuserer på metaspråk. I et flertall av oppgavene rettes det fokus mot informantenes norske mellomspråk. En tendens i flere av disse studiene er at trekk i informantenes mellomspråk analyseres i lys av trekk i norsk og i morsmålet. Det er i mindre utstrekning tradisjon for å analysere informantenes bruk av morsmålet, slik at morsmålet, i den grad det trekkes inn, er tildelt en rolle som forklaring på avvik fra den norske normen. En studie som også inkluderer morsmålet, er Nistovs studie (2001b) av tyrkiske elevers valg av betegnelse på referenter (se også 2.6.).

Studier innenfor testing, kartlegging og vurdering plasseres i den didaktiske linjen, der søkelys rettes mot forhold relatert til andrespråksundervisning og læremidler. Dette er den linjen med færrest arbeider: 14 hovedoppgaver og tre doktoravhandlinger. Av disse er den største gruppen knyttet til evaluering og testing. Carlsens doktoravhandling (2003) tar for seg testing av voksne innvandreres muntlige språk i forbindelse med *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere*. Hennes hovedfokus er på sensoropplæring. Hun finner blant annet at bruk av eksplisitte vurderingskriterier og opplæring av sensorer hadde innvirkning på språkprøvens validitet og reliabilitet.

Ingen av studiene i denne linjen fokuserer på minoritetsspråklige førsteklasingers møte med den norske skolen. Det er heller ingen av de didaktiske studiene som inngår i undersøkelsen som retter fokus både mot første- og andrespråksferdigheter. De fleste arbeidene i alle de tre utviklingslinjene er basert på skriftlige data. Kun 25 % av arbeidene er basert på muntlige data (Golden, Kulbrandstad, & Tenfjord, 2007). Man har altså forholdsvis begrenset forskningsbasert kunnskap om minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter i norsk sammenheng. Min studie plasserer seg i den didaktiske linjen fordi den har et skolepolitisk utgangspunkt og fordi den vurderingen jeg skriver om er sentral i skolens arbeid med

minoritetselever. Men innenfor denne konteksten er det elevens språk, både morsmålet og innlærerspråket, som står i fokus.

1.6.2 Seksåringers språk

Mye av forskningen på barns språk i overgangen mellom barnehage og skole har vært gjort innenfor pedagogiske og spesialpedagogiske fagmiljøer (Hagtvet, 1994; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Lyster, 1995; Skoug & Sand, 2003). Lyster disputerte med avhandlingen *Preventing Reading and Spelling Failure* i 1995. Hun undersøker sammenhenger mellom språklig bevissthet og utvikling av lese- og skriveferdigheter med formål om å predikere, og eventuelt forebygge, dysleksi på et tidlig stadium. Studien, som omfatter 273 norskspråklige barn, er en effektstudie der grupper med barn som får spesiell oppfølging i morfologisk bevissthet og fonologisk bevissthet, sammenlignes med grupper av barn som følger ordinær opplæring. Barna kartlegges siste året i barnehagen og første året på skolen.

Kartleggingsverktøyet *Ringeriksmaterialet* (Lyster & Tingleff, 1996) ble utviklet i forbindelse med studien. Studien viste at trening i morfologisk og fonologisk bevissthet hadde en signifikant effekt; både barna i morfologigruppen og i fonologigruppen lå foran barna i kontrollgruppen ved skolestart når det gjaldt lesning og skriving av ord. I slutten av første klasse hadde barna i begge eksperimentgruppene fremdeles bedre resultater enn barna i kontrollgruppen. *Ringeriksmaterialet* er fremdeles i bruk. Min erfaring er at det er godt kjent og mye brukt av lærere i småskolen. Fordi det ikke er utviklet kartleggingsverktøy for kartlegging av språklig bevissthet hos minoritetselever, brukes det også på denne elevgruppen.

En annen studie av språklig bevissthet ved skolestart er Lundberg med flere (Lundberg, et al., 1988) som gjør en studie av 400 førskolebarn på Bornholm i Danmark. Barna deles inn i en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe, og over en periode på åtte måneder har eksperimentgruppen daglige økter med aktiviteter som skal utvikle fonologisk bevissthet, mens kontrollgruppen følger det vanlige opplæringsprogrammet. Resultatene viser at treningen førte til økt fonologisk bevissthet, og hadde innvirkning på lese- og skriveferdighetene både i første og andre klasse. Når det gjaldt andre språklige faktorer, som ordforråd, viser studien ingen signifikant forskjell mellom kontrollgruppen og eksperimentgruppen.

Man har mye kunnskap om språklig bevissthet og gryende leseferdigheter hos de yngste barna i skolen (Aukrust, 2006; Bialystok, 2004; Lyster, 1995; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Sweet & Snow, 2003). Felles for mange av studiene er at de er kvantitative, og slik sett ikke gir utdypende kunnskap om språklige delferdigheter hos enkeltelever. Cummins (2000) hevder at morsmålets formelle sider som grammatikk, uttale, sosiolingvistiske regler hos de fleste barn er ferdig utviklet i tiden rundt skolestart. Språkutviklingen videre består i stor grad av å tilegne seg nye ord og begreper, en utvikling som skjer parallelt med at barnet utvikler seg kognitivt. Barn som ikke har norsk som morsmål eller som av ulike grunner har begrensede norskferdigheter, møter språklige utfordringer på alle områder i forbindelse med skolestart, og vil derfor ikke på samme måte som majoritetselever kunne fokusere på ord og begreper.

Et mindre antall norske studier retter fokus mot minoritetselever språk ved skolestart. Skoug og Sand (2003) dokumenterer at også minoritetsspråklige barn som har gått i norsk barnehage før skolestart, har svakere norskspråklige forutsetninger enn jevnaldrende norskspråklige barn. Etter å ha fulgt seks barn fra barnehagen og gjennom 1. og 2. skoleår konkluderer de med at tilrettelagt språkstimulering i barnehagen har hatt en positiv innvirkning, men at dette ikke er tilstrekkelig til å utjevne den språklige avstanden mellom minoritetsbarn og majoritetsbarn.

En studie med et språkdidaktisk utgangspunkt er *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"* (1990). Her undersøker Bjørkavåg ordforrådet til tyrkiske og pakistanske elever i første klasse i sammenligning med elever med norsk som morsmål. Hun valgte ut bilder fra ulike emner som baserte seg på en analyse av språklige krav som skolen stilte, og som man også kunne finne igjen i læreplanen (M87). Ved hjelp av en styrt samtale ble elevene bedt om å fortelle hva de så på bildene. Denne prosedyren ble gjennomført både på norsk og på elevenes morsmål ved hjelp av tolk. Undersøkelsen konkluderer blant annet med at det er store forskjeller på ordforrådet til elever med norsk som morsmål og elever med norsk som andrespråk. Elevgruppen med norsk som morsmål fikk 97 % av sine svar skåret som korrekte, mens den gjennomsnittlige skåren for elevene med norsk som andrespråk var på 52 %. Basert på dette konkluderer Bjørkavåg med at det er urimelig at disse elevgruppene får norskundervisning sammen, da behovene for tilrettelegging er svært ulike. Studien viser også at elevene behersker morsmålet bedre enn norsk ved skolestart, og at det innad i gruppen av minoritetsspråklige elever er svært store variasjoner hva språkferdigheter angår.

Danbolt og Kulbrandstad viser gjennom aksjonsforskningsprosjektet *Klasseromskulturer for språklæring* (2008) blant annet hvordan morsmålet kan brukes som ressurs i arbeidet med å utvikle språklig bevissthet i forbindelse med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Prosjektet viser hvordan tradisjonelle metoder med språkleker (Frost & Lønnegaard, 1996) ikke gav minoritetslevene det ønskelige utbyttet, og slik sett ikke bidro til å stimulere disse elevenes språklige bevissthet. Kartlegging av fonologisk bevissthet hos fem av de minoritetsspråklige elevene ved hjelp av *Ringeriksmaterialet* (Lyster & Tingleff, 1996) viste at det var vanskelig for dem å lytte ut den fonologiske strukturen i norske ord eller at det norske ordforrådet ikke var bredt nok til å kunne utføre denne typen oppgaver (2008, s. 42). Det ble ikke gjort parallelle studier på morsmålet for å undersøke i hvilke grad disse elevene hadde språklig bevissthet der. Som en alternativ strategi for å utvikle språklig bevissthet, prøves det i prosjektet ut et undervisningsopplegg som skal bidra til å gjøre språk til gjenstand for samtale, uten at det er spesifikt relatert til norsk. Formålet er å stimulere til språklig bevissthet gjennom samtale om språk og språkets form ved å la elevene konstruere et eget lekespråk. Studien viser at det å tematisere språk og sette fokus på språkets forside, gir nye muligheter i et flerspråklig miljø.

I perioden 1989-91 ble det gjennomført en omfattende studie av skoleforberedelsesgrupper i Rinkeby i Sverige (Arnberg & Arnberg, 1991; Arnberg & Viberg, 1991; Viberg, 1991). For å ivareta innvandrerbarns spesielle behov i møte med skolen ble det utviklet et tilbud for alle seksåringer i området, som tok sikte på å forbedre svenskferdighetene fram til skolestart. Studien gikk over to år, og fulgte barna, en forsøksgruppe og to kontrollgrupper, gjennom det siste året i barnehagen og det første året på skolen. Barna i forsøksgruppen fikk to og en halv time med språkstimulering tre ganger i uken gjennom forsøksperioden. Effekten av tilbudet ble evaluert ved hjelp av tester, lærervurderinger, gruppesamtaler blant lærerne, foreldreintervjuer og klasseromsstudier. Studien viste at skoleforberedelsesgruppene hadde positive effekter på lese- og skriveferdigheter i første klasse, men at man, sammenlignet med kontrollgruppen av minoritetsspråklige barn som ikke tok del i tilbudet, ikke kunne finne noen signifikante forskjeller når det gjaldt språkutvikling. Det spekuleres i om en årsak til dette kan være at også lærerne i kontrollgruppen utviklet en økt bevissthet rundt andrespråklæring på grunn av generelt økt oppmerksomhet rundt temaet.

Mange internasjonale studier har rettet fokus mot tospråklige barns kognitive utvikling (Bialystok, 2001, 2004; Cummins, 2000; Cummins, Baker, & Hornberger, 2001; McKay,

2006). Bialystok (Bialystok, 1991, 2001, 2004, 2009) finner at tospråklige barn har høyere grad av språklig bevissthet enn barn med ett morsmål, noe som er et viktig utgangspunkt for lese- og skriveopplæring. Studier viser også at barn som har tilegnet seg lese- og skriveferdigheter på et språk, kan dra fordel av dette når de skal lære å lese og skrive på et andrespråk (Bialystok, 2001; McKay, 2006), samtidig som man vet at barn som skal lære å lese på et språk de ikke mestrer fullt ut, vil ha økt risiko for å utvikle lesevansker (Snow, et al., 1998).

I Danmark samarbeider en rekke universiteter om aksjonsforskningsprosjektet *Tegn på sprog* i perioden 2008-2014. Dette er et forsknings og utviklingsarbeid som har som formål å utforske tospråklige barns møte med skriftspråket, og å finne pedagogiske løsninger for å inkludere minoritetslevers forutsetninger og behov i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (Laursen 2010, s 19). Studien viser flere eksempler på hvordan man ved å rette fokus mot elevenes samlede språkferdigheter, kan legge til rette for at alle elever får nyttegjort seg de språklige ressursene de har. Slik jeg ser det, representerer denne studien den typen undervisningspraksis som etterlyses blant annet i Integreringsmeldingen (Meld. St. 6, 2012–2013, der en etterlyser lærerkompetanse om flerspråklighet og andrespråklæring

1.6.3 Minoritets elever i skolen

Undersøkelser som viser at barn med minoritetsbakgrunn i mindre grad enn majoritetsspråklige barn oppnår tilfredsstillende resultater i skolen, viser også at mange av disse kommer fra hjem der foreldrene ikke har mulighet til selv å følge opp barnas skolegang (Østberg, 2010). Det er samtidig en del barn fra språklige minoriteter som klarer seg bra de første årene på skolen, men som kommer til kort når fagundervisningen begynner å stille større krav til forståelse av ord og begreper, ofte i fjerde eller femte klasse. Hvenekilde, Hyltenstam og Loona hevder i Hyltenstam m.fl. (1996, s. 32) at dette ofte gjelder barn som har gått i barnehagen i Norge, og som har god fonologisk bevissthet og fort kan knekke lesekoden, men som vil få problemer når skolens mål ikke lenger er å ”lære å lese”, men å ”lese for å lære”. Flere studier viser de samme resultatene. I leseforskningsmiljøer i USA kalles fenomenet ”the fourth year slump”, og brukes for å forklare hvorfor elever fra sosialt svake miljøer opplever problemer når skolen i fjerde klasse begynner å stille større krav til forståelse av innholdet i tekster de leser (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1991, s. 51-53).

Ordforståelse er altså sentralt når det kommer både til andrespråklæring generelt, og til lesing spesielt. I internasjonal forskning har sammenhengen mellom ordforråd og lesing fått økende oppmerksomhet. The National Reading Panel (2000) finner blant annet i en stor analyse av leseforskning at undervisning i ordforråd har en positiv effekt på elevers leseforståelse. Selv om denne studien ikke gjelder minoritets elever spesielt, er det grunn til å tro at arbeidet med utvikling av ordforråd er særlig viktig når det kommer til elever som skal utvikle leseferdigheter på et andrespråk. I den morsmålsdidaktiske tradisjonen i Norge har utvikling av ordforråd aldri hatt noen sentral plass (Danbolt & Kulbrandstad, 2008), men noen studier innenfor norsk som andrespråk har hatt et slikt fokus (Bjørkavåg, 1990; Golden, 2003; Hvenekilde & Golden, 1990).

Anne Goldens doktoravhandling (2005) *Om å gripe poenget i lærebøkene* setter søkelys på minoritets elevers forståelse av metaforer brukt i lærebøker for ungdomsskolen. Studien omfatter både elever med norsk som morsmål og minoritetsspråklige elever. Minoritets elevene ble delt inn i grupper basert på variabler som alder ved skolestart i Norge, morsmål, hvilket språk elevene mente de kunne best, hvilket språk de brukte hjemme etc. Studien viser at minoritets elever forstod langt færre av de metaforiske uttrykkene enn elever med norsk som morsmål, og at også elever som rapporterte at norsk er deres bestespråk, skårer langt lavere enn gjennomsnittsskåren for elever med norsk som morsmål. Denne studien er gjort i 10. klasse, men hele 80 % av informantene begynte i første klasse i Norge, og er enten født i Norge eller kom til Norge i løpet av førskolealderen. Denne gruppen skårer høyere enn gruppen som kom til Norge i andreklasser, 69,2 % mot 57,8 %, men dette er likevel langt lavere enn majoritets elevene som har en skåre på 88,4 %. Dette resultatet er med å tydeliggjøre hvordan ulike forutsetninger ved skolestart vedvarer gjennom hele skoleforløpet. Golden peker også på at bevisstheten om metaforbruk ikke ser ut til å være sterk blant pedagogene i skolen, og etterlyser et økt fokus på ordlæring i skolen.

Internasjonal forskning viser også at elever med minoritetsbakgrunn er overrepresentert i spesialundervisning (Cummins, 1996, 2000), og norsk forskning viser at tendensen ser ut til å være den samme her (Aagaard, 2010; Nordahl & Overland, 1998; Pihl, 2002, 2005; Winsnes, 2003; A. H. Wold, 2006). Innenfor psykologien har utredning av minoritets elever vært aktualisert gjentatte ganger de siste par årene (Phil 2002, 2005, Winsnes 2003, Wold 2006). Debatten har dreid seg om blant annet hvem som skal utredes, hvilke metoder som kan brukes og når utredningen skal skje.

Et viktig spørsmål i vurdering og utredning av minoritetsspråkliges språkferdigheter er om vanskene kan ha sammenheng med spesifikke språkvansker eller om det dreier seg om utilstrekkelige norskkunnskaper. Man antar at det tar 2-4 år i et godt språkmiljø å lære seg et nytt språk tilstrekkelig til å kunne kommunisere rimelig i sosiale sammenhenger, men 5-8 år å utvikle tilstrekkelige ferdigheter til å utbytte av undervisning på det nye språket på lik linje med innfødte språkbrukere (Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Thomas & Collier, 1997, 2002).

Pihl (2002, 2005) retter sterk kritikk mot PPT i en studie av sakkyndige vurderinger av barn med minoritetsbakgrunn i forbindelse med utredning for spesialundervisning. Pihls studie, som er en gjennomgang av flere hundre journaler, viser at en av de vanligste utredningsmetodene PPT gjør bruk av, er intelligenstesting. Den mest brukte intelligenstesten (WISC-R) er standardisert for barn med norsk språklig og kulturell bakgrunn. Pihl (2005) konkluderer blant annet med at testresultatene ikke vil være valide når en test brukes på en annen målgruppe enn den er standardisert for, og at en slik praksis får store konsekvenser for enkeltindivider, samt kan virke segregerende på minoritetselever som gruppe i skolen.

Svendsen (2004) studerer flerspråklige barns språkpraksiser og språkvalg på ulike arenaer. Ved hjelp av gjenfortelling på tre språk analyserer Svendsen historienes narrative struktur (lengde i antall "clauses" eller proposisjoner) og ser på hvilke av informantenes språk som er involvert. Hun undersøker også i hvilken grad og på hvilken måte informantene bygger opp koherente tekster på hvert av de tre språkene, ved å se på tematisk koherens (bruk av nøkkelkomponenter), narrativ stil (bruk av stereotype narrative konstruksjoner som åpnings- og avslutningsformular, og eksplisitt sammenkopling av tekstene (bruk av forbindere og deres funksjon i teksten). Svendsen sammenligner informantenes tekster på tvers av de tre versjonene (norsk, tagalog og engelsk), og med norske referansegrupper. Informantenes metakommentarer til oppgavene, og deres behov for oppmuntring og bekreftelse når de forteller, viser at det er viktig å inkludere de dialogiske trekkene i analyse av barns fortellinger, i motsetning til hva tidligere studier av barns fortellinger har gjort.

Svendsen er opptatt av fortellingenes lengde (representert ved antall "clusters"), og sier også at dialogen med den voksne er viktig, men så vidt jeg kan se, reflekterer hun ikke over hvorvidt den voksnes deltakelse i samtalen kan ha påvirket lengden. Studien viser at

informantenes i sitt dagligliv beveger seg på flere ulike språkbruksarenaer, og at språket på de ulike arenaene utfyller hverandre.

Kulbrandstad studerer i sin avhandling *Lesing på et andrespråk* (1998), fire åttendeklassingers lesing av fagtekster i samfunnsfag. Studien viste at de fire andrespråksleserne, til tross for individuelle forskjeller, hadde lavere lesehastighet og leseforståelse enn kontroll-leserne. Kulbrandstad finner også at det ikke ser ut til å være noen sammenheng mellom informantenes leseforståelse og resultatene deres på en clozetest og muntlige ferdigheter. Det er altså ikke nødvendigvis samsvar mellom god forståelse av lavere tekstinivåer som ord, fraser og setninger og god forståelse av teksten som helhet. Studien viser blant annet at det er manglende samsvar mellom kartleggingsprøver av informantenes ferdigheter, og dybdestudier av de samme ferdighetene. Fordi de språklige ferdighetene som ligger til grunn for lesingen kan være svakere hos andrespråkslesere, vil denne elevgruppen kunne trenge et annet innhold i opplæringen enn majoritetslever.

Det er altså to tendenser som utkrystalliserer seg når det gjelder minoritetslever i skolen; for det første at minoritetslevene ser ut til å ha lavere læringsutbytte enn majoritetslever, for det andre at minoritetslevene ser ut til å være overrepresentert i spesialundervisningen. Dette synliggjør behovet for presise vurderinger som kan identifisere hva som er utfordringen for den enkelte eleven. Rambøll managements (2006) evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk viser i tillegg at de færreste lærere som underviser i norsk som andrespråk har særskilt kompetanse til dette. I norsk og nordisk sammenheng finnes det få studier av forholdet mellom førstespråk og andrespråk, og overføring av ferdigheter fra ett språk til et annet (Bakken, 2007).

1.7 Oppbygging av avhandlingen

Avhandlingen består av åtte kapitler. I det første kapitlet gjør jeg greie for bakgrunn og forskningsspørsmål, samt at jeg redegjør for den utdanningspolitiske konteksten knyttet til læreplaner og opplæringsmodeller for minoritetsspråklige skolebegynnere. Jeg vil også presentere relevante studier innenfor andrespråkforskningen.

I kapittel to presenterer jeg de teoretiske perspektivene som studien bygger på. Jeg tar for meg begrepet *språkferdigheter* og presenterer ulike syn på hva språkferdigheter er, hvordan de kan beskrives og hvorfor vurdering av språkferdigheter betinger en norm for beskrivelse av disse

ferdighetene. Det rettes særlig fokus mot multikomponentmodeller og Bachamn og Palmers *Areas of language knowledge* (2010, s. 45). Bachman og Palmer deler *organizational competence* inn i to hovedkategorier: grammatiske kunnskap og tekstkunnskap (se 2.4.3). Denne todelingen utgjør en hovedstruktur i teorikapitlet. Med bakgrunn i at skolebegynneres språkferdigheter er et utgangspunkt for utvikling av lese- og skriveferdigheter, argumenterer jeg for at språklig bevissthet må anses som en del av de grammatiske ferdighetene. Teoretiske perspektiver som er utgangspunkt for analysene i kapittel fem, seks og sju presenteres også her. Jeg kunne alternativt valgt å sette inn deler av de teoretiske perspektivene relatert til sammenhengen mellom språklig bevissthet og grammatiske ferdigheter, og tekstferdigheter i de respektive analysekapitlene for å unngå stor avstand mellom teoretisk og analytisk tilnærming. Jeg har valgt å plassere dem i teorikapitlet fordi de representerer operasjonaliseringer av Bachman og Palmers modell. I tillegg til perspektiver på, og operasjonaliseringer av, språkferdigheter, presenteres også mitt teoretiske utgangspunkt for beskrivelse av andrespråklæring i kapittel to.

Det tredje kapitlet presenterer metoden som er brukt i studien og hvilke overveielser som er gjort i forbindelse med utvikling av metode og design. Ved å velge triangulering som metodisk tilnærming ønsker jeg å belyse studieobjektet, den enkelte informantens språk, fra ulike posisjoner. Dataene er kvalitative, og selv om delstudiene til dels gir kvantifiserbare resultater, er noe av målet å drøfte hva disse tallene betyr. Målsetningen om å beskrive, forstå og forklare elevenes språkferdigheter gjør at jeg har valgt å gi informantenes stemmer en sentral plass. Dette betyr blant annet at jeg gjør stor bruk av sitater fra informantene i alle de tre analysekapitlene.

I kapittel fire presenteres skolens vurdering av de fem informantene. Det gjør jeg ved å se nærmere på skolens valg av opplæringsmodell, lærervurderinger og ved intervju av lærere. Dette kapitlet er ment å være en bred presentasjon av informantenes språkferdigheter, i motsetning til kapittel fem og seks som er dybdestudier av enkeltferdigheter.

Formålet med kapittel fem er todelt. Jeg ønsker å vurdere informantenes språklige bevissthet, samtidig som jeg gjør en analyse av kartleggingsverktøyet som brukes, *Ringeriksmaterialet* (Lyster & Tingleff, 1996) i lys av informantenes resultater. Analysen er tredelt. Første del av analysen viser informantenes resultater i oppgavene, sett i sammenheng med deres lese- og skriveferdigheter både på norsk og russisk. Den andre delen av analysen retter fokus mot

selve kartleggingsverktøyet, og beskriver blant annet hvilke konkrete språkferdigheter som kreves for å løse oppgavene i *Ringeriksmaterialet*. Denne delen konkretiserer og diskuterer *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet. Den tredje delen er en analyse av informantenes muntlige refleksjon i forbindelse med gjennomføringen av testen. I tillegg til selve testresultatet, er disse refleksjonene en sentral del av datagrunnlaget, og bidrar til å belyse i hvilken grad *Ringeriksmaterialet* gir anvendelige resultater ved kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter. Forskningsspørsmål 3 *Hvordan vil en kartleggingsprøve laget for norske elever, fungere for minoritets elever?* besvares og diskuteres i dette kapitlet

I det sjette kapitlet presenterer jeg en dybdestudie av informantenes fortelleferdigheter, basert på gjenfortelling av eventyret om pannekaka. Det ble samlet inn data både på norsk og russisk. Selv om formålet er å vurdere informantenes norskferdigheter, er de russiske dataene et godt utgangspunkt for å belyse norskferdighetene og for å isolere fortelleferdigheter fra norskferdigheter. Jeg studerer først informantenes narrative ferdigheter, deretter bruk av referentkopling i tre utvalgte referenter. Dette gir en indikasjon på hvordan informantene varierer språkbruken og binder sammen en tekst. Sammenlignbare data på russisk er utgangspunkt for diskusjon om forholdet mellom enkeltelevens ferdigheter på de to språkene.

I kapittel sju rettes fokus mot vurderingspraksis og den voksnes rolle som stillasbygger rundt informantenes gjenfortellinger. Jeg diskuterer hvordan den voksne kan bidra til å styrke elevens fortelleferdigheter i vurderingssituasjonen. Den voksnes replikker har blitt kategorisert ut fra om de representerer hjelp med språklig form eller hjelp med fortellingens handling, ut fra tanken om at stort behov for hjelp med språkets form gir en indikasjon på informantens språkferdigheter. Sammenlignbare data er samlet inn på norsk og russisk. Forskningsspørsmål 4 *Hvordan kan man vurdere elevers språkferdigheter ved hjelp av samtale?* diskuteres i dette kapitlet.

Kapittel åtte er en diskusjon av resultatene fra analysene. Jeg sammenfatter informantenes resultater, og diskuterer i forlengelsen av det sentrale problemstillinger i relatert til vurdering av minoritetspråklige skolebegynneres språkferdigheter.

2 Språkferdigheter

2.1 Innledning

En av hovedutfordringene i arbeidet med denne avhandlingen har vært relatert til selve begrepet *språkferdigheter*. For å kunne kartlegge elevers språkferdigheter må man forholde seg til både en teoretisk definisjon av hva språkferdigheter er, og en operasjonell definisjon, eller en modell, av hva som representerer språkferdigheter, i mitt tilfelle for seksåringer. En utfordring har vært å finne en modell for beskrivelse av barns språkferdigheter som er egnet til å rette fokus mot generelle språkferdigheter, samtidig som man kan rette et særlig søkelys mot de delene av språkferdighetene som kan relateres til den innlæringsssituasjonen seksåringer befinner seg i, nemlig at de skal lære seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Et sentralt spørsmål i den forbindelse er hvorvidt språklig bevissthet skal anses som en del av språkferdighetene, da språklig bevissthet anses som grunnleggende for utvikling av lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2006; Bialystok, 2001, 2004; Baker, 2008; Lyster, 1995; Frost, 2001; Lundberg, Frost & Petersen, 1998; Hagtvedt, 1994, 2002; Torneus, 1990; Snow, 1998; Østern, 1991, 2002; Sweet & Snow, 2003). Det teoretiske utgangspunktet jeg har valgt for å beskrive språkferdigheter, er Bachman og Palmers modell og deres beskrivelse av *organizational knowledge* som består av *grammatisk kunnskap* og *tekstkunnskap* (2010, s. 45). Jeg drøfter deres syn på språkferdigheter, særlig grammatiske ferdigheter, i sammenligning med Bialystoks (2001) modell av språkferdigheter. Deretter presenterer jeg et forslag til hvordan de to modellene kan kombineres for å gi en mer hensiktsmessig framstilling av seksåringers språkferdigheter, ved at språklig bevissthet innlemmes som en del av språkferdighetene.

Teoretiske aspekter knyttet til tekstkunnskap presenteres i to deler: først retter jeg fokus mot fortellinger og ser på hvordan studier av narrative ferdigheter kan gi ny kunnskap i forbindelse med vurdering av språkferdigheter. Videre retter jeg fokus mot kohesjon i fortellinger, og diskuterer hvordan studier av grammatisk og leksikalsk referanse kan gi nyttig innsikt når man skal sammenligne elevers språkferdigheter i flere språk.

Til slutt i teorikapitlet presenteres aktuelle perspektiver på andrespråkutvikling som er en del av min teoretiske bakgrunn for å beskrive elevenes språkferdigheter: Selinkers mellomspråksteori og Cummins' teorier om forholdet mellom tospråkighet og tenkning.

2.2 *Bakgrunn*

En vurdering av språk vil alltid ta utgangspunkt i et syn på hva språk er, og en norm for hvordan man bør beskrive de språklige ferdighetene som skal vurderes. Spørsmålet om hvilke komponenter språkferdighetene består av, er både abstrakt og teoretisk, men måten spørsmålet besvares på, vil ha praktiske konsekvenser for hvordan språkrelaterte tema behandles for eksempel i forbindelse med vurdering, i språktester, lærebøker og i undervisning generelt. I skolesammenheng snakker man om språkutvikling og språkferdigheter som om dette er lett målbare størrelser, men når alt kommer til alt, har man ingen entydig norm for hva språkferdigheter er. Dette kan føre til at elevers språkferdigheter i flere sammenhenger blir vurdert opp mot mer eller mindre subjektive normer for hva som representerer godt språk.

Uavhengig av teoretisk ståsted skiller de fleste språkforskere mellom språklig kompetanse og språkbruk (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 19). I studiet av språk er det vanlig å skille mellom to hovedtilnærminger: formelle og funksjonelle teorier. Blant de formelle teoriene står Chomskys (1965) teorier om språkevnene som medfødt sentralt. Med et slikt utgangspunkt vil individuelle språkferdigheter være en refleks av en gitt kunnskap som eksisterer som en slags abstrakt norm. Språklæring settes i gang ved at barn hører språket i naturlige omgivelser, og er i liten grad avhengig av sosial manipulasjon. Funksjonelle teorier, på den andre siden, ser språkferdigheter som en av flere kognitive ferdigheter, og språklig regelmessighet fra omgivelsene registreres som kunnskap på lik linje med andre typer kunnskap (Bialystok, 2001, s. 11-12). Det er ifølge Bialystok (2001, s. 33-34) tre sentrale spørsmål som skiller formelle og funksjonelle teorier fra hverandre når det gjelder språktilegnelse: 1) hvilket forhold det er mellom språk og andre kognitive funksjoner, 2) hvilken betydning innputt har og 3) hva lingvistisk kunnskap er.

Det er det tredje punktet jeg særlig retter fokus mot. Synet på hva ferdigheter er, og hvordan de er oppbygd, henger sammen med synet på læring, og i andre rekke også synet på vurdering. Sett fra et formelt utgangspunkt der lingvistiske regler anses som medfødt, vil språklæring skje ved at barnet utsettes for innputt som ”aktiverer” en gitt struktur eller regel som allerede finnes i barnets medfødte grammatikk. Fra et slikt ståsted vil innlæring av et andrespråk, på samme måte som førstespråksinnlæring, være basert på den medfødte språkevnene, slik at førstespråklæring og andrespråklæring har utgangspunkt i én felles kilde. Sett fra et funksjonelt ståsted er språklæring en del av barns kognitive utvikling, og må ses i

sammenheng med en rekke ikke-språklige faktorer som for eksempel hvordan språk skaper mening i ulike sosiale sammenhenger, og hvordan språksystemet fungerer i anvendt språk. De to retningenes definisjon av begrepet språk, har altså stor innflytelse på hvordan man mener læring av språk finner sted. Formelle forklaringer av språktilegnelse har et hovedfokus på å forklare og beskrive den medfødte språkevnene som et selvstendig system, altså på form, og barnets læring som tilgang til denne. Funksjonelle forklaringer tar høyde for at språket har både en forside og en funksjonsside, og at språk må defineres og forklares i samspill med kommunikasjon (Bialystok, 2001; 2004, s. 52). De teoriene jeg tar utgangspunkt i, er å regne som funksjonelle, i henhold til Bialystoks definisjoner. Med et funksjonelt språksyn som utgangspunkt ønsker jeg å drøfte og tydeliggjøre hva språkferdigheter kan være.

2.3 Terminologi

I faglitteraturen møter man en rekke ulike termer som på forskjellige måter skal beskrive trekk ved språk i bruk. På norsk møter vi termer som *ferdigheter*, *kompetanse*, *kunnskap* og *evne*. Mye av faglitteraturen er engelsk. Her finner vi termer som *ability*, *knowledge* (Bachman & Cohen, 1998; Bachman & Palmer, 1996; Bachman & Palmer, 2010), *skill*, *competence*, *proficiency* (Bialystok, 2001; Harley, Allen, Cummins, & Swain, 1990).

Termene har, for manges vedkommende, overlappende betydning, men det opereres også ofte med ulike termer for ulike nivåer av språket. Bachman og Palmer (2010; 1996) bruker *evne* (*ability*) som et overordnet nivå bestående av flere ulike typer kunnskap (*knowledge*), som igjen må ses i lys av strategisk kompetanse. De sier “We need to define language ability in a way that is appropriate for each particular testing situation. [...] When we define an ability this way, for purposes of measurement, we are defining what we called [...] a construct” (1996, s. 96-97). Purpura (2004) bruker de samme begrepene og kommenterer viktigheten av å skille mellom *evne* (*ability*) og *kunnskap* (*knowledge*):

‘Knowledge’ refers to a set of informational structures available for use in long-term memory. Ability, however, encompasses more than just a domain of information in memory; it also involves the capacity to use these informational structures in some way. Therefore, language ability, sometimes called communicative competence or language proficiency, refers to an individual’s capacity to utilize mental representations of language knowledge built up through practice or experience in order to convey meaning. Given this definition, language ability, by its very nature, involves more than just language knowledge (Purpura, 2004, s. 86).

Encyclopedia of Language and Education (Purpura, 2008) bruker konsekvent begrepet *Communicative Language Ability* (CLA). I dette prosjektet velger jeg å bruke begrepet

språkferdigheter og baserer meg på Bachman og Palmers definisjon av *language knowledge*. De sier: “Language knowledge can be thought of as a domain of information in memory that is available to the language user for creating an interpreting discourse in language use“ (2010). Se diskusjon av nivåene i Bachman og Palmers modell i 2.4.3.

2.4 *Språkferdigheter som studieobjekt*

Dyvik (1995, s. 21) argumenterer for at språk som system og språkferdigheter, altså språk i bruk, representerer adskilte studieobjekter. Mens språket som system er en normativ størrelse som eksisterer uavhengig av språkbrukere, er språkferdigheter en kognitiv størrelse relatert til språk i bruk. Ikke desto mindre er man avhengig av å forholde seg til en framstilling av språket som system for å kunne beskrive språkferdigheter. Hvis man ser for seg at språksystemet er en slags standard eller mal som individuelle språkferdigheter kan beskrives i lys av, betinger dette uansett at de to studieobjektene er basert på en felles forståelse av hva språk som system er. Slik sett kan man argumentere for at det er mulig å studere språket som system uten å forholde seg til ferdigheter, men at det er vanskelig å studere språkferdigheter uten å forholde seg til språket som system. For at språkferdigheter skal kunne vurderes eller måles, må man forholde seg til en standard som de måles opp mot; en beskrivelse av faktorer involvert i språkbruk. Siden barns språk i enda større grad enn voksnes er i utvikling, vil en slik modell eller norm ikke være statisk, men dynamisk. Likevel kan man argumentere for at det er behov for et normgrunnlag som individuelle språkferdigheter kan ses i lys av, eller vurderes opp mot. Bialystok sier:

We need to make the construct of language proficiency stand still long enough to be a meaningful measure of the knowledge and skill individuals have with language. We need to establish fixed criteria that supersede the theoretical squabbles and point to critical landmarks in language mastery (Bialystok, 2001, s. 13).

Språk som system kan altså gjerne karakteriseres som et selvstendig studieobjekt, adskilt fra språkferdigheter, men slik jeg ser det, kan man vanskelig studere språkferdigheter uten at dette involverer språket som system, nettopp fordi man trenger en norm å se ferdighetene i lys av. Det er derfor ikke aktuelt å anse språkferdigheter og språksystemet som adskilte studieobjekter i denne studien, men snarere å se på sammenhenger mellom disse.

Mitt teoretiske utgangspunkt når det gjelder kartlegging av språkferdigheter, er basert på det som gjerne omtales som *multikomponentmodeller* (Bachman & Cohen, 1998). Disse

modellene kombinerer kunnskap om, eller innsikt i, språket som system med evnen til å bruke språk i kommunikasjonssituasjoner, og beskriver språkferdigheter som bestående av flere komponenter, som for eksempel grammatiske ferdigheter, leksikalske ferdigheter, diskursferdigheter, sosiolingvistiske ferdigheter og pragmatiske ferdigheter. Man antar at de ulike komponentene står i et gjensidig forhold til hverandre.

We would argue that it is not language per se that is measured or acquired, but language ability. That is, [...] what we are primarily interested in, in both cases, is not the system of language itself, but rather the learner's capacity for acquiring and using a language system either for, or as a part of various processes, such as socialization, psychological orientation, and communication (Bachman & Cohen, 1998, s. 4).

Multikomponentmodellene presenterer altså et sett med komponenter som på en eller annen måte interagerer, og til sammen utgjør en helhet som representerer en norm for språkferdigheter. Tanken bak multikomponentmodellene er ikke at enhver kartlegging skal undersøke ferdigheter i alle komponentene, men at man fokuserer på ett eller noen få områder. Det er likevel viktig å forholde seg til et helhetlig bilde av hvilke komponenter som finnes, og hva som antas å representere språkferdigheter (Bachman & Palmer, 1996, s. 67).

Bachman og Palmers modell skriver seg inn i en tradisjon som startet med at Lado (1961), inspirert av behaviorismen og strukturell lingvistikk, utviklet en språkmodell der han tok til orde for at språkkomponenter (fonologi, struktur og leksikon) måtte vurderes ulikt i ulike språkbrukskontekster; lytte, lese, snakke og skrive. Purpura (2008, s. 55-56) presenterte en lignende modell, men da med fonologi, ortografi, grammatikk og leksikon som språklige komponenter, og hevdet at disse skulle vurderes samlet i autentiske kommunikasjonssituasjoner. Begrepet *kommunikativ kompetanse* ble introdusert av Hymes (1972) som et alternativ til Chomskys (1965) kompetansebegrep og videreutviklet av Canale og Swain (1980). Canale og Swain beskriver kommunikativ kompetanse som bestående av fire ulike kompetanser; grammatisk, sosiolingvistisk, diskurs- og strategisk kompetanse. Purpura sier:

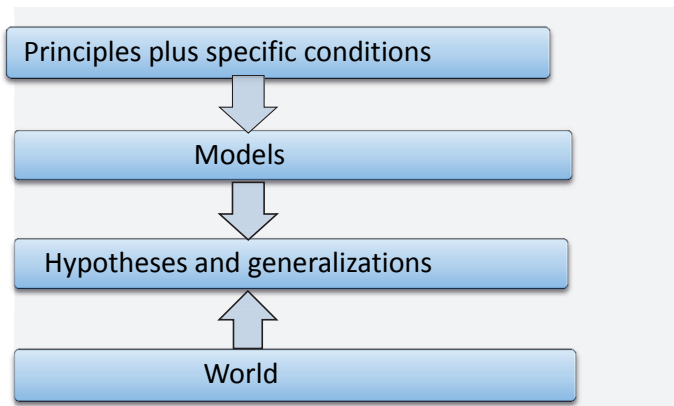
Canale and Swain's widely accepted model of communicative competence significantly broadened our understanding of the L2 ability construct by specifying features of grammatical form alongside other components of communicative competence. While empirical investigation found only partial support in the data for this model (Harley, Allen, Cummins and Swain 1990), Canale and Swain's model is credited today for providing the main theoretical framework underlying communicative language teaching and testing (Purpura, 2004, s. 57).

De fleste modellene som tar mål av seg til å beskrive språkferdigheter, presenterer et sett med språklige komponenter som de mener på en eller annen måte interagerer, og til sammen blir en helhet som er en konseptualisering av språkferdigheter. Innenfor de ulike vurderingsmiljøene er det i dag stor grad av konsensus om at multikomponentmodeller er best egnet til å beskrive språkferdigheter, men det er uenighet om hvilke komponenter som bør inngå i modellen, og hvordan interaksjonen mellom dem foregår (Purpura, 2008).

2.4.1 Modeller og teorier

Studiet av språkferdigheter er altså et stort domene med mange ulike tilnæringsmåter. Valg av teori legger føringer for hva man fokuserer på i en kartlegging og hvordan man operasjonaliserer språket. På et overordnet nivå er det greit å forholde seg til distinksjonene mellom formelle og funksjonelle tilnæringer, men innenfor rammen av funksjonelle tilnæringer til språk, er det mange parallelle og delvis overlappende retninger som ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre, men som har ulike fokus eller ulike formål. Når det gjelder kartlegging av minoritetsspråklige seksåringers språkferdigheter, har jeg vært nødt til å forholde meg til forskning innenfor for eksempel andrespråklæring, testing, kartlegging og kognitiv utviklingspsykologi. Nødvendigheten av å forholde seg til ulike forskningstradisjoner har aktualisert behovet for å klargjøre hvilket forhold det er mellom teorier og modeller som brukes innenfor de ulike tradisjonene, og hva som er formål og funksjon ved de enkelte modellene.

Giere (2004, 2009) representerer et såkalt modellbasert syn på hva teori er. Mens man ofte tenker seg at en teori gjengir et tosidig forhold mellom et sett utsagn eller hypoteser og verden, mener Giere at man har behov for flere variabler for å skape et mer presist bilde av hva en teori er. Han sier at modeller er sentrale i denne beskrivelsen fordi de på en eller annen måte skal representere “verden“ eller virkeligheten i en gitt sammenheng. Giere (2004, s. 744) gir følgende bilde av hva en teori er.



Figur 1: Gieres modellbaserte syn på teori

Giere sier at det han her kaller *prinsipper*, ofte omtales av andre forskere som empiriske lover, og anses som både universelle og sanne (2004, s. 744). En modell er altså å anse som en del av selve teorien fordi man har en underforstått påstand om at den er en stabil representasjon av verden for et spesifikt formål. Ved å lage en modell av studieobjektet som man anser som ”lik verden” vil man ifølge Giere ha formulert en teoretisk hypotese om verden. Med teoretisk hypotese menes en påstand om forholdet mellom en teoretisk modell og verden (1991, s. 18). Han sier videre “If the model is similar to the world, as claimed, then the theoretical hypothesis is true. If the model is not similar to the world, as claimed, then the theoretical hypothesis is false” (1991, s. 18). Verifisering eller falsifisering av en hypotese relateres altså til i hvilken grad den gitte modellen viser seg brukbar for et formål ved at den kan representere verden på det spesifikke området forskeren er ute etter å studere. Giere sier: ”The attempt to apply models to the world generates hypotheses about the fit of specific models to particular things in the world. Hypotheses that may be generalized across previously designated classes of objects” (2004, s. 744).

I mitt prosjekt er ”verden”, som jeg ønsker å finne ut noe om, minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter. Dette er studieobjektet. Hvis jeg skal følge tankegangen i Gieres teorisyn, vil for eksempel et prinsipp i beskrivelsen av mitt studieobjekt være at språkferdigheter består av kunnskap om språk og evnene til å bruke denne kunnskapen til kommunikasjon (jf. multikomponentmodellene). Spesifikke betingelser kan være for eksempel at språklig bevissthet er en forutsetning for å lære å lese og skrive, og derfor er et sentralt anliggende i beskrivelsen av seksåringers språkferdigheter. I den grad jeg skal

utforme hypoteser i mitt prosjekt, kan én mulig hypotese være for eksempel: språklig bevissthet må anses som en del av førsteklassingers språkferdigheter. I forlengelsen av dette må jeg ha en modell av språkferdigheter som gjenspeiler de elementene jeg mener er relevante for mitt studieobjekt. En slik modell må ta høyde for at språkferdigheter består av kunnskap om språk, evnen til å bruke denne kunnskapen og språklig bevissthet.

Giere representerer et syn på vitenskap der også forskerens intensjoner og formålet med forskningen er ansett som sentrale deler av en vitenskapelig teori (2004). Han framhever det å representere verden som hovedformålet med modeller i forskningen og gir følgende bilde: ”I argue for an intentional conception of representation in science that requires bringing scientific agents and their intentions into the picture. So the formula is: Agents 1) intend; 2) to use model, M; 3) to represent a part of the world, W; 4) for some purpose, P” (2009, s. 1).

For at en modell skal kunne gi en operasjoniserbar framstilling av førsteklassingers språkferdigheter, er det altså nødvendig å være tydelig på hva som er formålet med en slik modell. I min studie er det viktig å bidra til å utvikle en standard for hva man skal se etter når man skal vurdere om minoritetslevers språkferdigheter er aldersadekvate og tilstrekkelige for å følge vanlig undervisning i første klasse. Dette krever at operasjoniseringen av den er eksplisitt gjort greie for, noe som også vil bidra til at vurderingen blir etterprøvbart.

Giere argumenterer altså for at forskeren og hans intensjoner, samt forskningens formål ikke kan ses adskilt fra det man ofte omtaler som teori, men at de modellene man lager kan ses på som en operasjonisering av en teori. Han sier: ”What matters is the function of principles in the construction of models that may be used in making empirical claims. The principles help shape and constrain the structure of these models” (2004, s. 745). Slik jeg forstår Giere, mener han at en teori bare kan være relativt sann, i forhold til de betingelsene man stiller, mens modeller på den andre siden, kan være mer eller mindre brukbare for et gitt formål. Man kan altså ikke hevde at det finnes én modell av for eksempel språkferdigheter som er kvalitativt bedre enn andre. Ulike modeller representerer ulike trekk ved språket, og valg av modell vil derfor være avhengig av hvilket formål man har med en modell. Det at det eksisterer flere parallelle modeller som skal representere samme fenomen, er ikke nødvendigvis et uttrykk for faglig uenighet, men at forskere har ulike tilnærminger og ulike formål med forskningen sin.

Det er vanlig å dele modeller inn i minst tre ulike typer (Giere 1991), betinget av studieobjektets abstraksjonsnivå: 1) skalamodeller som er en identisk gjengivelse av et fysisk objekt som for eksempel et kart, 2) analoge modeller tar mål av seg til å være illustrasjoner på ikke-observerbare størrelser, for eksempel en modell av DNA, og 3) teoretiske modeller som er modeller av abstrakte teoretiske størrelser (1991, s. 14-18). Det er teoretiske modeller som er aktuelle i beskrivelsen av språkferdigheter. Giere sier videre: “A theoretical model is a part of an imagined world. It does not exist anywhere except in scientists’ minds or as the abstract subject of verbal descriptions that the scientists write down” (1991, s. 17). Siden språkferdigheter er en stor og sammensatt abstrakt størrelse, vil dette representere en annen type modell enn det man kan utlede av observerbare og håndgripelige størrelser. En slik modell vil nødvendigvis være en forenkling. Giere argumenterer for at det er umulig å lage modeller som er perfekte representasjoner av noe i verden (2009, s. 7), men at modeller vil ha likheter med verden. Likheter er imidlertid ikke nok for å si at en modell er representativ. Man må også spesifisere hvilke likheter som er viktige for et gitt formål. Det er dette som gjør at forskeren og hans intensjoner ikke kan ses adskilt fra modellen som skal brukes.

Gieres syn på teori, altså at en vitenskapelig teori består av et samspill mellom forskeren og hans intensjoner, modeller, verden og et formål, stiller store krav til tolkning av resultater. Slik jeg forstår Giere, mener han at en teori bare kan framstå som rett eller feil når omstendighetene rundt disse momentene er klarlagt, det vil blant annet si at forskerens intensjoner og formål er kjent og operajonalisert i for eksempel en modell. Modeller er altså ikke sanne eller usanne, men mer eller mindre brukbare for et spesifikt formål. En konsekvens av at formålet og intensjonene er ansett som en del av selve teorien, må være at forskningsresultatene gyldighet/validitet er avhengige av åpenhet og informasjon rundt dette. Dette innebærer at forskere må være eksplisitt når det gjelder operasjonisering av de modellene de benytter seg av.

Det er mitt inntrykk av svært få forskere innenfor studiet av språkferdigheter selv omtaler sine egne hypoteser som teorier eller ulike kategoriseringer som modeller. Bachman og Palmer er ganske vage når de snakker om modellen sin; de kaller den ”some aspects of language use and language test performance” (1996, s. 63) og “framework for language use” (Bachman & Palmer, 2010, s. 34). De bruker betegnelsen *figur* og sier at “This figure is our attempt to express visually some of the major interactions that we assume to be involved in language use” (1996, s. 62). Purpura 2004 omtaler Bachman og Palmers figur som en modell, og den

beskrives i mange sammenhenger under paraplybegrepet multikomponent-modell. McKay snakker om “Bachman and Palmer’s framework of language ability to describe children’s language use” (2006, s. 51). Felles for disse er at de direkte eller indirekte åpner for at det finnes flere gyldige beskrivelser av språkferdigheter. I tråd med dette har jeg valgt å betrakte Bachman og Palmers beskrivelse av språkferdigheter som en modell, og bruker den til å operasjonalisere begrepet språkferdigheter i mine data.

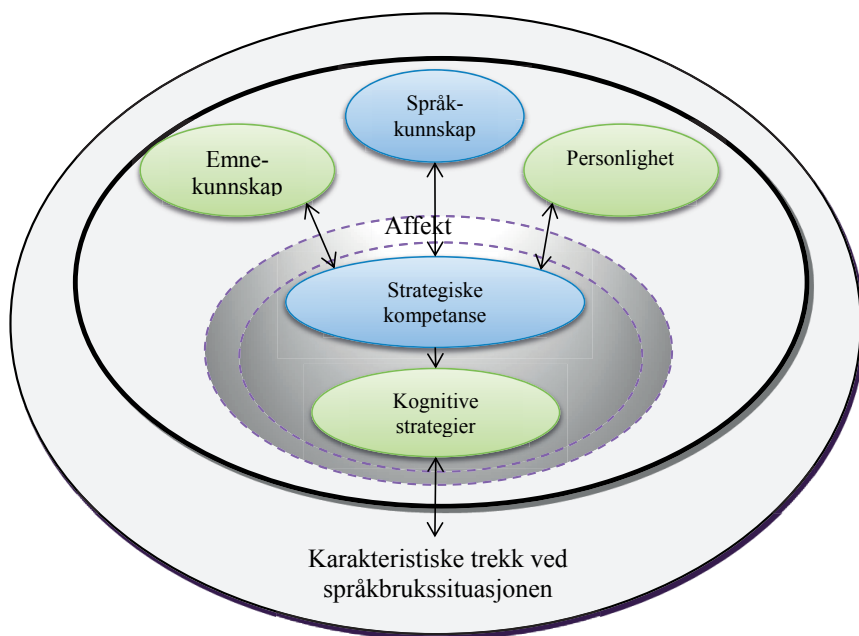
Hvis man tar utgangspunkt i at synet på kommunikative språkferdigheter er et teoretisk ståsted, en påstand om at språk består både av kunnskap om språket som system og evnen til å bruke det, er det vanskelig å se for seg at denne teorien kan fullstendig avvises eller falsifiseres. Men ved å gi en eksplisitt beskrivelse av hvilken intensjon man har med en studie, og hvordan man ser for seg at en modell skal brukes i en sammenheng, vil man gjøre forskningen etterprøvable. Når man tilpasser en modell etter hva som er hensiktsmessig for et gitt studieobjekt, kan man få presise og hensiktsmessige verktøy i forskningen. Med Gieres teori som bakteppe vil jeg i det følgende gjøre greie for hvordan jeg har valgt å kombinere to modeller for å gi en hensiktsmessig beskrivelse av mitt studieobjekt, førsteklasingers språkferdigheter.

2.4.2 Modeller av språkferdigheter

I beskrivelsen av språkferdigheter tar jeg altså utgangspunkt i Bachman og Palmers modell (2010, s 36; 1996, s. 63) og Bialystoks modell (1991, s. 122). Årsaken til at jeg bruker to modeller, kan relateres til studieobjektets egenart. Bachman og Palmers modell, som ifølge Purpura er ”the most comprehensive conceptualization of language ability of the time” (2008, s. 57), er mye brukt som utgangspunkt for språktester. I kartlegging av skolebegynneres språkferdigheter er det relevant å rette søkelys mot lesing og skriving, og språklig bevissthet som forutsetninger for lesing og skriving. Språklig bevissthet beskrives ofte som bindeleddet mellom skriftlig og muntlig språk, og er derfor aktuelt i en vurderingssammenheng. Denne komponenten er ikke med i Bachman og Palmers modell, mens den er svært sentral i Bialystoks modell.

2.4.3 Bachman og Palmers modell

Bachman og Palmers modell er, som nevnt i 2.4, en del av forskningsparadigmet som oppstod som et alternativ til Chomskys kompetansebegrep. Figuren under illustrerer det Bachman og Palmer (2010, s. 36) kaller et helhetlig syn på språkbruk, og viser hvordan alle komponentene står i et interaktivt forhold til hverandre, og med strategiske kompetanse som et særlig sentralt element (min oversettelse).

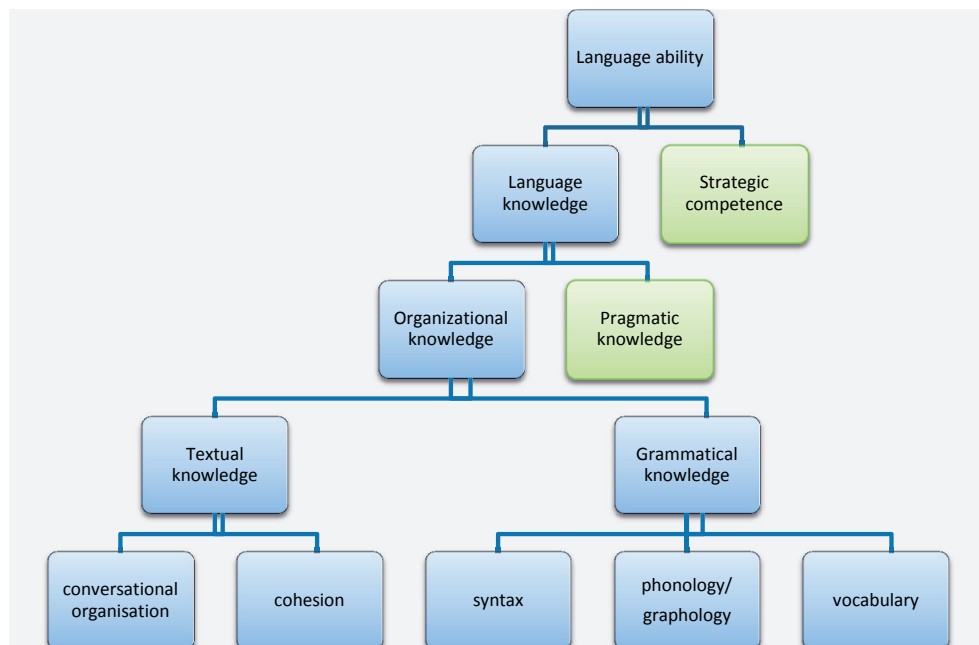


Figur 2: Komponenter i kommunikativ språkbruk

Modellen består av seks komponenter som på ulike måter interagerer med hverandre, i tillegg til at konteksten, karakteristiske trekk ved språkbrukssituasjonen, spiller inn. Av disse er det språkkunnskap og strategisk kompetanse som i særlig grad kan relateres direkte til språk. Språkevne er ikke en del av Bachman og Palmers modell, men de opererer med *language ability* på et overordnet nivå. De sier blant annet: “We define language ability as consisting of two components: language knowledge and strategic competence. Other attributes of language users or test takers that we also need to consider are personal attributes, topical knowledge, affective schemata, and cognitive strategies” (2010, s. 33). Terminologibruken til Bachman og Palmer er utfordrende på dette området. Det konseptet som de kaller *language ability* framstår ikke som en enhet i denne modellen, men består av to komponenter: språkkunnskap og

strategisk kompetanse. Hele modellen illustrerer språkbruk (language use). Det framgår heller ikke klart hva som er forskjellen på kunnskap og kompetanse i modellen.

Formålet om å gi et helhetlig bilde av språk gjør at Bachman og Palmers modell må ha et høyt presisjonsnivå. Språk i bruk beskrives derfor på fem ulike nivåer, hvorav det øverste nivået omtales som *ability*, mens de andre nivåene omtales som *knowledge*.



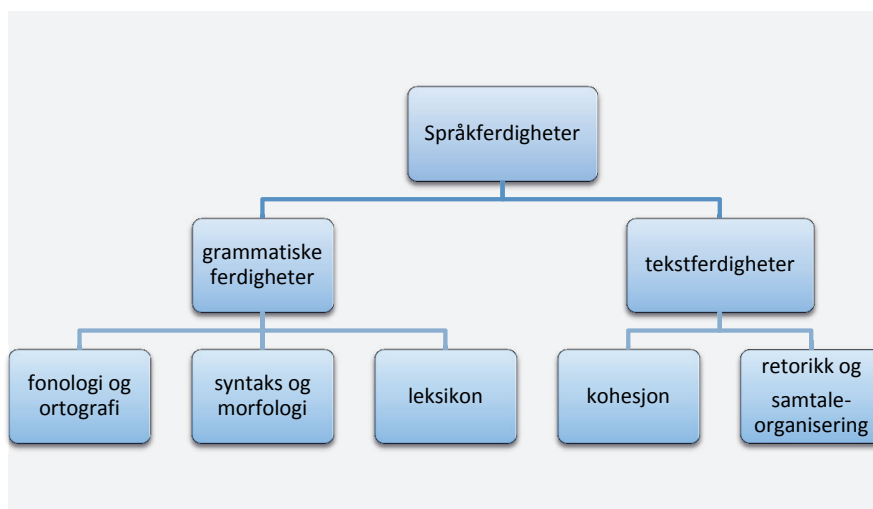
Figur 3: Nivåer av språkferdigheter i Bachman og Palmers modell

De delene av modellen som brukes for å beskrive språkferdigheter i mitt prosjekt, er merket med blått, mens de jeg ikke går inn i, er merket med grønt. Jeg har ikke tatt med Bachman og Palmers underkategorier i de delene av modellen jeg ikke benytter. Språkkunnskap deler Bachman og Palmer, som vi ser, inn i to underkategorier: organisatorisk kunnskap (organizational knowledge) og pragmatisk kunnskap. Organisatorisk kunnskap er kunnskap som innlæreren trenger for å organisere og produsere skriftlig og muntlig språk, og for å forstå tekst produsert av andre (McKay, 2006, s. 51). I denne kategorien skiller Bachman og Palmer mellom grammatisk kunnskap, som beskriver kunnskap om vokabular, syntaks og

fonologi/ortografi, og tekstkunnskap, som beskriver kunnskap om kohesjon, og om retorikk og samtaleorganisering.

For at organisatorisk kunnskap skal kunne brukes vellykket i kommunikasjon, trenger man også pragmatisk kunnskap som systematiseres i hovedkategoriene funksjonell kunnskap (functional knowledge) og sosiolingvistisk kunnskap. Funksjonell kunnskap setter en i stand til å forstå forholdet mellom språklige ytringer og språkbrukerens intensjon. Sosiolingvistisk kunnskap gjør at man kan tilpasse språket sitt etter hva som anses som passende i en gitt situasjon relatert til for eksempel dialekt eller annen variasjon, spesialspråk (registers), idiomatiske uttrykk og metaforer. Kunnskap om kulturelle referanser anses også som en del av den sosiolingvistiske kunnskapen. Pragmatisk kunnskap er ikke tematisert i min studie. Bachman og Palmer gjør oppmerksom på at det ikke er deres intensjon at enhver kartlegging av språk må omfatte alle deler av modellen, men at det i kartlegging av ulike områder av språket er viktig å ha et overblikk over hvilke kategorier språk i bruk består av.

I denne avhandlingen er det altså de to laveste språknivåene i Bachman og Palmers modell som er aktuelle. Disse kaller Bachman og Palmer *organisatorisk kunnskap*. Dette er en betegnelse man ikke kjenner fra norsk terminologi om språk. Kumaravadivelu (2006) argumenterer for viktigheten av å benytte termer som allerede er kjente i beskrivelse av språkferdigheter, og sier: “I try, as far as possible to use the terms that are already in circulation, modifying and extending the usage of some of them if necessary” (2006, s. 21). Jeg har også ønsket å benytte kjente termer for å beskrive mitt studieobjekt. Jeg har derfor valgt å ikke benytte en term som *organisatorisk kunnskap* i analysen av datamaterialet. Basert på studieobjektet i min studie har jeg redusert antall nivåer i Bachman og Palmers modell til tre, noe som bidrar til å redusere den terminologiske kompleksitet i beskrivelsen av informantenes språkbruk. Figur 4 viser min bruk av begrepet *språkferdigheter*, basert på Bachman og Palmers kategori *organizational knowledge*.



Figur 4: Operasjonalisering av språkferdigheter

Denne operasjonaliseringen av språkferdigheter er tilstrekkelig for hensiktsmessige beskrivelser av mitt studieobjekt, da strategisk kompetanse og pragmatisk kunnskap ikke er gjenstand for undersøkelse i denne sammenhengen. Det betyr ikke at jeg ikke anser strategisk kompetanse eller pragmatisk kunnskap som relevant i språkbruk, men at det i min studie ikke er nødvendig å ta høyde for disse nyansene i terminologibruken. Med en tredeling unngår jeg også å benytte termen *organizational knowledge* som betegnelse på de delene av modellen som er aktuelle for min studie, samtidig som en kjent term som *language knowledge* ikke benyttes. Jeg har valgt å bruke termen *ferdigheter* i stedet for *kunnskap*, slik en direkte oversettelse av *knowledge* kunne tilsi. Dette har sammenheng med at kunnskap ofte assosieres med bevisst, eller artikulert kunnskap, mens det i studiet av seksåringers språk dreier seg om ferdigheter relatert til bruk.

Bachman og Palmers oversikt over metakognitive strategier, som de altså kaller *strategisk kompetanse*, retter ikke fokus mot metalingvistikk spesielt, men mot metakognitive prosesser som 1) målsetting (avgjøre hva man skal gjøre), 2) vurdering (vurdere hva som trengs, hva man har å arbeide med og hvor godt man har gjort det) og 3) planlegging (bestemme hvordan man skal bruke det man har) (2010, s. 49-52). Modellen er også utstyrt med en komponent som kalles kognitive strategier. De sier om strategisk kompetanse: “The output of these metacognitive strategies is a plan for how we will use language” (2010, s. 35). Kognitive strategier defineres som “[...] what language users employ when they execute plans, so as to

realize these in language use, either in comprehending information in the discourse, or in co-constructing discourse with another interlocutor” (2010, s. 43). Det er noe uklart hvilke sammenhenger det er mellom disse kategoriene. Språklig bevissthet som evnen til å rette fokus mot språkets forside, beskrives altså ikke som en del av språkerferdighetene i denne modellen.

Selv om Bachman og Palmers modell er mye brukt, har den også blitt kritisert. McNamara (2000, s. 18-19) kritiserer modellen for å skille ut strategisk kompetanse på et annet nivå enn grammatisk, diskurs- og sosiolingvistisk kompetanse, og hevder at dette gjør modellen mindre anvendelig som utgangspunkt for kartlegging. Han sier: ”If strategic competence is not a part of language knowledge, yet does have an impact on performance, should it then be included as a part of the focus of assessment?” (2000, s. 18), og argumenterer for at ulike typer kategorier gjør det vanskelig å vite hvordan disse skal vektles opp mot hverandre i en test.

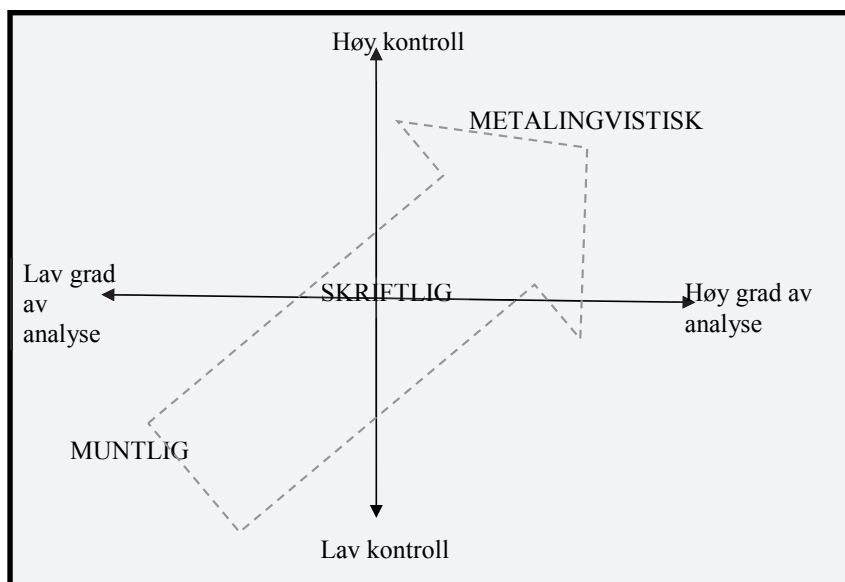
Purpura argumenterer for at kategorien grammatisk kunnskap bør ha to dimensjoner: grammatisk form, og semantisk mening (2004; 2008), og kritiserer Bachman og Palmer for ikke å ta tilstrekkelig hensyn til hvordan modellens kategorier bidrar til å skape mening.

[...] their model could benefit from a more detailed description of how grammar is used to encode meaning at the sentential and suprasentential levels. It addresses meaning to some degree under the rubric of organizational knowledge (vocabulary), textual knowledge (cohesion), functional knowledge and sociolinguistic knowledge; however, given the central role of meaning in language instruction and communicative language use, a more explicit depiction of this aspect of language knowledge would be helpful (Purpura, 2004, s. 56).

Purpura presenterer selv en alternativ modell bestående av komponentene grammatisk kunnskap og pragmatisk kunnskap som står i et dialogisk forhold til hverandre (2004, s. 62). Grammatisk kunnskap består der av to dimensjoner: grammatisk form, som ifølge Purpura kan kartlegges enkeltvis som grammatisk korrekthet eller presisjon, og grammatisk mening. Han sier at “[...] grammatical meaning embodies the literal and intended meanings of an utterance derived both from the meaning of the words arranged in syntax and the way in which the words are used to convey the speaker’s intention” (2004, s. 74). Tanken bak denne todelingen er at spesielt andrespråksinnlærere kan tenkes å ha kjennskap til et gitt innhold, uten å kjenne korrekt form, eller ha kjennskap til korrekt form uten å kjenne innholdet.

2.4.4 Bialystoks modell

I forbindelse med beskrivelse av tospråkliges språkferdigheter er Bialystoks (2001) modell av språkferdigheter en av de toneangivende (Jessner, 2006; McKay, 2006). Hun definerer: “Language proficiency is the ability to function in a situation that is defined by specific cognitive or linguistic demands, to a level of performance indicated by either objective criteria or normative standards” (2001, s. 18). Bialystok (2001 s. 16) beskriver språklig bevissthet som et aspekt ved språkferdighetene, slik man ser av Figur 5. Hennes modell er basert på en tredeling av *domains of language use*, der hun deler språkferdigheter inn i muntlige, skriftlige og metalingvistiske ferdigheter. Det metalingvistiske domenet av modellen beskrives og drøftes i 2.5.2. Bialystok beskriver evnen til *analyse av lingvistisk kunnskap* og *kontroll over oppmerksomhet* som sentrale prosesser i språktilegnelsen, og hevder at språktilegnelsen skjer som en konsekvens av høyere grad av analyse og kontroll. Modellen har slik også en utviklingsdimensjon, i det de ulike språkferdighetene beskrives som mer eller mindre krevende i forhold til hverandre.



Figur 5: Bialystoks domener for språkbruk (min oversettelse)

Analyse relateres til innlærerens mentale representasjon av språksystemet, altså det å kunne identifisere språklige enheter som fonemer, stavelser, ord, setninger etc. Bialystok sier at “[...] mental representations evolve by becoming more structured, more explicit, and more

interconnected” (1991, s. 116). Den andre komponenten, kontroll, kan relateres til oppmerksomhet. Hun sier at dette “[...] is the attention function, which selects information from a representation and directs attention to that information for the purpose of performing in a specific context” (1991, s. 116).

Modellen består altså av tre domener for språkbruk: muntlig, skriftlig og metalingvistisk. I analysen av mine data knytter jeg det metalingvistiske domenet til språklig bevissthet. Bialystok beskriver hvert av disse domenene enkeltvis, men hun ser dem også i sammenheng som et utviklingskontinuum slik man ser av modellen over. Hun tenker seg da at muntlig språkbruk stiller lavere krav til kontroll og analyse enn skriftlig språkbruk, og at metalingvistiske ferdigheter er det domenet som krever mest av innlæreren med hensyn til kontroll og analyse. Samtidig tenker hun seg at det innenfor hvert av disse domenene vil være utfordringer av ulike vanskegrad. For eksempel framstilles det å være *leseklar* som en egenskap som ikke stiller høye krav verken til kontroll eller analyse innenfor domenet skriftlig språkbruk, samtidig som man vet at det å være leseklar involverer en viss grad av språklig bevissthet, som regnes som et høyere nivå. Muntlig bruk av språket involverer ferdigheter i å uttrykke og tolke meninger i en muntlig diskurs (1991, s. 124). Muntlig språk er det første domenet et barn har tilgang til, men det betyr på ingen måte at språket her er enkelt eller primitivt. ”High levels of oral use make demands of analysis and control that are as challenging as those found in the other two domains” (Bialystok, 1991, s.124). God muntlig språkbruk ses ofte i sammenheng med om talen kan beskrives som flytende.

Lesing og skriving stiller høyere krav til analyse av lingvistisk kunnskap og kontroll over oppmerksomhet enn det muntlige aktiviteter gjør. Lesing er dekontekstualisert bruk av språket og stiller krav til at man forstår språket uavhengig av situasjonskonteksten for lesingen. Bialystok sier at “The intended meaning of the text [...] can be obtained only through correct interpretation of linguistic forms, thereby increasing the need to understand the structures of these forms” (1991, s.129). Lesing stiller krav til at grafemer kobles til fonemer, og at denne kunnskapen igjen leder til forståelse slik at det som leses gir mening.

Det metalingvistiske domenet kan ifølge Bialystok best beskrives ved hjelp av hvilke språkbruksoppgaver som kan løses ved hjelp av denne ferdigheten. Det er snakk om språkbruk som stiller høye krav til analyse av lingvistisk kunnskap og språklig prosessering samt at emnet må være språk eller struktur. Hun sier altså at muntlig språkbruk stiller lavere

krav til kontroll og analyse enn skriftlig språkbruk, og at metalingvistiske ferdigheter er det domenet som krever mest av innlæreren. Samtidig sier hun at det innenfor hvert av disse domenene vil være utfordringer av ulike vanskegrad. Bialystoks oversikt over krav til analyse og kontroll innenfor domenet metalingvistikk beskrives nærmere i 2.5.2.

Bialystok presenterer også det hun kaller "Landmarks of Language Acquisition" der hun tar utgangspunkt i de språklige kategoriene leksikon, syntaks, fonologi og pragmatikk, og beskriver tidlige utviklingstrekk innenfor hver av disse kategoriene (2001, s. 23-31). Dette er mer eller mindre de samme som vi finner hos Bachman og Palmer, men Bialystoks modell tar også høyde for et utviklingsperspektiv i tillegg til å beskrive de språklige komponentene.

2.4.5 Drøfting og sammenligning

Bialystoks modell og Bachman og Palmers modell fokuserer, slik jeg ser det, på ulike aspekter ved språket. I Bialystoks modell er søkelyset rettet mot språk som kognitiv utrustning, og det pekes på trekk ved språkferdighetene som er styrt av individuelle kognitive prosesser slik som evnen til kontroll og analyse. Det gis også eksempler på hvilke ferdigheter som kan beherskes ved ulik grad av kontroll og analyse. Bachman og Palmers modell har et hovedfokus rettet mot språket som selvstendig system (i alle fall gjelder dette organizational knowledge). Ved å skille mellom organisatorisk kunnskap og pragmatisk kunnskap kan man gjerne si at Bachman og Palmers modell har én systemside og én side knyttet til språket i bruk. Det er ikke nødvendigvis noe motsetningsforhold mellom disse modellene, man kan snarere si at de er godt egnet til å utfylle hverandre. I Bachman og Palmers modell er systemperspektivet framtreddende, noe som bidrar til å tydeliggjøre enkeltmodulene i språkssystemet, og å skape en ryddig modell.

I Bialystoks modell er det rettet et spesielt fokus mot språklig bevissthet noe som bidrar til å framheve prosesser rundt språkssystemet i bruk. Bialystok tar også høyde for en utviklingsdimensjon, i det de tre trinnene er ment å representere stigende vanskegrad, der språklig bevissthet er mer krevende enn muntlig og skriftlig språkbruk.

2.5 *Språklig bevissthet: en del av språkferdighetene?*

Som nevnt i 2.1 har sammenhengen mellom språkferdigheter og språklig bevissthet vært en utfordring når det gjelder å finne en operasjonalisering av skolebegynneres språkferdigheter. Språklig bevissthet beskrives som et bindeledd mellom skriftlig og muntlig språk, og defineres ofte som evnen til å skifte fokus fra språklig innhold, altså semantikk, til språklig form. Som jeg vil vise i 2.5.1, er det mange ulike syn på hva språklig bevissthet er. En mye brukt definisjon, er James og Garretts (1992). De sier at språklig bevissthet er "[...] a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life" (1992, s. 8). Utfordringen med en slik vid definisjon er at det er stort rom for ulike tolkninger, noe definisjonen også har blitt kritisert for (Van Essen, 2008, s. 3). Van Essen påpeker at en vid definisjon ikke nødvendigvis er en ulempe tidlig i et forskningsparadigme, nettopp fordi en kan være åpen for ulike forståelser av fenomenet. Jeg velger å bruke denne definisjonen som et utgangspunkt for diskusjonen av hva språklig bevissthet er.

For seksåringens møte med lese- og skriveopplæring vil grad av språklig bevissthet være av stor betydning. Møtet med skriftspråket stiller altså krav til at eleven må ha kunnskap, ikke bare om språket som system, men han må også kunne skille mellom språkets form og språkets mening. Språklig bevissthet må derfor inngå i min modell av språkferdigheter dersom den skal være anvendelig som utgangspunkt for kartlegging av seksåringers språkferdigheter. En slik modell må også ha en operasjonaliserbar definisjon av hva språklig bevissthet er. I det følgende vil jeg presentere og drøfte ulike definisjoner og tilnæringsmåter til språklig bevissthet som studieobjekt, der jeg fokuserer på studier relatert til barns læring og studier relatert til tospråklighet. Videre vil jeg presentere Bialystoks (1991, 2001) modell for språklig bevissthet som er en sentral del av teorigrunnet i denne avhandlingen.

2.5.1 **Ulike tilnæringer til språklig bevissthet**

Termene *metalingvistisk bevissthet* og *metaspråklig bevissthet*, eller bare *språklig bevissthet*, brukes om hverandre, og defineres også ulikt av forskjellige brukergrupper. Bialystok (2001) skriver at prefikset *meta* ble gjenstand for oppmerksomhet utover på 70-tallet, og ble brukt i forbindelse med ulike kognitive funksjoner som for eksempel metakognisjon og metaminne. Senere har begrepet blitt tatt i bruk innenfor psykologi, lingvistikk og pedagogikk, men defineres ikke nødvendigvis likt innenfor de ulike disiplinene. "Indeed, the prefix has been liberally attached to any concept or activity that requires some extra knowledge or effort"

(Bialystok, 2001, s. 121). Ifølge Bialystok (2001) brukes termen metalingvistik om tre ulike konsepter: metalingvistisk kunnskap (knowledge), metalingvistiske ferdigheter (ability) og metalingvistisk bevissthet (awareness), og forskjellen mellom disse temaene er ”never made explicit” (2001, s. 123).

Begreper som metaspråklig bevissthet og metalingvistisk bevissthet brukes ofte parallelt. I internasjonal litteratur finner man begreper som *linguistic awareness* og *metalinguistic awareness*. I Dansk faglitteratur snakker man gjerne om *oppmerksomhet* i stedet for bevissthet (Laursen, 2001).

For å gjøre greie for begrepet språklig bevissthet må man vende seg mot ulike fagområder og til dels også ulike forskningsparadigmer. Grener innenfor psykologi, (spesial-) pedagogikk og språkvitenskap har språklig bevissthet som studieobjekt, men begrepet brukes på ulike måter og også med ulikt formål innenfor disse gruppene. På mange måter kan man si at psykologiske studier av språklig bevissthet har et svært bredt perspektiv, idet de søker å beskrive og forklare språklig bevissthet innenfor en større ramme av kognitive strategier og prosesser. Lingvistiske teorier har et noe smalere perspektiv i det det i første rekke rettes fokus mot metaspråk og dets natur, mens de spesialpedagogiske studiene har et enda smalere perspektiv der det fokuseres på sammenhenger mellom språklig bevissthet og læring eller lærevansker.

James (1999) sier at vi har fire konkurrerende termer: *language awareness* (språklig bevissthet), *linguistic awareness* (lingvistisk bevissthet), *metalinguistic awareness* (metalingvistisk bevissthet) og *knowledge about language* (kunnskap om språk). Etter en sammenligning av disse, konkluderer han med at det er to ulike meninger som ligger bak, språklig bevissthet som kognisjon og språklig bevissthet som metakognisjon:

The first kind, LA [language awareness] as cognition, works from the outside in, so to speak: one first learn about language or something about language that one did not know before. You can stop here, in which case you have done some linguistics. Or you can go on and turn this 'objective' knowledge towards your own language proficiency, making comparisons and adjustments. This is to personalize the objective knowledge gained. The second variant, LA as metacognition, works in the opposite direction: one starts with one's own intuitions and through reflections relates this to what one knows about language as an object outside of oneself. [...] I shall refer to the first as Consciousness-Raising and the second as Language Awareness proper (James, 1999, s. 97).

James mener altså at språklig bevissthet brukes både om kognisjon og metakognisjon og at det er viktig å skille mellom disse. I en tidlig fase av forskningen på språklig bevissthet drøfter Tornéus (1983, s. 14) problemet i *Hur medvetet är medvetet?*, og konkluderer med at bruken av begrepet *bevissthet* på en måte er uheldig. Hun mener det i bruken av betegnelsen bevissthet kan være snakk om liten eller ingen grad av bevissthet dersom man definerer bevissthet strengt. Hvis man skulle stille krav om bevisstheten skal være eksplisitt, ville dette for eksempel ekskludere barns spontane språklige leker av typen ”hemmelig språk”, der alle vokaler erstattes med ”i”, dersom barnet ikke kunne formulere regelen. Tornéus velger å definere bevissthet synonymt med oppmerksomhetsskift (Tornéus, 1983, s. 16). Hun mener at man unngår definisjonsproblematikken ved å velge bort begreper som *awareness* og *consciousness* og viser til Mattingly (1979 s. 1) som hevder at ”[...] linguistic awareness is not a matter of consciousness, but of access. This access is probably largely unconscious, but the degree of consciousness is not relevant”. Begrepet bevissthet har også vært prøvd erstattet med *intuisjon* (Mattingly, 1979). Tornéus sier at også disse begrepene medfører et nytt problem, nemlig at det blir vanskelig å opprettholde distinksjonen mellom språkbruk og metalingvistiske aktiviteter. Snow sier at metalingvistiske ferdigheter har å gjøre med evnen til å tenke på språk, leke med det, snakke om det, analysere enkeltkomponenter og vurdere akseptabilitet (Snow, et al., 1998, s. 49).

En definisjon som kan betegnes som typisk lingvistisk, er Purpuras (2004) der han relaterer språklig bevissthet (metalinguistic knowledge) til lingvistisk terminologi, og sier at språklig bevissthet:

[...] refers to informational structures related to linguistic terminology. We must be clear that metalinguistic knowledge is not a component of grammatical ability; rather, the knowledge of linguistic terms would more aptly be classified as a kind of specific topical knowledge that might be useful for language teachers to possess (Purpura, 2004, s. 88).

En slik definisjon begrenser språklig bevissthet til bruk av lingvistisk terminologi og baserer seg på at metalingvistisk kunnskap er bevisst og uttrykt. Det tas ikke høyde for at barn beveger seg langs et kontinuum med varierende grad av analyse og kontroll, og barns eksperimentering og lek med språket vil ikke være en del av den språklige bevisstheten.

Hagtvet (2002) poengterer at det er mange nivåer av språklig bevissthet, og sier at metakunnskap ikke kan regnes som en enten-eller-kompetanse, men snarere en skala barn

beveger seg langs i løpet av førskole og skolealder. Dette synspunktet er forenlig med Bialystoks modell der det antas at det er en glidende overgang fra lav til høy språklig bevissthet.

Det er, slik jeg ser det, ikke nødvendigvis noe motsetningsforhold mellom disse retningene, men snarere at de representerer ulike fokus på et stort fagfelt og at forskningen har ulikt formål. Ikke desto mindre er det vanskelig å gi en oversikt over forskning om språklig bevissthet fordi man må forholde seg til studier som har ulike teoretiske utgangspunkt.

I denne studien av språklige bevissthet hos minoritetsspråklige førsteklassinger er det nødvendig å forholde seg til litteratur og forskning fra flere av de nevnte retningene.

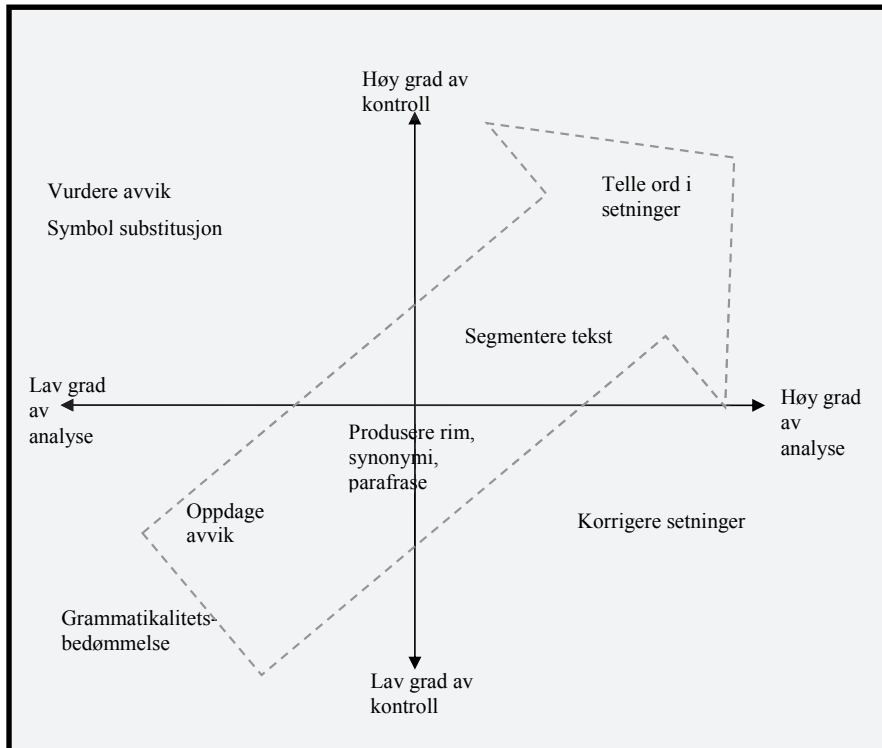
2.5.2 Bialystoks modell av språklig bevissthet

Bialystok (1991) beskriver språkferdigheter som bestående av to komponenter som hver for seg er ansvarlig for hver sine områder av språklig prosessering og utvikling: *analyse av lingvistisk kunnskap* og *kontroll over oppmerksomhet*, som vist i 2.4.4. Språklig bevissthet er det språklige domenet som stiller høyest krav til analyse og kontroll av de tre domene i modellen hennes.

Analyse er altså en prosess som ifølge Bialystok bidrar til å gjøre uanalysert språkkunnskap mer analysert, slik at den framstår som eksplisitt kunnskap som språkbrukeren er oppmerksom på. Selve prosessen analyse innebærer at språkbrukeren er i stand til å identifisere enheter i språket ved at en på et eller annet nivå retter oppmerksomhet mot disse enhetene, slik man ser for eksempel når barn identifiserer elementer som rimer på hverandre, eller kan lytte ut enkeltfonemer i ord. For at språkbrukeren skal kunne analysere lingvistisk kunnskap, må hans eller hennes språkferdigheter være utviklet slik at de samsvarer med det lingvistiske systemet i det aktuelle språket, og en må være oppmerksom på skillet mellom språkets form og språkets mening. For eksempel i grammatikalitetsbedømmelsestester stilles det krav til både at en setning skal være grammatisk korrekt og at den skal gi mening. Se diskusjon i 5.3.4.

Kontroll er "[...] the ability to selectively attend to specific aspects of a representation" (Bialystok, 2001, s. 131). Denne prosessen bidrar til at språkbrukeren kan velge å rette særlig oppmerksomhet mot enkeltelementer i språket, og også se disse i sammenheng med andre

elementer, eller tilsvarende elementer i andre elementer i språket. Slik jeg oppfatter Bialystok, vil evnen til analyse gjøre språkbrukeren i stand til å kjenne igjen lingvistiske enheter, mens kontroll er nødvendig for å kunne reflektere rundt eller manipulere disse enhetene, for eksempel i forbindelse med språklek. Figur 6 illustrerer hvordan ulike metaspråklige utfordringer stiller ulike krav til grad av kontroll og analyse (Bialystok, 1991, s. 19).



Figur 6: Analyse og kontroll i metalingvistiske oppgaver.

En ser at oppgaver som å telle ord i setninger kjennetegnes ved å stille høye krav til både kontroll og analyse. Her må språkbrukeren både rette oppmerksomhet mot enkeltordet og mot setningen, og se disse i sammenheng, når ord skal telles innenfor rammen av en setning. Mens grammatikalitetsbedømmelse, det å kunne vurdere om en ytring er grammatisk eller ugrammatisk, stiller lavere krav til kontroll og analyse, og derfor må anses som en enklere prosess i den forstand at en ytring skal vurderes som rett eller feil uten at man fokuserer på enkeltelementer i setningen.

Man kan innvende mot modellen at den tar sikte på å beskrive oppgaver innenfor ulike språklige områder, for eksempel semantikk, grammatikk og tekst, i samme modell. Hvis man

tenker seg at høye krav til kontroll og analyse representerer kompleksitet, og lave krav representerer enkelhet, skulle man tro at de samme oppgavetyper var like vanskelige for alle elever, som et slags tilgjengelighetshierarki der man behersker alle oppgavetyper som stiller lavere krav enn en gitt oppnådd ferdighet. Men en slik tankegang forutsetter at kontroll og analyse utvikler seg parallelt i de ulike språklige områdene ved at for eksempel fonologisk bevissthet øker i samme takt og på samme tid som syntaktisk bevissthet. Alternativt kan man tenke seg at de ulike språklige områdene beskrives hver for seg, og at utviklingen av kontroll og analyse innenfor de ulike områdene bør vurderes separat. Eller for å formulere det på en annen måte: vil det alltid være slik at det å telle ord i en setning er vanskeligere enn grammatikalitetsbedømmelse? Det er grunn til å tro at særlig andrespråksbrukere kan ha en annen utvikling enn det morsmålsbrukere av et språk har. Om de aktuelle språkferdighetene kan overføres fra et språk til et annet, vil trolig påvirke vanskegraden for den enkelte språkbrukeren. Grammatikalitetsbedømmelse, som ifølge Bialystoks modell krever lav grad av både analyse og kontroll, er direkte knyttet til grammatiske trekk i et språk, og vil derfor være krevende for andrespråksbrukere med begrensede ferdigheter i det aktuelle språket. Samtidig vil det å telle ord i setninger eller produsere rim i mindre grad være relatert til trekk i enkeltspråk, og vil derfor kunne overføres til et annet språk. En innlærer kan for eksempel gjerne produsere rim basert på ord han ikke kjenner betydningen av, eller telle ord i en setning han ikke forstår. Jeg mener derfor at Bialystoks beskrivelse av hvilke oppgaver som krever høy eller lav grad av analyse og kontroll, kan være aktuelle for morsmålsbrukere av et språk, men kan ikke ses på som absolutte størrelser som gjelder for alle elever. Når det gjelder andrespråksbrukere, vil faktorer som typologisk distanse til morsmålet ha innvirkning på hvilke oppgaver som stiller høye krav til analyse og kontroll. Hvor vanskelig en oppgave er, vil derfor være individuelt.

2.5.3 Bevissthet, kunnskap og ferdigheter

Som nevnt i 2.5.1 defineres språklig bevissthet på flere måter. Ifølge Bialystok (2001) brukes termen metalingvistisk om tre ulike konsepter: metalingvistisk kunnskap (knowledge), metalingvistiske ferdigheter (ability) og metalingvistisk bevissthet (awareness), og forskjellen mellom disse temaene er "[...] never made explicit" (2001, s. 123). For at begrepet metalingvistisk kunnskap skal gi mening, må det ifølge Bialystok skilles fra lingvistisk kunnskap generelt. "If it turns out that metalinguistic knowledge is simply what less formal theories would call grammar, then the concept does not serve a useful purpose" sier Bialystok

(2001, s. 123), og hevder at kunnskap om grammatikk er lingvistisk kunnskap, og at da må metalingvistisk kunnskap være mer enn dette. Lingvistisk kunnskap kan være en del av den metalingvistiske kunnskapen, men på et ulikt generaliseringsnivå, altså at kunnskapen kan brukes mer generelt.

[...] metalinguistic knowledge minimally needs to include the abstract structure of language that organizes sets of linguistic rules without being directly instantiated in any of them. This would include insights such as canonical word order and productive morphological patterns (Bialystok, 2001, s. 123-124).

Kunnskap om prinsipper av denne typen krever et mer generelt fokus, og skiller seg slik sett fra lingvistisk kunnskap om et gitt språk, og det kreves også et videre perspektiv på språk for å beskrive det. For eksempel kan et barn forstå at rekkefølgen ord er satt sammen på i en setning, kan forandre meningen i en setning eller at en liten forandring ved et verb kan forandre tidspunktet for en gitt verbhandling. Hvis man har kognitive fordeler ved å tilegne seg metalingvistisk kunnskap, oppstår de fordi dette er abstrakt kunnskap, ikke spesialkunnskap om gitte strukturer. På bakgrunn av dette resonnementet konkluderer Bialystok med at “[...] metalinguistic knowledge is the explicit representation of abstract aspects of linguistic structures that become accessible through knowledge of a particular language” (2001, s. 124) Det vil si at for eksempel observasjonen av at verbalet står på andre plass i norske setninger, vil være et typisk eksempel på metalingvistisk kunnskap. At den skal være eksplisitt vil si at man ikke bare må evne å bruke disse abstrakte strukturene produktivt, men at den som har slik kunnskap kan gjøre greie for den løsrevet fra bruk i enkelttilfeller.

Metalingvistiske ferdigheter beskriver evnen til å bruke kunnskap om språket i motsetning til evnen til å bruke språket “[...] metalinguistic ability describes the capacity to use knowledge about language as opposed to the capacity to use language” (2006, s. 24). Det er altså snakk om språk som er produsert på bakgrunn av kunnskap om språk. Lingvistiske ferdigheter beskriver evnen til å bruke språk uten at man nødvendigvis har en teoretisk forklaring på hvorfor man benytter språklige strukturer som man gjør, eller uten at man er avhengig av å forholde seg til teori om språk for å produsere korrekte strukturer. Bialystok spør om det er rimelig å anta at metalingvistiske ferdigheter er distinkte i forhold til de lingvistiske ferdighetene som er ansvarlige for vanlig produksjon og persepsjon av språk. Tanken på at metalingvistiske ferdigheter er selvstendige ferdigheter i forhold til å bruke ferdigheter om

språk, appellerer fordi man vet at de fleste beskrivelser av språkbruk, og særlig tilegnelse av språk i tidlige stadier, fungerer bra uten forventninger om at barn skal kunne noe om språk i tillegg til å bruke det. Hvis man ser slik på det, er metalingvistiske ferdigheter noe som kan legges til, men som ikke er en del av de grunnleggende ferdighetene som kreves for å kommunisere. Dette kan bidra til å forklare hvorfor alle barn lærer å snakke, men noen har vanskeligheter med å tilegne seg og bruke kunnskap om språket, for eksempel i forbindelse med lese- og skriveopplæring.

Man kan også si at metalingvistiske ferdigheter inngår i de lingvistiske ferdighetene. Hvis man ser slik på det, vil de samme parameterne som brukes for å beskrive og forklare metalingvistiske ferdigheter, være forenlig med lingvistiske ferdigheter. Bialystok sier: "If it is not a different kind of thing from linguistic ability, then presumably it does not need a different kind of label and certainly does not need a different theory to account for its development" (2001, s. 125).

Bialystok hevder at en definisjon av metalingvistiske ferdigheter må være et kompromiss mellom disse to. Ferdigheten må skille seg ut fra de lingvistiske ferdighetene som er ansvarlige for språkbruk på en slik måte at det kan undersøkes på selvstendig grunnlag, samtidig som man må ta utgangspunkt i at lingvistiske og metalingvistiske ferdigheter har samme opphav. "Intrinsic to definitions of metalinguistic ability, then, must be the means of relating it to linguistic ability, and explanations of the nature and development of metalinguistic ability, must be reconcilable with the facts and theories of linguistic ability" (2001, s. 125).

Metalingvistisk bevissthet er den av metaferdighetene som er vanskeligst å gjøre greie for. Bialystok hevder at for å definere bevissthet trenger man en type tilleggsmekanisme, oppmerksomhet, og sier at "The combination of attention and explicit mental representations can produce the phenomenal experience of awareness" (2001, s. 126).

Fordi man ikke kan påvise noen distinksjon mellom bevissthet og ubevissthet i beskrivelsen av metalingvistikk, mener Bialystok at distinksjonen bevisst – ubevisst ikke er anvendelig, og konkluderer med at oppmerksomhet er det som skiller metalingvistisk bevissthet fra lingvistisk bevissthet. Hun sier:

Consciousness can be used to refer to both knowledge (as in conscious knowledge of events) and awareness (to be conscious of one's knowledge of events). Searle (1992) takes an even broader view and claims it to be characteristic of mental abilities: human functioning is conscious by its very definition. [...] The problem with defining consciousness in this way and applying it to the present contexts is that it does not set out contrasting positions that are clarified by the distinction. [...] If awareness is conscious, what is unconscious knowledge? If awareness is conscious, can there be unconscious awareness? (Bialystok, 2001, s. 126).

Metalingvistisk bevissthet innebærer altså, ifølge Bialystok, at man aktivt retter oppmerksomhet mot et kunnskapsområde som beskriver eksplisitte kvaliteter ved språket.

Distinksjonene mellom kunnskap, ferdighet og bevissthet er ikke åpenbare. Slik jeg ser det, vil de to første, kunnskap og ferdighet, på mange måter gjenspeile de to komponentene vi finner både i Bialystoks og Bachman og Palmers definisjoner av språkferdigheter; det dreier seg om kunnskap om språket som system og ferdigheter til å bruke det i praktisk kommunikasjon, her også med et metaperspektiv for å evaluere, støtte eller forklare egen praksis. Det siste punktet, distinksjonen mellom metalingvistisk bevissthet og lingvistisk bevissthet, er ikke like åpenbar. Jeg forstår det som at forskjellen mellom språklig bevissthet og metaspråklig bevissthet best kan observeres hos tospråklige som kan dra nytte av to ulike språkssystemer. Da vil lingvistisk bevissthet kunne observeres for eksempel ved at en innlærer via bruk viser bevissthet om at et meningsinnhold kan uttrykkes ved hjelp av ulike grammatiske kategorier i ulike språk. Metalingvistisk bevissthet vil da være et kognitivt hjelpemiddel relatert til metaperspektiv på egen språkbruk i umiddelbare kommunikasjonssituasjoner. Når det gjelder lese- og skriveopplæring, kan lingvistisk bevissthet hjelpe eleven til å rette oppmerksomhet mot for eksempel fonemer og grafemer, mens metalingvistisk bevissthet vil hjelpe eleven å rette oppmerksomhet mot denne bevisstheten. Slik jeg oppfatter Bialystok, vil metalingvistisk bevissthet også være et hjelpemiddel når eleven skal bruke lingvistisk bevissthet tilegnet på ett språk til å løse tilsvarende oppgaver på et annet språk. For eksempel når en elev har utviklet fonologisk bevissthet relatert til foneminventaret i morsmålet, vil et metaperspektiv på denne bevisstheten gjøre det lettere for barnet å rette oppmerksomhet mot fonemer også i et annet språk. Metalingvistisk bevissthet kan altså hjelpe barnet å reorganisere eller systematisere ulike språkferdigheter på et høyere nivå.

Det kan diskuteres i hvilken grad et skille mellom bevissthet og metabevissthet er hensiktsmessige å operere med i kartlegging av barns språkferdigheter. Slik jeg ser det, er det mange grader av bevissthet eller oppmerksomhet, og den vil arte seg ulikt for ulike aldersgrupper og i ulike språklige oppgaver. Jeg finner det derfor vanskelig å sette et absolutt skille mellom bevissthet og metabevissthet hos barn. Det er heller ikke uproblematisk å operere med absolutte skiller mellom kunnskap, ferdighet og bevissthet. Men sett i lys av at språklig bevissthet ikke er en enten-eller-kunnskap, men må anses som et kontinuum fra et svært enkelt nivå til et svært avansert nivå, vil en slik inndeling kunne være nyttig i en beskrivelse av hvor en elev befinner seg på kontinuumet, og inndelingen kan også bidra som forklaring på hvorfor noen oppgaver om språklig bevissthet oppfattes som enkle mens andre er svært krevende for barnet. Se også diskusjon i 5.4.6.

Det er også en sentral utfordring ved Bialystoks modell at den i liten grad tar høyde for at de språklige utfordringene hun beskriver i lys av krav til kontroll og analyse, relateres til språkbrukerens alder. Det tas heller ikke høyde for at konteksten språket blir til i, påvirker vanskegraden av den kommunikative oppgaven, utover at det skriftlige domenet er mer komplekst enn det muntlige fordi man ikke har en felles fysisk kontekst i skrift.

Som vist over er språklig bevissthet et tema innenfor ulike fagdisipliner, der det brukes på ulike måter med ulike termer, ulike definisjoner og ulikt fokus. I denne avhandlingen benytter jeg begrepet språklig bevissthet, og legger i det at evnen til å bytte perspektiv fra innhold til form og på ulike måter manipulere språket. Jeg skiller ikke eksplisitt mellom bevissthet og metabevissthet i mine analyser, men benytter begrepene *analyse* og *kontroll* for å kunne beskrive en utviklingsakse for språklig bevissthet.

2.5.4 Språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter

Språklig bevissthet ses ofte i sammenheng med lese- og skriveutvikling. I de siste tiårenes forskning om lesing og skriving har språklig bevissthet, og særlig fonologisk bevissthet, inntatt en helt sentral plass. Det er godt dokumentert at det er en positiv sammenheng mellom språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2006; Bialystok, 2001, 2004; Baker, 2008; Lyster, 1995; Frost, 2001; Lundberg, Frost & Petersen, 1998; Hagtvedt, 1994, 2002; Torneus, 1990; Snow, 1998; Østern, 1991, 2002; Sweet & Snow, 2003).

Tornéus (1990) sier at språklig bevissthet kan anses som en møteplass for språklig og kognitiv utvikling. Hun fant i sin studie at morfembevissthet ved seks år kunne relateres til leseferdigheter i andre klasse, men ikke i første klasse (Tornéus, 1990). Tornéus inkluderer i språklig bevissthet, i tillegg til å kunne skifte fokus, også evnen til å leke med språket (1986).

Ifølge Snow (1998, s. 50) trodde man tidligere at språklig bevissthet ble utviklet rundt skolealder, mens senere tids forskning viser at barn helt ned i treårsalderen eller enda yngre har metalingvistiske ferdigheter, og at barn i fire-femårsalderen kan ha betydelige kunnskaper om setninger, ord og språklyder. Dette forutsetter at man legger til grunn en definisjon der ferdighetene ikke må være eksplisitte i den forstand at barnet må kunne gjøre rede for hva det kan. Det er vanlig å tenke seg at språklig bevissthet knyttes til språkets fonologiske, morfologiske, syntaktiske, leksikalske og pragmatiske sider. Østern (2002) anser også bevissthet om skrift som et eget aspekt ved språklig bevissthet.

2.5.5 Fonologisk bevissthet

For at barnet skal kunne lære seg korrespondansen mellom lyd og bokstav, må det bli oppmerksom på fonemene (jf. Bialystoks *analyse*) og kunne reflektere over strukturen i ord (jf. Bialystoks *kontroll*). Dette er en forutsetning for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. Hagtvet definerer fonologisk bevissthet som "[...] evnen til å (bevisst) manipulere lyder og lydstrukturen i språket" (1994, s. 35). Lydstrukturer kan være stavelser eller deler av stavelser. Fonemer og andre fonologiske enheter er abstrakte enheter i form av at de ikke er meningsbærende, og barnet må derfor gjøres spesielt oppmerksom på deres eksistens. Hagtvet dokumenterte i sin studie at barn som var svake lesere, hadde problemer med oppgaver som stiller krav til forståelse, bruk og manipulasjon av alle aspekter ved språket som system (1994, s. 398). Hun sier: "Mye tyder på at barns sensitivitet overfor språkets lydstruktur utvikler seg svært gradvis, og at utviklingen begynner tidlig" (1994, s. 35).

Siden fonologisk bevissthet antas å utgjøre et grunnlag for utvikling av lese- og skriveferdigheter, er kartleggingsmateriell på dette området gjerne tilrettelagt for kartlegging ved hjelp av bilder og for barn i førskolealder, eventuelt rundt skolestart. Slik kartlegging fokuserer gjerne på fonemer, stavelser og stavelsessegmenter. Typiske oppgaver for å vurdere om barn har fonologisk bevissthet, er rim, forlydsanalyse og stavelsesanalyse.

Skandinavisk forskning på forholdet mellom språklig bevissthet og lese- og skriveopplæring er i stor grad påvirket av den såkalte Bornholmmodellen (Lundberg, et al., 1988) som ble utviklet etter en studie på førskolebarn og skolebarn i Danmark. Studien undersøkte om språkstimulering før skolestart kunne gi en positiv effekt på lese- og skriveopplæringen. Ca. 400 barn deltok i studien som bestod av en eksperimentgruppe på Bornholm og en kontrollgruppe på Jylland. Barna hadde i en periode på åtte måneder daglige øvelser som skulle styrke den språklige bevisstheten. Ved testing i etterkant av prosjektet hadde barna i eksperimentgruppen bedre resultater enn barna i kontrollgruppen. De barna som hadde hatt lav språklig bevissthet før prosjektstart, så ut til å ha hatt størst utbytte. Den største effekten kunne ses i fonologisk bevissthet.

Det er mye som tyder på at språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter står i et gjensidig forhold der det ikke er gitt hva som er årsak og hva som er virkning. Sammenhengen mellom disse synes imidlertid veldokumentert.

2.5.6 Bevissthet om grammatikk

Hagtvedt definerer bevissthet om språklig form som ”Evnen til å reflektere over og manipulere aspekter ved setningers indre grammatiske struktur” (1994, s. 34). Hun skriver at det er naturlig å inkludere bevissthet om morfemstruktur i denne kategorien. Hagtvedt (1994, s. 35) sier at ”Mye tyder på at kunnskap om språkets formside -enten det dreier seg om syntaktiske eller morfemiske aspekter, er relatert til leseutvikling”. En vanlig måte å kartlegge syntaktisk bevissthet på er grammatikalitetsbedømmelse, dvs at barnet skal vurdere om en setning er korrekt eller ikke. Dette er ikke desto mindre en omdiskutert måte å vurdere språklig bevissthet på, og metoden er identisk med den man ofte bruker for å kartlegge syntaktiske ferdigheter generelt (Bialystok, 2001, s. 139). Grammatikalitetsbedømmelse som en målestokk på syntaktisk bevissthet, er basert på en forutsetning om at feil kan oppdages bare dersom man retter oppmerksomhet mot setningens form. Som en målestokk for syntaktiske ferdigheter er forutsetningen at bare en med morsmålsferdigheter eller høy formell kompetanse kan gjøre reliable vurderinger av setningers akseptabilitet, og at barnets vurdering derfor er en indikasjon på oppnådd ferdighetsnivå (Bialystok, 2001, s.139).

2.5.7 Bevissthet om ord

En av de tidligste studiene som dokumenterte at tospråklig barn hadde noen fordeler foran de enspråklige når det gjaldt språklig bevissthet, var Ben-Zeevs (1977) studie, der hun fikk barn til å foreta betydningsendring av ord. Hun sa til barna "[...] i denne leken betyr ordet *spagetti* det samme som *vi*. Hvordan kan man da si *Vi er snille barn?*". Studien konkluderte med at det var vesentlig lettere for tospråklige barn å gjøre dette byttet og slik sett fokusere på form i stedet for mening. Andre studier, som Cummins (2000) og Bialystok (Barac & Bialystok, 2012; Bialystok, 2006, 2009) har kommet til samme konklusjon, nemlig at tospråklige barn er mer språklig fleksible når det kommer til slike perspektivbytter.

Barn må ha bevissthet om ord på minst to ulike områder. For det første må de kunne skille ut ord som en egen enhet i språket. Dette kartlegges gjerne ved å be barnet telle antall ord i en setning, vurdere om ord er korte eller lange, eller på en annen måte demonstrere gjennom bruk at det vet hva et ord er. For det andre må barnet ha bevissthet om hvordan ord gir mening. Ifølge Bialystok (2001, s. 136) kan dette aspektet, som gjerne kalles leksikalsk eller referensiell vilkårlighet (arbitrariness) være en indikasjon på om barnet forstår hvordan ordenes struktur bidrar til å skape mening, ved å skille mellom ord og referent. Barnet må altså kunne identifisere ord og ha forståelse for ordenes funksjon i setninger.

Typiske oppgaver for å kartlegge bevissthet om ord som språklig enhet, er for eksempel å be barnet om å telle antall ord i en setning. Ferdigheter relatert til forholdet mellom ord og referent, kan for eksempel observeres i forbindelse med vitser der ord har dobbel betydning, eller ved å identifisere synonym og antonym. Evnen til å snakke om ord, og forklare hva ord betyr, anses gjerne som et tidlig tegn på språklig bevissthet (Hagtvedt, 1994, s. 33).

2.5.8 Bevissthet om tekst

Språklig bevissthet kan også relateres til tekst. Østern (2004) beskriver gjenfortelling som en type pragmatisk bevissthet fordi situasjonen stiller krav til at barnet har kunnskap om hvilke språklige krav situasjonen stiller, for eksempel hvordan man innleder og avslutter en fortelling. Hun sier at "[...] til medvetenheten om berøttelsesstruktur hör också en känsla för sammanheng -at man berättar historien på et väl sammanhållet sätt, at man inte byter berättarstil mitt i historien, at man kan prioritera de centrala momenten i historien" (Østern, 2004, s. 27). Det er altså snakk om at barnet må klare å forholde seg til tekst som en helhet for å forstå

innholdet i den. Ifølge Bialystok (2004, s. 590) har tospråklige barn store fordeler av transfer mellom språk når de har utviklet tekstferdigheter på ett språk, i den forstand at tekstferdigheter og tekstbevissthet utviklet på førstespråket vil være til hjelp når barnet skal forstå og produsere tekst på et andrespråk. Ifølge Hagtvet (1994, s. 32) har førskolebarn, det vil si seksåringer, en tendens til å vurdere et budskap setning for setning, uten å se på helheten som setningen er en del av. Dette kan bidra til å forklare hvorfor enkeltelever har problemer med å forstå læreboktekster eller produsere sammenhengende tekst.

2.5.9 Språklig bevissthet og tospråklighet

Språklig bevissthet var et av de første områdene der det ble hevdet at tospråklige barn stilte sterkere enn barn med ett morsmål (Peal & Lambert, 1962; Vygotskij, 1962). Mange studier viser at tospråklighet virker fremmede på språklig bevissthet (Baker, 2008; Bialystok, 2001, 2006; Bialystok, Craik, & Luk, 2008; Jessner, 2006, 2008) Bialystok sier:

Bilingual children have higher levels of control than monolingual children, so metalinguistic problems based primarily on control will be more easily solved by bilingual children. Some bilingual children, notably those who are biliterate, also have advanced levels of analysis, and these children will have an advantage in solving those metalinguistic problems that are expressly dependent upon that processing skill (Bialystok, 1991, s. 134).

Mange av studiene som rapporterer høyere grad av språklig bevissthet hos tospråklige barn, omhandler barn som har en balansert tospråklighet, mens man i mindre grad har kunnskap om hvilken rolle språklig bevissthet kan ha når barn er i ferd med å lære et andrespråk. Innlæreren må antakelig ha nådd et visst nivå i begge språkene før den positive effekten av tospråklighet gjør seg gjeldende (Baker, 2008, s. 322; Cummins, 2000). Baker (2008) etterlyser mer forskning på hvilke typer tospråklighet som fremmer språklig bevissthet. Det har vært en tendens til at forskningen på dette området tar utgangspunkt i barn fra middelklassen og med ferdigheter over gjennomsnittet (Baker, 2008). Man vet derfor lite om hvordan barn med ulik bakgrunn og ulik grad av integrering plasserer seg i dette bildet.

2.5.10 Sammenhenger mellom språkferdigheter og språklig bevissthet

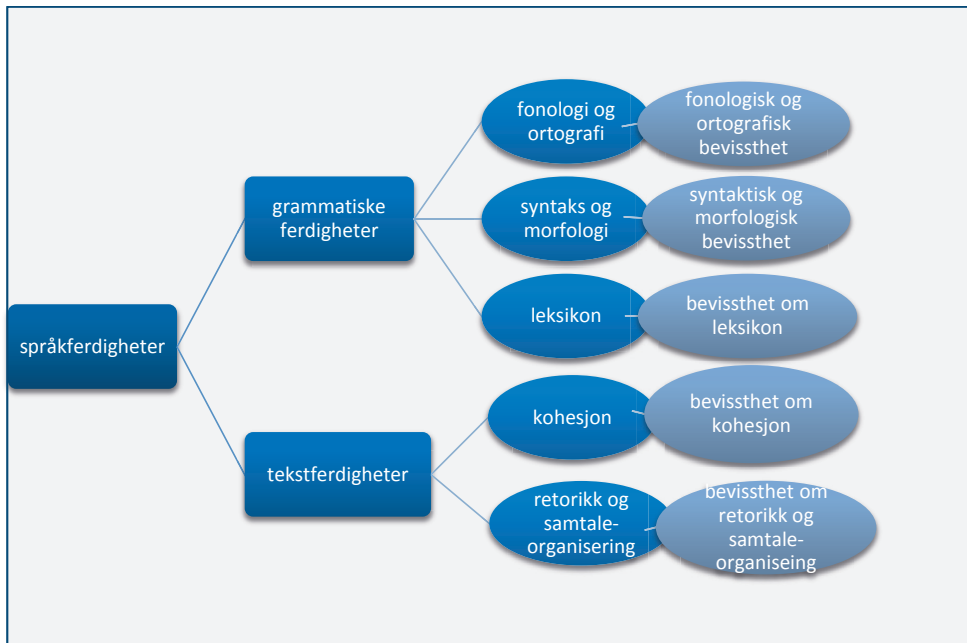
Forholdet mellom språklig bevissthet og språkferdigheter er, som jeg har prøvd å illustrere, noe uklart, og har også ofte blitt ansett som ulike studieobjekter tilhørende ulike forskningstradisjoner. I multikomponentmodellene, som skal inkludere alle aspekter ved

kommunikative ferdigheter, blir språklig bevissthet, i den grad det er tatt med, regnet som en del av den generelle kognitive utrustningen. Når man vurderer språkferdigheter i første klasse, er språklig bevissthet generelt, og fonologisk bevissthet spesielt, noe av det som er mest nærliggende å ha med fordi disse ferdighetene regnes som grunnleggende i lese- og skriveopplæringen. Bialystok beskriver språklig bevissthet som en “link to literacy“ og sier: ”If children can establish basic concepts of phonological awareness in any language, then reading will be facilitated no matter what language initial literacy instruction occurs in” (2001, s. 170). Språklig bevissthet er også sentralt i forbindelse med andrespråklæring fordi man tenker seg at det er av en mer universell verdi enn ferdigheter i enkeltspråk, og derfor kan ha overføringsverdi fra ett språk til et annet (Bialystok, 1991, s. 113; 2001, s. 27; 2004, s. 597).

Bialystoks modell av språkferdigheter fokuserer på språklæring som prosess, og har derfor et sterkt utviklingsperspektiv. Modellen er laget for å beskrive prosessene som styrer språkutvikling. Bachman og Palmers modell er laget for å skape en norm for språkferdigheter på et gitt tidspunkt som et utgangspunkt for vurdering eller testing av språk. Man kan gjerne si at mens Bialystok prøver å forklare kognitive prosesser som gir grunnlag for språklæring, gir Bachman og Palmer en modell som beskriver resultatet av denne språklæring. Ikke desto mindre impliserer begge modellene en beskrivelse av språkferdigheter definert som kunnskap om språksystemet og evnen til å bruke kunnskapen. Hvis man ser bort fra ulikt fokus i beskrivelsen av språkkunnskap, er det, slik jeg ser det, ikke noen teoretisk uoverensstemmelse i synet på hva språkferdigheter er, utover at Bachman og Palmers modell ikke regner med språklig bevissthet som en egen kategori.

Med bakgrunn i Bialystoks modell mener jeg at en modell for beskrivelse av språkferdigheter, som skal være tilpasset vurdering av førsteklasingers språk, også må ha med komponenten språklig bevissthet. For å kunne rette oppmerksomhet mot språkets forside må man først beherske denne formsiden i bruk. Dette blir særlig viktig når det er snakk om skolebegynneres språkferdigheter fordi man er avhengig av å kunne rette fokus mot språkets form for å kunne lære å lese og skrive, og det er viktig for andrespråksinnlærere fordi språklig bevissthet har overføringsverdi mellom språk. Siden multikomponentmodellene ideelt sett skal dekke alle aspekter ved språkferdigheter, i form av å gi en oversikt over hvilke komponenter språket består av, mener jeg at det ville være nyttig å skille metalingvistiske ferdigheter ut som en egen komponent i beskrivelsen av språkferdigheter. For mitt studieobjekt, seksåringers

språkferdigheter, er det av stor interesse å tilegne seg kunnskap om grad av språklig bevissthet, noe som gjenspeiles i testmateriell, kartleggingsprøver og undervisningsmateriell for aldersgruppen. Man kan tenke seg at Bachman og Palmers modell ble utstyrt med en egen komponent for språklig bevissthet der språklig bevissthet er en videreutvikling av språkferdighetene på denne måten:



Figur 7: Forholdet mellom språkferdigheter og språklig bevissthet

Hvis man tenker seg en kartleggingssituasjon, vil en slik modell ha den fordelen at man kan se lingvistiske og metalingvistiske ferdigheter i sammenheng, og på samme nivå. I den grad man anser språklig bevissthet som et bindeledd mellom skriftlig og muntlig språk, er det ikke unaturlig å betrakte disse to dimensjonene som en del av en helhet. Man kan si at de to nivåene representerer ulike typer språklige ferdigheter. Det ene representerer ferdigheter beskrevet på bakgrunn av kompetanse i praktisk språkbruk og det andre representerer metakognisjon. Jeg mener ikke dermed at enhver kartlegging eller test av språkferdigheter også må involvere studier av språklig bevissthet, men at tester av språklig bevissthet nødvendigvis forutsetter språkferdigheter. En slik modell bør uansett gjenspeile den nære relasjonen mellom grammatiske ferdigheter og bevissthet om de samme elementene, samtidig som man framhever at de to kategoriene representerer ulike typer ferdigheter.

Med utgangspunkt i Gieres modellbaserte teorisyn mener jeg at en slik tillempling av Bachman og Palmers modell, som jeg har gjort rede for, vil gjøre den mer anvendelig i forhold til å gi en presis beskrivelse av minoritetsspråklige seksåringers språkferdigheter. Hvis man ser tilbake på definisjonen som ligger til grunn for modellen, "Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use" (Bachman, 1990, s. 84), ser man at en slik tilpasning ikke vil føre til en svekkelse av modellen eller forandre de grunnleggende forutsetningene for den, men snarere bidra til en presisering som i noen tilfeller kan bidra til å gjøre den mer brukbar som utgangspunkt for kartlegging.

Når det gjelder kartlegging av tospråklige barns ferdigheter, blir forholdet mellom språkferdigheter og språklig bevissthet særlig viktig. Fordi språklig bevissthet antas å være av en mer universell karakter enn kunnskap i og om enkeltspråk, kan språklig bevissthet, for eksempel fonembevissthet, i en viss grad overføres fra ett språk til et annet. Språklig bevissthet ervervet på ett språk, vil derfor være av interesse selv om lese- og skriveopplæring foregår på et annet språk. For å rette søkelys mot grammatiske ferdigheter, gjør jeg i kapittel fem en studie av informantenes språklige bevissthet og kartlegging av denne.

2.6 Tekstferdigheter

I tillegg til grammatiske ferdigheter består språkferdighetene også av tekstkunnskap, se min bruk av Bachman og Palmers modell, Figur 4. Tekstkunnskap består av kunnskap om kohesjon, og kunnskap om retorikk og samtaleorganisering. Den sistnevnte kategorien inkluderer ifølge Bachman og Palmer blant annet beskrivelse av narrativer (2010, s. 46). Jeg tematiserer tekstferdigheter ved å studere mine informanternes gjenfortelling av narrativer, og bruk av kohesjon i kapittel seks *Fortelleferdigheter på to språk* for å svare på forskningsspørsmålene 1 og 2. I kapittel sju svarer jeg på forskningsspørsmål 3 ved å diskutere hvordan elevenes muntlige tekster kan brukes i skolens vurderingsarbeid.

2.6.1 Narrative ferdigheter

Det finnes ulike beskrivelse av hva narrativer eller fortellinger er. Pavlenko viser til Mistry som bruker termen narrativ om "[...] all types of discourse in which event structured material is shared with readers or listeners, including fictional stories, personal narratives, accounts

and recounts of events (real or imagined)” (Mistry, 1993, s. 208). Boyd og Nauc ler viser til McCabe (1991) og sier: ”[...] most researchers within the field of narrative research seem to agree that a necessary component of narrative, as opposed to other types of discourse, is a recounting of at least two events, removed from the recounting in both time and space” (Boyd & Nauc ler, 2001, s. 131). Man snakker alt sa om en narrativ n r to eller flere sekvenser av hendelser er knyttet sammen.

Labov (1972) har beskrevet narrativ struktur i lys av hvilke hovedkomponenter en fortelling består av. En narrativ vil ifølge ham være fullstendig i det den har begynnelse, midtdel og slutt, men det er samtidig flere andre elementer som ofte går igjen i fortellinger. Labov regner *abstract* (innledning), *orientation* (presentasjon), *complicating action* (komplikasjon), *evaluation* (evaluering), *result or resolution* (oppløsning) og *coda* (avslutning) som grunnelementene (Labov, 1972, s. 362-370; Labov & Waletzky, 2006). Ifølge Labov kan disse kategoriene ses som svar på en rekke spørsmål om fortellingen: innledningen svarer på spørsmål om *hva* fortellingen er om, presentasjonen sier noe om *hvem*, *n r* og *hvor*, mens komplikasjonen gjerne introduserer en ny eller endret situasjon: *hva skjedde så?* Handlingsmomentet aktivitet sier noe om *hvorfor* fortellingen fortelles, og representer slik sett et slags metaperspektiv på fortellingen der abstrakte poeng framheves. Oppløsningen sier noe om *hvordan* det hele endte, mens avslutningen kan ses som en eksplisitt markør av at fortellingen er over. Man vil ikke nødvendigvis finne alle disse elementene i alle fortellinger, og noen elementer kan gå over i hverandre. Ifølge Labov er elementet avslutning ”[...] found less frequently than any other elements of the narrative” (1972, s. 370). Innenfor sjangeren eventyr, er imidlertid innlednings- og avslutningsmark rer sentrale kjennetegn. Pavlenko omtaler Labovs inndeling av narrativ struktur som *high point analysis*, én av fem ulike tilnæringsmåter som er mye brukt og har vist seg anvendelige i forbindelse med studier av narrative ferdigheter hos tospråklige barn (2008, s. 320).

Gjenfortelling som pedagogisk aktivitet representerer en lang tradisjon i språkfagene. Hagtvedt sier at gjenfortellingen i dag har lav status fordi den ofte har blitt brukt som en form for skriftlig hukommelsestest (Hagtvet, 2004), men innen andrespråksforskningen ser man en tendens til at fortellinger og samtaler brukes for å få kunnskap om barns språkferdigheter (Bergman & Abrahamsson, 2004; Boyd & Nauc ler, 2001; Daugaard, 2003; Lanza, 2001; Lindberg, 2005; Lindberg, Juvonen, & Viberg, 1990; Nistov, 2001b; Pavlenko, 2008; Slobin & Berman, 1994; Svendsen, 2004)

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper fortellinger, fiktive og personlige (Pavlenko, 2008; Slobin & Berman, 1994, s. 40-41). Ifølge Pavlenko er fiktive narrativer "[...] stories about fictional events, elicited with non-verbal prompts such as pictures or videos" (2008, s. 311). Personlige historier er basert på talerens personlige kunnskaper og erfaringer (2008, s. 317).

Forholdet mellom fortelling og gjenfortelling er noe uklart. Pavlenko sier i sitatet over at en fiktiv narrativ skal være basert på en non-verbal kilde som bilder eller video. Man kan diskutere om gjenfortelling egentlig representerer narrativ produksjon, fordi det narrative forløpet allerede er produsert, slik at elevens oppgave i seg selv ikke blir å strukturere et handlingsforløp, men mer å reprodusere det. Berman og Slobin presenterer fortelling etter bilder, som i *Frog where are you* (Mayer, 1969), og fortelling etter film uten ord, som aktuelle metoder for å kartlegge narrative ferdigheter, og sier om gjenfortelling at "Yet another method which brings these two extremes is to have children retell at story told them by the investigator [...]. This procedure tests children's ability to recall narratives, rather than to produce them for themselves [...]" (Slobin & Berman, 1994, s. 41). De argumenterer altså for at gjenfortelling i mindre grad enn fortelling etter bilder eller film representerer narrativ produksjon. Et slikt syn forutsetter at man tolker gjenfortelling som en oppgave der den som gjenforteller skal bruke de samme ordene som den som fortalte først, og ikke skape sin egen versjon av narrativen. Når det gjelder barns narrativer, kan man også diskutere hvorvidt et barns reproduksjon av narrativer ikke også vil være et uttrykk for narrative ferdigheter. Verhoeven og Strömqvist (2001, s. 4) og Lanza (2001, s. 18) omtaler også fortelling etter bilde eller film som gjenfortelling. Se også diskusjon i kapittel 6.2.

Narrative ferdigheter er i seg selv ikke språkavhengige. En og samme fortelling kan fortelles på alle språk. Det er derfor naturlig å tro at en elev som har lært å fortelle historier på ett språk, vil kunne nyttegjøre seg disse ferdighetene også når han skal fortelle på et annet språk. Verhoeven og Strömqvist sier:

Given the fact that children construct narratives in two languages by filtering their experiences into verbalized events through one and the same perspective, it is hypothesized that the acquisition of a form to express a particular function in one language may facilitate the acquisition of a form expressing that function in another language (Verhoeven & Strömqvist, 2001, s. 8).

Dette synet på overføring av ferdigheter mellom to språk støttes blant annet av Cummins, som med sin CUP-modell (Common Underlying Proficiency) argumenterer for at en felles underliggende språkkompetanse brukes i den språklige realiseringen av mening på forskjellige språk (Cummins, 2000, s. 38), se også 2.7.2.

I mitt prosjekt er gjenfortelling en hensiktsmessig måte for å samle inn lignende data på to ulike språk. Selv om man ikke kan forvente at metoden gir like data, eller data som er direkte sammenlignbare, er målet å få elevene til å formidle det samme meningsinnholdet på to språk. Fordi hovedstrukturen i eventyret allerede er kjent, stiller det færre krav til kreativitet og fantasi på innholdsplanet, og eleven kan rette sin oppmerksomhet mot språkets form.

2.6.2 Kohesjon

En viktig forutsetning for å skape gode narrativer er kohesjon. Konseptet kohesjon ble introdusert av Halliday og Hasan i *Cohesion in English* (1976) og beskriver ifølge dem "[...] relations of meaning that exists within the text, and that define it as a text" (1976, s. 4). Kohesjon handler om hvordan tekst bindes sammen ved hjelp av eksplisitte referanser som på ulike måter viser til hverandre og skaper sammenheng. Ifølge Halliday og Hasan tilføres ord mening fra hverandre i en gitt språklig kontekst. De sier at "[...] cohesion refers to the range of possibilities that exist for linking something with what has gone before" (Halliday & Hasan, 1976, s. 10), og poengterer at sammenhengen de snakker om, kan relateres til mening.

Man skiller mellom to hovedtyper kohesjon: grammatisk og leksikalsk (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 36; Martin, 2001). Grammatisk kohesjon viser til hvordan ulike grammatiske markører kan brukes for å gjøre sammenhenger mellom setninger i en tekst eksplisitt ved hjelp av kohesjonsmekanismer som referanse, substitusjon, ellipse og setningskopling, mens leksikalsk kohesjon viser til sammenhenger mellom innholdsord i en tekst, og kan deles inn i to undergrupper: gjentakelse og kollokasjon (Halliday & Hasan, 1976, s. 288).

2.6.2.1 Grammatisk kohesjon

Referanse er basert på prinsippet om gjentakelse av et allerede introdusert element, og bidrar til å skape sammenheng mellom enkeltelementer i teksten (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 534-535). Når to eller flere uttrykk i en tekst viser til den samme referenten, for eksempel *Pannekaka*, snakker vi om referanse. Halliday og Matthiessen poengterer at identifisering er

et viktig aspekt i denne sammenhengen: ”The textual issue in the system of reference is that of identifiability: does the speaker judge that a given element can be recovered or identified by the listener at the relevant point in the discourse or not?” (2004, s. 550). Referansen kan være *anaforisk*, det vil si at referenten introduseres først i teksten og referansene peker tilbake på denne, eller *kataforisk*, det vil si at man må gå framover i teksten for å finne referentens identitet. I eventyret om Pannekaka introduseres referentene *Pannekaka*, *kona* og *sju unger* helt innledningsvis i fortellingen ”Det var engang en kone som hadde syv sultne unger, og dem stekte hun pannekaker til” (Asbjørnsen & Moe). Det er derfor snakk om anaforisk referanse i denne fortellingen. Kohesjon markert ved hjelp av referanse kan være pronomener, artikler, demonstrativer og komparativer. Slike referanser kan ikke tolkes om man ikke kjenner identiteten til referenten.

Substitusjon kjennetegnes ved at et uttrykk erstattes av et annet i teksten, for eksempel ”my axe is to blunt. I must get a sharper one”, der *axe* erstattes av *one*. Substitusjon skiller seg fra referanse ved at sammenhengen mellom ordene er lingvistisk, en sammenheng mellom ord og fraser, mens den i en referanse vil være semantisk. Halliday og Hasan sier at ”In terms of linguistic system, reference is a relation on the semantic level, whereas substitution is a relation at the lexicogrammatical level, the level of grammar and vocabulary, or linguistic form” (1976, s. 89). *Ellipse* har mange fellestrekk med substitusjon, men i stedet for at et uttrykk erstattes av et annet, forutsettes uttrykket underforstått. Halliday og Hasan beskriver ellipse og substitusjon som to uttrykk for den samme kohesjonsmekanismen og sier at “[...] essentially the two are the same process; ellipsis can be interpreted as a form of substitution in which the item is replaced by nothing” (1976, s. 88). De to kategoriene ellipse og substitusjon slås sammen i Halliday og Matthiessen (2004). Det er altså snakk om en underforstått sammenheng.

Setningskoplinger er (eksplisitte) kohesjonsmekanismer som brukes for å markere sammenhenger mellom setninger, og bidrar til å skape kontinuitet i teksten. Denne formen for kohesjon er ikke aktuell i denne studien da sammenheng mellom setninger ikke er tematisert.

2.6.2.2 **Leksikalsk kohesjon**

Leksikalsk kohesjon beskrives som “[...] the cohesive effect achieved by the selection of vocabulary” (Halliday & Hasan, 1976, s. 274). Kohesjonen blir altså skapt av sammenhenger mellom ulike innholdsord. Det er vanskeligere å måle og å kategorisere leksikalsk kohesjon

fordi den i mye større grad enn grammatisk kohesjon må ses i sammenheng med faktorer som bakgrunnskunnskap og kulturkunnskap. Forbindelsene mellom ord kan være ganske permanente, i den forstand at noen ord vanligvis opererer sammen, for eksempel ord relatert til en skolekontekst, mens andre sammenhenger kan være mer tilfeldige. Ifølge Halliday og Hasan er forholdet mellom referent og referanse preget av ulike grader av relasjon. Det er for eksempel ingen klare grenser for hvilke ord som kan sies å stå i sammenheng med ordet skole, men en del ord vil mer naturlig assosieres med det. Disse assosiasjonene kan være både personlig og kulturelt betinget. Carrell sier at "[...] the implicit cultural knowledge presupposed by a text and the reader's own cultural knowledge interact to make texts based on one's own culture easier to read and understand than syntactically and rhetorically equivalent texts based on a less familiar culture" (Carrell, 1988, s. 245).

Halliday og Hasan nevner som sagt to typer kohesjonsmekanismer som kan brukes for å skape leksikalsk kohesjon i en tekst: *gjentakelse* og *kollokasjon*. Gjentakelse kan være for eksempel *repetisjon* av referenten, *synonymi* (bruk av ord med lik eller lignende betydning), *hyponymi* (bruk av over- eller underkategorier) eller *meronymi* (bruk av sammenhengen mellom helhet og en del av den samme helheten). Kollokasjoner beskriver grupper av ord som ofte assosieres med hverandre og ofte er å finne i de samme leksikalske omgivelsene (Halliday & Hasan, 1976, s. 284; Halliday & Matthiessen, 2004, s. 576-577). For eksempel står antonymer i relasjon til hverandre fordi de betyr det motsatte av hverandre, mens ord som *båt* og *ro* ikke har en direkte relasjon, men kan brukes til å skape kohesjon i en tekst fordi de typisk assosieres med hverandre. Kollokasjoner vil ikke være en del av referentkjedene som beskrives i kapittel seks fordi en kollokasjon ikke vil være en direkte referanse til en referent, mer snarere assosiert begrep.

Nistov (2001b) undersøker i sitt doktorarbeid tyrkiske elevers valg av referensielle uttrykk i narrativer produsert på norsk som andrespråk. Hun finner blant annet at trekk i elevenes morsmål tas i bruk også i andrespråket, for eksempel utelatelse av personlige pronomen. Nistov mener at transfer, se 2.7.1, bidrar til å forklare dette, og sier at "[...] the analysis revealed that all the three learners used zero-markings in contexts which are not acceptable according to syntactic constraints in the target language, but which would be acceptable in "equivalent" structures in their L1" (Nistov, 2001a, s. 76). Elevene benyttet altså kohesjonsmekanismer i tråd med førstespråket, også i norsk.

2.6.3 Diskusjon

Verken leksikalske eller grammatiske kohesjonsmekanismer er per definisjon kohesive. Halliday og Hasan poengterer at disse kohesjonsmekanismene ikke representerer kohesjon i seg selv, men tillegges denne funksjonen når de tolkes i relasjon til andre elementer i en tekst. Kohesjon oppstår altså når det skapes sammenheng mellom to eller flere språklige elementer.

Leksikalsk kohesjon har sammenheng med ordforråd. Det handler om å beherske flere ord som på en eller annen måte er betydningsmessig relatert til hverandre. Personer med begrenset ordforråd i et språk, vil derfor trolig ha større problemer med å både forstå og produsere sammenhengende tekster. Carrell viser til Connors (1984) studie av andrespråksinnlæreres tekster, og sier at ”ESL writers tend to overuse repetition and underuse synonyms and collocations” (Carrell, 1988, s. 242). Det er altså en tendens til at innlærerne gjentar de samme ordene flere ganger i en tekst, i stedet for å erstatte dem med andre ord. Danbolt (1999) finner den samme tendensen i sin studie av minoritetslevers tekststrategier, og relaterer denne overbruken av repetisjon til lite leseerfaring og lavt ordforråd. Hun sier at ”[...] repetisjonsstrategien var [...] påfallende i tekstene til en av de svakeste minoritetslevene, som fortalte at hun ikke hadde blitt lest for som barn, og hvor omfanget av frivillig fritidslesing også syntes å være lite” (Danbolt, 1999, s. 125).

Kohesjon er et omdiskutert fenomen, og det er ulike synspunkter på hva kohesjon er, og hvilken rolle det har i tekst. Mahlberg (2009) argumenterer for at skillet mellom grammatisk og leksikalsk kohesjon er problematisk, og mener at det ikke er noe klart skille mellom disse to kategoriene. Hun sier:

Cohesion is generally described with regard to two broad categories: ‘grammatical cohesion’ and ‘lexical cohesion’. These categories reflect a view on language that treats grammar and lexis along separate lines. Language teaching textbooks on cohesion often follow this division. In contrast, a corpus theoretical approach to the description of English prioritizes lexis and does not assume that lexical and grammatical phenomena can be clearly distinguished (Mahlberg, 2009, s. 103).

Et slikt utgangspunkt er interessant i når man skal sammenligne kohesjonsmekanismer på tvers av språk, slik jeg gjør. Forholdet mellom hva som er grammatiske referanser og hva som er leksikalske referanser varierer mellom språkene, og skillene er heller ikke alltid åpenbare, verken i norsk eller russisk. Se også diskusjon i kapittel 6.10.

Halliday og Hasans modell har blitt kritisert for å legge for mye vekt på eksplisitte og særlig grammatiske kohesjonsmekanismer, og å legge for lite vekt på underliggende semantiske relasjoner i en tekst (Tanskanen, 2006, s. 16). I min studie er formålet blant annet å undersøke elevenes ferdigheter i å skape kohesjon ved hjelp av eksplisitte kohesjonsmekanismer, noe som gjør Halliday og Hasan modell anvendelig. Kohesjon kan ses i sammenheng med viktige skolefaglige ferdigheter som lesing og skriving (Connor, 1996; Connor & Johns, 1990; Nistov, 2001b). Jeg anser derfor elevers ferdigheter i å skape sammenheng i tekster, muntlige og skriftlige, som sentrale i andrespråklæringen, og derfor viktige å regne med når man skal vurdere om en elev har tilstrekkelige norskferdigheter.

2.7 *Andrespråklæring*

I tillegg til å beskrive andrespråksinnlæreres språkferdigheter er det i en språkdidaktisk sammenheng behov for å forstå hvordan disse ferdighetene utvikler seg og hvilke faktorer som påvirker innlæringen av dem. Sentralt i andrespråksforskningens kognitive forklaringer på hvordan språket utvikler seg, står Selinkers (1972) mellomspråksteori. Mellomspråksteorien var et av de første betydelige forsøkene på å forklare andrespråkstilegnelse, og har vært utgangspunktet for senere utvikling av teorier om innlærerspråk.

Jim Cummins' teorier forklarer andrespråklæring i lys av forholdet mellom kognisjon og språk. Hans teorier er sentrale som forklaringer på sammenhenger mellom morsmåls- og andrespråksferdigheter

2.7.1 *Mellomspråksteorien*

Mellomspråksteorien ble introdusert av Selinker i 1972 som et svar på blant annet tidligere teories antakelse om at feil i innlæreres språk skyldtes overføring fra morsmålet, slik man kjenner det fra *kontrastiv analyse* (Lado, 1957). Mellomspråksteorien rettet søkelys på en rekke kognitive faktorer som antas å påvirke andrespråkutviklingen, og har hatt avgjørende betydning for teoriutvikling innenfor andrespråksforskningen.

Selve termen mellomspråk, eller *interlanguage* refererer ifølge Selinker (1972) til to aspekter ved språket: både 1) innlærerens mentale grammatikk på et gitt tidspunkt, og 2) serier av ulike systemer som er karakteristiske for innlærerens utvikling over tid. Det første aspektet retter

søkelys mot mellomspråket som et selvstendig språksystem, men det andre aspektet, som også omtales som mellomspråkskontinuet, fokuserer på utviklingstrekk i mellomspråket.

Synet på mellomspråket som et naturlig språk innebærer antakelsen om at mellomspråk, på lik linje med alle andre språk, utgjør et system, og at man dermed kan snakke om morfologiske, syntaktiske og fonologiske system også i mellomspråket. Mellomspråkets regler kan i større eller mindre grad samsvare med målspråkets, og det utvikler seg ved at innlæreren tester ut hypoteser han danner seg om målspråket. Utvikling og uttesting av hypoteser om målspråket er derfor ansett som sentrale prosesser som styrer andrespråksinnlæringen.

Selinker introduserte fem kognitive prosesser som han mente var ansvarlige for tilegnelsen av et nytt språk. Disse var transfer fra morsmålet, transfer fra undervisning, læringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og overgeneraliseringer.

Transfer fra morsmålet, altså at ulike elementer fra morsmålet overføres og brukes i mellomspråket, kunne ifølge Selinker ha både positive og negative utslag. Positiv transfer betegner en språklig overføring som resulterer i en korrekt andrespråksform, mens negativ transfer betegner bruk av morsmålsformer som resulter i feil målspråksform.

Transfer fra undervisning innebærer at elementer i mellomspråket kan ha sammenheng med måten innlæreren har blitt undervist på, for eksempel i form av over- eller underbruk av enkelte former eller strukturer. Berggreen og Tenfjord (1999, s. 56) nevner overbruk av hjelpeverbet *skal* for å uttrykke framtid i norsk som et eksempel på dette. Læringsstrategier er ulike måter, bevisste eller ubevisste, som en innlærer bruker for å gjøre læringsoppgaven håndterbar. Selinker nevner spesielt forenkling som en mye brukt ubevisst læringsstrategi, altså å forenkle trekk i målspråket til et mindre komplisert system i mellomspråket, for å gjøre en oppgave gjennomførbar. Kommunikasjonsstrategier brukes ifølge Selinker i situasjoner som krever umiddelbare løsninger for at kommunikasjonen ikke skal bryte sammen. Selinker har i ettertid blitt kritisert for ikke å skille klart nok mellom læringsstrategier og kommunikasjonsstrategier (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2008). Den siste av Selinkers sentrale prosesser er *overgeneralisering* av grammatiske og semantiske trekk i målspråket, altså at et innlært trekk i en periode brukes mer frekvent enn regelen tilsier. Berggreen og Tenfjord (1999, s.55-56) nevner den norske inversjonsregelen som et eksempel på en regel som ofte blir overbrukt når en innlærer først har blitt oppmerksom på den.

Synet på mellomspråk som et selvstendig språkssystem styrt av egne regler, fikk ikke minst innvirkning på holdninger til språklige feil. Mens man før hadde sett på avvik fra målspråksnormen som resultat av sviktende kunnskap og mislykket læring, begynte man å interessere seg for mellomspråket som system, og å identifisere de til enhver tid gjeldende reglene. Man begynte altså å konsentrere seg om utviklingsfaktorer i mellomspråket. Feil ble interessante fordi de kunne gi innsikt i innlærerens måte å tenke på.

I ettertid ser man imidlertid flere problemer ved Selinkers liste. Det er for eksempel ikke klart hvorfor språklig overføring og overgeneralisering er oppført separat fra læringsstrategier. Mellomspråksteorien var et av de første betydelige forsøkene på å gjøre rede for andrespråkstilegnelse. Teorien er ifølge Ellis (2008) dynamisk i den forstand at den stadig tilpasser seg ny informasjon, og mange nyere teorier er videreutviklet fra denne.

Mellomspråket kjennetegnes av at det er et språk under utvikling, og vil ha ulike særtrekk på ulike stadier i utviklingen. Berggreen og Tenfjord (1999, s. 30-31) oppsummerer fem generelle trekk som de mener mellomspråket er preget av. For det første mener de at mellomspråk, særlig i tidlige faser av innlæringen er *enkle*; dvs. at de på alle nivåer har en enkel struktur sammenlignet med målspråket. Ellis sier at "[...] the learner's early creative utterances are typically truncated, consisting of one or two words, with both grammatical functors and content words missing" (2008, s 80). Han poengterer også at det tidlige innlærerespråket, særlig barns, kan være preget av ettordsyttringer, på samme måte som i førstespråksinnlæringen, men at tendensen ikke er like klar fordi andrespråksinnlærere ofte har mer utviklet kapasitet for språklig prosessering. Videre sier Berggreen og Tenfjord at mellomspråk er *ustabile*, fordi de endres over tid og er preget av inkonsekvens. Når mellomspråket anses som et kontinuum der innlæreren begynner med et svært enkelt grammatisk system som stadig blir utvidet og omstrukturert etter som kunnskapen øker, vil språket over tid preges av innlæreren benytter ulike varianter av et språktrekk. Dette skjer når innlæreren danner seg hypoteser om andrespråket og tester ut disse ved å prøve ut språket i praksis. Positiv eller negativ tilbakemelding, for eksempel vellykket eller mislykket kommunikasjon, bekrefter eller avkrefter innlærerens hypoteser om hvordan språket er konstruert (Ellis, 2008, s. 965). Denne hypotesetestingen fører altså til at mellomspråket er i stadig forandring, og det kan dermed sies å være ustabil.

Mellomspråk er for det tredje *variable*. Det vil si at ulike trekk ved språket er preget av inkonsekvent bruk ikke bare over tid, men også på et gitt tidspunkt. Ellis sier at "A variable form is a feature (phonological, lexical, or grammatical) that is realized linguistically in more than one way" (2008, s. 117). Variasjon i mellomspråket har ofte å gjøre med situasjonell kontekst, for eksempel hvor god tid innlæreren har til rådighet når han skal snakke eller skrive, eller hvilken oppgavetype innlæreren skal gjennomføre. Det er ellers ulike syn innen andrespråksforskning på hvilken rolle variasjon spiller (Ellis 2008, s.117-118). Innenfor forskning i Chomsky-tradisjonen mener man at variasjon er et uinteressant fenomen, fordi det er relatert til språkbruk, og ikke direkte gjenspeiler innlærerens lingvistiske kompetanse. Innen kognitiv andrespråksforskning, for eksempel forskning inspirert av mellomspråksteorien, mener man at variasjon viser innlærerens aktive uttesting av de hypoteser han stadig danner seg om S2, og derfor er en nødvendig og konstruktiv del av innlæringen. Det fjerde trekket som karakteriserer mellomspråket, er det Berggreen og Tenfjord kaller *tverrspråklig innflytelse*. Jeg har valgt å bruke betegnelsen *transfer*. Transfer innebærer at man finner spor etter elementer, regler, enheter eller mønster fra innlærerens morsmål eller andre fremmedspråk, som på en eller annen måte blir brukt i målspråket. Ellis sier: "Language transfer refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some features of the target language that has been previously acquired" (2008, s. 351). Som nevnt over kan element fra andre språk ha ulike typer påvirkning på mellomspråket. Ellis (2008, s. 354-359) nevner fire typer konsekvenser av transfer i mellomspråket. Transfer kan for det første kan resultere i *feil* bruk av målspråket (omtalt som negativ transfer) eller bidra til at språkinnlæringen blir *forenklet* når det er likhetstrekk mellom morsmålet og målspråket (positiv transfer). Dersom et språklig trekk oppleves problematisk for en innlærer, kan det like gjerne være at han vil unnlate å bruke det som at han vil bruke det feil. En annen konsekvens av transfer kan derfor være *unnvikelse*. Ellis sier om unnvikelse "In such cases, the effect of the L1 are evident not in what learners do (errors) but in what they do not do" (2008, s. 357). Unnvikelse kan også forekomme når innlæreren kjenner et språklig trekk eller en form, men finner det vanskelig å bruke den i visse omstendigheter, som for eksempel spontan tale, eller ikke ønsker å benytte seg av språklige elementer på grunn av egne normer for oppførsel. Unnvikelse kan være vanskelig å dokumentere nettopp fordi det aktuelle trekket ikke finnes i innlærerens språk. Videre mener Ellis at morsmålpåvirkning kan resultere i *overbruk*. Med dette menes at en struktur vil bli brukt mer frekvent hos en innlærer enn hos

målspråksbrukere. Overbruk kan forekomme som et resultat av for eksempel overgeneralisering. Det kan også være at innlæreren har stor bruk av ord med en generell betydning, som kan brukes i mange kontekster.

Berggreen og Tenfjords siste karakteristika ved mellomspråket er at det følger *forutsigbare utviklingstrinn*. Man mener at strukturelle trekk ved mellomspråket blir lært i en bestemt rekkefølge, uten at læringskontekst eller morsmålsbakgrunn ser ut til å ha noen påvirkning. Basert på antakelsen om at språklæring skjer når innlæreren tester ut hypoteser og rekonstruerer sin mentale grammatikk, skulle man tro at innlæreren til slutt ville oppnå innfødte andrespråksferdigheter. Dette er som kjent ikke faktum. Få eller ingen innlærere oppnår full kompetanse i andrespråket sitt. På et eller annet tidspunkt vil utviklingen av mellomspråket ta slutt, og innlæringen vil stagnere. Termen *fossilisering* brukes for å beskrive en situasjon der språkutviklingen stopper opp. Selinker sier:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [target language], no matter what age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (Selinker, 1972, s. 215).

Selve begrepet fossilisering er imidlertid problematisk fordi det kreves en norm for hva optimal språkbruk er, for å kunne hevde at språket har stagnert. Bialystok og Hakuta sier at "[...] there is an assumption in all research into second language acquisition that the learner is striving toward some stateable goal, a standard and a perfect version of the language that is embodied in the mind of every native speaker" (1999, s. 165). Som nevnt i kapittel 2.2 er det ingen konsensus om hva språkferdigheter er og hvordan slike ferdigheter kan beskrives, og det er følgelig problematisk å beskrive mellomspråk i lys av en standard man ikke kjenner.

Mellomspråksteorien har hatt stor innflytelse på andrespråksforskningen. Termen mellomspråk blir i dag gjerne brukt teinøytralt og parallelt med termer som innlærerspråk (Viberg, 1987). Ellis (2008) bruker *learner language*. Oppfatningen av at mellomspråket er et eget system styrt av egne regler, ikke en mangelfull variant av andrespråket, har stor relevans for språkdidaktisk praksis i klasserommet. En viktig oppgave for læreren blir å identifisere hvor i mellomspråkutviklingen enkeltelever er, altså hvilke regler som styrer mellomspråket deres, og å tilpasse opplæringen til dette. Når språklige feil anses som en del av

andrespråkselevenes aktive uttesting av hypoteser de har om andrespråket, bidrar dette til et mer positivt syn på språk under utvikling.

2.7.2 Cummins' teorier om språkutvikling

Språket er et redskap for å uttrykke det vi tenker på. Tospråklige kan uten problemer kommunisere det samme meningsinnholdet på de språkene de behersker, selv om disse språkene er svært ulike. Cummins forklarer forholdet mellom tanke og språk hos personer med mer enn et språk med sin teori om den underliggende språkevnene, CUP (Common Underlying Proficiency Model) (Cummins, 1984). Denne teorien bygger på antakelsen om at tankene som ledsager språkbruk stammer fra den samme bakenforliggende, kognitive mekanismen. Denne mekanismen er en del av kognisjonen, og er derfor ikke språkspesifikk, men brukes som kunnskapsbase for alle språk en person benytter. Teorien illustreres ofte med den såkalte isfjellmetaforen. Denne modellen beskriver språkferdighetene som eksisterende av to elementer, et synlig over vann, og et usynlig under vann, som et isfjell. På overflaten finner man synlige språklige uttrykk som fonologi, morfologi, syntaks, ord, etc., mens under overflaten er det et reservoar av begreper som ikke er knyttet til noe bestemt språk, og som dermed anses som en del kognisjonen. Kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeiding kan skje på et eller flere språk, og uansett hvor mange språk man bruker, står alle i forbindelse med den samme sentrale mekanismen.

Et av Cummins' mange bidrag til å forklare forholdet mellom førstespråk og andrespråk er *Terskelhypotesen* (1976, s. 26). Denne beskriver sammenhengen mellom tospråklighet og kognitiv utvikling i lys av to terskler som hver for seg representerer språknivåer som har konsekvenser for innlærerens mulighet til å bruke språkene hensiktsmessig. Cummins sier: "There may be a threshold level of L2 competence that the child must attain both in order to avoid cognitive disadvantages and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive functioning" (1976, s. 26). De to tersklene Cummins beskriver, resulterer i en tredeling av språkferdigheter der språkferdigheter under den nedre terskelen ikke er utviklet aldersadekvate ferdigheter verken på førstespråket eller andrespråket, mens språkferdigheter mellom de to tersklene kjennetegnes ved at ett av språkene fungerer aldersadekvat som hos ettspråklige, mens det andre språket er på et lavere nivå. Mens den første typen tospråklighet vil representere en ulempe for den det gjelder, vil den andre typen være nøytral når det gjelder kognitive fordeler av tospråklighet.

Språkferdigheter over den øvre terskelen kjennetegnes av at begge språk er utviklet til et aldersadekvat nivå for ettspråklige. Denne typen tospråklighet gir ifølge Cummins kognitive fordeler på flere områder, blant annet språklig bevissthet.

Terskelhypotesen tar slik sett høyde for at tospråklighet ikke per definisjon er en fordel for alle tospråklige, men også kan bidra til å forklare hvorfor tospråklighet også kan ha negative konsekvenser for enkelte innlærere. I praksis innebærer hypotesen at den tospråklige må ha aldersadekvate ferdigheter i et av språkene før tospråklighet vil representere en fordel.

En konsekvens av denne modellen er at ulike språklige aktiviteter på ett språk bidrar til å utvikle hele det kognitive systemet. Et slikt språksyn tilsier at om en elev får undervisning på et annet språk enn norsk, for eksempel i lesing og skriving, vil denne kunnskapen i neste omgang kunne benyttes i en norskspråklig sammenheng. CUP-modellen og terskelhypotesen er altså egnet til å forklare sammenhenger mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter, og hvordan disse ferdighetene kan ha en gjensidig positiv innflytelse på hverandre. Basert på CUP-modellen utviklet Cummins ”The Developmental Independence Hypothesis” der han hevder at et barns mulighet til å lære et andrespråk er delvis avhengig av ferdigheter i morsmålet.

To the extent that an instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_y, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is an adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y (Cummins, 1981, s. 29).

I praksis betyr dette at når en tospråklig elev får undervisning på morsmålet, og utvikler morsmålet, vil han eller hun samtidig tilegne seg ferdigheter som kan overføres til, og ha en nytteverdi i, andrespråket. Cummins (2008, s 69) nevner fem typer transfer som han mener er særlig aktuelle i møtet mellom to språk. Det er 1) transfer av begreper (for eksempel at man forstår innholdet i fotosyntesen), 2) transfer av metakognitive og metalingvistiske strategier, 3) transfer av pragmatiske aspekter ved språket i bruk, 4) transfer av spesifikke lingvistiske elementer (for eksempel at man vet hva foto i fotosyntese betyr) og 5) transfer av fonologisk bevissthet.

Transfer av ferdigheter tilegnet på morsmålet kan altså ha stor innflytelse på andrespråksferdighetene. ”The Developmental Independence Hypothesis” bygger på et skille

mellom det Cummins (1984) kaller Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Disse representerer ifølge Cummins to ulike typer språklig kunnskap. BICS referer til en type andrespråkskunnskap som innlærere må tilegne seg for å kunne gjøre seg forstått i her og nå-situasjoner, og omtales gjerne som hverdagspråket. BICS innebærer at innlæreren behersker kontekstbundet språk i mindre krevende kommunikative oppgaver, og representerer det minimum av kommunikative ferdigheter man må ha for å klare hverdagslig oppgaver. BICS blir også ofte relatert til muntlig bruk av språket.

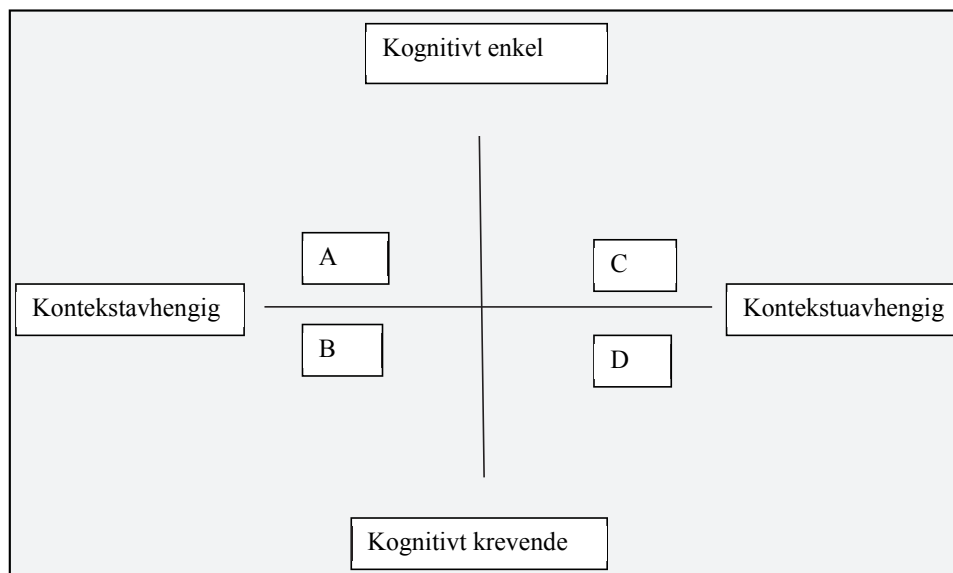
CALP refererer til en type språkkunnskap som er tilegnet for å kunne brukes i akademiske studier (Cummins, 2000), og omtales gjerne som skolespråk. CALP medfører muligheten til å uttrykke seg presis i situasjoner som er kontekstløse og kognitivt mer krevende. CALP relateres ofte til skriftlige framstillinger fordi man da ikke har en så etablert felles kontekst med leseren som man har i muntlig tale, men knyttes også til muntlig bruk av språket.

BICS/CALP-distinksjonen er ikke er ikke aktuell bare for andrespråksinnlærere, men kan også bidra til å forklare varierende språkferdigheter hos morsmålsbrukere. Cummins mener at jo bedre kognitive egenskaper en innlærer har i morsmålet sitt, det vil si jo mer språket er preget av CALP, jo lettere vil det være å få godt utviklet CALP i andrespråket. CALP kan med andre ord overføres fra ett språk til et annet, og representerer en type kunnskap innlæreren trenger for å produsere presise utsagn og skriftlige framstillinger, mens BICS representerer det minstemålet av språklige og kommunikative egenskaper man trenger for å gjøre seg forstått. Skillet mellom BICS og CALP kan også bidra til å forklare språklige skiller mellom elever som bruker morsmålet sitt i skolen.

BICS/CALP-distinksjonen er en konseptualisering av et skille mellom den universelle kommunikasjonsferdighet alle barn utfolder i sin naturlige utvikling (i alle historiske epoker) og det språk som formidles i skoler i moderne samfunn, som er innsiktet mot elevenes utdannings- og yrkesmuligheter i dette samfunnet, og mot samfunnets behov for kompetent arbeidskraft (Aagaard, 2010, s. 91).

Basert på dette synspunktet kan man si at BICS representerer et minimum av språk som man trenger for å mestre dagligdags situasjoner, mens CALP har mange trekk av sekundærspråk fordi det er snakk om ferdigheter som må læres og som er viktige i utdanningssammenheng, altså utover det man trenger i det dagligdags.

Cummins (2000) videreutvikler BICS/CALP-distinksjonen i den såkalte *kvadrantmodellen*. Her beskriver han språkbruk i lys av kontekstualisering og kognitiv prosessering, slik Figur 8 viser.



Figur 8: Grad av kontekstuell støtte og kognitive krav i språklige aktiviteter

Dette kontinuumet beskriver hvordan språkbruk kan beskrives basert på de fire trekkene. Cummins sier at “[...] context-embedded communication is more typical of the everyday word outside the classroom, whereas many of the linguistic demands of the classroom (e.g. manipulating text) reflect communicative activities that are close to the context-reduced end of the continuum” (2000, s. 68). Område A representerer et ferdighetsnivå der innlæreren trenger mye kontekstuell støtte samtidig som oppgavene må være kognitivt enkle. Typiske aktiviteter i område A vil være hverdagslig, kontekstavhengig kommunikasjon, for eksempel en muntlig samtale mellom lærer og elev der man har tilgang på illustrerende materiell og kan gjøre bruk av nonverbal kommunikasjon som gester og mimikk. Ifølge Cummins er dette aktiviteter som utvikler seg relativt fort, nettopp fordi innlæreren kan nytte seg av fordelene det gir å ha en felles kontekst med mottakeren (2000, s. 68). Det tar ca fem til sju år å lære seg et nytt språk (Baker, 2006; Cummins, 2000; Thomas & Collier, 2002), men man antar at de grunnleggende kommunikative ferdighetene er etablert tidligere i språkinnlæringsprosessen. Dette blir kanskje særlig tydelig hos barn, fordi de raskt tilegner

seg innfødtlik uttale, samt at kravet om å løse kognitivt krevende språklig oppgaver er mindre jo yngre barnet er.

Område B representerer et ferdighetsnivå der innlæreren er avhengig av kontekstuell støtte, men vil kunne løse språklige oppgaver som stiller større krav til kognitiv prosessering, for eksempel å argumentere for et standpunkt ansikt til ansikt med en medelev. Her og nå-situasjonen bidrar til at eventuelle misforståelser kan rettes opp umiddelbart, og man kan også utnytte konteksten dersom man observerer at man ikke blir forstått. Område C beskriver et språklig ferdighetsnivå der innlæreren ikke har stort behov for kontekstuell støtte, så lenge den språklige oppgaven ikke er kognitivt krevende. Eksempel på slike situasjoner kan være utenatføring eller mengdetrening på oppgaver innlæreren allerede har etablerte rutiner for.

Når innlæreren utvikler språket sitt, vil han bevege seg nedover, mot det kognitivt krevende, og mot høyre i modellen, i retning et mer kontekstuavhengig språk. Når en oppgave ikke lenger er kognitivt krevende og kan løses uten støtte fra konteksten, beveger innlæreren seg i retning område D, som beskriver et ferdighetsnivå der innlæreren, uavhengig av kontekstuell støtte, kan tematisere kognitivt krevende innhold, for eksempel skrive en stil om et teoretisk emne.

BICS/CALP-distinksjonen ble kritisert for å være vanskelig å operasjonalisere i språkdidaktisk sammenheng. Kvadrantmodellen lar seg enklere operasjonalisere på en måte som gjør den anvendelig i klasserommet. Når læreren er bevisst på sammenhengen mellom kognitiv kompleksitet og kontekstavhengighet relatert til en gitt oppgave, vil det være enklere å tilpasse undervisningen til det nivået barnet er på. Modellen bidrar blant annet til å forklare hvorfor barn som får morsmålsopplæring samtidig som de lærer seg et nytt språk, har større suksess både faglig og i andrespråklæringen enn elever som kun får opplæring på andrespråket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 174). Elever som har morsmålsundervisning, utvikler de kognitive ferdighetene sine på morsmålet, og i neste omgang overfører disse ferdighetene til andrespråket, mens elever som mottar undervisning på et språk de har begrensede ferdigheter i, i mindre grad vil utvikle seg kognitivt mens de lærer et nytt språk.

Kvadrantmodellen har språkdidaktisk relevans fordi den sier noe hva slags språk elevene trenger å lære i skolesammenheng, for å mestre de kravene skolen stiller, og at disse språkkravene er ulike de minimumskravene en elev trenger for å mestre hverdagen på et

andrespråk. Jeg ser også modellen som relevant i en beskrivelse av hva tilstrekkelige ferdigheter i et språk kan være.

2.8 *Oppsummering*

Språkferdigheter er et sammensatt studieobjekt som vanskelig lar seg beskrive på en entydig måte. Per i dag er det ingen konsensus i språkforskningsmiljøene angående hva språk er og hvordan det kan beskrives. Vurdering av elevers språkferdigheter er like fullt en viktig del av læreres daglige arbeid. For å vurdere elevers språkferdigheter må man forholde seg til et teoretisk syn på hva språk er, samt operasjonalisere språkferdighetene ved hjelp av modeller som er hensiktsmessig for formålet. Jeg tar utgangspunkt i språksynet som kommer til uttrykk via multikomponentmodellene, som altså kombinerer kunnskap om språket som system med evnen til å bruke språk i kommunikasjonssituasjoner, og bruker Bachman og Palmers modell for å operasjonalisere språkferdigheter. På grunn av studieobjektets egenart integrerer jeg språklig bevissthet i Bachman og Palmers kategori organisatorisk kompetanse. Dette er en sentral ferdighet når man skal gjøre en hensiktsmessig vurdering av skolebegynneres språk. Denne utvidede modellen er utgangspunkt for analysekapitlene 5-7 der jeg undersøker ulike delkomponenter av informantenes språkferdigheter. I kapittel fem rettes fokus mot språklig bevissthet som en del av informantenes grammatiske ferdigheter (jf. Bachman og Palmers kategori *grammatical knowledge*). I kapittel seks og sju rettes fokus mot fortelleferdigheter (jf. Bachman og Palmers kategori *textual knowledge*).

Selinkers mellomspråksteori og Cummins' teorier er relevante når det gjelder å forklare hvordan innlærere lærer et nytt språk etter at førstespråket er etablert. Ved å tydeliggjøre morsmålet som en faktor som på ulike måter interagerer med det nye språket som skal læres, slik både mellomspråksteorien og Cummins' teorier gjør, utnytter man den språklige kompetansen innlæreren allerede har, og bygger videre på denne. Mellomspråksteorien og Cummins' teorier representerer på hver sin måte nyttige aspekter i andrespråksdidaktisk sammenheng, og benyttes som mulige forklaringer på trekk i informantenes språk i alle analysekapitlene.

3 Metode

3.1 *Innledning*

I kapittel to gjorde jeg greie for hvordan språkferdigheter kan operasjonaliseres ved hjelp av Bachman og Palmers ferdighetsmodell av språk i bruk, og hvordan denne modellen kan tillempes for også å inkludere språklig bevissthet, da dette anses som en viktig del av elevers språklige utrusting ved skolestart. For å svare på forskningsspørsmålene jeg stiller i 1.2, om minoritetspråklige elevers språkferdigheter og kartlegging av disse, har jeg valgt å benytte kasusstudier som en hovedtilnærming. Kasusstudier benyttes ofte på områder der man har begrenset kunnskap fra tidligere, og som man ønsker å studere i naturlige omgivelser med en empirisk tilnærming (Yin, 2009, s. 18). Slik er det også med mitt studieobjekt, minoritetselevers språkferdigheter og kartlegging av disse ferdighetene er et lite utforsket område. Det er også viktig for meg å møte elevene i deres daglige omgivelser i klasserommet og i møte med vanlige skoleaktiviteter. Ifølge Yin er det særlig viktig med ”real-life context” når sammenhengen mellom fenomenet og konteksten er uklar (2009 s 18). Elevers språkferdigheter, kartlegging av disse ferdighetene og skolen som kontekst står i et gjensidig forhold til hverandre. Ved å kartlegge elevenes språkferdigheter i forbindelse med dagligdagse aktiviteter i skolen ønsker at studien min skal bidra med ny kunnskap om det kartleggingsarbeidet som kan gjøres innenfor rammen av klasserommet og med hverdagsaktiviteter som elever i første klasse er kjent med. Skolen som kontekst er slik sett å anse som en viktig del av studien.

Valget av kasusstudier er blant annet begrunnet i at Opplæringsloven gir minoritetslever rettigheter, ikke som gruppe, men basert på den enkeltes norskferdigheter, noe som gjør fokuset på den enkelte elev særlig aktuelt. Som nevnt i 1.1 skal sentrale avgjørelser om enkeltelevens opplæringsmodell tas basert på en individuell vurdering, noe som gjør kasusstudier til en aktuell vinkling. Det er også vanlig å bruke kasusstudier i studier av tospråklige barn (Lanza, 2008, s. 79).

Ved å velge en kvalitativ tilnærming til studieobjektet, får jeg mulighet til å rette fokus mot ulike elementer i informantenes språkferdigheter basert på hva som anses som relevant og interessant i vurderingen av den enkelte. Hua og David presiserer at ”Case studies often use qualitative methods of data analysis that stress the interpretation of the data, rather than

quantitative or statistical methods” (2008, s. 99). I tråd med en slik tilnærming, ønsker jeg å være tett på dataene, og at informantenes stemmer skal komme tydelig fram. Dette medfører at sitater og tekstutdrag fra enkeltinformantene har fått stor plass i analysene.

3.2 *Triangulering*

Triangulering innebærer at bestemte fenomen studeres fra ulike synsvinkler og synspunkt, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder og data (Grønmo, 2004, s. 55). Jeg har valgt å bruke triangulering for å tilegne meg kunnskap om mine informaners språkferdigheter. Uttrykket triangulering stammer fra landmåling, og beskriver en prosess der to punkter brukes for å finne avstanden til et tredje punkt. Innenfor forskningen brukes begrepet altså når man ved hjelp av flere ulike tilnæringsmåter prøver å belyse et fenomen. Yin (2009) framhever muligheten til å benytte flere ulike metoder som ”a major strength” når det gjelder datainnsamling i kasusstudier (2009, s 114). Hua og David peker også på at triangulering er en særlig hensiktsmessig metode i forbindelse med kasusstudier: ”By allowing multiple sources of data and recognizing the uniqueness of each individual, a case study is able to provide *rich and in-depth data* on the behavior of an individual or a small group” (2008, s. 99). Denzin og Lincoln peker på at ”[...] the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomena in question” (2008, s. 7). Trianguleringen kan gjennomføres på flere ulike måter. Yin skriver om fire ulike typer triangulering: *datatriangulering*, der ulike typer data brukes for å belyse et studieobjekt, *forskertriangulering*, der flere forskere forsker på det samme fenomenet, *teoritriangulering*, der man benytter ulike teoretiske tilnæringer til de samme dataene og *metodetriangulering* der man benytter ulike metoder på de samme dataene. Jeg finner det hensiktsmessig å bruke triangulering i min studie av barns språkferdigheter fordi det som nevnt i kapittel 2.4, har vist seg vanskelig å lage en mal for hva det konkret betyr å ha gode språkferdigheter. I dette prosjektet benytter jeg både metodetriangulering, ved at jeg studerer språkferdighetene ved hjelp av ulike metodiske tilnæringer, og datatriangulering, fordi ulike typer data skal kartlegge studieobjektet. Målet er at trianguleringen skal bidra til å belyse ulike aspekter ved disse ferdighetene som til sammen skal gi et helhetlig bilde. Basert på at studieobjektet er sammensatt, og at det i fagmiljøene er uenighet om hvordan det kan beskrives, mener jeg at triangulering er en egnet metode for denne studien. Svendsen (2004, s. 76) framhever i sin doktoravhandling at metodetriangulering, i tillegg til å belyse forskningsspørsmålene fra ulike vinkler, også kan bidra til å evaluere hvor godt de enkelte

metodene er egnet for å samle inn data, eventuelt om det er noe ved selve metoden som er uegnet, eller om det er noe ved selve studieobjektet man ikke har fanget opp. Triangulering kan videre bidra til at man som forsker kommer nærmere på dataene sine allerede i innsamlingsprosessen ved at man får belyst dem fra flere sider samtidig.

Yin sier at metodetriangulering særlig er en styrke i forbindelse med kasstudier, og framhever at “The use of multiple sources of evidence in case studies allows an investigator to address a broader range of historical, attitudinal, and behavioral issues” (2009, s. 115). Med tanke på at min studie er en kasstudie og at språkferdigheter som studieobjekt er en omdiskutert størrelse, er valget av triangulering som tilnærming nærliggende.

Triangulering som tilnæringsmåte medfører selvfølgelig også diverse utfordringer. For det første stilles det krav til forskeren i forhold til å beherske et større antall metoder for datainnsamling og analyse. En mulighet for å unngå at begrensninger ved forskeren påvirker studien, er ved å bruke det Yin (2009, s. 116) kaller ”triangulation among different evaluators”, altså forskertriangulering, som innebærer at flere forskjellige forskere samler inn data om et fenomen ved hjelp av ulike metoder. En annen, og kanskje større utfordring, er når funn i analyser av de ulike dataene om et og samme fenomen ikke korresponderer. En mulig forklaring på dette kan være at en metode er mer egnet i forhold til å samle inn data om det gitte fenomenet, og derfor vil være mer valid. Svendsen sier “[...] dersom det er divergens mellom analyseresultater framkommet med ulike metoder, kan det faktisk skyldes at ikke alle metodene er like sensitive for å belyse et fenomen” (2004, s. 77). Man må derfor eksplisitt gjøre rede for hver enkelt metode og diskutere i hvilken grad den er effektiv i forhold til forskningsspørsmålene og analyseresultatene. En annen forklaring på manglende korrespondanse kan være at fenomenet som undersøkes er mer sammensatt enn tidligere antatt. Dette kan gi ny viten og føre til ny teori.

Triangulering er som sådan ikke en strategi for å øke studiens validitet. Denzin og Lincon sier at ”Triangulation is not a tool or a strategy of validation, but an alternative to validation.” (2008, s. 7). I denne studien benytter jeg triangulering for å få best mulig oversikt over et svært sammensatt studieobjekt. I kapittel 3.9 gjør jeg greie for hvilke metoder som benyttes.

3.3 *Operasjonalisering*

For å kunne studere et begrep empirisk må man ifølge Kleven (2002) ta stilling til hva slags observerbare fenomen som skal brukes som indikatorer på begrepet. Slik sett vil de resultatene man får, stå i nær relasjon til operasjonaliseringen, og for eksempel Kleven sier derfor at ”Empiriske forskningsresultater gjelder altså i første omgang begrepene slik de eksplisitt eller implisitt er operasjonelt definert gjennom de indikatorer som er benyttet” (2002, s. 144). I mitt prosjekt har utfordringen vært å operasjonalisere begrepet *språkferdigheter*. Slik jeg gjør greie for i kapittel to, vil min operasjonalisering av språkferdigheter være basert på Bachman og Palmer sine teorier. I tillegg har jeg lagt til en dimensjon med språklig bevissthet fordi det er svært relevant når man vurderer seksåringers språk i skolesammenheng. Min analytiske tilnærming er strukturert etter Bachman og Palmers kategori *organisatoriske ferdigheter*, som igjen er delt inn i *grammatiske ferdigheter* og *tekstferdigheter*. I kapittel fem vurderer og diskuterer jeg informantenes grammatiske ferdigheter, som i tråd med min tillempling av modellen altså omfatter språklig bevissthet. I kapittel seks rettes søkelyset mot informantenes tekstferdigheter, og vurdering av disse ferdighetene.

Det er et prinsipielt problem at vi ikke har noe entydig svar på hva som skal brukes som operasjonalisering av språkferdigheter, men det er like fullt dette Opplæringsloven § 2-8 fordrer. Begrepet er abstrakt, og i utgangspunktet ikke målbart som én ferdighet. Kleven (2002, s.142) sier at observerbare forhold brukes som indikatorer på noe som ikke er observerbart, med den usikkerheten dette innebærer. Slik jeg ser det, finnes det ikke én metode som kan gi utfyllende svar på de spørsmålene jeg stiller. Trolig vil heller ikke kombinasjonen av flere metoder til fulle gi innblikk i informantenes språkferdigheter, men det er grunn til å tro at bruk av flere metoder vil gi et bredere grunnlag for å vurdere disse.

3.4 *Barns andrespråksferdigheter som studieobjekt*

Språkferdigheter som sådan er et svært komplekst studieobjekt (jf. 2.4). Barnespråk, og i dette tilfellet barns andrespråk, er i tillegg stadig i utvikling, slik at man heller ikke kan forvente seg konsekvent bruk av språket. Mitt studieobjekt er slik sett å anse som svært sammensatt. Man kan derfor argumentere for at studieobjektet i seg selv fordrer bruk av flere ulike metoder. Larsen-Freeman og Long (1991, s. 14). skriver at valg av metode må gjøres på bakgrunn av de forskningsspørsmålene man stiller, slik at det er disse som bestemmer

forskningsdesignet. I lys av at jeg har valgt en bred tilnærming til studiet av språk, mener jeg at triangulering er den tilnæringsmåten som er best egnet til å få fram ulike, og flest mulig, aspekter ved språket. Trianguleringen er altså i denne studien en tilnæringsmåte som brukes for å belyse flest mulig aspekter av et sammensatt studieobjekt.

3.5 Valg av informanter

I forarbeidet til prosjektet måtte jeg gjøre noen valg med hensyn til hvilke informanter jeg ville benytte meg av. Utgangspunktet for studien var at jeg ville studere minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter. Med skolebegynnere mener jeg elever i første klasse. Jeg ønsket også å finne fram til informanter med en suksessiv tospråklighetsutvikling, altså barn som har hatt et etablert morsmål før de har begynt å lære seg norsk (Edwards, 2004, s. 11-12). Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at informantene skulle være andrespråksbrukere av norsk, da det er denne gruppen som ofte har utfordringer i møte med skolen. Et annet utgangspunkt var at jeg ville undersøke informantenes ferdigheter både på morsmålet og norsk. Dette la også noen føringer for valg av informanter. Med bakgrunn i at jeg selv snakker russisk, ønsket jeg å utnytte denne kompetansen ved å velge informanter med russiskspråklig bakgrunn. I pilotstudien som jeg gjennomførte tidlig i prosjektet, samlet jeg inn data fra minoritetsspråklige skolebegynnere med ulik morsmålsbakgrunn ved hjelp av tolk. Etter å ha gjennomgått disse dataene, så jeg at det ble svært komplisert å gjøre språklige analyser av morsmålet til de informantene som snakket et språk jeg ikke forstod, selv ved hjelp av tolk. Dette handlet om at det var svært tidkrevende å instruere en tolk om hva slags data jeg var ute etter, og at dette ville legge mange føringer for hva slags data jeg kunne se etter. Samtidig så jeg store fordeler, både praktisk og faglig, ved å samle inn data på norsk og russisk som jeg kunne analysere uten for mye assistanse. Jeg opplevde også at det var lettere å forstå og tolke trekk i informantenes norskerferdigheter, ut fra kjennskap til trekk i morsmålet deres. Basert på erfaringer fra piloten tok jeg derfor avgjørelsen om at jeg ville studere språket til minoritetsspråklige skolebegynnere med russisk som morsmål og norsk som andrespråk.

Avgjørelsen om å benytte et strategisk utvalg la i seg selv mange føringer for rekrutteringen og hvilke informanter jeg fikk. Jeg ønsket i utgangspunktet å finne fram til flere russiskspråklige førsteklassinger i samme klasse, da dette kunne gi meg informanter som hadde samme undervisningstilbud i skolen, men erfarte fort at dette ikke lot seg gjøre. Det viste seg ikke så lett å få tak i informanter, og det var en omfattende prosess å komme i

kontakt med aktuelle skoler. Jeg samlet derfor inn data fra fem elever ved fem ulike skoler i forskjellige deler av landet. Informantene ble rekruttert ved hjelp av skolemyndighetene i de aktuelle kommunene ved at jeg tok kontakt og forhørte meg om hvorvidt det fantes elever med russisk morsmålsbakgrunn i den gitte kommunen. Informantene er altså ikke valgt fordi de regnes som spesielt representative for en større gruppe, men fordi de fyller kriteriene jeg stilte for å kunne svare på forskningsspørsmålene mine. Tilfeldigheter gjorde at alle informantene jeg fikk rekruttert, var gutter.

Å la forskningen ta utgangspunkt i egne interesseområder, slik jeg gjør når jeg velger å studere barn fra en språkgruppe jeg kjenner godt og identifiserer meg positivt med, kan ifølge Lanza (2008) ha både positive og negative konsekvenser. Hun sier ”The researcher’s own identity, including his or her own particular interests, will greatly influence the research agenda” (2008, s. 75). Hun poengterer videre at når det gjelder forskning på tospråklighet, skal man være særlig varsom med å la egen identitet påvirke hvilke grupper man forsker på, enten det dreier seg om lingvistisk kompetanse, etnisitet, kjønn, aldersgrupper, utdanningsbakgrunn, eller holdninger, og at forskerens status som *insider* eller *outsider* i en gruppe (2008, s. 76) kan påvirke hva slags data man får. Når forskeren er *insider* i en gruppe kan dette imidlertid også gi tilgang til andre typer data enn man ellers ville fått, slik jeg får når jeg som norsk- og russiskkyndig studerer elevers ferdigheter i begge disse språkene. At forskeren identifiserer seg positivt med informantene i en studie, kan også bidra til at informantene kjenner seg tryggere på forskerens hensikter. Jeg erfarte at min status som russiskkyndig forsker i norsk som andrespråk kunne ha to slags sider. De russiskspråklige elevene reagerte så vidt jeg kunne bedømme positivt. De ble positivt overrasket når jeg ville snakke russisk med dem, og så ut til å sette pris på den ekstra oppmerksomheten de fikk både når jeg observerte i klassen og når jeg tok dem ut individuelt. En av informantene ønsket ikke å snakke russisk med meg, men ville gjerne snakke om russisk på norsk, og vise hvor flink han var til å skrive russisk. De russiske morsmålslærerne jeg intervjuet, stilte seg svært positive til studien min, og uttrykte glede over at noen var interessert i deres fagområde, samtidig som de i mye større grad enn meg var eksperter på russisk. De norske kontaktlærerne var, på den andre siden, noe avmålt. Ikke i den forstand at de var negative til studien, men ved at de virket mer usikre på mine hensikter med å studere enkeltelever i deres klasse. Noen var svært opptatt av om jeg mente de gjorde nok for de russiskspråklige elevene, og ville gjerne ha mine synspunkter på hva de burde gjøre for å bedre norskferdighetene deres. Jeg opplevde at de norske lærerne så på meg mer som en *outsider* enn det de russiske gjorde, og at de i noen

grad kan ha følt seg utsatt for en type kontroll. Dette kunne vært problematisk om det var lærerne og deres undervisning som var i fokus for studien, men studien hadde ingen slik hensikt. Med tanke på at studiens formål var å utforske elevenes språkferdigheter, mener jeg at valget om å benytte informanter med russisk som morsmål, ga meg tilgang til data jeg ellers ikke ville fått, og tilfører studien et svært viktig aspekt.

3.6 Informantene

Informantene i prosjektet mitt er alle elever i første klasse på det tidspunktet datainnsamlingen finner sted. Datainnsamlingen fant sted på flere ulike tidspunkt i tidsrommet 2004-2007. Dataene er derfor samlet inn individuelt med hver informant, og det er informanter både fra Øst- og Vestlandet. Datainnsamlingen fant sted på høsten i første klasse, unntatt med Igor, der dataene ble samlet inn på våren i første klasse. Navnene som brukes, er pseudonymer.

Navn	Alder	Tid i Norge	Hjemmespråk	Undervisning i morsmål	Særskilt norsk	Gått i norsk barnehage
Aleksej	6 år, 8 måneder	4 måneder	Russisk, litauisk	Ja	Ja	Nei
Igor	6 år, 7 måneder	10 måneder	Russisk	Tospråklig fagundervisning	Delvis	Nei
Viktor	6 år, 8 måneder	2 år	Russisk	Ja	Nei	Nei
Sergej	6 år, 10 måneder	Født i Norge	Russisk	Nei	Nei	Ja
Vadim	5 år, 9 måneder	Født i Norge	Russisk	Nei	Nei	Usikkert

Tabell 1: Oversikt over informantene

Når elever er integrert i vanlige norske klasser uten forsterket norskopplæring, kan man tolke dette som at skolen vurderer deres språkferdigheter som tilfredsstillende, og motsatt, at elever som går i mottaksklasse, anses å ha behov for det. Opplysningene om hvorvidt informantene har gått i norsk barnehage og hvor lenge de har bodd i Norge, er gitt av skolen, mens informasjon om hvilke språk de snakker hjemme, er gitt av informanten selv. Når informantenes resultater presenteres i de ulike analysekapitlene, presenteres de i samme rekkefølge som her, basert på oppholdstid i Norge, slik at Aleksej, som har kortest oppholdstid kommer først, og Sergej og Vadim, som er født i Norge, kommer til slutt.

Igor var i utgangspunktet en del av pilotstudien min, og jeg har derfor mindre omfattende data på ham enn på de fire andre. Dataene er ellers innsamlet etter samme metode med alle informantene med unntak av Aleksej. På det tidspunktet dataene ble samlet inn, hadde han

kun fire måneders opphold i Norge, og det var derfor nødvendig å gi noen av instruksjonene på russisk i tillegg til på norsk.

I forbindelse med datainnsamlingen gjennomførte jeg intervjuer med informantenes lærere og eventuelle morsmåslærere for å få deres formening om hvor informanten står språklig. Formålet med dette var å få kunnskap om hvordan skolen vurderte enkeltinformantenes språkferdigheter. I tillegg gjennomførte jeg en spørreskjemaundersøkelse der tre eksterne lærere vurderte informantenes språkferdigheter, se kapittel 3.9.3. Både intervjuene med informantenes lærere og spørreskjemaundersøkelsen med eksterne lærere hadde som formål å belyse informantenes språkferdigheter og skolens vurderingspraksiser.

3.7 Når informantene er barn

Det å bruke barn som informanter gir visse metodiske implikasjoner. For min studie gjelder det for eksempel at all innsamling må baseres på muntlige data. Selv om jeg bruker flere ulike metoder for å innhente data, skjer altså det meste av datainnsamlingen i en eller annen form for dialog med informanten. Man kan kalle det intervju eller samtale. Det at informantene er barn, gjør at jeg må være ekstra oppmerksom på hvilken rolle jeg som intervjuer eller samtalepartner inntar. Fog sier at under intervjuet er forskeren først og fremst praktiker, og produserer selv datamaterialet sammen med intervjuobjektet (2004, s. 31). Fog sier videre at i den grad et intervju er en samtale, er ikke intervjuets kvalitet et spørsmål om spørreteknikk, men om menneskelig kapasitet. I møte med barn som informanter, er det særskilt viktig å legge til rette for et trygt miljø rundt informanten.

Med tanke på at informantene er seks år, ser jeg det som viktig å ikke overstyre dem, men heller skape en trygg kontekst der de kan produsere språklige ytringer også på eget initiativ. Jeg er også åpen for at ulike innspill/avspøringer fra informantenes side kan gi verdifull tilleggsinformasjon om deres språklige ferdigheter. Det er derfor ønskelig å legge til rette for at elevene kan bruke spontan og naturlig tale. Ikke desto mindre vil samtalerne mine med informantene være å anse som halvstruktureerte intervju (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 21), i den forstand at jeg har en bestemt formening om hvilke typer data jeg ønsker å sitte igjen med etter de ulike sekvensene med datainnsamling. En konsekvens av disse to hensynene, at jeg vil være åpen for elevens spontane ytringer, samtidig som jeg har planlagt hvilke temaer som skal berøres i løpet av samtalen, er at samtalerne er tidkrevende.

Man kan stille spørsmål ved i hvilken grad de språklige situasjonene jeg skaper i samhandling med informanten, er autentiske språksituasjoner, slik lingvistisk forskning gjerne etterstreber eller ”real life context” (Yin, 2009, s.18) slik målet er for kasusstudier. I den grad jeg lykkes med å innta lærerens rolle, mener jeg at situasjonene er autentiske innenfor en skolekontekst. Man kan argumentere for at klasseromssituasjonen i seg selv er en spesiell kommunikasjonsituasjon; barnet kan ikke alltid snakke spontant om hva det vil i klasserommet, slik det kan med venner i fritida, det er lagt noen faste rammer rundt kommunikasjonen. Jeg har prøvd å gjenskape en lærer-elev-kontekst, slik elevene møter den i skolens hverdagsliv. Denne situasjonen fordrer i seg selv ikke spontan tale. Fog (2004) vektlegger gjentatte ganger at intervjueren har en svært sentral rolle i det å skape egne data, og at intervjuerens rolle i interaksjon med informanten derfor har stor betydning. Hun sier derfor at både planleggingen og utførelsen av et kvalitativt forskningsintervju består i grundig selvransakelse.

3.8 *Pilotstudie*

I juni 2004 gjennomførte jeg som nevnt en pilotstudie for å skape rammene for studien. I pilotstudien ville jeg prøve ut de aktuelle metodene med tanke på hva slags data jeg kunne få, og gjøre meg erfaringer med hvordan metoden ville fungere i møte med seksåringene. Ifølge Yin (2009, s. 92) er det vanlig å benytte pilotstudier for å utvikle relevante spørsmål og for å prøve ut forskningsdesignet i forkant av datainnsamlingen. På forhånd hadde jeg avgjort at jeg ville studere informantens språkferdigheter ved å se på språklig bevissthet og fortelleferdigheter, og at jeg ville se på sammenhenger mellom ferdigheter i norsk og ferdigheter i morsmålet. Jeg hadde også bestemt at jeg ville benytte metoder og materiell som er vanlige i bruk i skolen, og funnet fram til dette. Jeg var derimot usikker på hvordan materialet og metodene ville fungere i møte med minoritetsbarn på seks år, da jeg hadde liten erfaring med så unge elever fra tidligere. Yin sier at ”[...] the scope of the inquiry for the pilot case can be much broader and less focused than the ultimate data collection plans. [...] the inquiry can cover both substantive and methodological issues” (2009, s. 93). Da jeg planla pilotstudien hadde jeg en ganske klar formening om hva jeg ville finne ut noe om, men var altså noe usikker på hvordan dette kunne gjøres mest mulig hensiktsmessig. Det var altså særlig metoden jeg ønsket å prøve ut, men også om omfanget av dataene var tilstrekkelig. Med dette som utgangspunkt, ble pilotstudien gjennomført med fire informanter, én med russisk som morsmål, og tre med et annet vanlig innvandrerspråk som morsmål. Disse tre

gikk i samme klasse, men dataene ble samlet inn individuelt. Dataene ble samlet inn over to dager i klassen til den russiske informanten, og to dager i klassen til de tre andre informantene. Analyse av dataene og evaluering av metoden resulterte i følgende endringer før hoveddatainnsamlingen:

- Studien av språklig bevissthet er basert på kartleggingsverktøyet *Ringeriksmaterialet*. I piloten brukte jeg bare deler av kartleggingsverktøyet. Dette handlet delvis om tidsrammen for pilotstudien, da bruk av hele *Ringeriksmaterialet* ville bli for tidkrevende på to dager, men også om at jeg var usikker på hvilken plass denne delen av dataene skulle ha i studien. I uttestingen av språklig bevissthet ved hjelp av *Ringeriksmaterialet* fattet jeg interesse for sammenhengene mellom tospråklighet og språklig bevissthet og observerte blant annet at skåren for språklig bevissthet var ganske lik hos informantene uavhengig av oppholdstid i Norge. Jeg erfarte også at når kartleggingen foregår individuelt, gir dette mange anledninger til å observere informantens refleksjoner rundt språket og oppgavene. Basert på dette, avgjorde jeg at alle delene av *Ringeriksmaterialet* skulle brukes i hoveddatainnsamlingen.
- Jeg ville bruke informanter med russisk som morsmål. Se diskusjon i 3.5.
- I forkant av pilotstudien hadde jeg vurdert om jeg skulle filme informantene i stedet for å gjøre lydopptak. Dette lot seg ikke praktisk ordne til pilotstudien, og erfaringen med lydopptak var så god at jeg valgte å gjøre lydopptak også i hoveddatainnsamlingen. Jeg opplevde at faktoren verbalspråk enklere lot seg isolere når jeg ikke hadde noe annet enn det å forholde meg til. I selve datainnsamlingen kunne jeg bli distraheret av for eksempel nonverbal kommunikasjon som gester og mimikk, men det at jeg ikke kunne se dette, hjalp meg å holde fokus på hva informanten faktisk sa med verbalspråket når jeg hørte gjennom opptakene i etterkant. Basert på denne erfaringen avgjorde jeg at jeg ville bruke lydopptak også i hoveddatainnsamlingen.
- Pilotstudien førte til at jeg kortet ned på omfanget og omstrukturerte spørreprosedyren. I forbindelse med samtalen rundt temabilde var det naturlig å la informantene prøve å lese noen av ordene i bildene. Jeg bestemte meg derfor for å innlemme dette i intervjuguiden slik at jeg fikk like data fra alle informantene. Ordene som skulle leses, ble også rangert etter vanskegrad.

- I piloten brukte jeg en bildebok som utgangspunkt for gjenfortellingen av eventyret *Pannekaka*. Jeg erfarte at bildene fungerte bra som støtte for gjenfortellingen, men at informantene ble veldig opptatt av om det de gjenfortalte var riktig, basert på teksten i oppslagene. Som en følge av dette, bestemte jeg meg for å ikke bruke bok i hoveddatainnsamlingen, men heller lage laminerte bildekort i A4-format, der teksten var redigert bort. Jeg brukte heller ikke tekst, men fortalte fritt, når jeg fortalte eventyret for informantene før de skulle gjenfortelle.
- Jeg erfarte også at gjenfortellingssekvensen ble for lang, og at elevene ble slitne av de stadige gjentakelsene i eventyret. Jeg bestemte meg derfor for å bruke en kortere variant i hoveddatainnsamlingen.
- I pilotstudien var intervjuene med informantenes lærere mindre strukturert enn i hoveddatainnsamlingen. Fordi jeg var interessert i lærernes vurdering informantenes ferdigheter på flere språklige områder, ikke bare generelle kommunikative ferdigheter, erfarte jeg at jeg måtte stille egne spørsmål ved hvert av de aktuelle områdene. Basert på denne erfaringen laget jeg en mer konkret intervjuguide som ble brukt i hoveddatainnsamlingen.

3.9 *Datainnsamling*

Jeg har altså valgt å studere informantenes språkferdigheter ved hjelp av flere ulike metoder, begrunnet i at en slik tilnærming vil gi et så bredt bilde som mulig av elevens språkferdigheter, jf. forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell?* Resultatet er en stor mengde data som omfatter informantenes gjennomføring av ulike skoleaktiviteter, intervjuer med informantenes lærere, og intervjuer og spørreskjema fra eksterne lærere som har vurdert lydopptak av elevenes språkferdigheter. Metodene som presenteres i 3.9.1 til 3.9.3 er brukt for å samle inn breddedata, det vil si data som er ment å gi et overblikk over flere områder av språkferdighetene, og bidra til å skape et mer helhetlig bilde. Disse dataene bidrar blant annet til å operasjonalisere skolens vurdering av elevene, som jeg vurderer den enkeltes språkferdigheter opp mot. Her er det altså snakk om mindre omfattende data på flere områder. Metodene som presenteres i 3.9.4 til 3.9.7, representerer de dataene som brukes til de språklige dybdestudiene i kapittel fem, seks og sju. Metode og analysetilnærming presenteres i detalj i forbindelse med hvert av analysekapitlene. Her presenterer jeg kort de ulike metodene i den rekkefølgen de kommer i analysekapitlene. Konkret framgangsmåte og

refleksjon rundt metode og databehandling presenteres innledningsvis i hvert av analysekapitlene. Denne framgangsmåten er valgt med bakgrunn i at refleksjoner relatert til databehandlingen bør ses i sammenheng med dataenes egenart, slik at det er mest hensiktsmessig å presentere metodiske refleksjoner parallelt med dataene. Dataene består av følgende deler:

3.9.1 Observasjon i klassen

I begynnelsen av datainnsamlingsperioden tilbrakte jeg noe tid i klassen til hver enkelt informant for å få et inntrykk av hvordan de fungerte i samspill med læreren og resten av klassen. Under observasjonen noterte jeg i hvilken grad informanten deltok aktivt i klassen, om han tok kontakt med medelever eller ble kontaktet av dem, om han fulgte med, og om han så ut til å trives. Kvale (1997) sier at i tillegg til å ha kjennskap til litteratur og ulike teorier som finnes, er det viktig å kjenne det miljøet hvor intervjuene skal gjennomføres. Ved å oppholde seg i feltet fås en innføring i de rutinene som foreligger, kjennskap til språkbruken og den maktstrukturen som eksisterer (1997, s. s 53).

3.9.2 Intervju med lærere

Informantenes kontaktlærere og eventuelle morsmåslærere ble intervjuet i forbindelse med datainnsamlingen. Formålet med disse intervjuene var å tilegne meg kunnskap om hvordan lærerne vurderte egne elevers språkferdigheter i norsk eller russisk, og bidrar til å utdype og forklare skolens valg av opplæringsmodell, jf. forskningsspørsmål 1. Basert på erfaringer fra pilotstudien hadde jeg laget en intervjuguide som strukturerte samtalen med lærerne, se 4.2.1 . Intervjuene er å anse som halvstrukturerte. Kvale sier at det halvstrukturerte intervjuet har en rekke temaer som skal dekkes, og forslag til spørsmål, samtidig som man er åpen for forandringer, slik at man kan følge opp svar eller historier man får fra intervjupersonen (1997, s. 72). For meg var det viktig å få detaljinformasjon om lærernes vurdering av de språkområdene jeg er særlig interessert i, samtidig som jeg ønsket å være åpen for at lærerne kunne komme med sine synspunkter på hva som var relevant å se på i vurderingen av informantenes språk.

3.9.3 Spørreskjema

I løpet av analysearbeidet erfarte jeg at det i noen tilfeller var divergens mellom min vurdering av informantenes språkferdigheter og lærernes vurdering av de samme

ferdighetene. Siden elevenes rett til grunnleggende norsk, morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring er knyttet til om norskerferdighetene deres er tilstrekkelige, ønsket jeg å kunne drøfte dem på et bredere grunnlag. I tillegg til at det er problematisk å lage en dekkende operasjonalisering av hva tilstrekkelige språkferdigheter er, jf 2.4, måtte jeg under analysearbeidet også forholde meg til hva som er å anse for tilstrekkelig for en seksåring. Jeg gjennomførte derfor en spørreskjemaundersøkelse med en påfølgende samtale, der jeg ba tre erfarne barneskolelærere om å svare på en spørreskjemaundersøkelse etter å ha hørt lydopptakene av informantenes norske gjenfortellinger av eventyret *Pannekaka*. Codó hevder at "Questionnaires are an efficient tool for gathering quantifiable information on bilingual speakers or communities rapidly and systematically" (2008, s. 171). Jeg valgte å bruke spørreskjema med ferdige svaralternativer fordi jeg ønsket konkrete vurderinger relatert til enkeltområder av informantenes språkferdigheter, og jeg ønsket at disse vurderingene skulle gi svar på i hvilken grad informantenes språkferdigheter var å anse som aldersadekvate sammenlignet med elever med norsk som morsmål. Ifølge Codó (2008, s 171) bør spørreskjema brukes i kombinasjon med andre metoder når man studerer komplekse fenomener. Jeg brukte denne metoden for å innhente tilleggsinformasjon om mine informanternes språkferdigheter, og om læreres vurdering av dem. Det var et poeng at alle informantene skulle bli vurdert av de samme lærerne innenfor den samme terminologiske rammen, ikke bare av sine egne lærere. Jeg hadde også korte gruppesamtaler med de eksterne lærerne om hver informant etter at spørreskjemaet var utfylt, dette for at lærerne skulle få anledning til å utdype synspunktene sine. Disse dataene brukes til å utdype og forklare skolens valg av opplæringsmodell, jf. forskningsspørsmål 1.

3.9.4 Strukturert samtale om lesing, skriving og språklæring

For å belyse den enkelte informants lese- og skriveferdigheter samt deres refleksjoner rundt språk og språklæring, gjennomførte jeg en halvstrukturert samtale med hver enkelt informant. Disse samtalene var også et ledd i arbeidet med å lære informantene å kjenne, og å skape en trygg setting for informantene. Datamaterialet bærer derfor preg av at jeg har fulgt opp ulike initiativ fra informantene, noe som medfører både ulike datamengde og til dels ulike temaer i samtalene. Datamaterialet er i hovedsak basert på samtaler rundt to bilder med aktuelle tema fra første klasse, et bilde fra et klasserom og et bilde med tema *Nærmiljøet*, se Figur 9. Temabildene er hentet fra Ann-Magritt Hauges læreverk *Snakk om det* (1999), og representerer slik sett det man må anta er en vanlig skoleaktivitet for elevgruppen. Samtalene

ble tatt opp på bånd, slik at jeg i etterkant kunne registrere hvilke ord informantene kjente reseptivt og produktivt.

I forbindelse med samtalene rundt temabilder hadde jeg også laget en liste med ord som jeg ba informantene lese for meg. Dette var alle ord som var representert i skrift i det aktuelle temabildet. Her hadde jeg rangert ordene etter vanskegrad basert på ortofoni, ordlengde og fonologisk struktur. Dersom en informant ikke hadde ferdigheter til å lese de enkleste ordene, tok jeg det for gitt at han heller ikke ville klare de mer komplekse, noe som medførte at ikke alle informantene ble bedt om å lese alle ordene.

I *Ringeriksmaterialet* er det lagt til rette for at informantene skal få vist fram sine eventuelle skriveferdigheter enten ved å lekeskrive eller skrive bokstaver, ord eller navn de kan (Lyster og Tingleff, 1996, s. 34). Informanten skal bli oppfordret til å vise hva han kan, uten at oppgaven er nøyere spesifisert. I denne oppgaven spurte jeg også informantene mine om de skriver russisk, og ba dem eventuelt om å skrive enkle, lydrette ord, navnet sitt eller bare bokstaver. Analysetilnærmingen og resultater presenteres og drøftes i kapittel 5.3.3.

Analysene bidrar både til å svare på forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell*, og forskningsspørsmål 2, *Hvilke sammenhenger er det mellom skolebegynneres ferdigheter i norsk, og ferdigheter i morsmålet?*

3.9.5 Standardisert testmateriale

For å tilegne meg kunnskap om informantenes språklige bevissthet, som jeg altså anser som en del av det Bachman og Palmer kaller grammatisk kunnskap (se 2.4.3), valgte jeg å bruke standardisert kartleggingsmaterieell, nærmere bestemt Lyster og Tingleffs *Ringeriksmaterialet* (1996). Materialet, som brukes til systematisk kartlegging av språklig bevissthet hos barn i alderen 5-7 år, presenteres i 5.2. Dette materialet ble valgt fordi det er forskningsbasert (jf. Lysters doktoravhandling (1995)) og fordi det er mye brukt i skolen. I veiledningen til *Ringeriksmaterialet* legges det føringer for at man skal teste barna i grupper på inntil åtte barn. I dette prosjektet har jeg testet informantene én og én. Årsaken til dette var i utgangspunktet at det var vanskelig å finne flere informanter som oppfylte mine kriterier i samme klasse. Testen ble ellers utført i tråd med instruksjonen (Lyster & Tingleff, 1996, s. 23-34). Ved gjennomføringen av enkelte oppgaver valgte jeg å avbryte midt i fordi informanten åpenbart ikke skjønnte oppgavens prinsipper. Dette ble gjort fordi jeg mente det

ville være demotiverende for informanten å gjennomføre en oppgave han ikke forstod, og også fordi jeg ikke mente å ha behov for store mengder data som bekreftet dette. De dataene jeg samler inn her skal gi innsikt i informantenes språklige bevissthet. Informantenes resultater presenteres i 5.3, og brukes som utgangspunkt for analysen i 5.5. Analysen svarer på forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norsksferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell*, og forskningsspørsmål 3, *Hvordan vil en kartlegging laget for norske elever fungere for minoritets elever?*

3.9.6 Samtaler rundt gjennomføring av standardisert testmateriale

I forbindelse med kartleggingen ved hjelp av *Ringeriksmaterialet* tok jeg også opp hele sekvensen på bånd i tillegg til at jeg regnet ut skåre på de enkelte oppgavene i tråd med instruksjonen i veiledningen. Det var to årsaker til at jeg gjorde dette: for det første ville jeg få anledning til å gå tilbake og finne mulige feilkilder i kartleggingssituasjonen, for det andre antok jeg at disse muntlige opptakene kunne gi meg tilleggsinformasjon om hvordan informanten løste oppgavene, for eksempel i form av spørsmål, nøling, lang/kort svartid etc. Fordi informantene ble testet én og én, var kartleggingen på mange måter strukturert som en samtale. Denne delen av dataene er ment å gi ytterligere informasjon om informantenes språklige bevissthet. Dataene resulterte i en delstudie der jeg gjør en utforskende og mer induktiv analyse av sammenhengen mellom kartleggingsresultatene og disse observasjonene. Med induktiv mener jeg at analysen ikke er basert på en bestemt teoretisk antakelse, men at jeg ved hjelp av en utforskende tilnærming prøver å forstå et fenomen ved hjelp av dataene (Ellis & Barkhuizen, 2005, s. 257). Studien presenteres i 5.5. Analysen er en alternativ tilnærming til forskningsspørsmålene 1 og 3.

3.9.7 Gjenfortelling på to språk

For å tilegne meg kunnskap om det Bachman og Palmer (2010 s 45-46) kaller *tekstkunnskap*, har jeg valgt å bruke gjenfortelling. Gjenfortelling eller fortelling etter bilder er mye brukte metoder når man skal samle inn tospråklige data. Pavlenko (2008) sier at ”Researchers working with bilingual children commonly use [...] narratives to answer questions about cross-linguistic influence, language attrition and the development of vocabulary, temporality and narrative competence” (2008, s. 311-312). Det er gjerne to ulike måter å samle inn denne typen data på, som begge brukes i skolen. Den ene er gjenfortelling etter muntlig fortelling, der læreren eller forskeren forteller en kort fortelling som eleven/informanten skal gjenfortelle

så likt som mulig. Denne metoden krever at informantene forstår ordene som brukes i fortellingen, og er derfor også egnet til å undersøke elevers forståelse. Den andre metoden er gjenfortelling etter bilde eller tegnefilm uten ord, det vil si at eleven presenteres for et sett bilder som til sammen utgjør en liten historie eller sammenheng. En mye brukt historie er *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Her må bildene være utformet slik at sammenhengene mellom dem er åpenbar for eleven. Eleven presenteres da ikke for et gitt sett ord som skal reproduseres, men en gitt mening, slik at han i større grad kan uttrykke denne meningen ved hjelp av de ordene han kan (også parafraze, kompensatoriske uttrykk etc.). Fortellinger brukes mye innenfor andrespråkforskningen (Lanza, 2001; Nistov, 2001b; Pavlenko, 2008; Svendsen, 2004; Viberg, 1991). Den store fordelen med begge disse metodene er at man legger til rette for at informanten skal uttrykke et helt spesifikt meningsinnhold. Informanten slipper derfor å tenke ut hva han skal si, og kan i større grad konsentrere seg om hvordan man skal si det. I min studie kombinerer jeg disse to metodene: jeg forteller informantene eventyret *Pannekaka*, samtidig som jeg bruker bilder fra ei bildebok om det samme eventyret.

Etter at datainnsamlingen er gjennomført på norsk, samler jeg inn tilsvarende data på russisk. Dette har blitt gjort i samarbeid med morsmåslærer eller en annen person med morsmålsferdigheter i russisk som har gått inn i en enspråklig russisk kontekst med informantene mens jeg har trukket meg tilbake. Målet er at disse dataene skal gi informasjon om informantenes språkferdigheter som ikke bare relateres til deres norskferdigheter.

Eventyret *Pannekaka* ble valgt fordi det finnes i tilnærmet like varianter både som russisk og norsk folkeeventyr. McKay (2006) sier følgende om valg av tekster for barns gjenfortellinger:

Texts used in assessment tasks should deal with familiar content – with home and family and school and with familiar, simple genres (culturally based forms of discourse that have distinct forms of structure and are used to achieve particular communicative goals) like children's stories and folktales (McKay, 2006, s. 10).

Eventyret *Pannekaka* oppfyller disse kriteriene. Det er et folkeeventyr med en gjentagende handling og enkel struktur.

Gjenfortellingsdataene er utgangspunkt for kapittel seks der jeg analyserer informantenes fortelleferdigheter på norsk og russisk, der jeg svarer på forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg*

av opplæringsmodell, og 2, *Hvilke sammenhenger er det mellom skolebegynneres ferdigheter i norsk og ferdigheter i morsmålet?* De samme dataene er utgangspunkt for kapittel sju, der jeg analyserer den voksnes språklige stillasbygging i samtale med informantene for å svare på forskningsspørsmål 4, *Hvordan kan man vurdere elevers språkferdigheter ved hjelp av samtale?* Analysetilnærmingene presenteres innledningsvis i hvert kapittel.

3.10 Praktisk gjennomføring

I forbindelse med datainnsamlingen ble det hentet inn tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Korrekt tjenestevei ble fulgt ved at det ble opprettet kontakt via skolens ledelse og innhentet samtykke fra informantenes foreldre og de involverte lærerne. Både skoleledelsen, lærerne og foreldrene ble skriftlig orientert om studien (vedlegg 1, 2 og 3). Der det var behov for det, ble morsmållæreren brukt for å forsikre seg om at foreldrene hadde forstått innholdet i brevet.

Jeg har prøvd å skape situasjoner som informantene naturlig relaterer til skolekonteksten, for eksempel ved å bruke materiell og tematikk som elevene skal møte i første klasse. Dette har med validitet å gjøre; når jeg vil at mine analyser skal kunne brukes til å si noe om elevens språkferdigheter innenfor rammen av klasserommet som kontekst, er det naturlig at jeg etterstreber å gjøre rammene rundt datainnsamlingen så lik skolehverdagen som mulig, både tematisk og metodisk, så vel som de fysiske rammene.

Under datainnsamlingen ble alle typer data, med unntak av klasseromsobservasjon, tatt opp på bånd for at dataene skulle kunne gjennomgås og transkriberes i etterkant. Jeg gjorde også lydopptak i innsamling av data jeg ikke hadde til intensjon å transkribere, for å kunne gå tilbake og gjenskape situasjonen i etterkant om det ble behov for det.

I utgangspunktet hadde jeg satt av en uke per informant. Jeg var da sammen med elevene hele skoledagen, og fikk etter avtale med lærerne lov å ta med meg den aktuelle informant på et annet rom for å gjennomføre de individuelle delene av datainnsamlingen. Tidspunktet for den individuelle datainnsamlingen varierte fra dag til dag avhengig av hvilke aktiviteter klassen hadde lagt opp til, og jeg passet på informantene ikke ble tatt ut fra klassen i timer som de ønsket å delta i, for eksempel gymtimer. Kontaktlærerne og foreldrene hadde på forhånd forberedt informantene på at de skulle tas ut av klassen for å snakke med en forsker, slik at de til enhver tid visste hva som skulle skje. De visste også at jeg ville snakke med dem fordi de

kunne russisk og snakket to språk, og at vi skulle gjøre noen oppgaver om språk sammen. Den første dagen jeg var i en klasse, så jeg situasjonen litt an i forhold til om jeg skulle ta informantene ut av klassen samme dag, eller om jeg bare skulle være i klassen slik at vedkommende ble vant til meg.

Data ble først samlet inn på norsk, så på russisk. I forbindelse med innsamling av data på morsmålet fikk jeg assistanse av morsmållærer eller en annen person med russisk som morsmål. Jeg valgte å ikke samle inn disse dataene selv av to årsaker: jeg ville at den som gjorde det skulle snakke russisk på morsmålsnivå, og jeg hadde allerede etablert en relasjon til eleven basert på norsk, og fryktet at elevene ikke ville ønske å fortsette å kommunisere med meg på norsk. Det ble derfor lagt til rette for at den som samlet inn data på russisk kun snakket russisk med informantene i de aktuelle situasjonene. Jeg hadde da gjennomgått de ulike oppgavene grundig med vedkommende på forhånd, slik at hun hadde klart for seg hva slags data jeg var ute etter. Dette var viktig fordi jeg ville ha mest mulig sammenlignbare data på russisk og på norsk.

3.11 *Transkripsjon og oversettelse*

I transkriberingen av dataene fokuserer jeg på å få med det som er sentralt for analysen. Det vil si at for eksempel avvikende uttale ikke er markert, da uttale ikke er fokusert på i denne studien. Interaksjonen mellom den voksne og informantene, for eksempel om de snakker over hverandre, er heller ikke gjenstand for undersøkelsen, og blir ikke kommentert her med mindre den er til hinder for kommunikasjon ved at man ikke hører hva som blir sagt. Transkripsjonen følger de vanlige ortografiske reglene i norsk så lenge informantene snakker tilnærmet korrekt norsk. Dersom ord og bøyninger avviker fra normen, markeres dette. Jeg markerer minst mulig ved den voksnes replikker. For eksempel kunne det vært aktuelt å markere langsom tale ved nesten alle utsagnene der den voksne snakker med informantene på det av språkene han har lavest beherskelse av, men dette er ikke gjort da det ikke er relevant for analysen. Det muntlige datamaterialet består av dialoger der informantene samtaler med en voksen. Den voksnes utsagn er transkribert med rød skrift, mens informantens ytringer er skrevet med svart.

Transkripsjonen er gjort etter følgende prinsipper:

.	(punktum)	fallende intonasjon
?		stigende intonasjon
,	(komma)	fortsettelsesintonasjon
#		kort pause
##		mellomlang pause
###		lengre pause
ord!		emfatisk trykk
x		utydelig tale
-		taler blir avbrutt
(<i>peker</i>)		nonverbal adferd
[<i>russisk: ord</i>]		oversettelse av russiske ord brukt i norsk tekst

Alle russiske data er innsamlet av personer med russisk som morsmål, og transkribert av personer med russisk morsmål. Dette fordi morsmålsbrukeren har flest språklige ressurser tilgjengelig, og derfor har størst mulighet til å foreslå fortolkninger. Jeg var også til stede ved innsamlingen av disse dataene. Analysene av russiskferdigheter er basert på de russiske transkripsjonene. Oversettelser fra russisk til norsk er gjort av meg, eventuelt i samråd med en morsmålsbruker av russisk.

3.12 Oppsummering

Mitt hovedanliggende i forhold til valg av triangulering som tilnærming er altså å få et mest mulig helhetlig bilde av mine informanternes språkferdigheter. Fordi språkferdigheter er et svært sammensatt studieobjekt, er det ikke mulig å finne én tilnæringsmåte som kan gi tilstrekkelig informasjon om dette. Metodetrianguleringen er ment å operasjonalisere Bachman og Palmers (2010) modell for organisatorisk kunnskap, jf. 2.4.3, slik at de ulike delene til sammen skal utgjøre et grunnlag for å analysere informantenes språkferdigheter ut fra gitte kriterier i studien. Å anse min tilnærming som triangulering forutsetter at man betrakter språkferdigheter som ett studieobjekt. Alternativt kunne man anse språkferdigheter som flere ulike studieobjekter, for eksempel tekstferdigheter, språklig bevissthet, kunnskap om ord etc. Med et slikt utgangspunkt kunne man argumentere for at studien ved hjelp av ulike metoder studerer ulike aspekter ved barns språk. Når jeg velger å behandle språkferdigheter som ett studieobjekt, er dette basert på ordlyden i Opplæringsloven og andre

styringsdokumenter, der elevens *språkferdigheter* som helhet er det som skal vurderes i forbindelse med valg av opplæringsmodell.

Analysene av dataene presenteres i fire kapitler. Alle kapitlene bidrar til å svare på forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskerferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell?* I kapittel fire, *Skolens vurdering*, gir jeg en oversikt over hvordan skolen som institusjon vurderer den enkelte informants språkferdigheter. Dette kapitlet representerer en utdyping av *skolens valg av opplæringsmodell* i forskningsspørsmål 1. Her presenterer jeg intervjuene med kontaktlærere og morsmållærerne, og spørreskjemaundersøkelsen. I kapittel fem gjør jeg en dybdestudie av språklig bevissthet, og språklig bevissthet kartlegges og diskuteres i lys av språkferdigheter. Dataene samlet inn ved hjelp av *Ringeriksmaterialet* brukes til å vurdere informantenes språklige bevissthet, jf. forskningsspørsmål 1, samtidig som jeg analyserer kartleggingsverktøyets operasjonalisering av språklig bevissthet, og vurderer i hvilken grad denne kartleggingsprøven er egnet for minoritets elever jf. forskningsspørsmål 3, *Hvordan vil en kartlegging laget for norske elever fungere for minoritets elever*. Kapittel seks er en dybdestudie av fortelleferdigheter. Her brukes dataene fra gjenfortellingsstudien som utgangspunkt for å vurdere narrative ferdigheter og referentkopling i informantenes gjenfortellinger på to språk for å svare på forskningsspørsmål 1 og 2. De samme dataene brukes til å vurdere den voksnes stillasbygging under gjenfortellingen i kapittel sju, da for å svare på forskningsspørsmål 4, *Hvordan kan man vurdere elevens språkferdigheter ved hjelp av samtale*. I kapittel åtte oppsummerer jeg resultatene i alle delstudiene, og ser svarene på de ulike forskningsspørsmålene i sammenheng.

4 Skolens vurdering

4.1 Innledning

Kapitlet har som hovedformål å belyse hvordan skolen vurderer mine informanternes språkferdigheter. I forskningsspørsmål 1 spør jeg hvordan man kan beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell. For å svare på dette spørsmålet er innsikten i skolens vurdering av informantenes språkferdigheter en forutsetning. Den tydeligste indikasjonen på skolens vurdering av informantenes språkferdigheter ligger i hvilket undervisningsforløp skolen har valgt for informanten. Siden Opplæringslovens § 2-8 pålegger skolen å kartlegge elevenes norskferdigheter før det gjøres vedtak om særskilt språkopplæring, må man regne med at elever som følger den vanlige opplæringen i skolen har tilstrekkelig ferdigheter i norsk, slik skolen vurderer det. Med *skolen* mener jeg her ikke bare den enkelte informantens konkrete skole, men skolen som institusjon. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere i 2012 (Vibe, 2012) viser imidlertid at skolesektoren rapporterer å ha varierende kunnskap om minoritetsspråkliges rett til opplæring. Mens skolene rapporterer om god kjennskap til for eksempel spesialundervisning og elevvurdering, mener 59 % av skolene at de har *ganske god* kjennskap til minoritetsspråkliges rett til opplæring, og 13 % av skolene mener at de har *ganske dårlig* kjennskap til dette (2012, s. 42). Dette området skiller seg derfor ut i negativ retning. Den samme undersøkelsen viser at 65 % av de spurte i barneskolen ønsker mer kunnskap om elevvurdering (2012, s. 46), noe som også må inkludere vurdering av minoritetslevers skoleprestasjoner. Dette bidrar til å illustrere at skolens kjennskap til minoritetslevers rettigheter og kunnskap om vurdering er varierende.

Basert på Opplæringsloven ser jeg altså skolens valg av opplæringsmodell som et uttrykk for om skolen mener eleven har tilstrekkelige norskferdigheter eller ikke. I tillegg til dette ønsker jeg å få bedre innsikt i skolens vurdering av elevenes språkferdigheter. Som en utdyping av skolens valg av opplæringsmodell har jeg derfor valgt to ulike tilnæringsmåter til skolens vurdering av elevenes språkferdigheter: 1) jeg har bedt den enkelte informants kontaktlærer og eventuelt morsmåslærer om å gi en vurdering av språkferdighetene hans, 2) jeg har fått eksterne lærere som ikke kjenner informantene fra før til å vurdere deres språkferdigheter basert på lydopptak av den muntlige gjenfortellingen av eventyret *Pannekaka*. Kapitlet har altså som formål å gi en oversikt over hvordan skolen vurderer elevenes språkferdigheter.

Resultatene fra denne delen av studien diskuteres i kapittel åtte, der resultatene fra skolens vurdering sammenlignes med resultatene fra mine språklige analyser i kapittel fem og seks, og drøftes i lys av disse.

4.2 *Metodisk tilnærming*

Dataene er innsamlet og systematisert som beskrevet i 4.2.1 og 4.2.2. Jeg har valgt å presentere den metodiske tilnærmingen her og ikke i metodekapitlet for å skape nærhet mellom metoden og resultatene.

4.2.1 **Kontaktlærernes vurderinger av informantenes språkferdigheter**

I forbindelse med datainnsamlingen stilte jeg den enkelte informants kontaktlærere og eventuelle morsmålslærere eller tospråklige lærere noen spørsmål om hvordan de vurderte elevenes språkferdigheter. Intervjuene var organisert som en strukturert samtale om fortelleferdigheter, vokabular, språklig bevissthet og grammatikk.

Spørsmål til norsklærer:

Hvilket undervisningstilbud får eleven i norsk?

Hvilket språk får eleven den første lese- og skriveopplæringen på?

Har eleven tilbud om tospråklig assistent?

Har eleven tilbud om morsmålsundervisning?

Hvordan vurderer læreren elevens norskferdigheter på områdene:

- Språklig bevissthet
- Tekstkompetanse/fortelleferdigheter
- Ordforråd på ulike fagområder
- Grammatiske ferdigheter

Har læreren formell kompetanse i norsk som andrespråk eller migrasjonspedagogikk?

Spørsmål til eventuelle morsmålslærere:

Gi en kort helhetsvurdering av elevens morsmålsferdigheter

Hvordan vurderer læreren elevens morsmålsferdigheter på områdene:

- Språklig bevissthet
- Tekstkompetanse/fortelleferdigheter
- Ordforråd på ulike fagområder
- Grammatiske ferdigheter

Har morsmålslæreren formell lærerutdanning fra hjemlandet eller fra Norge?

Tabell 2: Intervjuguide for lærerintervju

Kontaktlærernes vurderinger er sentrale fordi de som elevenes primærkontakter på skolen kjenner elevene godt fra det daglige arbeidet. En svakhet ved en slik vurdering, at hver av informantene blir vurdert av sin egen lærer, er at man ikke kan regne med at vurderingskriteriene er identiske for de fem informantene. Ikke desto mindre må man gå ut i fra at de fem kontaktlærerne er kvalifiserte representanter for skolen. En studie av sammenhenger mellom testresultater og lærervurderinger (Ottem, 2009) viser at det er en sterk sammenheng mellom læreres vurdering av egne elevers språkferdigheter og de samme elevenes testresultater. Studien er basert på testing av 250 elever i grunnskolen, ved hjelp av *Språk 6-16* (Ottem & Frost, 2010), og lærervurderinger av de samme elevene.

Når det gjelder vurdering av morsmål, har de tre informantene som har tilbud om morsmålsundervisning, Igor, Aleksej og Viktor, fått morsmålet vurdert av egen lærer. Aleksej og Viktor har samme morsmålslærer. Siden Vadim og Sergej ikke hadde tilbud om morsmålsopplæring, hadde jeg ingen morsmålslærer som kunne vurdere russiskferdighetene deres for meg. For å innhente data på russisk fikk jeg derfor hjelp av en morsmålsbruker av russisk med lingvistisk og pedagogisk bakgrunn. I tillegg til å samle inn de russiske dataene ba jeg henne også om å gi en kort vurdering av informantenes russiskferdigheter. Informantene kjente ikke denne personen fra før, og hennes vurdering av språkferdighetene deres er derfor basert på et forholdsvis kort møte i forbindelse med datainnsamlingen, og på transkripsjon av lydfilene i etterkant. Selv om vedkommende ikke er morsmålslærer, er hun vant til å vurdere barns russiskferdigheter i sitt yrke og har god kompetanse når det gjelder å beskrive språk. Hun jobber også som russisklærer i Norge, men ikke i grunnskolen.

4.2.2 Eksterne læreres vurderinger av aldersadekvate ferdigheter

Siden de fem informantenes norskferdigheter ble vurdert av hver sin lærer, valgte jeg i tillegg å gjøre en undersøkelse der norskferdighetene ble vurdert av eksterne lærere. Jeg fikk tre lærere på småskoletrinnet til å vurdere informantenes språkferdigheter, basert på lydopptakene av gjenfortellingene av eventyret *Pannekaka*. Delstudien som gjenfortellingen av *Pannekaka* er en del av, presenteres i kapittel seks. Opptakene er fra seks til ti minutter for hver av informantene. De tre jobbet på samme skole og ingen av dem hadde kjennskap til de aktuelle informantene fra før. De visste at elevene var minoritetsspråklige, men hadde ikke kjennskap til oppholdstid i Norge eller hvem som gikk i mottaksklasse. Alle tre er å anse som erfarne lærere på småskoletrinnet og har god kjennskap til det aldersadekvate nivået for første

klasse. De ble bedt om å vurdere informantenes ferdigheter på ulike områder sammenlignet med et gjennomsnittlig nivå for førsteklassinger med norsk som eneste morsmål, slik vi ser av

Tabell 3

	ingen forskjell	liten forskjell	tydelig forskjell	stor forskjell
ordforråd				
uttale				
grammatikk				
kommunikative ferdigheter				

Tabell 3: Skjema for vurdering av aldersadekvate ferdigheter

Videre ble lærerne også bedt om å gi en generell vurdering av informantenes norskferdigheter på skalaen under.

svært gode	gode	ganske gode	under middels	mangelfulle

Tabell 4: Skjema for vurdering av generelle norskferdigheter

Nøyaktig hva som ligger i begrepene de skal vurdere etter, er ikke nærmere spesifisert, og kategoriseringen må ikke ses på som noe annet enn en grovdeling. Skjemaet som lærerne skulle fylle ut, hadde i tillegg et felt for kommentarer, samt at vi hadde en diskusjon om hver informant i etterkant av avspillingen som jeg også gjorde lydopptak av. Disse kommentarene og opptakene brukes som et supplement til avkrysningen på skjemaet. Det er en tendens til at lærerne er mer positive når de omtaler elevenes språkferdigheter i samtalen etterpå enn det som framgår av skjemaet. Resultatet av lærerundersøkelsen presenteres for hver informant i beskrivelsene under.

4.3 *Aleksej*

Aleksej er seks år og åtte måneder på det tidspunktet dataene blir samlet inn. Han flyttet til Norge i forbindelse med skolestart i første klasse og har bodd fire måneder i Norge. I tillegg til norsk og russisk, snakker han også litauisk og engelsk. Aleksej går i en mottaksklasse der alle elevene har kort oppholdstid i Norge. Han har altså særskilt norskundervisning. Han har også russisk morsmålsundervisning to ganger i uka, der han lærer å lese og skrive på russisk.

Aleksej bruker russisk som støttespråk under store deler av min samtale med ham. Jeg har inntrykk av at han forstår en del norsk, men han gjentar ofte det som sies på russisk for å få

bekreftet at han har forstått riktig. Av praktiske årsaker ble dataene på russisk samlet inn først, og han ble derfor klar over at han kunne snakke russisk med meg. Dette kan ha medført at han anstrengte seg litt mindre for å kommunisere på norsk enn han ellers ville gjort.

4.3.1 Intervju med Aleksejs lærere

Aleksejs norsklærer sier at han er tidlig i norskinnlæringen, men er godt i gang. Han lærer nye ord fort og siden han er glad i å snakke, tar han dem i bruk fort. Siden klassen er en mottaksklasse, er ordlæring det de jobber aller mest med. Læreren forteller at Aleksej liker å fortelle, og vil gjerne fortelle høyt i klassen, men det han sier blir veldig enkelt. Når det gjelder språklig bevissthet, sier læreren at han klarer å skille form fra mening. Han kan for eksempel lytte ut lyder i ord, eller i alle fall konsonantene. Vokalene vet han navnet på, men hun er usikker på om han lytter dem ut. Når han skriver, bruker han bare konsonanter.

Morsmåslæreren i russisk beskriver Aleksej som en våken og interessert elev, men mener at han har vanskelig for å konsentrere seg. Russiskferdighetene hans mener hun er aldersadekvate. Han kan det kyrilliske alfabetet, og kan lese og skrive enkle ord på russisk. Hun forteller samtidig at Aleksej gjerne bruker lange, komplekse setninger. Skolen har gjennomført en tospråklig prøve med ham. Russisklæreren husker ikke hvilken prøve det dreier seg om, men forteller at prestasjonene var gode:

Han gjorde det veldig bra når han skulle beskrive detaljer i maskiner eller detaljer i frukt, for eksempel frø, men når det kom til spørsmål som hvor vi får ull fra, klarte han det ikke. Jeg ble forbauset over at han kunne skille for eksempel mellom kulturlandskap og villmark. Han kunne veldig mye om dyr og planter (Aleksejs kontaktlærer).

Læreren mener han er mindre flink med abstrakte begreper, men at han alt i alt er der han skal på russisk, alderen tatt i betraktning.

4.3.2 Eksterne læreres vurderinger av aldersadekvat norsk

De tre eksterne lærerne mener, ikke overraskende, at Aleksej har mangelfulle norskferdigheter sammenlignet med en gjennomsnittlig førsteklassing med norsk som morsmål, jf. Tabell 5.

Dette begrunnes i hovedsak med at han ikke kan ordene han trenger, og at ytringene hans følgelig er svært korte, ofte ettordsytringer, eller gjentakelse av det den voksne sier. Samtidig poengteres det at han ser ut til å kjenne innholdet i eventyret, men at gjenfortellingen hindres av manglende ordforråd.

	svært gode	gode	ganske gode	under middels	mangelfulle
Generelle språkferdigheter					3
	ingen forskjell	liten forskjell	tydelig forskjell	stor forskjell	
Ordforråd				3	
Uttale			1	2	
Grammatikk				3	
kommunikative ferdigheter			3		

Tabell 5: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Aleksej

Alle tre lærerne mener at det er tydelig eller stor forskjell sammenlignet med norske førsteklasinger, både når det gjelder ordforråd, uttale, grammatikk. Alle er enige om at det er tydelig forskjell også når det kommer til kommunikative ferdigheter, men at Aleksej formidler mye til tross for lite vokabular. De poengterer også at han bruker de få ordene han kan med god innlevelse, og at han ikke gir opp selv om han blir frustrert over ikke å vite hva ting heter på norsk. De kommenterer videre at en av strategiene hans ser ut til å være kodeveksling, altså at han bruker engelsk eller russisk når han mangler norske ord. Alt i alt bærer språket hans tydelig preg av at han er nybegynner, men han viser stor iver og vilje til å kommunisere på norsk. De kommunikative ferdighetene vurderes som bedre enn de formelle.

4.3.3 Skolens vurdering

Aleksej befinner seg på et tidlig stadium i norskinnlæringen, noe også kontaktlæreren hans bekrefter. Han kan til en viss grad uttrykke seg på norsk, men tyr fort til russisk eller engelsk. Når det gjelder lese- og skriveferdigheter, er han også tidlig i utviklingen, men med tanke på at han er i begynnelsen av første klasse, er det ingen ting som tyder på at han ligger etter. Han har forstått forholdet mellom fonem og grafem, leser korte lydrette ord, og han skriver enkle ord. Selv om han skriver hovedsakelig konsonantene i ord, er han bevisst på at vokaler finnes og at han ikke kan alle. Han forholder seg også til det kyrilliske alfabetet, og kan ifølge morsmåslæreren lese og skrive korte ord på russisk. De eksterne lærerne vurderer altså norskerferdighetene hans som mangelfulle sammenlignet med en gjennomsnittlig norskspråklig førsteklasing, men kommenterer at han har mange kommunikasjonsstrategier, for eksempel kodeveksling, som han bruker når han ikke har norske ord for det han vil uttrykke. Aleksej har også en sterk vilje til å kommunisere og framstår som positiv til å lære norsk.

Det at Aleksej går i mottaksklasse, må tas som et uttrykk for at norskferdighetene hans, slik skolen vurderer det, ikke faller inn under rammen av ”tilstrekkeleg dugleik”, jf.

Opplæringslovens § 2-8.

4.4 **Igor**

Igor er seks år og sju måneder når dataene blir samlet inn. Han har gått på skolen i ti måneder, like lenge som han har lært norsk. Før han kom til Norge, bodde han i et russiskspråklig land. På datainnsamlingstidspunktet hadde han sju timer i mottaksklasse per uke, i tillegg til at han var med i de vanlige norsktimene der han fikk den første lese- og skriveopplæringen på norsk. Han hadde også to timer per uke med tospråklig lærer, men ingen morsmålsundervisning. Jeg fikk opplyst av skolen at Igor snakket bare russisk hjemme.

4.4.1 **Intervju med Igors lærere**

Kontaktlæreren i mottaksklassen sier at Igors norskferdigheter har utviklet seg raskt de månedene han har gått på skolen. Han forstår mye av det som skjer i den vanlige klassen og kommuniserer med vennene sine. Likevel rapporteres det om en del misforståelser, for eksempel at han svarer feil fordi han ikke har skjønt spørsmålet, eller at læreren ikke forstår hva han mener.

Når det gjelder ordforråd, sier norsklæreren i mottaksklassen at han kan mange ord, men at de han kan, er ord som han har lært i mottaksklassen, og at hun ikke synes ordforrådet utvikles utover det de fokuserer på der. Hun sier videre at ”Det er jo mange som tror at barn lærer bare ved å være til stede i en klasse og høre et språk, men det tror jeg ikke at han gjør. Det er flere som mener at det for eksempel ikke er behov for en egen mottaksklasse, fordi en minoritetsspråklig elev vil lære av de andre elevene, men det tror ikke jeg”. Det poengteres at Igor har mange norske venner på skolen, som han leker med, men når leken ofte er fotball eller annen fysisk aktivitet, er det usikkert i hvilken grad språkbruk er en del av leken.

I beskrivelsen av Igors grammatiske ferdigheter sier læreren at han behersker for eksempel entall og flertall, og bøyning av adjektiv. Dette er noe de har jobbet med, men om han bruker det i spontan tale, er hun mer usikker på. Hun sier også at Igor ser ut til å streve med norsk setningsstruktur, og at han ikke er så flink til å sette sammen setninger. For å øve på dette har de jobbet mye med oppgaver som gjenfortelling av bøker de har lest, og bildefortellinger.

Læreren etterlyser mer samarbeid mellom mottaksklassen og den vanlige klassen Igor er en del av, og sier at det er vanskelig når læreren i den ordinære klassen tror at alt som har med norskinnlæring å gjøre kan skje de timene han er i mottaksklassen.

Igors tospråklige lærer har russisk som morsmål, og mange års erfaring som morsmålslærer og tospråklig lærer. Hun forteller at Igor snakker veldig godt russisk, og at han har stort ordforråd, alderen tatt i betraktning. Familien lærer ham å lese og skrive på russisk hjemme, slik at han kan alle de russiske bokstavene og han kan også lese og skrive korte ord. I beskrivelsen av hans generelle språkferdigheter sier hun at ”han snakker russisk på et høyt nivå for sin alder, også sammenlignet med russiske barn, kanskje over gjennomsnittet. Han snakker veldig flytende, og han tenker ikke mye på hva han skal si”. Jeg forstår den tospråklige lærerens utsagn som at Igor er på et aldersadekvt nivå eller bedre sammenlignet med russiske barn i Russland.

4.4.2 Eksterne læreres vurdering av aldersadekvt norsk

Som vi ser av Tabell 6, vurderer alle de tre eksterne lærerne i undersøkelsen Igors generelle språkferdigheter som under middels sammenlignet med en gjennomsnittlig førsteklasing med norsk som morsmål. De kommenterer at han har enkel setningsbygning og at han må lete etter ord, også ord han allerede har brukt tidligere i gjenfortellingen. Selv om han viser god forståelse for gangen i eventyret, bruker han lang tid på å finne fram til de enkle formuleringene han bruker.

	svært gode	gode	ganske gode	under middels	mangelfulle
generelle språkferdigheter				3	
	ingen forskjell	liten forskjell	tydelig forskjell	stor forskjell	
ordforråd			2	1	
uttale		2	1		
grammatikk			2	1	
kommunikative ferdigheter		3			

Tabell 6: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvt norsk, Igor

Når det gjelder ordforråd og grammatikk, mener to av lærerne at det er tydelig forskjell fra elever med norsk som morsmål, mens én mener at det er stor forskjell. Dette begrunnes med at de ordene han bruker er enkle, og at det er flere sentrale ord han ikke kan, for eksempel

navnene på flere av dyrene Pannekaka møter. På den andre siden poengteres det at han er kreativ og lager ord selv, for eksempel ”alle skrike-sju-barn” for sju skrikerunger. De bemerker at han i liten grad bøyer ordene som brukes, og at han utelater subjektet ”på en annen måte enn det norske barn gjør i muntlige fortellinger”. I vurderingen av kommunikative ferdigheter mener alle tre at Igor i liten grad skiller seg ut fra norske elever. De begrunner det med at han har gode strategier for å gjøre seg forstått eller få hjelp til å forstå, og at han ikke gir opp til tross for at manglende ordforråd gjør kommunikasjonen vanskelig for ham. Uttalen hans kjennetegnes ifølge to av lærerne av liten forskjell fra en gjennomsnittlig norsk førsteklasing, mens én mener at det er en tydelig forskjell. Slik jeg tolker disse vurderingene og utsagnene, er det hovedsakelig ordforråd og grammatikk som gjør at de generelle norskferdighetene karakteriseres som under middels.

4.4.3 Skolens vurdering

Igor er på god vei til å lære seg norsk. Kontaktlæreren hans sier han forstår mye, og kan til en viss grad gjøre seg forstått. Han har positive holdninger og vil gjerne snakke norsk. Likevel er norskferdighetene hans begrensede, han må konsentrere seg veldig når han snakker norsk, og leter ofte etter ord. Igor har en klar oppfatning av at russisk er morsmålet hans, og at det er dette språket han behersker klart best. De eksterne lærerne mener at de generelle språkferdighetene hans er under middels, sammenlignet med et aldersadekvat gjennomsnittsnivå. Det at Igor går i mottaksklasse og har tospråklig fagopplæring, må ses som en indikasjon på at skolen ikke mener han har ”tilstrekkeleg dugleik” i norsk jf. Opplæringslovens § 2-8.

4.5 Viktor

Viktor er seks år og åtte måneder på det tidspunktet dataene blir samlet inn, og har gått på skolen i seks måneder. Han har russisk som eneste hjemmespråk og har ikke gått i norsk barnehage før han begynte på skolen. Familien har bodd to år i Norge, men før det, bodde de i et annet vesteuropeisk land der familiens språksituasjon var den samme som i Norge, russisk ble brukt hjemme, men ikke i samfunnet ellers. Viktor ser ut til å ha en talevanske som gjør at det mange ganger er litt vanskelig å forstå hva han sier, uten at dette kan relateres til at han er andrespråksbruker av norsk. Viktor er positiv og gir uttrykk for at han liker å gjøre oppgavene jeg gir ham. Viktor følger den vanlige opplæringsplanen i norsk, men læreren ønsker at han

skal ta del i en planlagt gruppe for elever som trenger særskilt norsk, noe som tyder på at skolen i tvil om han har ”tilstrekkeleg dugleik” i norsk, jf. Opplæringslovens §2-8.

4.5.1 Intervju med Viktors lærere

Viktors norsklærer forteller at skolen skal starte opp en egen klasse for minoritetselever på småskoletrinnet noen timer i uken, der hun ønsker at Viktor skal være med, men at denne ikke har kommet i gang enda. Hun sier at han bruker lang tid når han skal fortelle noe, og at hun har inntrykk av at han tenker på russisk og deretter oversetter til norsk. Han bruker i liten grad setninger, men svarer helst med enstavingsord. Samtidig virker det som om han har god forståelse for det som skjer i klasserommet. Læreren forteller også at både hun og medelevene ofte har problemer med å forstå hva Viktor sier, og at dette klart hemmer kommunikasjonen og trolig også hans muligheter for å delta i lek.

Når det gjelder språklig bevissthet, mener læreren at han er langt framme. De har for eksempel jobbet mye med rim, og hun oppfatter at det er lett for ham. Samtidig kan hun fortelle at de har kartlagt språklig bevissthet og at resultatet ikke stemte med hennes inntrykk. Hun forteller at ”det gikk ikke så bra, men det tror jeg var fordi han ikke kunne ordene. Den var basert på bilder; det var hus og mus og hest, og så skulle han peke på rimordene, men han visste ikke hva bildene var. Men han kan jo riming. Det er heller ikke vanskelig for ham å finne en bokstav i et ord”. Læreren mener altså at skolens kartlegging ikke var egnet til å vurdere Viktors språklige bevissthet. Se også diskusjon i 8.1.3.

Selv om Viktor har lite ordforråd og sier lite, mener kontaktlæreren hans at han forstår mye av det som skjer i timene, for eksempel er det sjelden et problem at han ikke forstår fellesbeskjeder. Han er også engasjert og konsentrert i samlingene, til tross for at han ikke sier så mye. Morsmålslæreren sier at Viktors russiskferdighetene ikke kan sammenlignes med russiske barns i Russland, og at han altså ikke har aldersadekvate ferdigheter i russisk. Hun mener at han forstår alt, og han produserer ikke grammatiske feil, men at det er generelt vanskelig å få ham til å snakke sammenhengende. Mye av forklaringen ligger, ifølge morsmålslæreren, i at han ikke har bodd i Russland siden han var svært liten, samtidig som han trolig synes det er flaut å snakke fordi han hører selv at han ”snakker feil”, og fordi mange ikke forstår hva han sier. Morsmålslæreren poengterer at foreldrene er veldig flinke til å følge ham opp, både når det gjelder lesing av russisk litteratur og lese- og skriveferdigheter på russisk. Hun mener derfor det er grunn til å tro at han har gode reseptive ferdigheter, og at

han sitter på mye kunnskap som han ikke bruker, men at de produktive ferdighetene ikke er spesielt gode.

4.5.2 Eksterne læreres vurdering av aldersadekvate ferdigheter

Tabell 7 viser eksterne læreres vurdering av Viktors språkferdigheter.

	svært gode	gode	ganske gode	under middels	mangelfulle
generelle språkferdigheter				2	1
	ingen forskjell	liten forskjell	tydelig forskjell	stor forskjell	
ordforråd			1	2	
uttale				3	
grammatikk			1	2	
kommunikative ferdigheter			2	1	

Tabell 7: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Viktor

Vi ser at to lærere vurderer Viktors generelle språkferdigheter som *under middels*, én som *mangelfulle*. Dette begrunnes med at det er svært vanskelig å forstå hva han sier, men også med at han spør etter sentrale ord i gjenfortellingen og at han ”mangler spontane begreper”. I samtalen etterpå drøftes det om problemene hans skyldes manglende norskerferdigheter eller om det er en generell språkvanske som er hovedproblemet. Én av lærerne, som er spesialpedagog, kommenterer at han ”snakker slik som elever med hørselsproblemer ofte gjør”. Lærerne mener at det er tydelig forskjell eller stor forskjell når de ulike delferdighetene hans skal sammenlignes med en gjennomsnittlig norsk førsteklasing. Dette begrunnes med at han ikke bruker fullstendige setninger, og at ordforrådet ser ut til å være begrenset, for eksempel kan han ikke ordenstall. De poengterer samtidig at han ser ut til å forstå alt den voksne sier til ham, og at han har stor vilje til å kommunisere, noe som er et godt utgangspunkt for videre læring.

4.5.3 Skolens vurdering

Etter en gjennomgang av Viktors data sitter man med inntrykk av en elev med gode reseptive ferdigheter, oppholdstiden tatt i betraktning, men med begrensede produktive ferdigheter muntlig. Han oppfatter russisk som morsmålet sitt, og har lært seg å lese og skrive både norske og kyrilliske bokstaver, og viser god forståelse for begge språkene. Både norsklæreren

og russisklæreren, samt de eksterne lærerne som vurderte gjenfortellingen hans, gjør et poeng ut av at han snakker lite og har problemer med uttale. Russisklæreren mener å ha tematisert dette overfor kontaktlæreren, og kontaktlæreren sier i intervjuet at hun har lurt på om det er ”noe annet” med uttalen enn at han er minoritetsspråklig. Hun har tenkt å få skolens logoped til å utrede ham. Med bakgrunn i dette, samt egne observasjoner, antar jeg at Viktor har en uttalevanske som ikke er relatert til hans status som andrespråksbruker av norsk, og at denne vansken fører til at han ikke blir forstått, og at han i forlengelsen av det kvier seg for å snakke, særlig med mange tilstede.

Det at læreren ønsker ham over i en mottaksklasse, tar jeg som en indikasjon på at skolen er i tvil om Viktor har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige undervisningen, jf. Opplæringslovens § 2-8.

4.6 *Sergej*

Sergej er seks år og ti måneder på det tidspunktet da dataene blir samlet inn. Han har gått på skolen i fire måneder. Skolen som Sergej går på, har få minoritetsspråklige elever og han er den eneste i sin klasse som er tospråklig. Sergej snakker bare russisk hjemme, men han er født og oppvokst i Norge og har gått i norsk barnehage før han begynte på skolen. Han følger den vanlige opplæringsplanen i norsk.

4.6.1 **Intervju med Sergejs lærere**

Sergejs norske kontaktlærer kan informere om at han følger det vanlige opplæringstilbudet i norsk, uten at han har noen spesielle tilpasninger. Ved skolestart ble han testet av skolens sosiallærer, og hun vurderte det dit hen at han kunne ta del i den vanlige undervisningen i norsk. Han får altså den første lese- og skriveopplæringen på norsk. Han har ikke tilbud om morsmålsundervisning i russisk, men han forteller at foreldrene lærer ham å lese og skrive russisk hjemme.

Sergejs kontaktlærer vurderer norskferdighetene hans som gode, og sier at han ikke står noe tilbake for de andre elevene i klassen, snarere tvert i mot. Han kan si hva han vil, og har god framstillingsevne, og for eksempel dersom det skjer noe i friminuttene, kan han tydelig gjøre greie for det. Når jeg stiller spørsmål om ordforråd og grammatiske ferdigheter, konkluderer hun med at han snakker ”rett”, og ”kan det han skal”.

Vurderingen av Sergejs russiskferdigheter er gjort i forbindelse med gjennomgang og transkripsjon av lydopptakene av eventyret *Pannekaka*. Sergej var i liten grad interessert i å snakke russisk med den eksterne russisklæreren da dataene skulle samles inn, og gjorde greie for at han likte best å snakke russisk hjemme sammen med foreldrene. Dataene, og særlig datamengden, bærer preg av dette. Via lesing av russiske ord kom han etter hvert i gang med å snakke russisk. Han viser at han forstår alt som blir sagt på russisk, og han klarer også å produsere meningsfulle ytringer. Den eksterne russisklæreren mener at han har noe begrensede fortelleferdigheter og at han i liten grad produserer fullstendige setninger. Hun sier videre:

Eleven klarer å ha riktige bøyingsformer av substantiv med ulike kasus (nominativ, genitiv, akkusativ, dativ), det gjelder også pronomen. I fortellingen sin bruker eleven ulike tempusformer (presens, framtid, fortid). Han har også riktig bruk av aspekt i forhold til tempusformer. Han har stort sett riktig bøyning i verbene (tempus, aspekt, person, tall), den eneste feilen han gjør i verbbøyning (ubežu) inneholder omlydfeil (ž skulle forandres med G – en vanlig omlyd i russisk), men den feilen kan egentlig være et godt tegn på at han bruker morfologi produktivt og ikke har lært ulike bøyingsformer utenat. (Ekstern vurdering av Sergejs russiskferdigheter)

En mulig forklaring på hvorfor han ikke produserer fullstendige setninger, mener hun kan være at fortellingen hans i stor grad er basert på at han svarer på hennes spørsmål mer enn han forteller selv. Til tross for dette er det eksempler på både helsetninger og leddsetninger i svarene hans. Russisklæreren oppsummerer med at han har gode reseptive ferdigheter og muligens også produktive, men at det er vanskelig å bedømme siden han var ukomfortabel med å snakke russisk på skolen og med en person han ikke kjente.

4.6.2 Eksterne læreres vurdering av aldersadekvate ferdigheter

Tabell 8 viser hvordan de eksterne lærerne vurderer Sergejs språkferdigheter. De er enige om at Sergejs generelle språkferdigheter på norsk er under middels. Dette begrunnes i at han har stort behov for språklig støtte og hjelpespørsmål for å komme videre i eventyret. De mener at han i liten grad tar initiativ, og at han bruker en vet ikke-/husker ikke-strategi. Det legges også vekt på at han mangler eller må lete etter ord.

	svært gode	gode	ganske gode	under middels	mangelfulle
generelle språkferdigheter				3	
	ingen forskjell	liten forskjell	tydelig forskjell	stor forskjell	
ordforråd			3		
uttale		1	2		
grammatikk		1	2		
kommunikative ferdigheter		1	2		

Tabell 8: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Sergej

På spørsmålet om ordforråd, svarer alle tre lærerne at det er tydelig forskjell mellom Sergej og en gjennomsnittlig førsteklasing med norsk som morsmål. Når det gjelder uttale, grammatikk og kommunikative ferdigheter, synes én at det er liten forskjell og to at det er en tydelig forskjell. De retter særlig fokus mot at han ikke bruker ord som har blitt presentert for ham av intervjuer. I samtalen i etterkant drøftes det om dette har med hans status som tospråklig å gjøre, eller om det er noe i konteksten som gjør at han ikke ønsker å snakke.

4.6.3 Skolens vurdering

Etter gjennomgangen av dataene om Sergej ser man at vurderingene ikke er entydige. Klasselæreren hans mener han ”kan alt han skal” og ikke står tilbake for de andre elevene i en klasse der han er eneste elev med minoritetsspråklig bakgrunn, mens lærerne i lærerundersøkelsen min er samstemte i at norskferdighetene hans er under middels.

Siden Sergej har blitt vurdert av skolen og de har kommet til at han skal følge et vanlig forløp for norske elever, konkluderer jeg med at skolen mener han har ”tilstrekkeleg dugleik i norsk”, jf. Opplæringslovens § 2-8.

4.7 Vadim

Vadim er nesten seks år på det tidspunktet dataene blir samlet inn, og har gått ca. fire måneder på skolen. Han går i en vanlig norsk førsteklase på en skole der mange av elevene er minoritetsspråklige. Vadim er født og oppvokst i et tospråklig norsk-russisk hjem i Norge, og

bor fast sammen med den av foreldrene som har russisk som morsmål. Før han begynte på skolen, gikk han i en norsk barnehage.

4.7.1 Intervju med Vadims lærere

Når jeg spør Vadims kontaktlærer hva slags opplæringstilbud han får i norsk, oppgir hun at Vadim ikke har noen spesielle tiltak i forhold til norskopplæring, men at de er to lærere inne i klassene hele tiden, i tillegg til tospråklige lærere for noen språk. Vadim får altså den første lese- og skriveopplæringen på norsk. Læreren er klar over at familien ønsker morsmålsopplæring i russisk. Hun sier at ”De ville nok gjerne hatt russisk. Mora har vært på kontoret og bedt om morsmålsopplæring i russisk, men han har ikke fått det. Jeg tror moren har fått en venninne til å lære ham litt russisk”.

Kontaktlæreren vurderer Vadim som en faglig sterk og velfungerende elev. Hun poengterer at han kommuniserer godt på norsk både med lærere og medelever, og har ikke problemer med for eksempel å fortelle sammenhengende om ting som har skjedd i friminuttene. Samtidig mener hun at det er ”noe med ordforrådet”, at det er en del ord han ikke kan, men at han er flink til å be om hjelp når han trenger det. Kontaktlæreren mener også at Vadim har god forståelse for det som skjer i timene. Når kontaktlæreren beskriver Vadims språk, blir han stadig sammenlignet med de andre elevene i klassen, hvorav mange har begrensede norskferdigheter. På spørsmål om hvordan Vadims grammatiske ferdigheter er, svarer kontaktlæreren at ”Han bøyer ord. Han er flink. Og det er det ikke mange av våre som er. Han kan nåtid og fortid for eksempel”. Norsk læreren er altså fornøyd med ham, og synes han klarer seg bra. Det er verdt å merke seg at Vadim blir vurdert i lys av de andre elevene i en første klasse med 70 % minoritetsspråklige.

Når jeg spør om russiskferdighetene hans, sier den eksterne russisklæreren at ”han viser ganske dårlige fortellerferdigheter. Det er vanskelig for ham å begynne og å bygge opp fortellingen selv”. Og videre at ”han klarer ganske godt å forstå og finne på bildet ting jeg bad ham om, men har ganske dårlige ferdigheter i å benevne disse tingene selv. Han klarer å forstå både navn på objekter og handlinger”. Grammatikkferdighetene er heller ikke på et aldersadekvat nivå. Russiskferdighetene hans vurderes slik: ”Når det gjelder måten å lage setninger på, merket jeg at det var veldig lite variasjon i strukturene han bruker. Ordstilling i russisk er ganske fri og vi kan sette ulike ledd på ulike plasser i setninger, avhengig av informasjonsstrukturen. Vadim bruker stort sett vanlig og umarkert ordstilling i setningene

sine: S – V – O. Han bruker både entall- og flertallsformer, men det oppstår flere feil med bøyningen i kasus”. Russisklæreren konkluderer med at russiskferdighetene hans ikke er på et aldersadekvat nivå. Han strever med å finne ord når han skal snakke selv, til tross for at han ønsker det. Når jeg samtaler med Vadim, gir han inntrykk av at han veldig gjerne vil snakke russisk, men at han er klar over at han ikke er så flink, og at dette skyldes ifølge eget utsagn at han ”har snakka for mye norsk”, slik vi ser av tekstutdraget under.

men de barna som tegner, da, hva er det de skriver med?
hva er det de skriver med?
ja.
dem skriver med, dem skriver med, ikke kulepenn, men #
vet du hva det heter på russisk, eller?
nei, før jeg snakka for mye norsk, så jeg vet litt på russisk.
og så har du glemt litt?
ja
jeg tror det heter karandaš.
ja! karandaš!
ja.
det bruker vi å si på russisk.

Vadim

Man ser også at han gjenkjenner ordet *karandaš* når jeg sier det, men han kommer ikke på det av seg selv. Dette er noe som går igjen flere ganger i løpet av datainnsamlingen. Det ser altså ut til at han har gode reseptive russiskferdigheter, men noe svakere produktive.

4.7.2 Eksterne læreres vurdering av aldersadekvate ferdigheter

Tabell 9 viser eksterne læreres vurdering av Vadims språkferdigheter, basert på lydopptak av gjenfortellingen av eventyret *Pannekaka*.

	svært gode	gode	ganske gode	under middels	mangelfulle
generelle språkferdigheter			3		
	ingen forskjell	liten forskjell	tydelig forskjell	stor forskjell	
ordforråd		2	1		
uttale		3			
grammatikk		3			
kommunikative ferdigheter	1	2			

Tabell 9: Eksterne læreres vurdering av aldersadekvat norsk, Vadim

Lærerne beskriver Vadims språkferdigheter som ganske gode, det vil si midt på treet på den skalaen jeg ba dem vurdere etter. Samtidig mener de det er liten forskjell fra en gjennomsnittlig førsteklassing med norsk som morsmål. Én av lærerne mener det er en tydelig forskjell når det gjelder ordforråd. I samtalen etterpå begrunnes dette med at han må få hjelp med ord som gås, hane og høne. Han bruker heller ikke ordet ”skrikerunge”, men ”20 barn som skriker”. Det poengteres samtidig at han ser ut til å kunne mange ord med muntlig preg, slik som ”stikke fra”. Når det gjelder kommunikative ferdigheter, mener én av lærerne at det ikke er noen forskjell sammenlignet med en gjennomsnittlig norskspråklig førsteklassing, mens to mener at det er liten forskjell. I samtalen etterpå kommer det fram at de mener han har svært gode kommunikasjonsstrategier, at han er løsningsorientert, og flink til å ta initiativ og bringe nye elementer inn i samtalen, men at det er en del formelle feil som gjør at man kan høre at han har norsk som andrespråk.

4.7.3 Skolens vurdering

Basert på vurderingene over får man inntrykk av at Vadim snakker generelt godt norsk, med tilnærmet innfødtlik tale, men med enkelte avvik når det gjelder bøyning. Han forstår russisk og har en tydelig positiv holdning til dette språket, men ser ut til å ha et begrenset aktivt ordforråd. Når han får oppgitt ord på russisk, gir han imidlertid uttrykk for gjenkjennelse. Vadim kan de norske bokstavene, og kan stave og trekke sammen enkle ord, men strever med lengre ord. De eksterne lærerne mener norskferdighetene hans er ganske gode sammenlignet med norske elever på samme alder. Kontaktlæreren påpeker at han er flink til å be om hjelp når han trenger det.

Med bakgrunn i at han ikke har noen form for forsterket norskopplæring, må man anta at skolen vurderer hans språkferdigheter som tilstrekkelige, jf. Opplæringslovens § 2-8

4.8 Oppsummering av skolens vurdering

Formålet med dette kapitlet har vært å få oversikt over hvordan skolen vurderer informantenes språkferdigheter, hovedsakelig i norsk, men også i russisk. Den viktigste indikatoren på skolens vurdering av informanten er valg av opplæringsmodell. Dette valget må ses som et direkte resultat av om skolen mener eleven har tilstrekkelige norskferdigheter eller ikke. Jeg har i tillegg operasjonalisert skolens vurdering ved å intervjuere elevenes kontaktlærere og eventuelle morsmålslærere om elevenes språkferdigheter, samt at jeg har fått eksterne lærere

til å vurdere de samme ferdighetene basert på lydopptak av elevenes gjenfortellinger. Resultatene av skolens vurdering oppsummeres i Tabell 10.

	Opplæring i særskilt norsk	Aldersadekvat russisk	Aldersadekvat norsk	Ekstern vurdering av norsk
Aleksej	Ja	Ja	Nei	Mangelfullt
Igor	Ja	Ja	Nei	Under middels
Viktor	Nei	Nei	Nei	Under middels /mangelfulle
Sergej	Nei	Ja	Ja	Under middels
Vadim	Nei	Nei	Ja	Ganske gode

Tabell 10: Oppsummering av skolens vurdering

Når det gjelder forholdet mellom valgt opplæringsmodell og lærerens vurdering av aldersadekvate norskferdigheter, er det særlig to elever som skiller seg ut: Viktor og Sergej. Viktors kontaktlærer vurderer norskferdighetene hans som ikke aldersadekvate til tross for at skolen har valgt å la han følge den ordinære norskundervisningen. Kontaktlærerens vurdering er i tråd med de eksterne lærerne som vurderer norskferdighetene hans som under middels eller mangelfulle. Kontaktlæreren gir også uttrykk for i intervjuet at hun ønsker ham overflyttet til en klasse i grunnleggende norsk. Det er også verd å merke seg at morsmålslæreren vurderer russiskferdighetene hans som unders aldersadekvat nivå for russiske barn i Russland. Det kan altså se ut som om Viktor kommer til kort på begge språk. Se drøfting av Viktors språkferdigheter i 8.1.3.

Sergej skiller seg ut ved at det er divergens mellom kontaktlærerens vurdering og de eksterne lærernes vurdering. I vurderingen av Sergejs norskferdigheter mener kontaktlæreren at han kan det han skal. Han har også vært språkstet i forbindelse med skolestart, og skolen har kommet til at det ikke er behov for særskilt norsk. De eksterne lærerne er på den andre siden samstemte i at språkferdighetene hans er *under middels*. Det er altså ulike oppfatninger av Sergejs språkferdigheter. Dette misforholdet drøftes i 8.1.4.

Vurderingene av aldersadekvat russisk er gjort av skolens morsmålslærere når det gjelder Aleksej, Igor og Viktor, mens en ekstern person har gjort vurderingene av Vadim og Sergej, siden de ikke har tilbud om morsmålsopplæring. Denne personen ikke har fulgt elevene over tid, og vurderingen må derfor anses som noe mindre pålitelig i forhold til å representere skolens vurdering. Man kan se at Aleksej, Igor og Sergej er vurdert til å ha aldersadekvate ferdigheter i russisk, mens Vadim og Viktor ikke er det.

De eksterne lærerne som vurderer elevenes språkferdigheter basert på lydopptak av gjenfortellingen av eventyret om Pannekaka, vurderer alle elevene som forholdsvis svake i norsk. På skalaen der informantenes ferdigheter vurderes fra mangelfulle til svært gode sammenlignet med en gjennomsnittlig førsteklasing med norsk som eneste morsmål, er det bare Vadim som kommer opp på ganske gode språkferdigheter, mens de andres språkferdigheter vurderes som under middels eller mangelfulle. Når Igor og Aleksejs språkferdigheter beskrives som henholdsvis *under middels* og *mangelfulle*, er dette i samsvar med skolens avgjørelse av at de skal ha særskilt norsk. Viktors språkferdigheter beskrives også som *under middels* eller *mangelfulle*, og vurderingen er slik sett i tråd med kontaktlærerens ønske om særskilt norsk. Vadims språkferdigheter beskrives som *ganske gode*, noe som er i samsvar med kontaktlærerens beskrivelse og avgjørelsen om at han skal følge det vanlige opplæringsforløpet i norsk.

Jeg velger å tolke skolens valg av opplæringsmodell som et uttrykk for om informanter anses å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ikke, slik at informanter som følger den vanlige opplæringsmodellen i norsk, Viktor, Vadim og Sergej, ifølge skolen har tilstrekkelige ferdigheter, mens Aleksej og Igor ikke har det. Viktor blir stående i en mellomposisjon fordi han følger det vanlige undervisningsforløpet, men skolen ønsker å overføre ham til en klasse med særskilt norsk. Denne vurderingen vil være utgangspunkt for diskusjonene av elevenes samlede språkferdigheter i kapittel åtte.

5 Kartlegging av språklig bevissthet

5.1 Innledning

Formålet med denne delen av studien er todelt. For det første vil jeg gi en vurdering av informantenes språklige bevissthet som et sentralt ledd i utforskningen av forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell?* Basert på drøftingen i kapittel to forutsetter jeg at språklig bevissthet er en del av språkferdighetene, og at kartlegging av språklig bevissthet er sentralt i forbindelse med skolestart fordi det kan gi skolen informasjon om hvor eleven står i forhold til lese- og skriveferdigheter. For det andre vil jeg diskutere hvilket forhold det er mellom den teoretiske definisjonen av språklig bevissthet og den operasjonaliseringen vi finner i *Ringeriksmaterialet* (Lyster & Tingleff, 1996). Dette vil bidra til å diskutere forskningsspørsmål 3, *Hvordan vil en kartlegging laget for norske elever fungere for minoritets elever?*

Kapitlet består av fire hoveddeler. Først, i 5.2, gir jeg en kort beskrivelse av *Ringeriksmaterialet* som testmateriell. Deretter viser jeg i 5.3 hvordan de enkelte informantene skårer på testen, og belyser resultatene med en kort presentasjon av lese- og skriveferdighetene deres. Videre presenterer jeg i 5.4 en analyse av oppgavene der jeg belyser hvilke fonologiske og grammatiske ferdigheter som kreves for at eleven skal få et godt resultat, og drøfter hvilket forhold det er mellom den teoretiske definisjonen av språklig bevissthet og den operasjonaliseringen man finner i *Ringeriksmaterialet*. I 5.5 vil jeg til slutt belyse hvilke spesielle utfordringer denne typen tester kan ha for minoritets elever, med bakgrunn i forholdet mellom testskåren og de kvalitative dataene.

5.2 Ringeriksmaterialet

Ringeriksmaterialet har som formål å kartlegge språklig bevissthet hos barn i alderen 5–7 år med henblikk på å avdekke mulige lese- og skrivevansker. Ifølge testinstruksjonen er delprøvene oppbygd med tanke på kartlegging av a) evnen til å lytte ut rim, b) fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet, c) minne for ord, d) evne til raskt å benevne ord, e) grammatisk og syntaktisk kunnskap/ forståelse og f) kunnskap om bokstaver (Lyster & Tingleff, 1996, s. 23). Materialet er ikke laget spesielt med tanke på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Grunnen til at jeg likevel har valgt å bruke det i min studie, er at

jeg i møte med grunnskolelærere har fått et klart inntrykk av at dette materialet brukes mye, også for minoritets elever, samt at det ikke finnes noe normert testmaterieell for kartlegging av språklig bevissthet beregnet på minoritets elever spesielt. Et enkelt søk på *Ringeriksmaterialet* i søkemotoren Google i juni 2012, gir 1920 treff. Mange av disse er lenker til årsplaner og lignende for ulike skoler, og gir en indikasjon på at materialet brukes aktivt. Det er også eksempler på at skoleadministrasjonen i enkelte kommuner bestemmer at alle elever i første klasse, også minoritetsspråklige, skal kartlegges ved hjelp av *Ringeriksmaterialet*.

Ringeriksmaterialet består av 16 oppgaver. Målet med de sju første oppgavene er å kartlegge fonologisk bevissthet, mens målet med oppgavene 10–16 er å kartlegge ulike typer grammatisk bevissthet. I analysearbeidet har jeg valgt å behandle oppgavene om fonologi og oppgavene om grammatikk hver for seg. Oppgave 8, Minnefunksjon og 9, Homonymer kartlegger henholdsvis korttidsminne og semantisk bevissthet. Jeg har valgt å plassere disse sammen med oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet. Årsaken til at jeg skiller mellom oppgavetyperne, er at fonologisk bevissthet antas å spille en spesielt viktig rolle i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (jf. 2.5), og at det derfor er viktig å vurdere denne ferdigheten adskilt fra andre typer bevissthet. En annen grunn er at fonologisk bevissthet antas å kunne overføres mellom språk. Cummins (2008, s. 69) nevner transfer av fonologisk bevissthet som et av fem områder der kunnskap tilegnet på morsmålet vil kunne overføres til et andrespråk. Tabell 11 er en oversikt over oppgavene og instruksjonene i *Ringeriksmaterialet*.




	Oppgave	Eksempel på oppgave
1	Rim	Her ser du bilde av prest, kirke, lege og hest. Hvilket ord rimer på prest?
2	Ordlengde	Her ser du bilde av tog og trådsnelle. Hvilket ord er lengst?
3	Stavelsesanalyse	Hvor mange stavelser er det i note? Sett like mange streker under bildet som det er stavelser i ordet
4	Forlydsanalyse	Her ser du bilde av sokk, is og blomst. Hvilket ord begynner på lyden s
5	Bortfall av forlyd	Hvis vi tar bort den første lyden i ordet ris, hva blir igjen? Sett kryss på bildet av det ordet du mener blir igjen. (Bilde av lys, is og sil)
6	Sammentrekking av lyder	Her ser dere bilde av sol, is og ski. Nå skal jeg si et av disse ordene på en rar måte. Sett kryss på det du tror jeg sier. I-S
7	Fonemanalyse	Her ser du bilde av en ål. Hvor mange lyder er det i ordet ål? Sett så mange streker som det er lyder i firkanten bortenfor bildet
8	Minnefunksjon	Her ser du bilde av katt, brus, lue. Sett kryss på bilderekken med denne rekkefølgen: Brus – lue – katt
9	Homonymer	Her ser du fire tegninger, men to av tegningene har samme navn. Sett kryss på de to bildene som har samme ord, men ulik betydning

10	Sammentrekking av meningsbærende enheter	Sett kryss på bildet av det ordet det blir når du setter sammen spise og bord.
11	Analyse av meningsbærende enheter	Sett kryss på bildet av det ordet du får nå du tar bort eple i epletre
12	Forståelse av sammensatte ord	Sett kryss på bildet av blomsterpotte (reversert oppgave: sett kryss på bildet av blomsterpotte)
13	Grammatisk forståelse	Sett kryss på det bildet du synes passer best til ”jenta spiser maten sin”.
14	Telle ord i setninger	Bortenfor bildet av musa er det en firkant. Jeg sier en setning, og du skal sette så mange streker i firkanten som du mener det er ord i setningen ”Gutten spiser”
15	Setningsforståelse	Sett kryss på bildet av det dere synes passer best til det jeg sier nå: ”Jenta bærer katten”
16	Grammatikalitetsbedømmelse	Sett kryss under mammaen dersom du synes det jeg sier høres riktig ut. Sett kryss under babyen dersom du synes det jeg sier høres litt barnslig ut (eksempel med bilde presenteres litt lenger ned i avsnittet).

Tabell 11: Oversikt over oppgaver i *Ringeriksmaterialet*

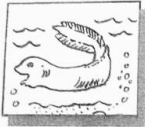
Ringeriksmaterialet er tilrettelagt for elever uten lese- og skriveferdigheter. Oppgavene besvares på to måter; enten ved at eleven setter et kryss på et bilde som representerer rett svar, slik man kan se for eksempel i oppgave 4:

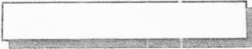
Her ser du bilde av sokk, is og blomst. Hvilket ord begynner på lyden s?

eller ved at man skal telle enheter, for eksempel stavelser eller fonemer, og sette én strek per enhet ved siden av bildet, slik vi ser i oppgave 7:

Her ser du bilde av en ål. Hvor mange lyder er det i ordet ål? Sett så mange streker som det er lyder i firkanten bortenfor bildet.




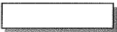




I begge tilfeller leser den voksne teksten. Det er ulikt antall deloppgaver i hver oppgave, fra seks deloppgaver om enkeltord i oppgave 7 til 18 oppgaver om setninger i oppgave 15. Deloppgavene er nummerert med tall unntatt i oppgave 16, grammatikalitetsbedømmelse, der hver linje har fått navn etter et dyr, slik at eleven må forholde seg til at han skal krysse på løve-linja eller saue-linja i stedet for en nummerert oppgave.

Sett kryss under mammaen dersom du synes det jeg sier høres riktig ut. Sett kryss under babyen dersom du synes det jeg sier høres litt barnslig ut: *Katten ikke jager hunden*

Oppgaver:

		
1		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I denne oppgaven gjøres det bruk av kolonner, slik at kryss i mamma-kolonnen representerer grammatisk, mens kryss i baby-kolonnen representerer ugrammatisk.

Instruksjonen til *Ringeriksmaterialet* gjør oppmerksom på at mange av tegningene er svært like, og barnet derfor også må gjøre en visuell analyse når de skal løse oppgavene.

Resultatene prøveutviklerne fikk i utprøvingen av *Ringeriksmaterialet* viste imidlertid at det bare var barn med vansker av språklig karakter eller generelt sen utvikling som hadde problemer med den visuelle analysen.

5.3 Informantenes resultater

Ringeriksmaterialet er lagt opp slik at det ikke regnes ut noe sluttresultat for hele testen under ett, men at resultatet i hver oppgave skal tale for seg, og vise hvordan eleven presterer på den aktuelle oppgaven. Tabell 12 gir en oversikt over maks skåre, middelerdi (M) og standardavvik (SD) for hver deloppgave. Lyster og Tingleff sier at ”Hvis en skåre ligger mer enn et standardavvik under gjennomsnittsskåren for en deltest, regnes det for å være et dårlig resultat” (1996, s. 21). De sier videre at man erfaringsmessig kan se at barn som jevnt over skårer under gjennomsnittresultatene, er i risikogruppen når det gjelder lese- og skriveferdigheter. Spesielt gjelder dette oppgavene om *rimord* (1), *stavelsesanalyse* (3), *forlydsanalyse* (4), *sammentrekking av lyder* (6), *minnefunksjon* (8) og *homonymer* (9). Jeg sammenligner elevenes resultat både med middelerdien og standardavvik fra middelerdien.

5.3.1 Skåring

Lysters studie er fra 1995 da seksåringene i Norge fortsatt gikk i barnehagen, og seksåringene som var med på studien var derfor ikke skolebarn, men førskolebarn. De to ulike gruppene i studien hadde en gjennomsnittsalder på henholdsvis seks år og ti måneder, og seks år og tre måneder. Til sammen 473 barn deltok i studien (Lyster & Tingleff, 1996, s. 9). Alle mine

informanter sammenlignes med referansegruppen på seks år og ti måneder. Den eldste referansegruppen i Lysters studie ble ikke prøvd i oppgave 8 og 9. Jeg tar derfor utgangspunkt i resultatene til den yngste gruppen når jeg vurderer resultatene på disse to oppgavene. Det kan være grunn til å tro at middelveiden ville vært noe høyere for den eldste gruppen.

Alle mine fem informanter har gjort utvalgte deler av oppgavene i *Ringeriksmaterialet*. Dataene fra informanten Igor var i utgangspunktet en del av pilotstudien, og er derfor mindre omfattende enn for de andre informantene, men jeg fant dataene såpass interessante at jeg likevel har valgt å ta dem med som en del av studien. Informantene Vadim, Sergej og Viktor har prøvd seg på alle oppgavene. Jeg har ikke latt informantene fullføre oppgaver som de åpenbart ikke har hatt forutsetninger for å klare. Ingen av informantene har fullført oppgave 9, *homonymer*, og bare Viktor har fullført oppgave 11, *analyse av meningsbærende enheter*. Disse oppgavene registreres med 0 når jeg sammenligner med *Ringeriksmaterialets* referansegruppe, fordi de har forsøkt, men ikke klart å gjøre dem. Jeg tolker det altså som at informantene ikke har den kunnskapen de trenger for å gjøre disse.

Aleksej har gjort oppgavene i *Ringeriksmaterialet* på en litt annen måte enn de andre informantene. Med bakgrunn i at han har kun fire måneders oppholdstid i Norge, var det vanskelig å gjennomføre alle oppgavene på norsk. Dette fordi han i liten grad kjente de norske ordene, og ordene blir oppgitt bare i oppgavene som kartlegger fonologisk bevissthet. Oppgave 8, 13, 14, og 15 er derfor gjort på russisk ved hjelp av morsmållærer da disse ganske enkelt kunne oversettes til russisk. Oppgave 1–7 ble gjennomført på vanlig måte, men instruksjonen ble gitt på russisk i tillegg til norsk. Det vil si at han for eksempel i oppgave 1 fikk forklart på russisk hva rim er, og at han fikk kommentarer til øvingsoppgaven på russisk.

Det er ikke noe mål i denne studien å sammenligne resultatene fra de ulike informantene for å rangere dem i forhold til hverandre, men snarere å få en oversikt over hvordan hver enkelt elev presterer for så å diskutere dette resultatet i lys av skolens vurdering. Tabell 12 viser elevenes resultater på testen, standardisert etter norskspråklige barn på seks år og ti måneder. Andre kolonne viser middelveiden fra standardiseringen, mens tredje kolonne viser middelveiden minus standardavvik. Resultater som ifølge veiledningen er å regne som ”en dårlig besvarelse”, altså at eleven er i risikozonen når det gjelder lese- og skrivevansker, er merket med rødt, mens resultater som er lavere enn middelveiden, altså under gjennomsnittlige, er merket med gult. Resultater som er på eller over middelveiden er merket

med grønt. Felter som står åpne, er oppgaver som enkeltelever ikke ble prøvd i. Det gjelder særlig Igor fordi han var en del av pilotstudien, og Aleksej fordi han ikke hadde norskspråklige forutsetninger for å gjennomføre alle oppgavene. Noen oppgaver ble oversatt til russisk av morsmåls lærer og gjennomført på russisk. Disse er markert med blått.

Fonologisk bevissthet	M 6-10	M-SD 6-10	Sergej	Vadim	Viktor	Aleksej	Igor
1 Rim	9,5	7,4	11	10	9	7	6
2 Ordlengde	5,2	4,1	6	4	6	6	6
3 Stavelsesanalyse	11,9	8,3	13	15	13	15	
4 Forlydsanalyse	8,6	6,7	10	10	8	10	10
5 Bortfall av forlyd	6,3	3,8	7	5	8	3	
6 Sammentrekking av lyder	7,7	5,8	9	10	7	6	
7 Fonemanalyse	3,7	2,0	2	3	1	1	
Grammatisk bevissthet							
8 Minnefunksjon	5,8	3,6	7	8	8	7	
9 Homonymer	5,9	2,0	0	0	0		
10 Sammentrekking av meningsbærende enheter	5,8	3,9	1	6	4		
11 Analyse av meningsbærende enheter	5,9	3,5	0	0	6		
12 Forståelse av sammensatte ord	10,8	8,5	8	8	8		8
13 Grammatisk forståelse	10,5	8,6	9	10	9	10	7
14 Telle ord i setninger	3,1	1,4	3	4	1	3	
15 Setningsforståelse	15,0	12,5	16	12	10	14	
16 Grammatikalitetsbedømmelse	6,3	4,2	8	2	5		
M-SD 6-10 (Under middelvei og standardavvik)							
M 6-10 (Under middelvei)							
På eller over middelvei							
Oppgave gjort på elevens morsmål							

Tabell 12: Informantenes resultater på *Ringeriksmaterialet*

Aleksej oppnår en skåre som er mer enn et standardavvik under middelveien på tre av oppgavene om fonologisk bevissthet. Av disse er det bare oppgave 1 som er av dem Lyster og Tingleff karakteriserer som spesielt viktige i forhold til lese- og skriveferdigheter. Av de oppgavene han gjør på russisk, er ingen å karakterisere som dårlige besvarelser, men oppgavene *grammatisk forståelse* og *telle ord i setninger* er under middelveien.

Viktor gjør alle oppgavene unntatt oppgave 9. Resultatet er tilfredsstillende når det gjelder fonologisk bevissthet, mens skåren er mye lavere på oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet. Hele fem av disse oppgavene har en skåre som er mer enn et standardavvik under middelveien, mens enda to oppgaver har en skåre under middelveien. Viktor skårer tilfredsstillende på fem av de seks oppgavene Lyster og Tingleff sier er spesielt viktige i

forhold til lese- og skriveopplæring (1, 3, 4, 6 og 8). Oppgave 9, *Homonymer*, forstår han ikke, og oppgaven fullføres derfor ikke. Se også 5.5.3.2.

Sergej gjør alle oppgavene om fonologisk bevissthet, mens to av oppgavene om grammatisk bevissthet ikke blir gjennomført fordi de er for vanskelige for ham. Han skårer høyt på oppgavene om fonologisk bevissthet: over middelverdien på seks av sju oppgaver. Unntaket er oppgave 7 der skåren er mer enn et standardavvik under middelverdien. Når det kommer til oppgavene om grammatisk bevissthet, er resultatet noe lavere. Fire av oppgavene har en skåre som er mer enn et standardavvik under middelverdien, og to av oppgavene ligger under middelverdien. Av de seks oppgavene Lyster og Tingleff omtaler som spesielt viktige i forhold til å predikere lese- og skrivevansker, er det bare oppgave 9 han skårer lavt på.

Vadim gjør alle oppgavene om fonologisk bevissthet, og sju av de ni andre oppgavene. Oppgave 9 og 11 blir påbegynt, men avbrytes når Vadim gir uttrykk for at han ikke forstår hva han skal gjøre. Som vi ser av Tabell 12, ligger Vadim på eller over middelverdien på ni av de 16 oppgavene. De sju andre oppgavene ligger under middelverdien, og fem av disse har en skåre som er mer enn et standardavvik under middelverdien, og må anses som et dårlig resultat. Hvis man ser på fordelingen av disse, ser man at de dårlige resultatene, med unntak av oppgave 3, er å finne blant oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet (oppgave 9, 11, 12, 15 og 16), mens bare to av oppgavene om fonologisk bevissthet har en skåre som er lavere enn middelverdien (oppgave 5 og 7). Av de oppgavene Lyster og Tingleff framhever som spesielt viktige i forhold til å predikere lese- og skriveproblemer, er det bare på oppgave 9, å finne likelydende ord, Vadim skårer under middelverdien.

Skåringen viser at informantene samlet sett skårer lavere på oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet, enn oppgavene som kartlegger fonologisk bevissthet. De tre informantene som gjør alle oppgavene, Sergej, Vadim og Viktor, har henholdsvis 5, 6 og 5 svar mer enn et standardavvik under middelverdien. Resultatet gir grunn til bekymring når det gjelder lese- og skriveferdigheter.

5.3.2 Metodisk refleksjon

Ringriksmaterialet er tilrettelagt for at det skal kunne gjennomføres i grupper på inntil åtte barn. De skal få hjelp til å løse øvingsoppgaven i hver deloppgave, og resten skal være individuelt arbeid. I min studie er dataene samlet inn individuelt med hvert barn. Årsaken til

dette er at det har vært vanskelig å rekruttere informanter i samme klasse, og også at de andre delstudiene har betinget individuell datainnsamling. Dataene har blitt samlet inn i tråd med testinstruksjonen, men det kan likevel være grunn til å tro at den måten jeg har gjennomført testen på, kan ha påvirket resultatet i positiv retning. For eksempel har informantene fått tid til å fullføre hver oppgave. De har også hatt anledning til å snakke høyt mens de har gjort oppgavene, noe som kan være en fordel i løsningen av fonologioppgavene. Og sist, men ikke minst, har de fått hjelp til å finne fram i oppgavene, det vil si å vite hvilken side og linje det til enhver tid skal krysses eller strekes på.

Siden Lysters studie ble gjennomført før *Reform 97*, altså mens norske elever begynte på skolen det året de fylte sju, var seksåringene i hennes studie førskolebarn, ikke skolebarn, slik som informantene i mitt prosjekt. Det er naturlig å tro at barn som går på skolen i større grad enn barnehagebarn har arbeidet systematisk med lese- og skrivestimulerende aktiviteter. Slik sett ville det muligens vært mer nærliggende å sammenligne informantenes resultater med de to eksperimentgruppene i Ringeriksprosjektet, som fikk spesielt tilrettelagte opplegg i henholdsvis fonologi og morfologi, fordi de tilrettelagte oppleggene trolig har mye til felles med aktiviteter mine informanter møter i første klasse. Disse gruppene presterte bedre enn referansegruppen som er utgangspunkt for utregning av middelverdi.

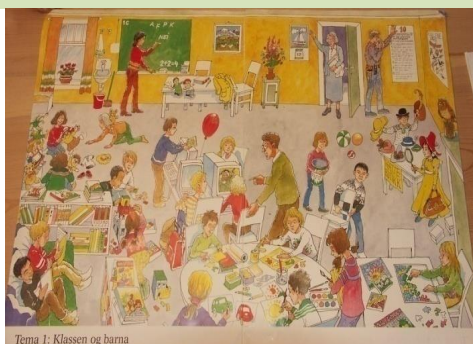
5.3.3 Lese- og skriveferdigheter

Språklig bevissthet er, som nevnt i kapittel to, særlig sentralt i kartlegging av skolebegynneres språkferdigheter fordi det har sammenheng med utvikling av lese- og skriveferdigheter. I forbindelse med kartleggingen av språklig bevissthet gjorde jeg derfor også en undersøkelse av informantenes lese- og skriveferdigheter ved hjelp av en evalueringssamtale om lesing og skriving på norsk og russisk. Dette gjorde jeg for å se etter eventuelle sammenhenger mellom resultater i språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter på begge språk. Informantenes egne refleksjoner om det å snakke, lese og skrive på to språk har også fått plass i denne delen.

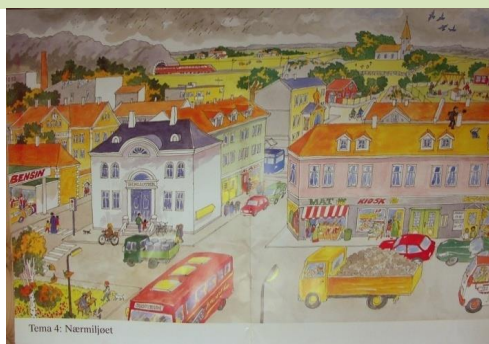
Datamaterialet er basert på samtaler rundt to bilder med aktuelle tema fra første klasse, et bilde fra et klasserom og et bilde med tema *Nærmiljøet*. Temabildene er hentet fra Ann-Magritt Hauges læreverk, *Snakk om det* (1999).

Tema 1: klassen

Tema 2: nærmiljøet



Tema 1: Klassen og barna



Tema 4: Nærmiljøet

Figur 9: Temabilder

Jeg har valgt ut noen ord som er å finne i bildet, som jeg ber informantene om å lese for meg. Disse er sortert etter antatt lesevanskelighet, slik at korte, frekvente og lydrette ord kommer før lengre og lydstridige ord og ord med konsonantforbindelser, slik vi ser av Tabell 13.

Klassen	Ord å lese	Staver	Staver og trekker sammen	Ikke prøvd
	lim			
	hei			
	mai			
	lego			
	onsdag			
	kritt			
	sangboka			
	hattebutikk			
Nærmiljøet				
	is			
	mat			
	aviser			
	bensin			
	kiosk			
	bibliotek			

Tabell 13: Ord å lese

Noen av informantene leser også flere ord fra temabildene enn de som står i listen. Kryss i kolonnen *staver* betyr at informanten gjenkjenner og sier de aktuelle bokstavene, men ikke trekker dem sammen. Kryss i kolonnen *staver og trekker sammen* betyr at informanten ikke bare identifiserer bokstavene, men også trekker sammen ordet. Kryss i kolonnen *ikke prøvd*, betyr at jeg ikke har bedt informanten lese det aktuelle ordet. Jeg ser det litt an med hver av informantene hvilke ord jeg ber dem om å lese. Når Viktor ikke klarer å trekke sammen ordene *bensin* og *kiosk*, ber jeg ham ikke om å prøve å lese *bibliotek* fordi jeg antar at han

ikke klarer det. Det kan også være mer tilfeldig årsaker til at et ord ikke er prøvd, som at informanten retter oppmerksomheten sin mot andre elementer.

Utgangspunktet for samtalene er at jeg spør informantene om de kan lese og/eller skrive på norsk, og om de kan lese og/eller skrive på russisk. Deretter ber jeg dem demonstrere disse ferdighetene for meg. Russiske leseferdigheter er ikke systematisk dokumentert ut over selvrappotereringen og intervju med eventuell morsmållærer. Selv om jeg har retningslinjer for hva jeg skal snakke med informantene om, er jeg i denne delen av datainnsamlingen åpen for informantenes ulike innspill av språklig art. Mange slike innspill tematiserer likheter og ulikheter mellom norsk og russisk og illustrerer utfordringer og innsikter relatert til det å være tospråklig.

5.3.3.1 *Aleksej*

I samtalen om lesing og skriving er Aleksej ivrig etter å fortelle meg hvordan det er å lære norsk på skolen. Han forteller at han kan lese og skrive norsk. Tabell 14 viser at han staver enkle ord, men at han ikke trekker sammen.

Klassen	Ord å lese	Staver	Staver og trekker sammen	Ikke prøvd
	lim			X
	hei	X		
	mai	X		
	lego	X		
	onsdag			X
	kritt	X		
	sangboka			X
	hattebutikk			X
Nærmiljøet				
	is	X		
	mat	X		
	aviser			X
	bensin			X
	kiosk			X
	bibliotek			X

Tabell 14: Lesing Aleksej

Aleksej bruker lang tid på leseoppgavene han får, og ser ut til å konsentrere seg veldig. Som tabellen viser, klarer han å stave de ordene jeg ber ham om, men han trekker ikke bokstavene sammen til ord. Når jeg ser at han ikke mestrer sammentrekking i de enkleste ordene, velger jeg å ikke prøve ham i de vanskeligere ordene. I samtalen mellom Aleksej og meg nedenfor

ser det også ut til at han ikke helt skiller mellom bokstavene i det latinske alfabetet og det kyrilliske, noe som ikke er uvanlig når man lærer to alfabeter samtidig.

kan du lese hva som står der? (*hei*)

kha

(*morsmåslæreren retter på ham og sier at den heter hå på norsk*)

no russisk kha!

ja, på russiske er det kha, men vi kaller den /h/ på norsk

kha e i

ja, og hva blir det?

kha e i

Aleksej

Eksemplet viser at han ikke helt skiller mellom bokstavnavn i norsk og russisk, det russiske /x/ fonemet finnes ikke i norsk, og det norske /h/-fonemet finnes ikke i russisk, og det er svært vanlig at morsmålsbrukere av russisk bruker /x/ for /h/ i en overgangsperiode, slik Aleksej gjør her. Samtidig ser det ut til at han skiller mellom latinsk og kyrillisk skrift, da det latinske H-grafemet svarer til /n/ i det kyrilliske alfabetet.

Når det gjelder skriving, greier Aleksej å skrive korte, lydrette ord som *is* og *sol* på norsk. Han kan også skrive navnet sitt med latinske bokstaver. Når jeg ber ham skrive navnet sitt på russisk, skriver han det en gang til med latinske bokstaver. Det at han ikke skriver navnet sitt på russisk, kan muligens relateres til at han bruker diminutivformen av navnet når han snakker og skriver russisk, og at han derfor ikke er vant til å skrive den formen av navnet som jeg ber ham om.

Aleksej skriver de enkle ordene jeg ber ham om ganske lett, men bruker ganske lang tid og må si ordene høyt mens han skriver dem. Han skriver ikke alle vokalene, men uttaler dem mens han skriver ordene.

МММ	Mamma
РАР	Pappa
IS	is
SKO	sko
MT	mat
SOL	sol
LK	leke
OST	ost
KT	katt
И	hund

Ordene til høyre ble notert ned av meg umiddelbart etter skriveøkten, for at jeg skulle huske hvilke ord det dreide seg om. Aleksej forteller selv at han er særlig flink med bokstaven *o*. Man kan se av eksemplene at han har med *o* der den skal, men at det er litt mer tilfeldig hvilke av de andre vokalene som er med. Når jeg ber ham skrive *hund*, gjør han oppmerksom på at han ikke kan *u*. Men han er altså bevisst på at det skal være en *u* der. Russisk har som nevnt ikke /h/, og russiskspråklige har erfaringsmessig ofte problemer med å høre dette fonemet, noe som kan forklare hvorfor Aleksej skriver *n* når jeg ber ham skrive *hund*. Utelatelse av enkelte grafemer er ellers et vanlig kjennetegn ved tidlig skriving (L. I. Kulbrandstad, 2003), og har ikke nødvendigvis sammenheng med at Aleksej er tidlig i norskinnlæringen.

Dataene viser at Aleksej behersker fonemanalyse og at han kan lydere ord. Han er med andre ord på god vei til å lære seg å lese og skrive, noe som forutsetter en viss grad av språklig bevissthet. Han er også bevisst på at det latinske og det kyrilliske alfabetet er ulike, noe som stemmer overens med morsmåslærerens utsagn om at han leser og skriver enkle ord på russisk.

5.3.3.2 Igor

Siden Igor var en del av pilotstudien, er dataene noe mindre omfattende for Igor enn de andre informantene. Lesedataene er begrenset til noen få ord, slik vi ser av Tabell 15.

Nærmiljøet	Ord å lese	Staver	Staver og trekker sammen
	is		X
	mat		X
	kiosk		X
	bibliotek	X	

Tabell 15: Lesing Igor

Vi ser at han både staver og trekker sammen de ordene han blir bedt om, med unntak av *bibliotek*, som han bare staver. Ordet *kiosk* leser han og uttaler lydrett i tråd med russisk uttale av ordet. Når jeg samtaler med Igor om språk, kommer det tydelig fram at han anser russisk som hovedspråket sitt, og er stolt av å kunne russisk, samtidig som han virker motivert for å lære norsk. Mitt samlede inntrykk er at han både leser og skriver korte ord både på norsk og russisk, og at han slik sett er der han skal være på dette tidspunktet i første klasse. Dette er i overensstemmelse med lærernes vurdering presentert i 4.4.1.

5.3.3.3 Viktor

Tabell 16 viser hvordan Viktor presterer når jeg ber ham lese ord i tilknytning til temabilde 1 og 2.

Klassen	Ord å lese	Staver	Staver og trekker sammen	Ikke prøvd
	lim		X	
	hei		X	
	lego		X	
	onsdag			X
	kritt	X		
	sangboka			X
	hattebutikk			X
Nærmiljøet				
	is		X	
	mat		X	
	aviser	X		
	bensin	X		
	kiosk	X		
	bibliotek			X

Tabell 16: Lesing Viktor

Vi ser at han kan stave og trekke sammen de enkleste ordene, og staver de som er litt vanskeligere. Viktor har også selv en klar formening om at han kan lese, slik vi ser av tekstutdraget under.

viktor, kan du lese eller? ja kan du lese hva som står der? mål <div style="text-align: right;">Viktor</div>
--

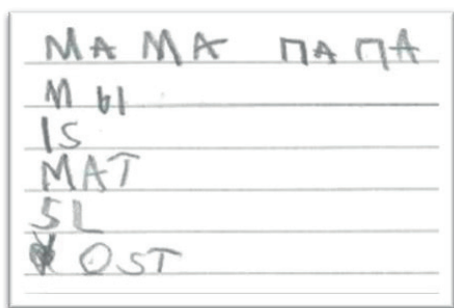
Ordet *mål* var ikke representert på lista over ord jeg i utgangspunktet ba informantene lese, men var å finne i temabilde 2. Han leser de enkleste ordene i lista direkte, uten å stave dem høyt først, mens de litt vanskeligere ordene leses ved at han staver ordet først og så trekker

sammen når han har hørt seg selv si lydene enkeltvis. Han forteller at han også er flink til å lese på russisk.

I noen sammenhenger kan Viktor virke litt usikker ved at han blander latinske og kyrilliske bokstaver.

<p>hva står det der? (hei)</p> <p>n</p> <p>ja, på russisk er det n, men på norsk er det h</p> <p>h-e-i</p> <p>ja, hva blir det da?</p> <p>hei</p> <p>ja, det blir hei</p> <p>Viktor</p>

Her ser vi at han leser grafemet *H* som /n/, slik det er i samsvar med det kyrilliske alfabetet, men at han fort forstår at det er snakk om /h/ når han blir gjort oppmerksom på det. Når det gjelder skrijving, sier Viktor at han kan skrive norsk og russisk, og demonstrerer dette ved å skrive navnet sitt på begge språk. I begynnelsen vil han helst skrive på russisk, og viser at han kan enkle ord som *mama*, *papa*, *my* (vi) og navnet sitt, samt navn på familiemedlemmer. Når jeg spør, sier han at han ikke kan skrive ord som *škola* (skole) og *brat* (bror) fordi det er vanskelig. Etter hvert skriver han også korte ord som *is*, *mat*, *sol* og *ost* på norsk, slik vi ser av tekstutdraget under.



Han ber om hjelp når det er bokstaver han er usikker på, for eksempel *is*. Når han skal skrive *ost*, begynner han først med grafemet *Y*, som i det kyrilliske alfabetet representerer /u/-fonemet, men han tar seg i det selv, og erstatter med *O*. Han ser ellers ut til å skille greit mellom kyrilliske og latinske bokstaver når han skriver, men det er mulig at noe av årsaken til at han skriver langsomt, kan ligge i at han konsentrerer seg om dette. Viktor forteller at han liker godt å lese bøker på russisk, og at det er å foretrekke framfor for eksempel bladet *Donald Duck*. Hjemme leser han stort sett på russisk, men han gjør alltid de norske leseleksene sammen med en av foreldrene.

Viktors resultater i lesing og skriving viser at han behersker både fonemanalyse og at han trekker sammen. Han har kommet i gang med lesing og skriving både på norsk og russisk, noe som også bekreftes i intervjuene med Viktors lærere presentert i 4.5.1.

5.3.3.4 *Sergej*

Sergej har knekt lesekoden og klarer å lese og skrive ord. Han sier selv at han er flink til å lese og skrive, men at det ikke er alt han får å lese på skolen som er gøy. Tabell 17 viser at han både staver og trekker sammen de ordene jeg ber ham lese i forbindelse med temabildene.

Klassen	Ord å lese	Staver	Staver og trekker sammen	Ikke prøvd
	lim		X	
	hei			X
	lego		X	
	onsdag		X	
	kritt		X	
	sangboka		X	
	hattebutikk		X	
Nærmiljøet				
	is		X	
	mat		X	
	aviser		X	
	bensin		X	
	kiosk	X		
	bibliotek	X		

Tabell 17: Lesing Sergej

Som vi ser av tekstutdraget under, staver han ordene før han trekker sammen, slik at jeg får inntrykk av at han leser via øret, altså at han må høre bokstavlydene opplest før han kan trekke sammen, men prosessen går fort.

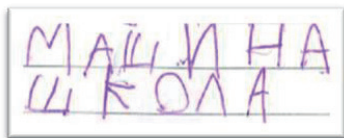
tror du at du klarer å lese det ordet der?
 nei
 har du lyst å prøve det?
 ja
 ja!
 ha te bu bu j tik hattebutikk
 hattebutikk! du klarte det jo du. det var ingen sak for deg å lese det ordet. hva står det der da?
 p u s l e spill (*langsomt*) puslespill
 mm kan du se på den boka der og lese hva som står der?
 s a n g b o ka sangboka
 ja jeg synes du er kjempeflink til å lese jeg. synes du det er vanskelig eller?
 nei

Sergej

I etterkant av samtalen om temabildene spør jeg Sergej om han kan skrive. Han sier at det er lett, og demonstrer ved å skrive navnet sitt og noen andre småord, slik vi ser av eksemplet med *løve* under.



Sergej sier at han også kan lese og skrive på russisk, og demonstrer det for meg, slik vi ser at tekstutdraget under.



Her skriver Sergej *mašina* (bil) og *škola* (skole) som begge er lydrette ord i tråd med det kyrilliske alfabetet. Han kunne også forklare meg om forskjellene på ”norske” og ”russiske” bokstaver, at noen ser like ut, men høres ulike ut, mens andre både ser og høres like ut, og at det er flere bokstaver i det kyrilliske alfabetet enn i det latinske.

men kan du de russiske bokstavene eller?
mm jeg kan alle
alle de russiske?
mm
hvem er det som lærer deg de russiske da?
eh # m lærer'n min om rusland
å ja. har du noen? lærer du russisk i norge da? når du er her?
nei
nei
jeg skal ikke lære det mer.
du skal ikke lære det mer? har du ikke lyst til det?
men jeg leser på russisk hjemme
å ja. bøker eller?
mm

Sergej

Jeg får inntrykk av at Sergej identifiserer seg sterkt med det russiske, og har positive holdninger til det å kunne russisk. Selv om han ikke har lyst til å snakke russisk i situasjonen rundt datainnsamlingen, vil han gjerne snakke om russisk med meg og vise hva han kan.

5.3.3.5 Vadim

Tabell 18 viser hvilke ord Vadim staver eller staver og trekker sammen.

Klassen	Ord å lese	Staver	Staver og trekker sammen	Ikke prøvd
	lim			X
	hei	X		
	lego		X	
	onsdag			X
	kritt		X	
	sangboka	X		
	hattebutikk	X		
Nærmiljøet				
	is		X	
	mat		X	
	aviser			X
	bensin	X		
	kiosk	X		
	bibliotek	X		

Tabell 18: Lesing Vadim

Vi ser at han klarer å stave alle ordene han blir presentert for. Han klarer også å trekke sammen korte, lydrette ord, men ikke lengre ord. Dette er i tråd med hva man kan forvente på dette tidspunktet i første klasse.

Vadim forteller at han liker å lese og skrive, og at han har lyst å bli enda flinkere. Slik vi ser av tekstutdraget under, kan han lese enkle lydrette ord på norsk.

tror du at du kan lese det som står på den boksen der?
er det k?
det er k, ja.
k err i te te
ja, hva blir det da?
eh kritt
ja! du er jo kjempeflink til å lese du da?
ja
kunne du å lese litt før du begynte på skolen, kanskje?
ja, men da leste jeg bare én bokstav
og det var v?
jeg greide bare o og sånt. da vet jeg.

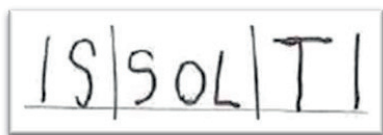
Vadim

Når jeg ber ham lese et lengre ord, som *bensin* eller *bibliotek*, viser han at han kan alle bokstavene, men han klarer ikke å trekke sammen ordet, derimot finner han et annet kort ord som han kan lese:

ja, men jeg vet ka det står her
ja, kan du lese det?
ma te, ma te matt
ja hva har de i den butikken da?
mat. det står mat!
mhm
(ler) jeg kan lese, ikke sant?

Vadim

Vadim kan også skrive enkle ord på norsk, slik vi ser av eksemplene under, der han skriver *is*, *sol* og *ti*.



Han har et bevisst forhold til hva han kan og ikke kan skrive, og at lange ord er vanskeligere enn korte ord.

er det noen andre ord du klarer å skrive, eller?
nei
klarer du å skrive for eksempel is?
is er lett. i ess. is.
ja, klarer du å skrive sol?
sol. lett!
klarer du å skrive is på russisk eller?
nei
vet du hva det heter da?
maroženoje
ja, og det er vanskelig å skrive
ja, det er kjempevanskelig. men is er lett, to navn
to bokstaver på norsk, ja
ja, si bare ett klapp til is. is (*klapper*). ferdig!

Vadim

Vadim sier at han ikke kan skrive russisk, men han har en bevissthet om at russiske bokstaver er annerledes enn de norske, og at navnet hans skrives på en annen måte på russisk. Når jeg ber ham skrive det, klarer han de bokstavene som skrives likt på norsk og russisk, mens han bare setter en strek for de grafemene som er ulike de norske. Selv om Vadim ikke er spesielt sterk i russisk muntlig, opplever jeg at han identifiserer seg veldig med det russiske og ser på seg selv som russisk, noe som blant annet kommer til uttrykk ved hjelp av utsagn som ”på russisk sier vi...”. Han har også et bevisst forhold til det å veksle mellom to språk.

men vadim, hva heter disse, vet du det?

sekk

ja

man kan kaller det for ryggsekk

hva heter det på russisk da?

det vet ikke jeg

jeg tror det heter nesten det samme, jeg. du kan si rugsak.

#

eller portfjel

ja!

ja, det er det du sier om din sekk hjemme?

ja

og så var det noen flere ord her...

du vet en mann? du vet ka han bruker å si? han bruker å si til meg at gå... du vet... jeg vet ka betyr čemodan? čemodan det betyr helt noe annet

enn?

ikke et sekk. det er sånn som man bruker å reise med

koffert

ja, koffert. det er det det betyr. (ler)

Vadim

Her ser vi at Vadim reflekterer rundt at ord kan ha noe ulik betydning på de to språkene, og at det ikke er et én til én-forhold mellom ordene i norsk og ordene i russisk.

Vadims resultater i lesing og skriving viser at han både staver og trekker sammen ord i norsk, noe som også bekreftes i intervjuet med kontaktlæreren hans i 4.7.1.

5.3.3.6 Oppsummering

Informantenes lese- og skriveferdigheter på norsk og russisk oppsummeres i Tabell 19.

	Skriver enkle ord, norsk	Skriver enkle ord, russisk	Leser enkle ord, norsk	Leser enkle ord, russisk
Aleksej	Ja	Ja	Staver	Ja
Igor	Ja	Ja	Ja	Ja
Viktor	Ja	Ja	Ja	Ja
Sergej	Ja	Ja	Ja	Ja
Vadim	Ja	Nei	Ja	Nei

Tabell 19: Oppsummering av informantenes lese- og skriveferdigheter

Som man kan se, kan alle informantene, unntatt Vadim, lese og skrive enkle ord på russisk. Det er særlig interessant å merke seg at Aleksej, som ikke trekker sammen ord enda på norsk, ifølge morsmåslæreren gjør det på russisk.

Alle informantene kan skrive enkle ord på norsk, og alle, unntatt Aleksej, har knekt lesekode i den forstand at de både staver og trekker sammen. Han trekker ikke sammen norske ord

enda, men kan de latinske bokstavene. Aleksej, Igor, Viktor og Sergej kjenner også det kyrilliske alfabetet, og kan lese og skrive enkle ord. Vadim er kjent med at det alfabetet som brukes i russisk er annerledes, for eksempel at noen bokstaver i navnet hans skrives på en annen måte i russisk, mens noen skrives likt, men han er klar på at han ikke kan disse bokstavene.

5.3.4 Diskusjon av informantenes resultater

Min motivasjon for å teste informantene med *Ringeriksmaterialet* var i utgangspunktet at jeg ville bruke en standardisert test for å få et pålitelig svar på om informantene hadde de faglige forutsetningene for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. En annen motivasjon var at jeg ville teste ut et mye brukt kartleggingsverktøy. Resultatene presentert i kapittel 5.3.3 viser at alle informantene er godt i gang med å tilegne seg skriftkyndighet. Dette viser både kontaktlærernes vurderinger og dataene som jeg selv samlet inn. Resultatene på *Ringeriksmaterialet* kan sies å være overraskende ut fra disse resultatene. Hvis man tar utgangspunkt i at språklig bevissthet er en forutsetning for å knekke lesekode (se diskusjon i 2.5.3) skulle man tro at elevenes lave skåre på flere av deloppgavene skulle tilsi at de vil ha problemer med å tilegne seg skriftkyndighet. Lærerintervjuene presentert i kapittel fire og egne observasjoner av elevenes lesing og skriving presentert i 5.3.3 viser derimot at alle de fem informantene er på et aldersadekvat nivå når det gjelder utvikling av skriftkyndighet.

I lys av dette er det vanskelig å vite hvordan man skal tolke testresultatet. Informantene skårer tilfredsstillende på fonologioppgavene, men ikke tilfredsstillende på grammatikkoppgavene. En interessant observasjon er forholdet mellom oppgavene som kartlegger fonologisk bevissthet og de andre oppgavene. Man kan se at alle de tre informantene som prøver seg på alle oppgavene, Sergej, Vadim og Viktor, gjør det vesentlig bedre på fonologioppgavene enn på de andre oppgavene. Det er særlig oppgavene om sammensatte ord (nr 10, 11 og 12) som ser ut til å være problematiske. Oppgave 9, *homonymer*, som ingen av informantene mine forstår, er også en oppgave som stiller krav til forståelse av vanskelige ord. Siden *Ringeriksmaterialet* ikke regner ut en totalskåre, men ser hver enkelt oppgave for seg, har man ingen indikasjon på hvor mange oppgaver som skal ha en skåre på middelvei minus standardavvik for at den språklige bevisstheten generelt skal kunne betegnes for lav. Instruksjonen skisserer også noen oppgaver som spesielt viktige hva lese og skriveopplæring angår. Mine informanter skårer alle bra på disse oppgavene, men unntak av oppgave 9,

homonymer, som ingen klarer. Aleksej og Igor skårer lavere enn middelvei minus standardavvik på oppgave 1, og Viktor og Aleksej skårer under middelveidien på oppgave 6, *sammentrekking av lyder*, ellers skårer de alle på eller over middelveidien på disse oppgavene. På bakgrunn av det mener jeg det er grunnlag for å konkludere med at informantene ikke ser ut til å ha problemer når det gjelder den tekniske siden av lese- og skriveopplæringen. Dette er også i tråd med resultatene i kapittel 5.3.3 som viser at informantene leser og skriver enkle ord, noen av dem både på norsk og russisk. Det er heller ingen av informantenes kontaktlærere som i intervjuene gir uttrykk for at de er bekymret for utvikling av språklig bevissthet. Jeg sitter derfor igjen med spørsmålet om hva som forårsaker informantenes lave skåre på *Ringeriksmaterialet*. Dersom den lave skåren ikke kan relateres til informantenes språklige bevissthet, må årsaken være andre ferdigheter som informantene ikke innehar. Jeg stiller derfor følgende spørsmål:

- Hvilke faglige og språklige forutsetninger må eleven ha for å løse oppgavene i *Ringeriksmaterialet*?
- I hvilken grad er *Ringeriksmaterialet* gyldig når det gjelder kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter?

For å besvare det første spørsmålet gjør jeg i 5.4 en analyse av *Ringeriksmaterialet* der jeg belyser hvordan språklig bevissthet operasjonaliseres, altså hvilke språklige og faglige ferdigheter elevene må ha for å løse oppgavene. I beskrivelsen av de språklige ferdighetene skjeller jeg også svært kort til det russiske formverket. Basert på teorier om at trekk i morsmålet har innflytelse andrespråksinnlæring (Ellis, 2008), vil jeg også rette søkelys mot noen typologiske forskjeller mellom norsk og russisk relatert til de språklige trekkene som forutsettes kjent for å løse oppgavene i *Ringeriksmaterialet*. For å svare på det andre spørsmålet gjør jeg i 5.5 en analyse (se 3.9.6) av samtalene med informantene i forbindelse med testgjennomføringen. Disse samtalene ble tatt opp på bånd. Da jeg etter hvert begynte å stille spørsmål ved resultatenes gyldighet fordi det ikke var samsvar mellom testresultatet og de øvrige dataene, fant jeg fram igjen opptakene, og brukte dem som utgangspunkt for analysen som presenteres i 5.5. Informantene ble testet i en én til én-situasjon, og det viste seg at informantenes refleksjoner og spørsmål kunne gi meg nyttig informasjon om hvordan de forstod og tolket oppgavene.

5.4 *Ringeriksmaterialets operasjonalisering av språklig bevissthet*

For å kunne besvare spørsmålene jeg stiller innledningsvis og i 5.3.4, er det nødvendig å gjøre en analyse av *Ringeriksmaterialet* som kartleggingsverktøy og av språket som brukes. Målet er å konkretisere hvilke ferdigheter som kartlegges i testen, hvordan de ulike ferdighetene kartlegges og å vurdere om det kan være noen sammenheng mellom trekk i testmaterialet og informantenes resultater. Jeg presenterer en oppsummering av funnene i 5.4.2, deretter diskuterer jeg *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet ved å se på hvilke språklige og faglige forutsetninger en elev må ha for å løse oppgavene, samt hva slags ord elevene møter. Avslutningsvis diskuteres *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering i lys av Bialystoks (2001) definisjon av språklig bevissthet.

Etter å ha samlet inn og gjennomgått dataene, satt jeg igjen med et inntrykk av at ordene som brukes i *Ringeriksmaterialet* representerte en av hovedutfordringene for mine informanter, og at dette kunne ha påvirket testresultatet uavhengig av språklig bevissthet. Forskning viser at andrespråksinnlærere har mindre ordforråd enn jevnaldrende elever med norsk som morsmål (Bjørkavåg, 1990; Golden, 2005). Større ordforråd har ingen direkte sammenheng med språklig bevissthet, men på samme måte som språklig bevissthet, er det sentralt når det gjelder å utvikle gode leseferdigheter (Cummins, 2000; L. I. Kulbrandstad, 1998, 2003; Snow, et al., 1998). Siden man har lite kunnskap om frekvens i barns ordforråd, for eksempel hvilke ord som kan regnes som vanlige eller uvanlige å kunne blant seksåringer, gjennomførte jeg i forlengelsen av datainnsamlingen en enkel undersøkelse der jeg ba seks lærere i småskolen om å vurdere ordene som brukes i oppgave 1–12 i *Ringeriksmaterialet*. Jeg refererer til denne som *ordstudien*. Oppgave 13–16 fokuserer på setninger, og var derfor ikke egnet for denne undersøkelsen. Lærerne fylte ut et skjema der de ble bedt om å krysse av for om hvert ord var høyfrekvent, mellomfrekvent eller lavfrekvent, basert på sin kunnskap om ordforråd hos førsteklasinger. For at et ord skulle regnes som høyfrekvent eller lavfrekvent, måtte fem eller seks av lærerne være enige om det. Dersom færre enn fem hadde krysset likt, blir ordet regnet som mellomfrekvent. En undersøkelse med så lite omfang har ingen statistisk verdi, men anses som en indikasjon på hva som kan forventes innenfor konteksten av første klasse.

5.4.1 *Analysetilnærming*

Analysene av *Ringeriksmaterialet* som kartleggingsverktøy er basert på en gjennomgang av fonologisk og grammatisk struktur i alle oppgaver og deloppgaver, samt feltnotater og

refleksjon gjort i forbindelse med transkripsjon av dataene, der jeg blant annet noterte ned hva jeg oppfattet som mulige årsaker til feil svar hos informantene.

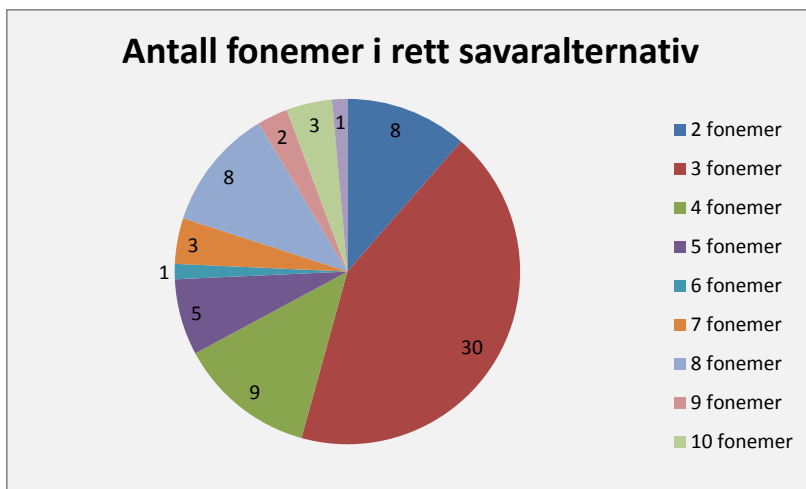
Tabell 20 er et eksempel på en slik analyse, og viser hvordan ordene som representerer rett svaralternativ i oppgave 3, *stavelseranalyse*, er kategorisert ut fra fonologiske kjennetegn. Jeg ser på antall stavelser, antall fonemer og eventuelle konsonantforbindelser i ordene.

Del-oppgave	Korrekt svar	Antall stavelser	Antall fonemer	Konsonantforbindelser	Distraktorer
1	måne	2	4		
2	metemark	3	8	rk	
3	ball	1	3		
4	såpe	2	4		
5	hus	1	3		
6	krokodille	4	10	kr	
7	jente	2	5	nt	
8	bil	1	3		
9	katt	1	3		
10	kransekake	4	10	kr ns	
11	kirke	2	5	rk	
12	gris	1	4	gr	
13	paraply	3	7	pl	
14	sjørøver	3	7		
15	sokker	2	5		
16	blomst	1	6	bl mst	

Tabell 20: Eksempel på analyse: oppgave 3

I tillegg vurderer jeg hvilke faglige og språklige ferdigheter en elev må ha for å løse oppgaven.

Basert på analysene av enkeltoppgavene har jeg videre sett på sammenhengene mellom trekk i de ulike oppgavene, for eksempel hvor mange fonemer og stavelser ordene i testen har og hvilke bøyingsformer av verb og substantiv som benyttes. Figur 10 er et eksempel på en slik analyse, og hvor mange fonemer det er i de ulike ordene som brukes i rett svaralternativ i oppgave 1–7. Antall fonemer i ord er talt opp ut fra tanken om at flere fonemer representerer større vanskegrad enn få fonemer.



Figur 10: Eksempel på analyse: Fonemer i rett svaralternativ, oppg. 1–7

Rett svaralternativ er de ordene som eleven på et eller annet nivå må rette oppmerksomhet mot i løsningen av oppgaven. Figuren viser at flertallet av ordene som brukes i rett svaralternativ har to, tre eller fire fonemer.

Opgavene 8–16 er kategorisert ut fra morfologiske og syntaktiske trekk. Oppgave 12–16 kartlegger på ulike måter språklig bevissthet relatert til setninger. Dette innebærer en mer kompleks struktur enn oppgavene 1–7, som kun involverer enkeltord. Kolonnen lengst til venstre beskriver *distraktorer*. Med distraktor mener jeg et svaralternativ som har likhetstrekk med det korrekte svaralternativet, men som skiller seg ut på ett område. Bruk av distraktorer øker testens validitet fordi de bidrar til å isolere enkeltferdigheter man er ute etter å måle ved å skille dem ut fra ferdigheter som ligner. Tabell 21 viser den første delen av analysen av oppgave 13, *Grammatiske forståelse*.

Del-oppgave	Antall ord i setning	Antall innholdsord	Antall funksjonsord	SVO	Distraktorer
1	3	3		1	semantisk likhet
2	3	3		1	
3	5	3	2	1	
4	5	3	2	1	
5	6	4	2	1	
6	4	3	1	1	
7	5	4	1	1	
8	3	3		1	
9	5	4	1	1	
10	3	2	1	1	
11	4	2	2	1	
12	3	3		1	
13	3	3		1	

Tabell 21: Eksempel på analyse: oppgave 13

Tabellen viser antall ord i setningene, bruk av innholdsord og funksjonsord, og om setningen har strukturen SVO (subjekt–verbal–objekt) eller ikke. I forlengelsen av denne analysen ser jeg også på hvilke verb og substantiver elevene møter i hver av oppgavene.

Videre ser jeg hvilke former av verbet som er brukt i oppgavene som omfatter setninger, om formene er enkle eller sammensatte og om modalverb er en del av oppgaven. Formålet med dette er å se etter sammenhenger mellom trekk i testmaterialet og informantenes resultater.

Tabell 22 er et eksempel på hvordan disse analysene ser ut, og viser hvilke former av verb som er brukt i oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*.

	Verb-handlinger	Presens	Preteritum	Perfektum partisipp	Passiv	Sammensatt verbform	Modalverb
1	har	1					
2	har	1					
3	har tatt på seg			1		1	
4	jager	1					
5	gir	1					
6	spiser	1					
	sitter	1					
7	kjøpte		1				
	hadde		1				
8	kjøpte		1				
	var		1				
9	mistet		1				
10	blir jaget				1		

Tabell 22: Eksempel på analyse: verbformer i oppgave 16

Analysene viser hvilke verb det er snakk om, hvilke bøyningsformer som brukes, om det er en sammensatt verbform og om verbet er et modalverb.

Substantivene i oppgave 13–16 er også analysert og beskrevet ut fra kjennetegnene ved norsk substantivbøyning.

	Substantiv	Maskulinum	Femininum	Nøytrum	Singularis	Pluralis	Definit	Indefinit
1	gutten	1			1		1	
	ballongen	1			1		1	
2	jenta		1		1		1	
	epler			1		1	1	
3	jenta		1		1		1	
4	gutten	1			1		1	
	hus			1	1			1
5	bildet			1	1		1	
	døra		1		1		1	
	vinduet			1	1		1	
6	hunden	1			1		1	
	stolen	1			1		1	
7	apekatten	1			1		1	
	lammet			1	1		1	
	eplet			1	1		1	
12	eplene			1		1	1	
13	gutten	1			1		1	
	ballongene	1				1	1	

Tabell 23: Eksempel på analyse: former av substantivene, oppgave 13

I analysen av faglige ferdigheter eleven må ha for å løse oppgavene i *Ringeriksmaterialet*, vurderer jeg hvilke andre ferdigheter enn de rent språklige som forutsettes for å løse oppgavene. Her tar jeg også med ulike oppgavetyper relatert til løsningsmåten, for eksempel om man skal krysse på et bilde eller telle enheter og sette rett antall streker i et felt på arket, jf. Tabell 11.

På grunn av oppgavenes egenart ser analysene av de ulike oppgavetyperne noe ulike ut. Materialet er svært omfattende, og jeg presenterer derfor ikke alle analysene av alle oppgavene i hele materialet. Resultatene av analysene er sammenfattet i 5.4.2 *Resultater*. *Ringeriksmaterialets* krav til språklige forutsetninger diskuteres i 5.4.3, krav til faglige forutsetninger i 5.4.5, og krav til ordforråd i 5.4.3.

Fokus i denne analysen er altså *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet, og hvilke språkferdigheter den som tar testen må rette oppmerksomhet mot for å få rett svar.

Informantenes resultater fungerer her som eksempler på denne operasjonaliseringen, og trekkes kun inn i tilfeller der operasjonaliseringen kan bidra til å forklare tydelige tendenser i resultatene. Typologisk distanse mellom norsk og russisk trekkes også inn.

5.4.2 Resultater

Tabell 24 gir en oversikt over *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet, altså hvilke språklige forutsetninger som kreves for å løse de ulike oppgavene (i tillegg til det oppgaven er ment å undersøke), hvordan oppgavene skal løses og hvilke distraktorer som er brukt i oppgaven.

	Oppgave	Språklige forutsetninger	Faglige forutsetninger	Distraktorer
1	Rim	Fonologisk bevissthet (rim)	Kryss på bilde Tolke bilde	Semantisk nærhet Fonologisk nærhet Samme framlyd
2	Ordlengde	Fonologisk bevissthet (ordlengde)	Kryss på bilde Begrep om mengde (lang/kort)	Det lengste ordet representerer et fysisk mindre objekt enn det korte ordet.
3	Stavelsesanalyse	Fonologisk bevissthet (stavelse)	Sette én strek per stavelse Telle stavelser	Alle ordene har den oppgitte lyden i seg
4	Forlydsanalyse	Fonologisk bevissthet (forlyd)	Kryss på bilde	
5	Bortfall av forlyd	Fonologisk bevissthet (forlyd)	Kryss på bilde	Ett av ordene i hver deloppgave begynner på det fonemet som skal tas vekk. Semantisk nærhet Fonologisk nærhet
6	Sammentrekking av lyder	Fonologisk bevissthet (syntese)	Kryss på bilde	Andre ord i oppgaven begynner på samme fonem. Fonologisk nærhet
7	Fonemanalyse	Fonologisk bevissthet (fonem)	Telle stavelser Sette én strek per fonem	
8	Minnefunksjon	Ordkunnskap Billedtolkning	Kryss i felt foran valgt bilderekke	De samme ordene går igjen på alle rekkene.
9	Homonymer	Bevissthet om ord Ordkunnskap Billedtolkning Bøyningsmorfologi	Krysse på to bilder	Semantisk nærhet
10	Sammentrekking av meningsbærende enheter	Morfologisk bevissthet Ordkunnskap Billedtolkning	Kryss på bilde	Semantisk likhet I hver av oppg. er det bilde av de to ordene som skal settes sammen til ett.
11	Analyse av	Morfologisk	Kryss på bilde	Semantisk likhet

	meningsbærende enheter	bevissthet Ordkunnskap Orddannelse Billedtolkning	Billedtolkning	Ett av ordene er det ordet som skal analyseres.
12	Forståelse av sammensatte ord	Morfologisk bevissthet Ordkunnskap Orddannelse	Kryss på bilde Billedtolkning	Semantisk likhet Det oppgitte ordet finnes i reversert form.
13	Grammatisk forståelse	Syntaktisk bevissthet Ordforståelse Grammatisk forståelse: Sg/pl Perf.part. Uttrykk for framtid Komparativ Personlig pronomen Den/det	Kryss på bilde Billedtolkning	Semantisk likhet
14	Telle ord i setninger	Morfologisk bevissthet Ordforståelse	Sette én strek per ord Telleferdigheter	
15	Setningsforståelse	Syntaktisk bevissthet Ordforståelse Grammatiske ferdigheter: SVO-struktur Det-setninger Negasjon Leddsetninger Passiv Perfektum Personlig pron Preposisjoner	Kryss på bilde Billedtolkning	Semantisk likhet
16	Grammatikalitetsbedømmelse	Syntaktisk bevissthet Ordforståelse Grammatiske ferdigheter Avvik består i: -feil leddstilling -bruk av nonsensord	Sette kryss i kolonne under symbol for rett/feil	

Tabell 24: Resultater: analyse av *Ringeriksmaterialet*

I kolonnen *Språklige forutsetninger* har jeg tatt med språktrekk som eleven må kunne rette oppmerksomhet mot for å få riktig svar på de ulike deloppgavene i oppgaven. Den typen språklig bevissthet som *Ringeriksmaterialet* har til hensikt å kartlegge, nevnes først.

Dersom bare denne nevnes, skal dette forstås som at eleven ikke trenger andre språklige forutsetninger for å få rett svar på oppgaven. For eksempel i oppgave 4, *forlydsanalyse*, mener jeg at dersom informanten klarer å lytte ut første fonem, vil han få rett svar. Dette gjelder også

selv om informanten ikke kjenner sammenhengen mellom ord og bilde, fordi jeg peker på bildene mens jeg sier ordene, og eleven trenger heller ikke å forstå ordet for å lytte ut forlyden. Oppgaven er slik sett vellykket når det gjelder å isolere den ferdigheten man er ute etter å teste, om eleven klarer å lytte ut første fonem i et ord.


Tabell 24 viser at noen av oppgavene stiller svært store krav til språklige forutsetninger. Årsaken er at de ulike deloppgavene kartlegger ulike typer grammatiske forutsetninger. Dette gjelder hovedsakelig oppgave 13–16. Her skal elevene rette oppmerksomhet mot ulike trekk i setninger. Det er altså ikke slik at elevene skal rette oppmerksomhet mot alle disse områdene i en og samme oppgave, men at deloppgavene i 13–16 har ulikt fokus, mens deloppgavene i 1–12 i mye større grad søker å kartlegge den samme typen språklig bevissthet.

Kolonnen *Språklige forutsetninger* utdypes og diskuteres i 5.4.3. Tabell 24 viser at oppgavene 8–16 krever at elevene forstår ordene som brukes, mens oppgave 1–7 kan løses uten av ordene forstås. Dette forholdet diskuteres for seg i 5.4.3.

I kolonnen *Faglige forutsetninger* har jeg ført opp ulike ikke-språklige ferdigheter som elevene må ha for å løse oppgavene, for eksempel at de må kunne telle eller å tolke bildene som brukes. Mange av trekkene i denne kolonnen er relatert til løsningsmåten. Kolonnen *Faglige forutsetninger* utdypes og diskuteres i 5.4.5.

I kolonnen lengst til høyre har jeg ført opp ulike typer distraktorer, dvs et svar som har likhetstrekk med det korrekte svaralternativet, men som ikke er korrekt. For eksempel i fonologioppgavene er det flere eksempler på at ett av svaralternativene utgjør et minimalt par med det korrekte svaralternativet, for eksempel er *sil* og *sol* alternativer eleven kan velge mellom når han skal finne et ord som rimer på *bil*. I oppgavene om sammensatte ord, ser vi at et av svaralternativene er den samme sammensetningen som det korrekte svaret, bare i reversert form, for eksempel *brannbil* når eleven skal sette kryss på *bilbrann*. Vi ser i dette eksemplet fra oppgave 4 at alle svaralternativene har det fonemet man er ute etter å isolere, slik at man kan være sikrere på eleven lytter ut /s/ som forlyd, og ikke bare ord med /s/ i.

Her ser du bilde av sokk, is og blomst. Hvilket ord begynner på lyden s?



I en kartleggingsprøve som denne, kan man gjerne si at alle alternativer er distraktorer fordi eleven må vurdere dem som svaralternativ, men ifølge *Dictionary of language testing* (Davies, 2002, s. 49) skal en distraktor være "[...] sufficiently plausible to be selected as the correct option by a good number of candidates". Han skriver videre at distraktorer som i liten grad utgjør et alternativ, bidrar til å redusere antall reelle alternativ for kandidaten, og gjør det lettere for kandidaten å gjette hvis han ikke vet svaret. Vi ser for eksempel i oppgave 11 at alle svaralternativene står i en semantisk relasjon til ordet som oppgis, men bare ett bilde kan sies å representere ordet alene.



Bruk av distraktorer bidrar til å isolere den ferdigheten man vil finne ut noe om, slik vi ser med forholdet mellom *tre*, *eple* og *epletre* i denne oppgaven. Bilder skal i sammenhenger som dette være en hjelp for barnet, ved å gi semantiske assosiasjoner til ord eller ytringer som barnet skal rette fokus mot.

5.4.3 Analyse av ordtilfang i oppgave 1–12

Ordlæring og ordforståelse er en sentral del av det å lære seg et nytt språk, og også en del av språkferdighetene som i stor grad har innflytelse på bruken av de andre språkferdighetene, for eksempel lesing.

I *Ringeriksmaterialets* oppgave 1–7 oppgis ordene som skal brukes ved at den voksne sier for eksempel "Her ser du bilde av ..." før selve oppgaven gis. Mange av oppgavene besvares ved å krysse av på et bilde som representerer et ord eller et begrep. Selv om ordkunnskap ikke er en forutsetning for å kunne løse disse oppgavene, er det en fordel å kjenne til ordenes betydning, for eksempel hvis man skal repetere oppgaven for seg selv. Antall ord i hver oppgave varierer fra bare seks ord i oppgave 7 til 44 i oppgave 1. Antall deloppgaver og antall ord per deloppgave varierer også. Mens eleven i oppgave 1 må forholde seg til fire ord samtidig for å løse oppgaven, er det bare ett ord per deloppgave i oppgave 3 og 7.

Tabell 25 viser hvordan lærerne som vurderte ordene har plassert dem i forhold til om ordet er høyfrekvent, mellomfrekvent eller lavfrekvent, samt hvor mange ganger hvert ord er brukt totalt i oppgavene (antall).

Høyfrekvent	Antall	Mellomfrekvent	Antall	Lavfrekvent	Antall
Ball	2	And	1	Blås	1
Bamse	1	Ape	2	Bue	1
Bil	7	Bjørn	1	Båre	1
Blomst	2	Blyantspisser	1	Kransekake	1
Brus	1	Briller	1	Note	1
Buss	2	Bur	3	Opptrekker	1
Dokke	1	By	1	Seler	1
Egg	2	Bøy	1	Skurefille	1
Eple	3	Båt	4	Såre	1
Flue	1	Elefant	1	Trådsnelle	1
Fly	1	Flagg	1		
Glass	1	Flaggstang	1		
Hest	1	Fot	2		
Hus	4	Fugl	2		
Is	1	Fyrstikker	1		
Jente	1	Giraff	1		
Katt	3	Gris	3		
Klokke	2	Gås	2		
Kopp	4	Hammer	1		
Ku	2	Hjul	1		
Le	1	Høne	2		
Lys	4	Kamel	2		
Mann	1	Kasse	2		
Mål	5	Kirke	1		
Ost	1	Kost	2		
Saks	1	Krokodille	1		
Seng	2	Lue	2		
Sko	3	Lås	1		
Sokk	1	Marihøne	1		
Sokker	1	Metemark	2		
Sol	4	Mur	2		
Syltetøy	1	Mus	1		
Såpe	5	Musefelle	1		
Traktor	1	Måne	4		
		Nål	2		
		Paraply	2		
		Pil	1		
		Rake	1		
		Rape	1		
		Sag	1		
		Sil	1		
		Sjørøver	1		
		Ski	1		
		Skjegg	2		
		Skøyter	1		

		Sommerfugl	1		
		Sopp	2		
		Spann	1		
		Stige	2		
		Tegnestift	1		
		Tå	1		
		Tåre	1		
		Ugle	2		
		Vase	1		
		Øks	1		
		Øy	2		
		Ål	2		
		Åre	4		
34	73	58	90	10	10

Tabell 25: Lærers vurdering av ordfrekvens i oppgave 1–7

Som man kan se, er det flest ord i gruppen mellomfrekvent, 58, mens det er 34 ord i gruppen høyfrekvent og ti i gruppen lavfrekvent. Ingen av de lavfrekvente ordene er brukt mer enn én gang, mens mange i gruppen høyfrekvent er det.

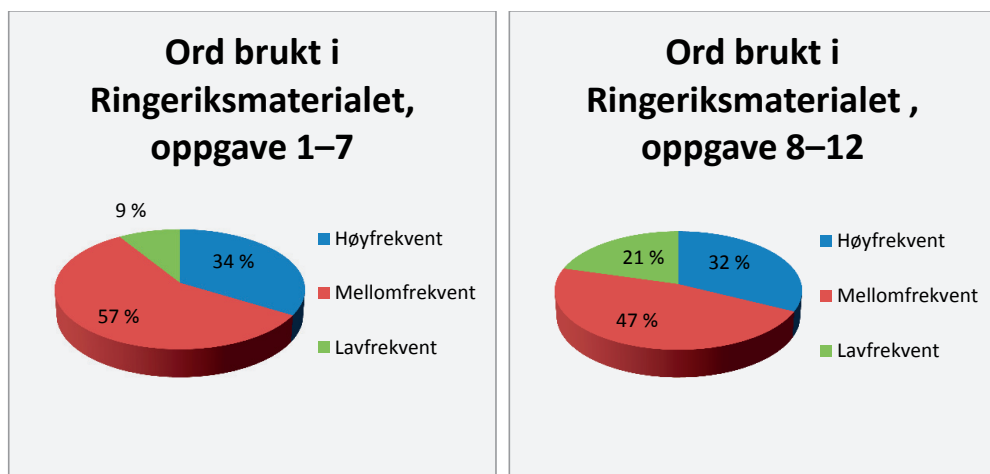
I oppgave 8–12, som retter hovedfokus på ord, brukes det til sammen 91 ord, representert ved 68 ulike ord. Da er bare ordene i rett svaralternativ tatt med, siden det strengt tatt er tilstrekkelig å kunne bare dette for å løse oppgaven. Siden de andre ordene ikke oppgis i lærerinstruksen, er det i mange tilfeller også vanskelig å vite eksakt hvilket ord man tenker at et blide representerer. I disse oppgavene blir ikke ordene oppgitt, slik at man forutsetter at informantene kjenner dem fra før. Det er grunn til å anta at mange av ordene er en del av en seksårings dagligtale, men for tospråklige elever tidlig i norskinnlæringen må man anta at kjennskapen til ordene varierer. Tabell 26 viser hvor mange ganger hvert ord er i bruk og hvordan lærerne i lærerundersøkelsen vurderer ordenes frekvens.

Høyfrekvent	Antall	Mellomfrekvent	Antall	Lavfrekvent	Antall
Bamse	1	Blad	2	Bjelleku	1
Bil	2	Bokser	2	Blomstervase	1
Brus	1	Brann	1	Bukseseler	1
Eple	1	Brannbil	3	Burhøne	1
Fotball	2	Båt	1	Fyrstikkeske	2
Gaffel	1	Dokketøy	1	Hoppski	1
Hest	1	Drage	2	Hundespor	1
Hund	1	Eplekake	1	Kubjelle	1
Jente	1	Fisk	1	Lyspære	2
Klokke	2	Fjør	2	Pipe	2
Ku	1	Fugl	1	Potteblomst	1
Lampe	1	Full	2	Seler	2
Melk	1	Hatt	1	Sporhund	1

Nøkkel	1	Isbjørn	2	Tøydokke	1
Pære	1	Kam	1		
Ringer	2	Klype	2		
Sandkasse	1	Kniv	1		
Sko	1	Krabbe	2		
Sol	1	Kroner	2		
Såpe	1	Lås	1		
Tre	2	Mus	1		
Vott	1	Måne	1		
		Pil	1		
		Rive	2		
		Rot	2		
		Skihopp	1		
		Skistav	1		
		Skistaver	1		
		Skjære	2		
		Sommerfugl	1		
		Tå	1		
		Vannglass	1		
22	27	32	46	14	18

Tabell 26: Læreres vurdering av ordfrekvens oppgave 8–12

Hvis man sammenligner ordene i oppgave 1–7 og 8–12, ser det ikke ut som bruken av henholdsvis frekvente, mellomfrekvente og lavfrekvente ord i seg selv kan forklare at informantene totalt skårer hovedsakelig tilfredsstillende på 1–7 og mindre bra på 8–12.



Figur 11: Læreres vurdering av ordfrekvens i oppgave 1–7 og 8–12

Figur 11 viser at man finner ganske lik andel høyfrekvente ord, henholdsvis 34% og 32 %, mens det er noen flere mellomfrekvente ord i 1-7, 57 % mot 47 % i 8–12. Det er flere lavfrekvente i 8–12, 21 %, mot 9 % i 1–7.

Ordene i *Ringeriksmaterialet* tilhører ulike språkbruksdomener. Ifølge Danbolt og Kulbrandstad vil ord som tilhører elevens hjemmesfære ofte være best utviklet på morsmålet (2008, s. 43). Det er også rimelig å anta at ord som kan assosieres med skolehverdagen er blant de ordene som læres først på skolespråket. I oppgave 8–12 finner man ord som *sandkasse, vott, klokke, fotball, melk, sko* etc, som elevene trolig møter i skolehverdagen, men mange av ordene i Tabell 26 har ingen åpenbar plass i skolehverdagen, for eksempel *lyspære, vannglass, fyrstikkeske*, for å nevne noen.

Utvikling av vokabular skjer ved at man blir eksponert for et ord gjentatte ganger, og frekvente ord i språket er derfor de som blir lært først. Hvor vanskelig et nytt ord er å lære seg, er styrt av ulike forhold, blant annet hva det betyr, om det har konkret eller abstrakt innhold, eller om det finner et tilsvarende ord i morsmålet. Også ordets form har betydning, for eksempel hvor langt ordet er, om den fonologiske strukturen er kjent eller ukjent og om ordet ligner på ord man kjenner fra før (Golden, 2009, s. 51). Enkelte oppgavetyper, som å finne homonymer, begrenser mulighetene for å velge ord fra dagligtalen, slik man finner i oppgave 9 med homonymer som for eksempel *krabbe* og *klype*. Det samme gjelder oppgavene om sammensatte ord, der det åpenbart er ønskelig at ordene skal kunne settes sammen på flere måter. Også dette gir et begrenset ordtilfang å velge mellom, og bidrar til at elevene møter ordpar som *kubjelle/bjelleku* og *burhøne/hønebur* som man ikke kan anta er en del av seksåringers daglige vokabular.

Sett kryss på bildet av blomsterpotte (reversert oppgave: sett kryss på bildet av potteblomst)



Opgavene som fokuserer på enkeltord, retter kun oppmerksomhet mot leksikalske morfemer, enkle eller sammensatte, mens man møter grammatiske morfemer i oppgavene med setninger, da gjerne mange i hver setning. I praksis betyr dette at oppgavene 13–16 forutsetter at informantene kjenner til grammatiske bøyningsendelser, mens det i oppgave 8–12 er nok å kjenne ordets betydning.

Mine informanter skiller seg ut med svært lav skåre på disse oppgavene. Hvis man skal se etter forklaringer på dette, er det naturlig å rette fokus mot to mulige årsaker. For det første er ordene som brukes her, ikke blant de mest frekvente, noe som altså kan relateres til oppgavetypen. For det andre er prinsippene for orddanning i norsk typologisk sett uvanlige. Norske sammensetninger er basert på *etterleddsprinsippet*, dvs at sammensetningen får “[...] sin grammatiske kategori og semantiske tilhørighet bestemt av etterleddets grammatiske og semantiske egenskaper” (Hagen, 1998, s. 75), mens man i russisk ikke setter sammen ord på samme måte, men relaterer ord til hverandre ved hjelp av preposisjoner eller kasusmarkering. Forståelse av oppgavene betinger at elevene kjenner dette prinsippet og kan å bruke det. Dette forsterkes av at det oppgitte ordet finnes i reversert form som distraktor i mange av deloppgavene i 10 og 12. Hvis man skal dra en parallell til elevenes morsmål, russisk, er det grunn til å tro at de norske orddanningsprinsippene er ukjente, og at innlærere på et tidlig stadium i norskinnlæringen ikke har de norskferdighetene som trengs for å løse denne oppgaven.

Av ordene som det skal rettes oppmerksomhet mot i oppgave 8–12, regner lærerne 22 som høyfrekvente, 32 som mellomfrekvente og 14 som lavfrekvente. Det er altså bare en tredel av ordene som vurderes som høyfrekvente, og disse er hovedsakelig å finne i oppgave 8, *minnefunksjon*, som alle informantene skårer tilfredsstillende på.

Del-oppgave	ord		ord		ord		ord			
1	hatt	M	lampe	H	vott	H				
2	båt	M	sol	H	kam	M				
3	måne	M	bil	H	sko	H				
4	bil	H	pære	H	tå	M	hest	H		
5	eple	H	kniv	M	nøkkel	H	hund	H		
6	bamse	H	mus	M	jente	H	brann	M		
7	fisk	M	brus	H	sommerfugl	M	ku	H	pil	M
8	melk	H	fugl	M	såpe	H	gaffel	H	lås	M

Tabell 27: Læreres vurdering av ordfrekvens i oppgave 8

Tabell 27 viser at i oppgave 8 vurderes 18 ord som høyfrekvente (blå farge), 13 som mellomfrekvente (rød farge) og ingen som lavfrekvente. Det er grunn til å tro at elevene kjenner ordene i denne oppgaven. De mest lavfrekvente ordene er særlig å finne i oppgave 10, 11, og 12. Informantene har samlet sett aller lavest skåre på disse oppgavene. I oppgave 9 er

de fleste ordene vurdert som høyfrekvente, men her er det snakk om ord med to betydninger. Lærerne som rangerte ordene, fikk ikke oppgitt hvilken betydning av ordet de skulle rangere, slik at når de rangerer ordet *full*, vet man ikke om det er betydningen *beruset* eller *fylt opp* som legges til grunn. I denne oppgaven avbryter jeg testen etter noen få oppgaver for tre av informantene, men de to med kortest oppholdstid i Norge ikke blir prøvd i denne, fordi jeg oppfatter at de ikke forstår oppgaven. Dette kan være fordi de ikke forstår prinsippet med homonymer, eller det kan være fordi de ikke forstår ordene. Forståelse er sentralt i denne oppgaven, da den går ut på finne ord som har lik form, men ulikt innhold. Fokuset er slik sett like mye semantisk, da man må forstå innholdet i alle ordene for å løse oppgaven. For å kartlegge forståelse for homonymer har man i norsk et ganske begrenset antall ordpar å velge fra, og dette medfører at minst et av ordene i hvert homonympar er å anse som lavfrekvent. For eksempel i *seler* og *sel* kan man tenke seg at mange, i alle fall norske barn kjenner dyret *sel*, men at *bukseseler* er et ord man i mindre grad kan forvente at barn kjenner til. I tillegg kommer utfordringer relatert til å tolke bildene i disse oppgavene. I oppgave 12 møter elevene noe av den samme utfordringen. Denne er laget slik at de sammensatte ordene skal kunne reverseres, noe som gir ordpar av typen *bjelleku-kubjelle*. Dette gir et begrenset ordtilfang å velge fra, noe som resulterer i et høyt antall lavfrekvente ord.

Hvis man sammenligner de tre oppgavene om sammensatte ord, 10, 11 og 12, skulle man tro at oppgave 12 var den letteste av disse fordi eleven kun skal krysse på bildet som representerer et ord den voksne sier. I oppgave 10 og 11 skal manipulere ord ved henholdsvis syntese og analyse. Disse oppgavene vil derfor falle inn under de oppgavene som krever en viss grad av både analyse og kontroll, jf. Bialystoks beskrivelse av språklig bevissthet. Oppgave 12 er av typen ”Kryss på det jeg sier nå”, slik at det bare forutsettes en viss grad av gjenkjennelse, jf. Bialystoks *analyse*, samtidig som man tenker seg at de reverserte oppgavene vil bidra til å belyse om eleven forstår prinsippene for ordsammensetning, altså at ei *burhøne* er ei høne, mens et *hønebur* er et bur. Oppgave 12 har også høy middelverdi sammenlignet med de andre ordoppgavene, noe som må bety at den var enkel for den norske referansegruppen. I tillegg til måten å sette sammen ord på trolig er ny for mine informanter, og at ti av 13 ord er vurdert som lavfrekvente, presenteres ordene i denne teksten uten en språklig kontekst å støtte seg på, altså som løsrevne enkeltord. Det er grunn til å tro at det er en sammenheng mellom informantenes skåre og ordene som er brukt i denne oppgaven, altså at ordene kan være en årsak til den lave skåren. Se også diskusjon av denne oppgaven i 5.5.3.5.

Tabell 24: *Resultater: analyse av Ringeriksmaterialet* viser at en av de vesentlige forskjellene mellom oppgavene om fonologisk bevissthet og oppgavene om grammatisk bevissthet, er ordene blir oppgitt av den voksne i oppgave 1–7, mens de ikke blir oppgitt i oppgave 8–16.

I *Ringeriksmaterialet* forventes det altså at elevene kjenner ordene som brukes i oppgavene 8–12, mens oppgavene 1–7 kan løses uten at man vet hva ordene betyr. Dette forholdet kan bidra til å forklare hvorfor mine informanter har lavere skåre på oppgavene om grammatisk bevissthet enn oppgavene om fonologisk bevissthet. Hvis det er slik at informantene ikke forstår ordene som brukes, er ikke testen gyldig for kartlegging av språklig bevissthet, som altså handler om å rette oppmerksomhet mot språkets forside.

5.4.4 **Analyse av språklige forutsetninger i oppgave 1–16**

Som 5.4.2 viser, stiller oppgavene i *Ringeriksmaterialet* ulike krav til språklige forutsetninger, i tillegg til de ferdighetene de ulike oppgavene har til intensjon å teste hos elevene. For å få et overblikk over hvilke språklige elementer som testes, har jeg laget en oversikt over den fonologiske og grammatiske strukturen i ord og setninger som brukes. De fonologiske og grammatiske formene representerer *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av hva språklig bevissthet er. Fordi elevene i min studie er minoritetsspråklige, vil jeg rette særlig oppmerksomhet mot hvilke norske språktrekk elevene møter i *Ringeriksmaterialet*, altså hvilke språktrekk de skal ha bevissthet om, og knytte kommentarer av typologisk art til de ulike trekkene. I 2.5.10 diskuterer jeg forholdet mellom språkferdigheter og språklig bevissthet, og argumenterer for at språkferdigheter i utgangspunktet er en forutsetning for å utvikle språklig bevissthet. Med dette som bakteppe, undersøker jeg hvilke trekk ved norsk *Ringeriksmaterialet* benytter i operasjonaliseringen av språklig bevissthet.

5.4.4.1 **Oppgavene om fonologisk bevissthet**

De sju oppgavene om fonologisk bevissthet tar for seg rim, korte og lange ord, stavelsesdeling, ord som begynner med samme lyd, bortfall av forlyd, sammentrekking av lyder og fonemanalyse. Det er ulik vanskegrad på oppgavene. I instruksjonen beskrives de fire første oppgavene som lette, mens de tre siste er vanskeligere. I beskrivelsen av oppgavene legger jeg vekt på følgende: ordforråd, stavelser og fonemer

Fonemsystemet i bokmålsnært østnorsk består av 18 vokalfonemer og 23 konsonantfonemer (L. A. Kulbrandstad, 2005), mens russisk har fem vokalfonemer og 32 konsonantfonemer

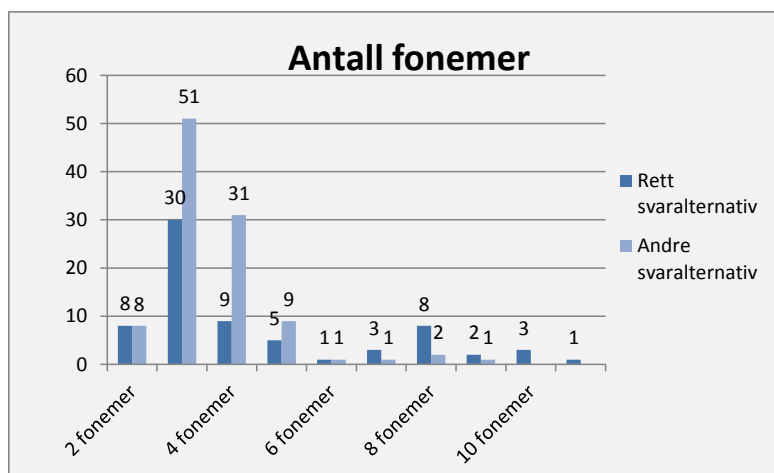
(Haraldsson, 1999; Mathiassen, 1996). Mens norsk har et større vokalsystem, har russisk altså et større konsonantsystem. I kartlegging av russiskspråklige elever kan det derfor være grunn til å være ekstra oppmerksom når det gjelder oppgaver som retter fokus mot vokaler. Man vet at det er særlig de fremre urundede vokalene og vokallengde som kan være problematisk for andrespråksinnlærere av norsk (Husby & Kløve, 2007). Dette er vokaler som ikke finnes i det russiske vokalsystemet. Det russiske fonemsystemet har heller ikke vokallengde som distinkt trekk, slik man har i norsk.

Stavelse er en prosodisk enhet, vanligvis bygd opp rundt en vokal. Få språk har, ifølge Husby og Kløve (1998, s. 65), en så kompleks stavelsesstruktur som norsk. I norsk kan man ha inntil tre konsonanter i opptakt, altså før vokalen, og inntil fem vokaler i koda, etter konsonanten. Dette er typologisk svært komplekse strukturer, og man vet erfaringsmessig at mange andrespråksinnlærere av norsk finner den norske stavelsesstrukturen utfordrende. Russisk har også en kompleks stavelsesstruktur med inntil fire konsonanter i opptakt og fire i koda.

Fonologisk bevissthet er som nevnt i 2.5, en forutsetning for å forstå fonemprinsippet og tilegne seg lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2006; Bialystok, 2001, 2004; Lyster, 1995; Snow, et al., 1998; Sweet & Snow, 2003). Basert på dette ser jeg på hvilke fonologiske strukturer *Ringriksmaterialet* benytter i sin operasjonalisering av språklig bevissthet.

Fonemer

Kartlegging av fonemkunnskap vies stor plass i *Ringriksmaterialet*. Oppgavene 4, 5, 6 og 7 krever at eleven er i stand til å fokusere på enkeltfonemer i ord som oppgis av den voksne. Mange av ordene som brukes i de ulike svaralternativene er korte. Dette gjelder både det korrekte svaralternativet som eleven skal krysse av for, og de andre alternativene.



Figur 12: Antall fonemer i ordene, oppgave 1–7

Figur 12 viser at et stort antall av ordene som brukes i oppgave 1–7 har tre og fire fonemer, og slik sett kan sies å ha en enkel fonologisk struktur. Dette gjelder både de ordene som er involvert i rett svar, og de andre svaralternativene. En slik enkel struktur er en fordel når man skal kartlegge fonologisk bevissthet hos skolebeggynere, samtidig som det kan komme i konflikt med behovet for å benytte dagligdagse ord som barn på 5–6 år kjenner. Se også 5.4.3.

Oppgavene 2 og 3, *Ordlengde* og *Stavelsesdeling*, skiller seg ut ved å ha lengre ord. I oppgave 2, *Ordlengde*, har ni av tolv ord mer enn fire fonemer. I denne oppgaven skal eleven vurdere hvilket av to ord som er lengst, og det vil derfor være slik at et langt ord bidrar til å skape større kontrast til det korte ordet. Lange ord i denne oppgaven vil derfor ikke bidra til å øke vanskegraden, men snarere gjøre den enklere fordi det blir lettere å skille mellom de korte og de lange ordene. I oppgave 3, *Stavelsesanalyse*, har ni av 16 ord mer enn fire fonemer. I denne oppgaven er stavelse i fokus. Verken oppgave 2 eller 3 krever at eleven skal rette oppmerksomhet mot enkeltfonemer, slik at antall fonemer i seg selv ikke påvirker vanskegraden. Telling og klapping av stavelser er vanlige aktiviteter i begynneropplæringen (Hagtvet, 2004). Det er derfor grunn til å anta at informantene kjenner denne aktiviteten fra før.

Ingen av oppgavene i *Ringeriksmaterialet* retter fokus mot vokallengdens distinktive funksjon, noe som for så vidt hadde vært relevant, da bevissthet om vokallengde er viktig i lese- og skriveopplæringen, blant annet for å tilegne seg de norske rettskrivingsreglene relatert til dobbeltkonsonant. Av oppgavene som retter fokus mot enkeltfonemer, 4 *Forlydsanalyse* og

5 *Bortfall av forlyd*, er det to av 20 oppgaver som fokuserer på vokaler. I oppgave 6, *Sammentrekking av lyder*, er det snakk om hele ord der eleven skal trekke sammen ord som læreren lyderer. Her er ulike vokaler representert, også fremre urundede i ord som *by*, *ku* og *mur*. Oppgave 7, *Fonemanalyse*, krever at eleven skal kunne lytte ut antall fonemer i ord, men det er ikke nødvendig at ordet betyr noe for barnet, da oppgaven løses ved å telle antall fonemer og sette riktig antall streker.

Det ser ikke ut til å være noen systematisk sammenheng mellom antall fonemer i bruk og informantenes skåre. I den oppgaven informantene skårer lavest på, oppgave 7, *Fonemanalyse*, har alle ordene en forholdsvis enkel fonologisk struktur.

Deloppgave	Aleksej		Viktor		Vadim		Sergej	
	Rett	Feil	Rett	Feil	Rett	Feil	Rett	Feil
1 is	1		1		1		1	
2 bil		1		1	1			1
3 le		1		1		1	1	
4 sko		1		1		1		1
5 måne		1		1	1			1
6 gris		1		1		1		1

Tabell 28: Informantenes skåre på oppgave 7

Her får eleven oppgitt et ord, og skal finne ut hvor mange fonemer det aktuelle ordet består av. Tabellen viser at alle informantene analyserer *is* riktig. Vadim analyserer også *bil* og *måne* riktig, mens Sergej analyserer *le* riktig. Alle får feil på de to oppgavene som har konsonantforbindelser i ordet, *gris* og *sko*, men med tanke på at dette er konsonantforbindelser som også er vanlige i russisk, kan ikke dette i seg selv bidra til å forklare den lave skåren. Se også diskusjon i 5.4.5.

Hvis man ser på for eksempel oppgave tre, Tabell 29, ser man at informantene her forholder seg til lengre ord og komplekse fonologiske strukturer uten at dette i like stor grad ser ut til å påvirke resultatet i negativ retning.

Deloppgave	Aleksej		Viktor		Sergej		Vadim	
	Rett	Feil	Rett	Feil	Rett	Feil	Rett	Feil
1 måne	1		1		1		1	
2 metemark	1			1	1		1	
3 ball	1		1		1		1	
4 såpe	1		1		1		1	
5 hus	1			1	1		1	
6 krokodille	1		1		1		1	

7 jente		1	1		1		1	
8 bil	1			1	1		1	
9 katt	1		1		1		1	
10 kransekake	1			1	1		1	
11 kirke	1		1		1		1	
12 gris	1		1		1		1	
13 paraply	1		1		1		1	
14 sjørøver	1		1			1		1
15 sokker	1		1			1	1	
16 blomst	1		1			1	1	

Tabell 29: Informantenes skåre på oppgave 3

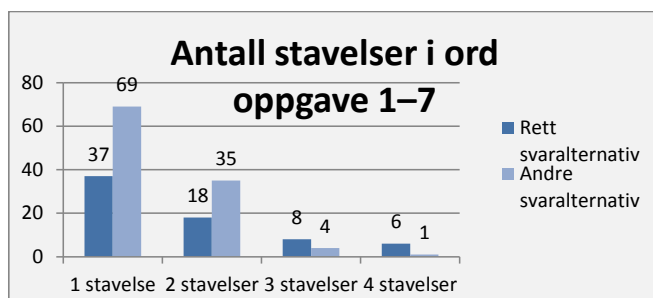
Her skal eleven telle antall stavelser i ord som den voksne sier. De fleste ordene har en mer kompleks fonologisk struktur enn ordene i oppgave 7, ved at de består av flere fonemer, og at mange inneholder konsonantforbindelser. Noen av ordene, for eksempel kransekake, er heller ikke ord en førsteklasing møter i hverdagen. Det er verd å merke seg at Aleksej, som altså er den med kortest oppholdstid av mine informanter, har bare en feil på denne oppgaven. Jeg oppfatter dette som at fonologisk struktur i seg selv ikke nødvendigvis gjør oppgaven vanskelig, men at utfordringen like gjerne kan ligge i hva man skal gjøre med de aktuelle fonemene, altså at det er en enklere oppgave å skille ut stavelser enn å skille ut fonemer.

Slik Bialystok beskriver språklig bevissthet, består den av kontroll og analyse, (se 2.5.2), der analyse handler om å kunne identifisere språklige enheter, mens kontroll er en forutsetning for å kunne reflektere rundt eller manipulere de samme språklige enhetene. Dette forholdet blir tydelig mellom oppgave 4, *Forlydsanalyse*, og oppgave 5, *Bortfall av forlyd*. Begge disse oppgavene retter altså oppmerksomhet mot forlyd, og man skulle derfor tro at elever som klarer å lytte ut forlyd skulle skåre omtrent likt. Resultatene viser at fire av de fem informantene skårer på eller over middelveiden på oppgave 4, og én, Viktor, skårer rett under middelveiden. På oppgave 5 skårer Vadim under middelveiden, og Aleksej skårer mer enn et standardavvik under middelveiden. Alle, unntatt Viktor, har flere feil enn på oppgave 4. En mulig forklaring på dette kan være at mens oppgave 4 krever at elevene skal identifisere forlyden, skal de i oppgave 5 manipulere ordet ved å ta vekk forlyden og krysse på bildet av det som blir igjen (for eksempel ta vekk *b* i *båre* og krysse på bilde av *åre*). Oppgave 4 stiller altså hovedsakelig krav til analyse, mens oppgave 5 stiller krav til både analyse og kontroll. Det at testens middelveidi er lavere på oppgave 4 enn oppgave 5, er i seg selv en indikasjon på at oppgaven er vanskeligere, også for elever med norsk som morsmål. Krav til både analyse og kontroll kan også være en mulig forklaring på hvorfor informantene skårer lavt på

oppgave 7 selv om ordene som brukes i testen har en enkel fonologisk struktur. Her skal elevene identifisere hvert av fonemene i ordet som den voksne sier, altså rette fokus mot alle fonemene i ordet, noe som stiller krav til analyse. Samtidig skal han telle de samme fonemene, noe som stiller krav til kontroll. Det at oppgaven er mer krevende enn de andre oppgavene om fonologisk bevissthet, kan likevel ikke forklare hvorfor alle mine informanter skårer lavere enn middelverdien på denne oppgaven, mens resultatet er bedre i de andre oppgavene om fonologisk bevissthet. Se også diskusjon av informantenes løsning av oppgave 7 i 5.5.2.6.

Stavelser

Stavelsesstrukturen i norsk er kompleks i form av at man tillater inntil tre konsonanter før den stavingsbærende vokalen, og inntil fem etter vokalen (Husby & Kløve, 2007). Dette er et typologisk merket trekk (Abrahamsson, 2004), men russisk har et tilsvarende rikt konsonantgruppesystem, slik at de norske konsonantforbindelsene erfaringsmessig er uproblematisk for russiske norskinnlærere. I oppgavene om fonologisk bevissthet er hele 106 av de totalt 182 ordene enstavelsesord. Dette må ses i sammenheng med behovet for en enkel fonologisk struktur på grunn av målgruppens alder. Som figuren under viser, har bare 19 ord tre eller fire stavelser. Det vil si at det store flertallet av ordene informantene møter i *Ringriksmaterialet* er én- eller tostavelsesord, og slik sett er å beskrive som enkle.



Figur 13: Antall stavelser i ord, oppgave 1-7

Man finner konsonantforbindelser i totalt 26 av de 69 ordene eleven skal krysse på. Av disse har én konsonantforbindelse, *mst* i *blomst*, tre konsonanter, de andre har to. I oppgavene 4, 5, 6 og 7 finner man konsonantforbindelser i sju av 36 rette svaralternativ. Ingen av disse har mer enn to konsonanter.

Oppgave 3, *Stavelseranalyse*, er den eneste av oppgavene som fokuserer direkte på stavelsesstruktur. Alle informantene skårer på eller over middelveidien på denne oppgaven. Oppgaven beskrives også som enkel i testinstruksjonen. Med tanke på at stavelser ikke er meningsbærende elementer, er det grunn til å tro at denne oppgavetypen kan løses uavhengig av om man forstår ordene som skal klappes, forutsatt at de ikke er lengre enn at eleven klarer å huske dem lenge nok til å identifisere stavelsene. Oppgaven krever at eleven skal identifisere stavelsene (Bialystoks analyse) og samtidig telle dem (Bialystoks kontroll).

Diskusjon

Oppgavene om fonologisk bevissthet er preget av en forholdsvis enkel fonologisk struktur. Ordene i testen kan slik sett karakteriseres som enkle både når det gjelder antall fonemer og antall stavelser og stavelsesstruktur. Dette er i tråd med typen ord man gjerne møter i abc-er for den første lese- og skriveopplæringa, som gjerne er korte, enkle, lydrette og bestående av fonemer man kan forlenge uttalen av (L. I. Kulbrandstad, 2003). At den fonologiske strukturen er enkel, kan trolig bidra til at informantene klarer å identifisere fonologiske enheter, altså det Bialystok omtaler som *analyse*, selv om ordene er ukjente. Dersom den fonologiske strukturen hadde vært kompleks i disse oppgavene, ville det vært særlig vanskelig for barn som ikke kjenner ordenes betydning å holde disse i minne lenge nok til å identifisere og/eller manipulere dem, for eksempel finne rimord eller lignende. Ord som er strukturelt enkle, er ikke nødvendigvis de mest vanlige i bruk i norsk. Undersøkelsen av ordenes frekvens, se 5.4.3, viser at bare 34 av 102 ord er vurdert som høyfrekvente.

Ringeriksmaterialet er en muntlig test, men elevene møter likevel hovedsakelig fonemer som har et eget grafem i skriftspråket. Det er altså i liten grad fokusert på de fonemene som må skrives som kombinasjoner av flere grafemer og sånn sett bryter med fonemprinsippet, altså at et grafem i skrift skal tilsvare ett fonem i det muntlige språket, og omvendt. For elever som er på vei inn i en tidlig lesefase, kan møtet med lydstridige ord bidra til forvirring. For eksempel i oppgave 4, *Forlydsanalyse*, skal man finne ut hvilke lyd *skøyter* begynner på. I skolen arbeider man ofte med syntese med utgangspunkt i bokstaver eller skrift som elevene kan se. ”Å arbeide med syntese av enheter i talespråket uten samtidig å vise til skrift er trolig mye mindre vanlig – i alle fall finner vi få eksempler på slike aktiviteter om vi saumfarer ulike metodiske opplegg” (L. I. Kulbrandstad, 2003, s. 108-109). Man kan derfor tenke seg at elever som er vant til å arbeide med bokstaver, er kjent med at /f/ ikke har et eget grafem, og

at man derfor må presisere at det er snakk om *lyder*. Det er viktig at elevene blir klar over at det ikke er et én til én-forhold mellom tale og skrift, slik at de kommer i gang med å utvikle strategier for hvordan de kan skrive de fonemene som ikke har et eget grafem, men man må altså være oppmerksom på at denne typen kan være ukjent for eleven.

5.4.4.2 **Oppgavene om grammatisk bevissthet**

Oppgavene i denne kategorien er mindre ensartet enn oppgavene om fonologisk bevissthet. Jeg velger å se dem under ett fordi alle oppgavene har det til felles at det kreves kjennskap til ordene som brukes for å kunne løse dem, og slik sett har de krav om semantisk forståelse som et tilleggselement. Oppgavene 8–12 retter fokus mot ord og kartlegger henholdsvis minnefunksjon, homonymer, sammentrekking av meningsbærende enheter, analyse av meningsbærende enheter og forståelse av sammensatte ord. Oppgavene 13–16 retter fokus mot setninger, og kartlegger grammatisk forståelse, telling av ord i setninger, setningsforståelse og grammatikalitetsbedømmelse.

Ordformer

Oppgavene 13–16 kartlegger ulike typer ferdigheter knyttet til setninger, og det er, med noen få unntak, bare i disse oppgavene at ord bøyes i *Ringeriksmaterialet*. Jeg velger å fokusere på bruk av verb og substantiver i setninger, og ser på hvilke bøyingsformer som benyttes i *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet.

Verbfraser

På norsk kan verb bøyes i fem kategorier: *finitt*, *tempus*, *modus*, *førtidighet* og *diatese* (Hagen, 1998, s. 80) s 80, mens russiske verb bøyes i *person*, *numerus*, *genus*, *diatese*, *tempus*, *aspekt* og *modus* (Mathiassen, 1996, s. 303). På samme måte som norsk, har russisk finite og infinite verbformer. Russiske verb har altså et mer komplekst bøyingsmønster enn norske, men i norsk har vi kategorien *førtidighet* (representert ved perfektum partisipp) som ikke finnes i russisk.

I analysen av *Ringeriksmaterialet* har jeg sett på alle verbfrasene som brukes i oppgave 13–16. Med verbfraser mener jeg her enkeltverb, sammensatte verbformer og verb + partikkelkonstruksjoner. Det vil si at jeg anser for eksempel *krøp* og *krøp inn i* som to ulike verbfraser. Oppgavene 13–16 gjør bruk av til sammen 60 verbfraser, representert ved 43 ulike verbfraser. Verbet *har* (som selvstendig verb) er for eksempel brukt fem ganger, *sitter* fire

ganger, *spiser* og *er* tre ganger. De andre verbfrasene er brukt én eller to ganger. Verbfrasene er presentert i ulike tempora, men som man kan se av modellen under, er et klart flertall av verbfrasene i presens.



Figur 14: Verbformer i oppgave 12–16

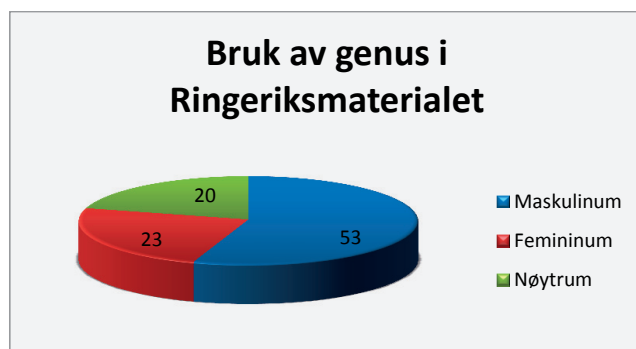
De infinitte verbformene infinitiv og perfektum partisipp brukes henholdsvis tre og fire ganger. Seks av verbfrasene er i passiv, mens alle de resterende er i aktiv. Alle passivkonstruksjonene er dannet med hjelpeverbet *bli*. Én passivkonstruksjon er i preteritum, mens de resterende er i presens. Det varierer hvor mange verbfraser det er i hver setning, men særlig oppgave 15 har lange og komplekse setninger. 12 av setningene har to eller flere verbfraser, mens de resterende har én. Av de 60 verbfrasene består 15 av to eller flere ord. Dette er sammensatte verbformer eller verbal + partikkelkonstruksjoner. Noen av de sammensatte verbfrasene har også et setningsadverbial mellom hjelpeverbet og hovedverbet. Seks av verbfrasene er i passiv, mens de andre er i aktiv. Man møter altså flere ulike tempora i *Ringeriksmaterialet*, men hovedvekten er på presens. Det er ulike utfordringer knyttet til å framstille temporale forhold ved hjelp av bilder, slik man gjør her. Se 5.5.3.6 til 5.5.3.9 for diskusjon av dette. Man møter også både enkle og sammensatte verbformer. Hvilke trekk ved norsk verbbygning som er vanskelige å tilegne seg for andrespråksinnlærere, avhenger av morsmålet, men man vet at presens ofte tilegnes først siden det er umerket i forhold til preteritum (Hagen, 1998, s. 79), og at sammensatte verbformer er vanskeligere enn enkle. I russisk er distinksjonen mellom presens og preteritum grammatisk slik som på norsk, men man har ikke sammensatte verbformer. Perfektum partisipp finnes ikke som grammatisk kategori, men kategorien har en delvis overlappende funksjon med den grammatiske

kategorien perfektivt aspekt i russisk (Randen, 1999). Norske verb + partikkelkonstruksjonene, for eksempel *spise opp* og *skrive ned*, har likhetstrekk med den russiske kategorien aksjonsart, som sier noe om hvorvidt handlingen er påbegynt, vedvarende eller punktuell, men aksjonsarten markeres grammatisk ved at russiske verb prefigeres. Russisk gjør også bruk av passivkonstruksjoner, men disse blir dannet ved bruk av 3.person pluralis av verbet uten uttrykt agens, og altså ikke ved bruk av hjelpeverb slik tilfellet er med alle passivkonstruksjonene i *Ringeriksmaterialet*. Kort oppsummert er det altså å forvente at flere trekk ved norsk verbbøyning kan være problematisk for norskinnlærere med russiskspråklig bakgrunn, for eksempel sammensatte verbformer og passivkonstruksjoner, som det er en del eksempler på i *Ringeriksmaterialet*.

Substantiv

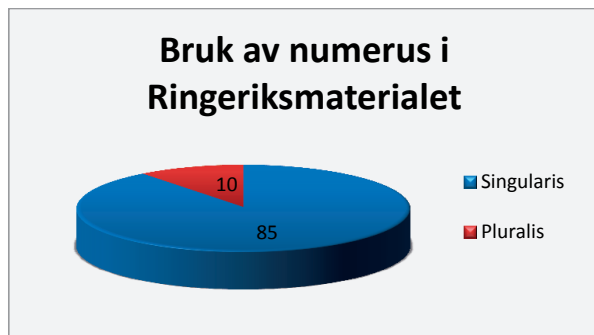
Norske substantiver har egenskapene genus, numerus og bestemthet (Hagen, 1998, s. 48). Russiske substantiver har egenskapene kasus, genus og numerus, (samt ikke fullt utviklede kategorier for person, animatum og bestemthet) (Mathiassen, 1996, s. 15). Det er altså ulike kategorier i norsk og russisk ved at bestemthet ikke finnes i russisk, mens kasus ikke finnes i norsk. Begge språkene har kategoriene genus, med trekkene maskulinum, femininum og nøytrum, og numerus med trekkene singularis og pluralis. Kategorien genus oppleves erfaringsmessig som utfordrende russiske innlærere av norsk, fordi man ikke kan identifisere genus basert på ordets endelse i nominativ, slik man kan i russisk, der hovedregelen er at maskulinum ender på konsonant, femininum ender på *a/я* og nøytrum ender på *o/ë*.

I oppgavene 13–16 finner man totalt 96 substantiv, noen brukes flere ganger, slik at det er snakk om totalt 55 ulike substantiv. Figurene under viser hvordan substantivene fordeler seg på ulike bøyingskategorier:



Figur 15: Antall substantiver etter genus, oppgave 13–16

Som Figur 15 viser, er det en overvekt av substantiver i maskulinum som er brukt 53 av 96 tilfeller. *Ringeriksmaterialet* skiller mellom maskulinum og femininum i substantivbøyningen unntatt ved bruk av substantivet *damen*, som i alle forekomstene bøyes som maskulinum.



Figur 16: Bruk av numerus i *Ringeriksmaterialet*, oppgave 13–16

Figur 16 viser at singularis brukes i hele 85 av 95 substantiver i oppgavene om ord. Av disse brukes *blomstene* to ganger, *eplene* to ganger og *epler* to ganger. Elevene blir altså hovedsakelig prøvd i singularisformen av ordene. Singularis er umerket i forhold til pluralis (Hagen, 1998, s. 47) og er slik sett en enklere form.



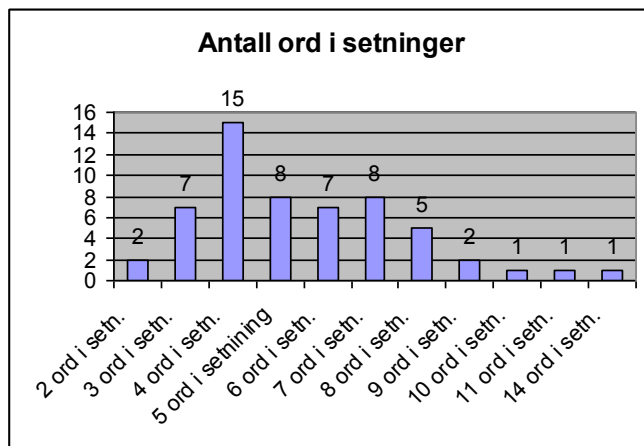
Figur 17: Antall substantiver etter bestemthet, oppgave 13–16

Ulike bøyingsformer av et ord regnes her som egne ord fordi det er nettopp formen som står i fokus. Dette medfører at for eksempel alle bøyingsformene av ordet *eple* regnes som fire ord (sg, pl, def, indef). Ordene som testes er altså hovedsakelig i ubestemt form, som anses som enklere enn den bestemte. Kombinert med singularis er disse ordene uten bøyingsendelse, og slik sett strukturelt enkle.

Kort oppsummert ser man at ord i ubestemt form, singularis, maskulinum er dominerende i Ringeriksmaterialet. Dette er de formene som er umerkede i norsk (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 75), og altså er å regne som de enkleste formene. Dette er også de formene som er mest frekvent brukt. Man finner ikke bestemthet som grammatisk kategori i russisk, og dette er også en kategori som man erfaringsmessig vet at mange andrespråksinnlærere strever med å tilegne seg (Nordanger, 2009). Oppgavene i *Ringeriksmaterialet* er ikke laget slik at eleven er nødt til å beherske distinksjonen bestemt–ubestemt for å få riktig svar, i den forstand at ingen av oppgavene krever diskriminering av denne distinksjonen, men det er likevel relevant å ta høyde for at elever som er tidlig i norskinnlæringen, er oppmerksomme på at former de ikke mestrer er i bruk.

Setninger

I oppgavene 13–16 finner man totalt 47 setninger som brukes for å kartlegge det testutviklerne kaller *grammatisk forståelse, telle ord i setninger, setningsforståelse og analyse av setningsoppbygging (grammatikalitetsbedømmelse)*.



Figur 18: Antall ord i setninger, oppgave 12–16

Som Figur 18 viser, er setninger med ulik lengde representert. Alle setningene som brukes i oppgavene er SVO-setninger, med unntak av deloppgave 15, i oppgave 15, *Før det begynte å regne, krøp katten inn under treet*. Bortsett fra i oppgave 15, er setningene som brukes i disse oppgavene syntaktisk enkle konstruksjoner med enkle setningsledd, stort sett bestående av ett ord. Noen setninger i oppgave 15 er svært lange og inneholder komplekse temporale og syntaktiske trekk, for eksempel setning 18: *Ungen som sitter i sandkassa og skal lage et*

sandslott, har mistet spaden sin. Her ser vi at *sitter* representerer nåtid, *skal lage* uttrykker framtid, mens perfektum i *har mistet* uttrykker avsluttet fortid. Alle disse tre elementene må forstås for å velge riktig bilde, samtidig som det i seg selv er krevende å illustrere dette med bilder; man kan for eksempel ikke vite om ungen som sitter i sandkassa og ser lei seg ut (fordi han har mistet spaden?), egentlig har intensjoner om å bygge et sandslott. Det er i det hele tatt vanskelig å illustrere andre tidsforhold enn presens og noen typer perfektum med bilder av denne typen. Se drøfting av disse forholdene i 5.5.3.

Oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*, innebærer at noen av setningene den voksne leser opp for eleven er ugrammatiske. Med unntak av én setning, *Jenta gir gutte neplet*, er det snakk om syntaktiske avvik. Oppgaven forutsetter altså at eleven kan vurdere om en setning avviker fra reglene som styrer norsk syntaks. Se også 5.5.3.9. Grammatikalitetsbedømmelse er en vanlig metode i vurdering av syntaktisk bevissthet. Ifølge Bialystok er det å vurdere om en setning er grammatisk, en oppgave som krever lav grad av både kontroll og analyse, (2001, s. 17), og er slik sett å anse som et av de enklere uttrykkene for språklig bevissthet. Barnet må altså klare å sette ord på at en setning er feil, uten at det stilles krav til at gjør greie for hvilken regel som er brutt. Dette er slik sett en hensiktsmessig måte å finne ut om man behersker syntaktiske trekk i morsmålet. Det kan også være en nyttig måte å finne ut om barn har tilegnet seg syntaktiske trekk i norsk som andrespråk, men for å kartlegge syntaktisk bevissthet, altså barnets evne til å rette fokus mot formelle egenskaper ved setninger, kan man tenke seg at en andrespråksinnlærer har denne ferdigheten, men ikke relatert til norsk. Russisk er et SVO-språk på samme måte som norsk, men siden russisk er et mer syntetisk språk enn norsk, er mer av den grammatiske informasjonen tillagt morfologien (Mathiassen, 1996). Leddstillingen har derfor ikke rolle som markør av setningsleddenes syntaktiske funksjon, noe som bidrar til at leddestillingen er friere enn på norsk. Flere trekk ved norsk syntaks, for eksempel V2-regelen, subjektstvang og inversjon, er trekk som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever (Hagen, 1998). Med tanke på at det er stor typologisk avstand mellom norsk og russisk når det gjelder syntaks, er det grunn til å tro at dette kan gjelde også for mine informanter. Dersom man skal finne ut om elever med begrensede norskferdigheter har syntaktisk bevissthet, altså klarer å rette fokus mot syntaktiske trekk i språket, må man forsikre seg om at elevene innehar de språkferdighetene man det skal rettes oppmerksomhet mot. Hvis eleven ikke har disse ferdighetene i utgangspunktet, slik man regner med at barn med norsk som morsmål har, vil ikke kartleggingen være gyldig.

Diskusjon

Analysene viser at de språklige trekkene som er brukt i oppgavene som operasjonaliserer språklig bevissthet i *Ringeriksmaterialet*, er enkle, med en overvekt av umerkede trekk, for eksempel presens foran preteritum, entall foran flertall etc. Dette forklarer derfor ikke informantenes lave skåre på disse oppgavene. Et element som kan bidra til å forklare skåren i disse oppgavene, er at flere av oppgavene stiller krav til oppmerksomhet mot flere ulike språklige elementer samtidig. Som Tabell 24 viser, stiller særlig oppgave 13–16 store krav på dette området. Eksemplet under er fra oppgave 15, og viser hvilke grammatiske elementer den som tar testen må kunne rette oppmerksomhet mot for å løse de ulike deloppgavene. Denne oppgaven skal kartlegge setningsforståelse. Setningene som brukes er i flere tilfeller lange og komplekse, og selv om man kan tenke seg til at det for hver oppgave er ett spesielt grammatisk element man ønsker å finne ut om eleven mestrer, for eksempel passiv, er det vanskelig å isolere et grammatisk trekk i en setning.

Oppgave 15	Ferdigheter	
	Ordkunnskap	
	Syntaks	SVO-prinsippet
		det-setninger
		negasjon
		foranstilt leddsetning
	Morfologi	passiv/aktiv
		perfektum
		personlig pronomen
		preposisjoner

Tabell 30: Krav til språkferdigheter i oppgave 15

Dersom en elev skårer lavt på denne oppgaven, er det vanskelig å vite hvilken av de aktuelle ferdighetene han ikke mestrer. Oppgaven krever altså at elevene skal kunne rette oppmerksomhet mot, og gjenkjenne, ulike syntaktiske og grammatiske enheter, mens det i liten grad kreves kontroll, i den forstand at eleven skal manipulere eller reflektere over former. Man skulle derfor tro at oppgaven var enkel dersom eleven har grammatisk kunnskap. Oppgavens middelvei ligger på 15,0 av 16, noe som tilsier at oppgaven ikke er spesielt krevende for norske elever. En mulig forklaring på at mine informanter skårer lavt, kan være at oppgavene stiller krav til forståelse, ikke bare syntaktisk, men også av flere ulike grammatiske elementer samtidig. Når informantene svarer feil på disse oppgavene, kan man ikke vite om det er fordi de ikke har forståelse for de aktuelle ordene, eller om det skyldes manglende syntaktisk eller morfologisk bevissthet. Dette er en av årsakene til at jeg mener

Ringeriksmaterialet ikke er egnet for mine informante. Det ligger i forutsetningen for testen at den som tar den, kjenner til ordene som brukes. Feil svar på oppgavene 13–16 vil ikke nødvendigvis skyldes at man ikke klarer å rette fokus mot språkets forside, for eksempel forskjeller mellom *ballonger* og *ballongene*. Dersom en elev som tar testen, ikke er kjent med ordet *ballong*, vil det være vanskelig å rette fokus mot de ulike numerusformene selv om man teoretisk sett kan kjenne til dem. Dette kan ikke umiddelbart tolkes til inntekt for at eleven ikke klarer å rette fokus mot morfologisk markering av numerus, men at han ikke klarer å lytte ut og tolke en endelse i et ord han ikke kjenner. Med tanke på at språklig bevissthet representerer en ferdighet som kan overføres fra ett språk til et annet, ville en tilsvarende test på morsmål kunne gi akkurat den samme informasjonen som *Ringeriksmaterialet* er ute etter. Når det gjelder mine informanter, er russisk et mer syntetisk språk enn norsk. Det vil i praksis si at man har enda mer bøyingsmorfologi, for eksempel ved at substantivene, som i norsk bøyes i numerus og bestemthet (totalt fire bøyingsformer), på russisk bøyes i numerus og seks kasus (totalt 12 bøyingsformer) som i likhet med norsk markeres ved hjelp av bøyingsendelser. Derfor er ikke prinsippet med etterstilte bøyingsendelser nytt for russiske andrespråksinnlærere av norsk. Ved å kartlegge denne ferdigheten på morsmålet, ville man kunne finne ut om en elev klarer å rette fokus mot betydningsforskjeller basert på morfologiske bøyingsendelser.

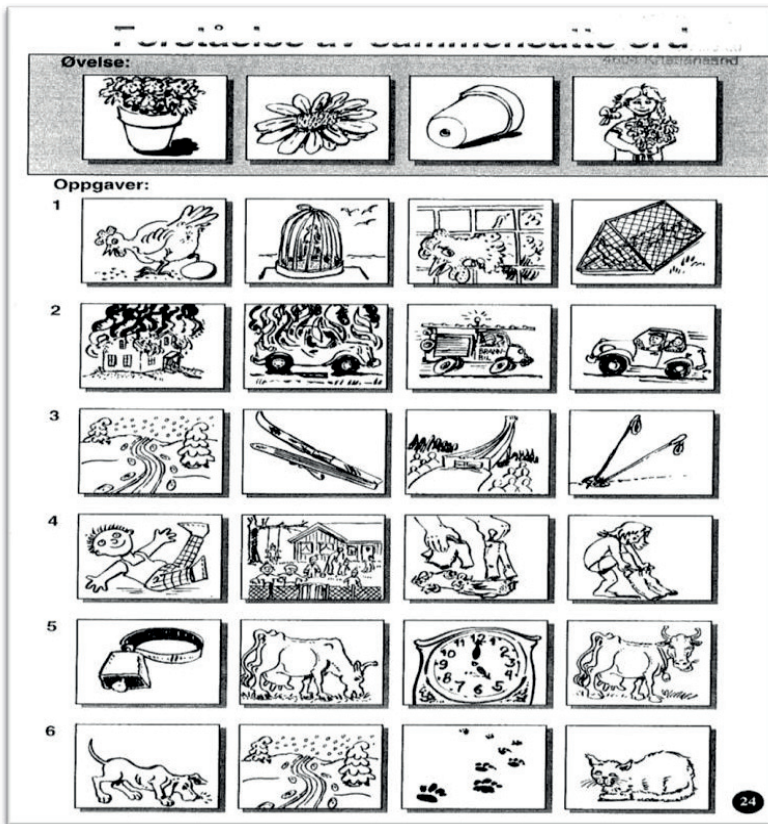
5.4.5 Analyse av faglige forutsetninger i oppgave 1–16

I kolonnen *Faglige forutsetninger*, Tabell 24, retter jeg blant annet søkelys mot hvordan informanten skal besvare oppgaven. Løsningsmåten i en test eller kartleggingsprøve skal ifølge Bachman og Palmer (2010, s. 70) være av en slik karakter at den i seg selv ikke utgjør en tilleggsoppgave for den som skal ta testen. Det skal altså ikke være egenskaper ved selve løsningsmåten som utgjør den faglige utfordringen for testtakeren. Når testtakeren er barn, vil dette i praksis si at testens løsningsmåte bør være en kjent arbeidsform for barnet. Med unntak av fem oppgaver, består løsningen av hver deloppgave i å sette et kryss på et valgt bilde der det er to eller tre bilder å velge mellom. I oppgave 3, 7 og 14 skal informantene telle henholdsvis stavelser, fonemer og ord, og sette en strek per enhet i et felt under et bilde. I oppgave 3, *Stavelsesanalyse*, og 7, fonemanalyse, er det bilde av ordet som skal analyseres, slik at når informanten skal telle antall stavelser i *kransekake*, setter han streker ved bildet av en kransekake. Her er det altså sammenheng mellom ordet som skal analyseres og bildet. I oppgave 14, *Setningsanalyse*, er det ikke en slik sammenheng, men et bilde angir her hvilken

linje det er snakk om, uten at bildet har sammenheng med innholdet i setningen som skal analyseres, slik at setningen *Damen kjører bil*, illustreres med bildet av en ape. Se også 5.5.3.7. Linjene er i tillegg nummerert. Denne oppgaven krever dermed at eleven klarer å lese en tabell, i og med at man må orientere seg både vertikalt og horisontalt, noe som må anses som en utfordring i seg selv. Se eksempel under presentasjon av *Ringeriksmaterialet* i 5.2. Denne oppgaven har en lav middelvei, 3,1 av 6. Den er altså en vanskelig oppgave også for norske elever. Slik jeg ser det, kan lav skåre på denne oppgaven like gjerne skyldes den kompliserte løsningsmåten som at testtakeren ikke mestrer analyse av setninger. I oppgave 9, der informantene skal finne likelydende ord, skal det krysses på to bilder av ord som høres like ut, for eksempel *pipe* som i *skorstein* og *tobakkspipe*, mens i oppgave 8, *Minnefunksjon*, skal det krysses i et felt til venstre for en bilderekke med tre til fem bilder, ut fra hvilken rekkefølge ordene nevnes i.

Ut fra mine data er det vanskelig å si om noen av disse løsningsmåtene er mer krevende enn andre, bortsett fra oppgave 14, som åpenbart er kompleks. Resultatene i Tabell 12 viser at informantene skårer lavt på oppgave 7, *Fonemanalyse*. Sett i lys av at informantene helt eller delvis har knekt lesekode, kan man spørre seg om det er noe ved oppgavetyper som forårsaker den lave skåren her. Denne oppgaven stiller krav til å telle fonemer samtidig som man analyserer dem, og videre sette en strek per fonem på arket ved siden av bildet. Eleven må altså bruke flere ferdigheter samtidig, noe som bidrar til å gjøre oppgaven mer krevende. Se også diskusjon i 5.5.2.6.

Noen oppgaver stiller også store krav til at eleven skal kunne orientere seg og finne fram på arket. Flere av oppgavene har over 20 bilder per ark, slik eksemplet under, fra oppgave 12 *Forståelse av sammensatte ord* viser.



Dette er en av oppgavene som alle informantene presterte mer enn et standardavvik under middelværdien på. Det er grunn til å anta at seksåringene i ulike grad har erfaring med å orientere seg på papir. Det kan være flere årsaker til informantenes skåre på denne oppgaven, men man kan ikke utelukke at det å orientere seg på arket, for eksempel å vite hvilken linje man til enhver tid kan velge bilder fra, kan oppleves som en tilleggsoppgave.

Alle deloppgaver i *Ringeriksmaterialet* er nummerert, med unntak av oppgave 14 og 16 der hver enkelt deloppgave har fått navn etter et dyr, for eksempel *fiskelinja* og *lammelinja*. I oppgave 16 er det også slik at informanten skal sette et kryss i en boks under en baby hvis setningen er ugrammatisk, og under en mor med barn hvis den er grammatisk, slik at han må forholde seg til å krysse i et felt mellom to akser, altså en tabell. For elever på seks år kan det nok også være på sin plass å bli minnet om at man faktisk skal krysse hver gang man har funnet et svar.

5.4.6 Diskusjon, operasjonalisering av språklig bevissthet

Basert på manglende samsvar mellom informantens skåre på *Ringeriksmaterialet* og de andre dataene spør jeg i 5.3.4 hvilke faglige og språklige forutsetninger eleven må ha for å løse oppgavene i *Ringeriksmaterialet*? Dette er en videreføring av forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell?*

I denne delen har jeg forsøkt å skape en oversikt over hvordan språklig bevissthet er operasjonalisert i *Ringeriksmaterialet* ved å rette fokus på hvilke krav som stilles til testtakeren når det gjelder språklige- og andre faglige forutsetninger. Analysen viser at det er flere elementer som kan ha innvirkning på testtakerens resultater som ikke er direkte knyttet til språklig bevissthet.

Ifølge testinstruksjonen til *Ringeriksmaterialet* er delprøvene bygd opp med tanke på kartlegging av a) evnen til å lytte ut rim, b) fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet, c) minne for ord, d) evne til raskt å benevne ord, e) grammatisk og syntaktisk kunnskap/ forståelse og f) kunnskap om bokstaver (Lyster & Tingleff, 1996, s. 23). Basert på lesing av instruksjonen som helhet tolker jeg det dithen at punkt b), fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet, er det mest sentrale. Jeg ser da punkt a) som en del av den fonologiske bevisstheten. Punkt c), minne for ord, kartlegges med én oppgave, 8 *Minnefunksjon*. Det er usikkert hvor d), evnen til raskt å benevne ord, kartlegges. Ingen av oppgavene krever benevning, men kryss og streker. Oppgave 12, *Forståelse av sammensatte ord*, fordrer at eleven skal sette et kryss på det den voksne sier, uten noen form for refleksjon eller manipulasjon av ordene. Når det gjelder e), grammatisk og syntaktisk kunnskap, må man anta at dette tenkes kartlagt samtidig som man kartlegger bevissthet om de samme elementene. Instruksjonen (1996, s. 18-19) sier at oppgave 13, *Grammatisk forståelse*, kartlegger grammatisk kunnskap framfor bevissthet, og at oppgave 15, *Setningsforståelse*, også må tolkes sammen med oppgave 13 da disse kartlegger de samme områdene. Jeg tolker dette som at 13 og 15 skal kartlegge grammatisk forståelse. I så fall blir det bare oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*, igjen som kartlegger syntaktisk bevissthet. Punkt f), kunnskap om bokstaver, kartlegges ved en åpen side som kan brukes til tegning og skriving. I denne diskusjonen av *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet ser jeg på

hvilke språklige og faglige ferdigheter en elev må ha for å løse oppgavene i testen, og hvordan operasjonaliseringen er sammenlignet med Bialystoks beskrivelse av språklig bevissthet.

Opgavene 8–16 krever blant annet at testtakeren kjenner betydningen av ordene som brukes. Flere av oppgavene 1–7 kan løses uten at man vet hva ordene betyr, men det er grunn til å tro at testtakere som kjenner ordene vil ha en fordel i den forstand at de kan konsentrere seg om å løse oppgavene uten å samtidig fokusere på å huske ordene de arbeider med. For mine informanter er det samsvar mellom lav skåre og i hvilken grad det stilles krav til forståelse av ordene og setningene i oppgavene. Det er særlig verdt å merke seg forholdet mellom oppgave 1–7, der ordene oppgis, og oppgavene 8–12, som krever forståelse av enkeltord, hvorav mange er lavfrekvente.

Som analysen viser, er de språklige trekkene som benyttes i *Ringeriksmaterialet* i hovedsak enkle. Dette gjelder både oppgavene om fonologisk bevissthet, der man finner enkle fonologiske strukturer som er i tråd med det man ofte finner i materiell for skolebegynnere, og oppgavene om grammatisk bevissthet, som er preget av enkle, umerkede grammatiske trekk som presens foran preteritum, singularis foran pluralis, etc. Etter å ha analysert bruken av ulike språktrekkene, finner jeg ingen bruk av språktrekk som i seg selv bidrar til å forklare hvorfor mine informanter har lavere skåre på oppgavene om grammatisk bevissthet enn på oppgavene som fonologisk bevissthet. Slik jeg ser det, kan en aktuell forklaring være transfer. Som nevnt i 2.7.2 hevder Cummins (2008, s. 69) fonologisk bevissthet som et område der transfer mellom språk er særlig aktuelt. Elever med minoritetsbakgrunn kan ha utviklet fonologisk bevissthet relatert til andre språk enn norsk. Denne bevisstheten kan overføres og benyttes i norsk. Jeg vil tro det er dette vi ser eksempler på når for eksempel Aleksej, med fire måneders oppholdstid i Norge, skårer over middelverdien på oppgave 2, 3 og 4, mens han ikke har mulighet til å gjøre oppgavene om grammatisk bevissthet på norsk fordi disse krever forståelse av ordene som brukes.

En annen mulig forklaring på at mine informanter skårer lavere på grammatisk bevissthet enn på fonologisk bevissthet, kan ligge i antall ferdigheter som kreves for å løse de ulike oppgavene. Mens oppgave 1–7 i stor grad lykkes med å isolere enkeltferdigheter, må eleven i oppgavene om grammatisk bevissthet beherske en rekke språklige og faglige ferdigheter i en og samme oppgave. Dette bidrar til å svekke validiteten fordi man da ikke vet hvilken av de aktuelle ferdighetene eleven ikke behersker dersom han svarer feil, og svekker testresultatet

som utgangspunkt for tilpasset opplæring. Løsningsmåtene har også ulik vanskegrad, noe som svekker validiteten. I tillegg stilles det store krav til å kunne orientere seg på papiret. Ulik vanskegrad gjenspeiles i at den oppgitte middelveien varierer fra oppgave til oppgave, slik at antall rett eller feil ikke er det som avgjør om svaret er å anse som godt eller ikke. Med tanke på at formålet med testingen ofte vil være å få en konkret kunnskap om hva testtakeren kan eller ikke kan, vil en lav skåre på en oppgave med lav middelvei gi lite konkret informasjon om testtakerens språklige bevissthet.

Ringeriksmaterialets operasjonalisering av språklig bevissthet forutsetter at barnet behersker norsk på et aldersadekvat nivå. Dette gjelder både vokabular og grammatikk. Validiteten svekkes dersom barnet har begrensede norskerferdigheter. Språklig bevissthet er å rette oppmerksomhet mot språkets form på ulike nivåer, jf. 2.5. For å kunne rette oppmerksomhet mot disse formene forutsettes det at barnet behersker dem korrekt i bruk, slik barn med morsmålskompetanse i norsk gjør. Barn som ikke behersker det norske formverket, kan heller ikke være oppmerksomme på det. Det betyr ikke at eleven ikke har språklig bevissthet, men at den bevisstheten barnet eventuelt har, ikke kan komme til uttrykk via språktrekk det ikke behersker. Det er derfor viktig å skille klart mellom språkerferdigheter i enkeltspråk og språklig bevissthet. Samtidig må en være oppmerksom på at språkerferdigheter er en forutsetning for å utvikle språklig bevissthet. Basert på modellen jeg presenterte i 2.5.10, mener jeg at språklig bevissthet er en videreutvikling av språkerferdighetene i morsmålet. Sett i en skolekontekst er det altså lite hensiktsmessig å jobbe med å utvikle språklig bevissthet basert på språkerferdigheter elevene ikke har. For eksempel når mine russiskspråklige informanter ikke vet forskjell på *hoppski* og *skihopp*, tolker jeg det som at de ikke har lært seg hvordan en lager sammensetninger i norsk, noe som handler om morfologiske ferdigheter. Eleven kan da heller ikke rette oppmerksomhet mot dette. Forutsatt at det er slik, mener jeg at mangelen ligger i språkerferdighetene, ikke i den språklige bevisstheten. På samme måte mener jeg at dersom en ikke har syntaktiske ferdigheter i norsk, vil det være meningsløst å forvente syntaktisk bevissthet basert på trekk i norsk. Dette betyr ikke at eleven er i stand til å rette oppmerksomhet mot morfologiske eller syntaktiske trekk, men at det ikke har de språkerferdighetene som trengs for å gjøre dette i norsk.

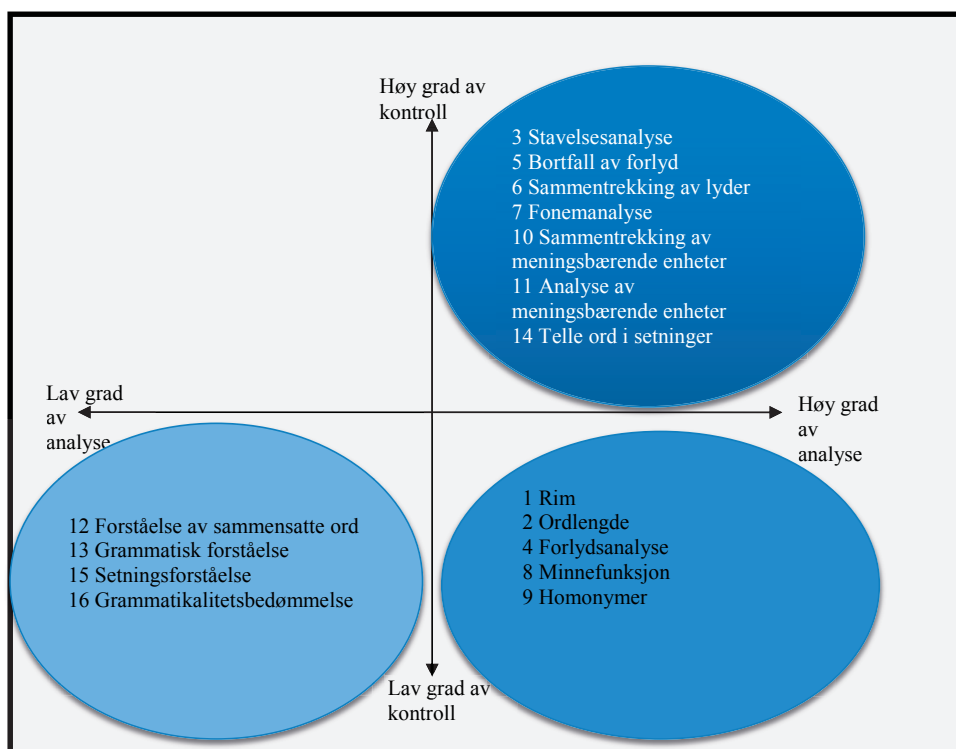
Dersom en elev ikke behersker trekk i det norske fonemsystemet, vil det være vanskelig å rette oppmerksomhet mot disse trekkene. Kulbrandstad sier: "Segmentering av språkllyder dreier seg om å finne elementer som man kjenner fra før. Dersom ordet inneholder fonemer

som er ukjente, vil det være svært vanskelig å oppfatte ordet, og dermed løse oppgaver knyttet til dets fonologiske struktur” (2003, s. 151). Alle språk har fonemer, og elever med fonologisk bevissthet vil klare å rette oppmerksomhet mot fonemer det kjenner fra før, altså fonemer med betydningsskillende funksjon i språk en behersker. Det er derfor viktig at lærere som jobber med grunnleggende lese- og skriveopplæring er kjent med hvilke fonemer i norsk som er typologisk sjeldne eller merkede, slik at en kan forsikre seg om at elever som er andrespråksinnlærere i norsk kan disse fonemene. Når det gjelder forholdet mellom ferdigheter og bevissthet om fonemer, kan en også tenke seg at elever kan lære seg norske fonemer nettopp ved at det rettes oppmerksomhet mot dem som enkeltlyder og ikke som en del av et ord. Slik sett kan ferdigheter og bevissthet utvikles samtidig når det gjelder fonemkunnskap. Samtidig er det viktig å legge til rette for at eleven kan bruke de ferdighetene han allerede har i utviklingen av språklig bevissthet. Når en elev har begrensede ferdigheter i norsk, kan det derfor være hensiktsmessig å arbeide med utvikling av språklig bevissthet i morsmålet parallelt med at eleven lærer seg norsk. Slik kan en ivareta at eleven tilegner seg norskferdigheter, samtidig som han eller hun utvikler språklig bevissthet.

Språklig bevissthet forutsetter altså språkferdigheter. Samtidig er det vanskelig å sette et absolutt skille mellom språkferdigheter og språklig bevissthet. Jeg har vist at oppgavene i *Ringeriksmaterialet* stiller krav til språkferdigheter som gjør at flere av oppgavene vanskelig kan løses av testtakere med begrensede norskferdigheter. Testinstruksjonen til *Ringeriksmaterialet* er noe uklar når det gjelder forholdet mellom bevissthet og ferdigheter. Som nevnt over skal oppgave 13 og 15 ifølge testinstruksjonen kartlegge mer grammatisk kunnskap enn bevissthet. Slik jeg ser det, har begge disse oppgavene et fokus på grammatisk forståelse, altså persepsjon, som vil representere en enklere oppgave enn ferdigheter og kunnskap, altså produksjon. Syntaktisk bevissthet kartlegges derfor i liten grad i *Ringeriksmaterialet*. Oppgave 14, *Telle ord i setninger*, har fokus på ordet som morfologisk enhet, ikke på setningene. Slik sett er det bare oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*, som kartlegger syntaktisk bevissthet.

Oppgavene 12, 13 og 15 er av typen ”Kryss på det jeg sier nå”, og krever slik jeg ser det svært liten grad av kontroll eller analyse, jf. Bialystok (2001, s. 14), bare forståelse. Bialystok sier: ”The simplest forms of attention to linguistic representations is to pay attention to meaning” (1991, s. 120). Hun definerer altså oppmerksomhet på betydning som språklig bevissthet, men slik jeg ser det, har denne oppgavetypen lite med grammatisk bevissthet å gjøre, men er

snarere en kartlegging av grammatisk forståelse, uten at en retter eksplisitt fokus mot språkets formside. Basert på Bialystoks modell, se 2.5.2, har jeg i Figur 20 vurdert oppgavene i *Ringeriksmaterialet* ut fra hvilke krav som stilles til kontroll og analyse.



Figur 20: Krav til kontroll og analyse i *Ringeriksmaterialet*

Jeg har valgt å kun forholde meg til de fire kvadrantene, uten å rangere oppgavene innad i hver kvadrant. I kvadranten lav grad av analyse og lav grad av kontroll finner en oppgaver som krever at eleven skal forstå ordet eller setningen som den voksne sier. I oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*, skal eleven i tillegg vurdere om det den voksne sier er rett eller feil, men uten å rette oppmerksomhet mot enkeltelementer i setningene. Om en skal rangere disse oppgavene innad, er 16 den som krever mest, fordi det er et element av refleksjon i tillegg til gjenkjennelse. Jeg vurderte å plassere denne oppgaven under høy grad av kontroll og lav grad av analyse, men fordi eleven ikke skal identifisere enkeltelementer i det som skal reflekteres over, mener jeg at den også har lav grad av kontroll. Oppgavene som krever lav grad av både kontroll og analyse, er altså de enkleste når det gjelder språklig bevissthet, men fordrer at eleven har norskerdigheter.

I kvadranten som stiller krav til høy analyse, men lav kontroll, har jeg plassert oppgavene der eleven skal identifisere et språklig element, men i mindre grad gjøre noe med det. Her er det altså snakk om gjenkjenning. En kan diskutere om oppgave 1, *Rim*, kanskje også krever en viss grad av kontroll. Dersom eleven selv skulle produsere rim, ville det krevd en viss grad av kontroll, men fordi eleven her skal gjenkjenne et ord som rimer på et ord han har fått oppgitt, vurderer jeg det dithen at kravet til kontroll er lavt i denne oppgaven. I Bialystoks modell (2001, s. 17), er rim plassert i nærheten av der aksene møtes i kvadranten for lav analyse og lav kontroll. Bialystoks modell, se 2.4.4, er laget for å beskrive språklige ferdigheter generelt, uten tanke på alder. I denne modellen er derfor barns ferdigheter i for eksempel samtale og lesing plassert i kvadranten for lav analyse og lav kontroll i modellene for muntlige og skriftlige ferdigheter. Barns ferdigheter tematiseres ikke spesielt i hennes modell av språklig bevissthet, men en må anta at dersom denne modellen skal være hensiktsmessig for min målgruppe, seksåringer, vil det være naturlig å ta i bruk hele modellen også for barns ferdigheter. Jeg har derfor valgt å plassere rim et annet sted enn i Bialystoks modell.

I kvadranten for oppgaver som krever høy grad av analyse og lav grad av kontroll, finner en mange av de oppgavene testinstruksjonen framhever som særlig viktige for å predikere risiko hva lese- og skriveutvikling angår. Dette er altså oppgavene 1, 3, 4, 6, 8 og 9. (Lyster & Tingleff, 1996, s. 21). Med unntak av oppgave 3 og 6, som også krever kontroll, er det hovedsakelig analyse av språket som fordres i disse oppgavene. Basert på dette funnet kan en spørre seg om det særlig er evnen til analyse ved språklig bevissthet som kan relateres til lese- og skrivevansker. Slik jeg tolker Bialystoks modell, er analyse i mange tilfeller en forutsetning for kontroll. Eleven må altså kunne rette oppmerksomhet mot et språklig element før han kan manipulere eller reflektere over det. En kan tenke seg tilfeller der en elev kan ha høy grad av kontroll og lavere grad av analyse, for eksempel bevissthet relatert til at en korrigerer seg selv. Dersom oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*, hadde bedt eleven rette de ugrammatiske setningene i stedet for å krysse av for rett eller feil, ville dette vært et eksempel på en oppgave som krever høy kontroll, men mindre grad av analyse fordi eleven ikke hadde måttet identifisere hvor i setningen problemet lå. Når det gjelder lese- og skriveferdigheter, er den bevisstheten som etterspørres hovedsakelig relatert til fonologi. Alle disse oppgavene krever høy grad av analyse, at eleven kan identifisere et språklig element, og noen krever i tillegg høy grad av kontroll. Det kan altså se ut som analyse er den mest grunnleggende ferdigheten ved språklig bevissthet som utgangspunkt for lese- og

skriveferdigheter. Av de oppgavene *Ringeriksmaterialet* anser som særlig relevante for predikering av lese- og skrivevansker, er ingen relatert til morfologi eller syntaks.

I kvadranten med høy analyse og høy kontroll har jeg plassert de oppgavene der eleven både skal identifisere et språklig element og reflektere over, eller manipulere, dette elementet. I tråd med Bialystoks modell over oppgavetyper i språklig bevissthet, har jeg plassert oppgaver som krever telling i denne kvadranten. Jeg tenker da at det å telle, for eksempel fonemer i ord eller ord i setninger, representerer en type refleksjon. Dette er de oppgavene en må anta er vanskeligst for målgruppen for testen. I instruksjonen til *Ringeriksmaterialet* nevnes alle oppgavene jeg har plassert i denne kvadranten, unntatt oppgave 6 og 10, som «vanskelige» eller ”svært vanskelige” for referansegruppene i *Ringeriksprosjektet*. Oppgavene i 11 nevnes som ”vanskelige når barna ikke tidligere hadde jobbet med lignende oppgaver” (Lyster & Tingleff, 1996, s. 17). Samtidig er det bare oppgave 6 av disse som antas å ha særlig stor viktighet for å predikere risiko for lese- og skrivevansker. Dette underbygger min antakelse om at faktoren analyse er særlig viktig i lese- og skriveopplæringen.

Når det gjelder elever som er andrespråksbrukere av norsk, er det grunn til å tro at deres språklige bevissthet kan ha en annen utvikling enn det morsmålsbrukere av et språk har. Om de aktuelle språkferdighetene kan overføres fra ett språk til et annet, vil trolig påvirke vanskegraden for den enkelte språkbrukeren. Grammatikalitetsbedømmelse, som ifølge Bialystoks modell krever lav grad av både analyse og kontroll, er direkte knyttet til grammatiske trekk i et språk, og vil derfor være krevende for andrespråksbrukere med begrensede ferdigheter i det aktuelle språket. Samtidig vil det å telle ord i setninger eller produsere rim i mindre grad være relatert til trekk i enkeltspråk, og er derfor ferdigheter som kan overføres fra ett språk til et annet. En innlærer kan for eksempel gjerne produsere rim basert på ord han ikke kjenner betydningen av, eller telle ord i en setning han ikke forstår. Jeg mener derfor at Bialystoks beskrivelse av hvilke oppgaver som krever høy eller lav grad av analyse og kontroll, ikke kan ses på som absolutte størrelser som gjelder for alle elever, men må ses i sammenheng med den samme elevens ferdigheter i det aktuelle språket. Mine informanter har lav skåre på de oppgavene som stiller lavest krav til analyse og kontroll, og slik sett skulle være de letteste i *Ringeriksmaterialet*, det vil si oppgave 12, 13, 15 og 16. Sergej skårer tilfredsstillende på oppgave 15 og 16, ellers er alle informantene under middelveidien på disse oppgavene, jf. Tabell 12. Basert på funnene i analysen av språklig struktur og ordforråd forklarer jeg dette med at mine informanter ikke forstår ordene som

brukes i oppgave 8–16, samt at disse oppgavene stiller krav til ferdigheter i på flere språklige områder samtidig. Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom oppgavenes krav til kontroll og analyse og resultatene til mine informanter, i den forstand at de er lavere skåre på de oppgaver som stiller høye krav. For eksempel skårer ingen av informantene lavere enn et standardavvik på oppgave 3 og 6, og bare Aleksej har så lav skåre på oppgave 5, som altså stiller høye krav til både kontroll og analyse.

Ringeriksmaterialets operasjonalisering av språklig bevissthet er i stor grad preget av enkle strukturer tilpasset målgruppen når det gjelder språkets formverk, altså de språklige elementene elevene skal rette oppmerksomhet mot. For å løse oppgavene kreves det i tillegg en del andre ferdigheter som ikke kan relateres til språklig bevissthet, men som kan påvirke resultatet. Det mest tydelige trekket er ordkunnskap.

5.5 Analyse av samtalen i testgjennomføringen

I 5.3.4 stiller jeg spørsmål ved i hvilken grad *Ringeriksmaterialet* er gyldig når det gjelder kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter. Spørsmålet kommer som et resultat av manglende samsvar mellom skåren i *Ringeriksmaterialet*, og mine egne og kontaktlærernes observasjoner av elevene. Spørsmålet er en utdyping av forskningsspørsmål 3: *Hvordan vil en kartleggingsprøve laget for norske elever, fungere for minoritets elever?*

For å svare på dette spørsmålet, gjør jeg her en analyse av dialogene mellom informantene og meg i forbindelse med testgjennomføringen.

5.5.1 Analysetilnærming

Ringeriksmaterialet er altså laget med tanke på å kartlegge språklig bevissthet hos barn som har norsk som morsmål. Når testen brukes på elever med minoritetsspråklig bakgrunn, kreves det ekstra oppmerksomhet fra den som gjennomfører testen med elevene, både i selve testsituasjonen og i tolkingen av resultatene. I det følgende vil jeg rette oppmerksomhet mot disse utfordringene i det jeg sammenligner informantens skåre med observasjoner gjort på bakgrunn av lydopptak i testsituasjonen. Dette anser jeg som utprøving av en mer dynamisk tilnærming til den samme testen. Med det menes "[...] å gjøre testingen mer interaktiv, bruke en friere dialog og prøve ut hva individet klarer på egen hånd eller med ulik grad av hjelp og støtte" (Vogt, 2010, s. 58). Målet med denne delen er å vurdere hvilket forhold det er mellom

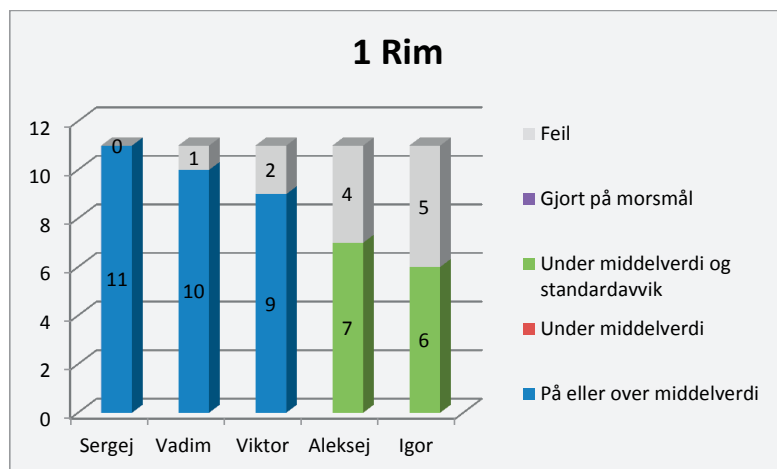
testskåren og en mer kvalitativ tilnærming til testgjennomføringen, blant annet ved å se på hvilke strategier informantene bruker for å løse oppgavene. Basert på denne gjennomgangen drøfter jeg i hvilken grad *Ringeriksmaterialet* gir anvendelige resultater ved kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter.

I testsituasjonen har jeg vært bevisst på å ikke gi informantene ekstra hjelp utover det instruksjonen tilsier. Jeg har heller ikke, med noen få unntak, oppfordret dem til å forklare eller gjøre greie for de valgene de tar i gjennomføringen av testen, men fordi testen gjennomføres muntlig og individuelt, kan en på mange måter si at testgjennomføringen utarter seg som en samtale mellom informanten og meg. Det er særlig informantene Vadim og Aleksej som gir uttrykk for hva de tenker mens oppgavene gjennomføres, slik at mange av eksemplene i denne delen er fra disse to informantene. I tråd med testinstruksjonen har jeg gjentatt oppgaven én gang ved behov.

5.5.2 Fonologisk bevissthet

Oppgavene om fonologisk bevissthet skiller seg altså ut ved at ordene som brukes, oppgis som en del av testinstruksjonen, dvs. at den voksne peker på bildene mens han eller hun sier ordene i oppgaven, for eksempel ”Her ser du bilde av prest, kirke, lege og hest. Hvilket ord rimer på prest?”.

5.5.2.1 Rimord



Figur 21: Resultater, oppgave 1 *Rimord*

Oppgave 1 betegnes som lett i instruksjonen til *Ringeriksmaterialet*. Lyster og Tingleff skriver at svært mange 6-åringer klarer alle oppgavene. Som en kan se av Figur 21, skårer Sergej, Vadim og Viktor tilfredsstillende på denne oppgaven, mens Aleksej og Igor er mer enn et standardavvik under middelveidien.

Når det gjelder Igor, er jeg usikker på om han har skjønnet prinsippet med rim. Han benevner ikke ordene når han krysser på dem, slik flere av de andre gjør, og han bruker lang tid på å svare. I de oppgavene der Igor gjør feil, velger han ord som begynner på samme lyd som det oppgitte ordet.

så har vi brus, opptrekker, brille og hus. hva rimer på brus? hva heter den? brus brus brille
Igor

Han forstår altså at han skal rette oppmerksomhet mot lyden i ordet, men vet kanskje ikke helt hvordan. Aleksej velger også ord som begynner på samme lyd i to av oppgavene han gjør feil, mens i de to andre med feil svar, velger han et av alternativene med semantisk nærhet til det oppgitte ordet, for eksempel at *ball* rimer på *mål*. Han velger da å rette fokus mot semantikken i stedet for lydstrukturen.

Informantene får altså oppgitt ordene i oppgavene om fonologisk bevissthet, slik at skåren ikke avhenger av om informanten kan ordet på norsk. Dette er en fordel for minoritetselever som har begrensede norskferdigheter. Dersom eleven selv skulle finne rimord, og ikke bare identifisere rim blant de oppgitte ordene, kunne et begrenset ordforråd slå uheldig ut. Danbolt og Kulbrandstad (2008, s. 43) sier at rimleker der elevene skal rime fritt, forutsetter høye norskferdigheter, og derfor passer best for elever som kan språket godt. Ved å oppgi ord som elevene skal velge mellom, unngår en dette. I datamaterialet fra denne oppgaven er det flere eksempler der informantene viser at de behersker riming selv om de ikke kjenner ordene.

her ser vi mål, nål, ball og mark, hva rimer på mål? en bål en nål? nål heter den.
Sergej

Her ser vi at Sergej finner et ord som rimer, *bål*, selv om det ikke er det ordet jeg er ute etter. Dette kan komme av at han ikke kjenner eller husker ordet *nål*, men det viser uansett at han har forstått prinsippet med rim. Nedenfor ser vi et eksempel fra Vadim. Før han har fått

forklart oppgaven, prøver han seg med et rimord som ikke er blant valgalternativene, og viser med det at han vet hva rim innebærer.

nå skal vi gjøre noen oppgaver, og her så handler det om rim, eller rimord. vet du hva det er?

nei ## lue

her ser du bilde av en prest.

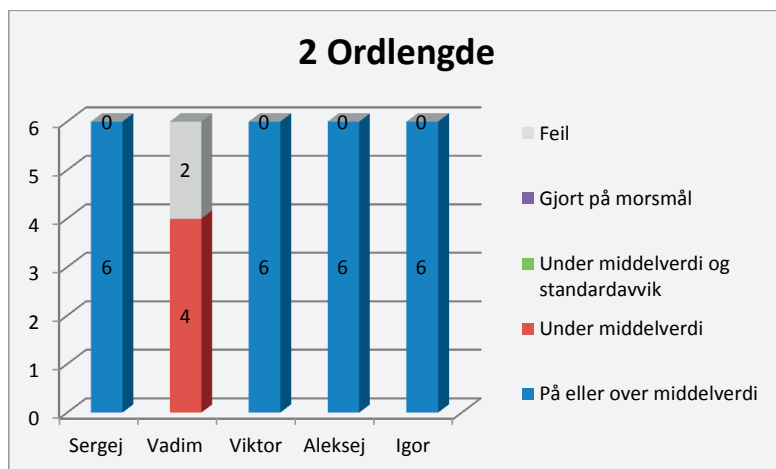
prest rest

Vadim

Alle informantene gjør bruk av feil rimord eller nonsensord som rimer i en eller flere av disse deloppgavene, og illustrerer sånn sett at de kan å rime, til tross for at de ikke kjenner ordene som forutsettes brukt i oppgaven.

Hovedformålet med denne oppgaven er å finne ut om informanten behersker ferdigheten rim. Siden ordene i testen er representert ved hjelp av bilder, er det viktig at bildene er entydige og klare, slik at informanten ikke trenger å bruke ekstra ressurser på å tolke bildene. I så fall blir dette å regne som en tilleggsoppgave. Ikke alle bildene er like enkle å tolke. Noen av ordene i testen er dessuten ord som en kan anta ikke tilhører en seksårings hverdagspråk, for eksempel *trådsnelle*, *musefelle*, *skurefille*. Disse vurderes som lavfrekvente i lærerundersøkelsen, jf. 5.4.3.

Informantene bruker ulike måter å tilnærme seg riktig svar på i gjennomføringen av deloppgavene, for eksempel kan de be om å få gjentatt ord, peke på bilder som representerer ord de ikke kan, bruke andre ord eller nonsensord som rimer, eller be om hjelp.



Figur 22: Resultater, oppgave 2 Ordlengde

Oppgave 2 beskrives i instruksjonen som svært lett for de fleste seksåringer. Oppgaven går ut på at informanten skal vurdere hvilket av to ord som høres lengst ut, og krysse på bildet av ordet. Et av bildene representerer et fysisk stort objekt, mens det andre representerer et mindre objekt som er et langt ord, for eksempel *tog* og *trådsnelle*.

Jeg har inntrykk av at informantene forstår prinsippet med å høre etter mange eller få fonemer, bare de får en grundig forklaring. Det kan være at fokuset på fonemer, uten støtte i grafemer ved siden av, ikke er veldig vanlig, selv i begynneropplæringen. Min kjennskap til begynneropplæringen tilsier at en i større grad fokuserer på grafemer enn på fonemer. Da jeg forklarte oppgaven, virket det som om det var lettere for dem å forstå formålet med oppgaven da jeg sa at de skulle krysse på det ordet som det var flest bokstaver i, enn det med flest lyder i. En kan også se at informantene henviser til bokstaver når de løser oppgavene.

hvilket ord er lengst av tegnestift og glass?

jeg tror det er glass.

tegnestift. glass.

tegnestift

ja det er flere lyder i tegnestift, det tror jeg også

ja for når man skriver, så blir det masse

(krysser rett)

Vadim

Datamaterialet har også eksempler på at informantene klarer denne oppgaven selv om de ikke kjenner de aktuelle ordene på norsk:

hvilket ord høres lengst ut av hus og

fyrstikker?

den der

(peker på rett alternativ)

ja, vet du hva fyrstikker er?

nei

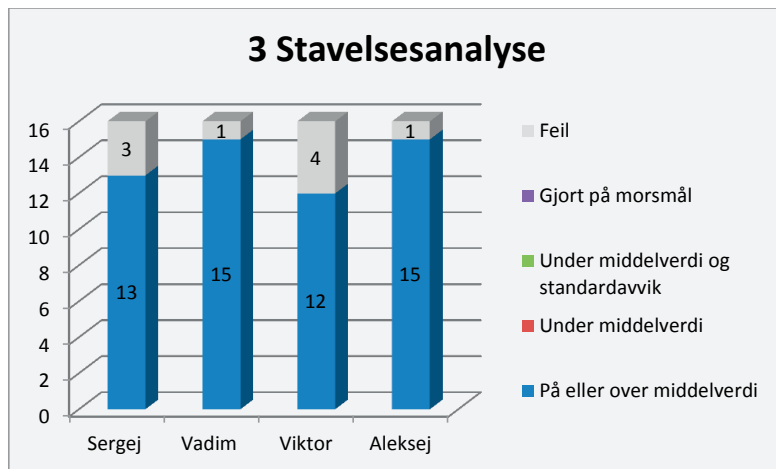
vet du hva det heter på russisk?

spički

Her ser vi hvordan Igor skal vurdere ordlengde. Det framgår av dialogen at han ikke kjenner det norske ordet *fyrstikker*, men han klarer likevel å peke ut det ordet som er lengst. Jeg synes dette eksemplet er godt egnet til å illustrere hvordan fonologisk bevissthet ikke avhenger av enkeltspråk, og at fonologisk bevissthet utviklet i ett språk, kan overføres til et annet. Oppgaven lettes muligens at han kan kjenne det andre ordet; *hus*. Dialogen viser at Igor kan ordet på russisk, og altså vet hva bildet representerer.

Sergej og Viktor løser denne oppgaven ved å telle på fingrene mens de staver hvert av ordene, for så å sammenligne antall fingre. De har på den måten funnet en effektiv strategi for å finne fram til riktig antall fonemer i ordene.

5.5.2.2 *Stavelsesanalyse*



Figur 23: Resultater, oppgave 3 *Stavelsesanalyse*

Oppgave 3 beskrives som en enkel oppgave som de fleste 6-åringene klarer. Oppgaven går ut på at elevene skal lytte ut antall stavelser i ord, og sette én strek for hver stavelse under bildet av ordet.

Jeg får inntrykk av at alle fire skjønner prinsippet ganske fort. Dette er trolig også en oppgavetype de kjenner fra ulike typer språkleker og fra undervisningen i første klasse. I tillegg til å klappe antall stavelser, må de også klare å telle dem og å skrive ned én strek per stavelse. Det er disse to prosessene som er årsakene til de feilene informantene gjør.

nå skal vi gjøre et litt vanskelig ord. krokodille.

kro ko dil le # kro ko dil le. en to tre fire fem # tror jeg. kro ko dil le. en var det . to var det. tre var det. fire var det.

ja

var fire stykker?

ja var det ikke det?

kro ko dil le.

det ble fire.

krokodille. en to tre fire. bra at det va'kke så masse da.

Vadim

Her ser vi et eksempel på at Vadim allerede fra første forsøk deler opp ordet riktig i fire stavelser, men han teller feil og mener at det er fem. For å være på den sikre siden gjentar han ordet og teller flere ganger, i tillegg til at han ber meg bekrefte at det er riktig. Det er altså tellingen som gjør denne oppgaven utfordrende for Vadim, ikke selve stavelseranalysen.

Det er også eksempel på at informantene teller riktig, men likevel skriver feil antall streker under bildene.

så er det sjørøver
sjø rø ver. fire
mhm
det fire eller fem?
klapp én gang til og prøv å høre det
klarer ikke sjøl
sjø rø ver
tre!
(setter fire streker)

Sergej

så var det sokker
sokk er
ja
(setter tre streker)

Sergej

For å løse denne oppgaven, trenger en altså, i tillegg til å beherske ferdigheten stavelserdeling, å kunne telle stavelser og forstå symbolikken i at en strek skal representere en stavelse. Dette kan trolig være like utfordrende for en seksåring som å identifisere stavelser. På den andre siden er ikke disse ferdigheter knyttet til norsk spesielt, slik at en må anta at oppgaven er like komplisert for alle, uavhengig av norskferdigheter.


I eksemplene vist over ser vi at en viktig strategi informantene bruker for å løse oppgaven, er å gjenta og prøve seg fram med ordene flere ganger. En slik strategi krever at en kjenner ordene en skal dele, noe som kan være en ekstra utfordring for minoritetslever. Dersom en ikke kjenner ordet, vil det, hvis kartleggingen ikke gjøres individuelt, også være vanskelig å vite hvilket bilde en skal streke under, fordi en ikke kjenner sammenhengene mellom ord og bilde, uavhengig av om en klarer å analysere stavelser. I denne oppgaven er det altså en fordel å kunne ordene man skal analysere, særlig om man opplever oppgaven som utfordrende og trenger å gjenta ordene for seg selv. På den andre siden er dette med å telle stavelser og sette én strek per stavelse like vanskelig eller lett, uavhengig av språk. I denne sammenheng

er det særlig interessant å merke seg at Aleksej, som er tidlig i norskinnlæringen, bare har én feil på denne oppgaven, og er, sammen med Vadim, den som har best resultat.

så er det denne, har du sett sånn kake før eller? robot!?

nei, den heter kransekake. ## kransekake, heter den kran se ka ke (krysser rett)

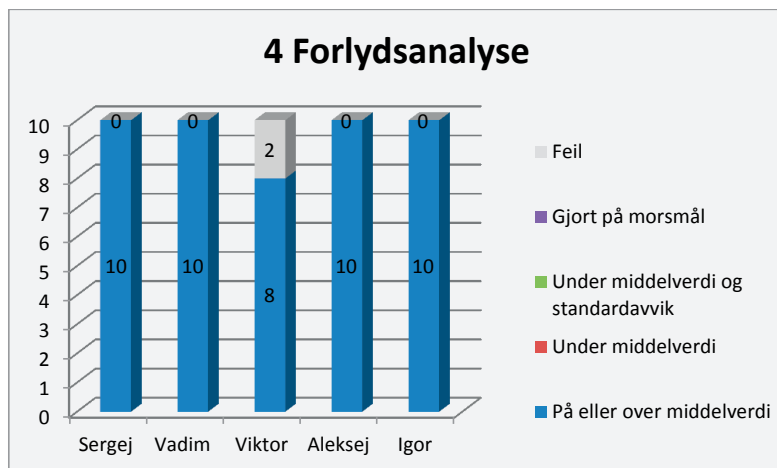
Aleksej



b

Han behersker både staving, telling og streking, og gjennomfører oppgavene effektivt uten å måtte gjenta ordene, til tross for at han etter all sannsynlighet ikke kjenner ord som *metemark*, *kransekake*, *prestekrage* etc. på norsk, noe som illustrerer at oppgaven kan løses uten norskferdigheter fordi det er snakk om en type språklig bevissthet som eventuelt kan overføres fra et annet språk, da det ikke rettes fokus mot meningsbærende enheter.

5.5.2.3 Forlydsanalyse



Figur 24: Resultater, oppgave 4 *Forlydsanalyse*

I denne oppgaven får elevene oppgitt tre ord med tilhørende bilder. De får så beskjed om en lyd, og skal krysse på bilde av ordet som begynner på denne lyden. I instruksjonen til *Ringeriksmaterialet* står det at det er stor sammenheng mellom resultatet på denne prøven og senere lese- og staveutvikling. Det er grunn til å tro at dette er en type oppgave elevene kjenner fra undervisningen i første klasse. Elever som har knekt lesekode, slik fire av mine

informanter har, behersker vanligvis slike oppgaver. Som Figur 24 viser, er dette en oppgave alle informantene løser tilfredsstillende. Det er særlig interessant å merke seg at Aleksej og Igor, til tross for at de er tidlig i norskinnlæringen, har alt rett på denne oppgaven. Dette må tolkes som at de har god fonologisk bevissthet når det gjelder å rette fokus mot forlyd, og at oppgavetyperen isolerer denne ferdigheten, slik at man ikke er avhengig av andre ferdigheter for å få full skåre.

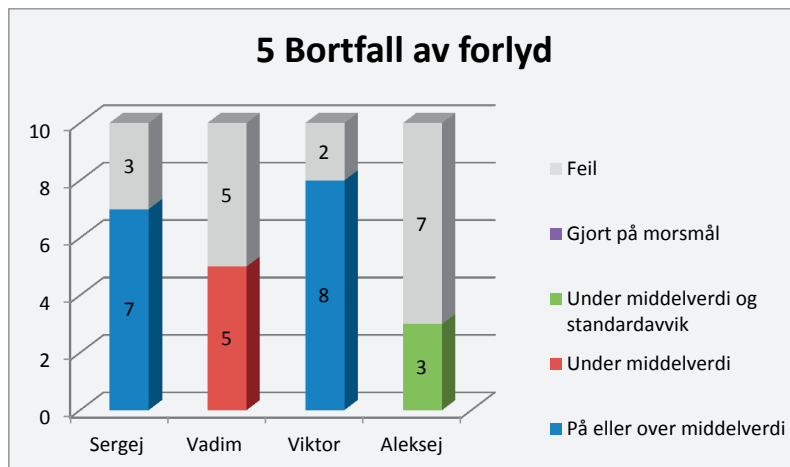
Også i denne oppgaven får eleven altså oppgitt de ordene han trenger, slik at man ikke er avhengig av å kunne ordene på bildene for å løse oppgaven. Ordene er korte. Dermed er det mulig for informanter som ikke kjenner ordene å huske dem mens de lytter ut riktig ord. Vi ser et eksempel på dette hos Igor:

her ser du måne, bur og hammer. hva begynner på b?
 b. den der
 (peker på bur)

Igor

Denne oppgaven er lett å forstå, den er vanlig i skolen, og den isolerer på mange måter den ferdigheten den er ment å undersøke, altså om eleven kan lytte ut første lyd i et ord. Slik jeg ser det, er den heller ikke helt avhengig av at eleven mestrer norsk.




5.5.2.4 *Bortfall av forlyd*



Figur 25: Resultater, oppgave 5 *Bortfall av forlyd*

Denne oppgaven innebærer også at eleven får oppgitt tre ord med tilhørende bilder. Han blir så bedt om å tenke på et ord (som ikke er illustrert med et bilde). Når han tar vekk første lyden i ordet, blir det et av ordene på bildene.

Her ser du bilde av gås, såpe og lås. Sett kryss på det som blir igjen når du tar bort /b/ i blås.

10			
----	---	---	---

I instruksjonen til testen står det at denne oppgaven er svært vanskelig for førskolebarn, og at de fleste barn ikke klarer slike oppgaver før de har noe kunnskap om forholdet mellom bokstaver og lyder. Som vi ser av Figur 25, er denne oppgaven også vanskelig for noen av mine informanter. Sergej og Viktor skårer på eller over middelveiden, Vadim skårer under middelveiden og Aleksej skårer mer enn et standardavvik under middelveiden.

Det virker som om Sergej fortar poenget i denne oppgaven. I eksempeloppgaven, der man skal finne ut hva som blir igjen hvis man tar vekk *l* i *land*, påpeker han at vi får *and* hvis vi tar bort *br* i *brann* også.

Vadim ser ut til å ha større problemer med denne oppgaven. Han gjør flere av oppgavene rett, men etter å ha gjennomgått lydopptakene flere ganger, får jeg inntrykk av at han bruker en annen løsningsstrategi enn det oppgaven fordrer. Når Vadim løser oppgavene, kan det virke som om han bruker strategien fra oppgave 1, nemlig rim. Han sier *ris-is*, *land-and*. Det ordet man skal ta bort første lyd i, rimer nødvendigvis på det ordet man skal krysse på fordi ordene må være like, med unntak av forlyden som skal tas bort. Ved å bruke strategien rim kan man her i prinsippet få alt rett uten å beherske bortfall av første lyd.

på neste linje ser du en brann og en seng og en and. og hvis du tenker på ordet land og tar vekk l?

(krysser)

ja, da ble det and

and land

Vadim

ja. # i neste oppgave ser vi en åre; det er sånn som vi bruker til å ro med, og så ser vi et mål og en tå. Vi tenker på ordet tåre og tar vekk t tåre låre. tåre låre
åre? ja.

Vadim

Her ser vi at Vadim i stedet for å finne ordet *åre*, bruker et ord han lager, *låre*, som rimer på *tåre*, men ikke er i tråd med oppgaven. Jeg ser dette som et eksempel på at han ikke kjenner ordet *åre*, men ha klarer likevel å finne rett svar. Ikke fordi han tar vekk forlyden, men fordi han finner ord som rimer. Svaret blir altså rett ved at Vadim bruker en annen og enklere strategi enn den som er ønsket kartlagt. Som nevnt i 5.4.6 er rim en enklere oppgave enn bortfall av forlyd, fordi den sistnevnte stiller krav til både kontroll og analyse, mens riming i hovedsak krever analyse.

Vadim prøver ut litt ulike måter å løse denne oppgaven på, noe som styrker antagelsen om at han er litt usikker. I alle de fem oppgavene han gjør feil, velger han et ord som begynner på den lyden han skal ta bort. Vadim gir selv uttrykk for at han er usikker på denne oppgaven:

i neste linje har vi flagg og ski og egg. vi skal tenke på ordet skjegg og ta vekk skj.
det blir ski.
ja? # da krysser du på det
men hvis jeg tar feil?
gjør du det da?
jeg har viskelær?
ja, da har du viskelær

Vadim

De to feilene Sergej gjør, er også av denne typen. I tillegg til at oppgavetypen er vanskelig, kan det at det ikke er bilde av ordet man skal ta utgangspunkt i, være en ekstra utfordring for minoritetslever. Fordi oppgaven i seg selv er kompleks, kan elevene måtte bruke mer tid på den, noe som krever at de må huske både det oppgitte ordet og ordene det er bilde av lenger enn i lette oppgaver. Vi ser i eksemplet under at Vadim trenger litt hjelp for å holde oversikt over de involverte ordene i oppgaven.

her har vi en båt og en åre og en ål, den fisken heter ål.
ikke sant, den kan ta strøm på noen?
ja, de kan det. # her skal vi tenke på ordet bære og ta vekk b
da er det xx åre. er det åre eller?
det er åre ja
årer
ja, det er den du ror med, vet du.
jeg trodde det var den?
nei, det er ål. og den det er strøm i, heter elektrisk ål.
elesktriks ål.

Vadim

Også i denne oppgaven er det eksempler på at informantene muntlig gir uttrykk for riktig svar, men krysser feil på arket. Dette gjelder for eksempel Sergej i oppgave to, der han umiddelbart vet at ost blir svaret om man tar vekk k i kost, men likevel krysser på sko.

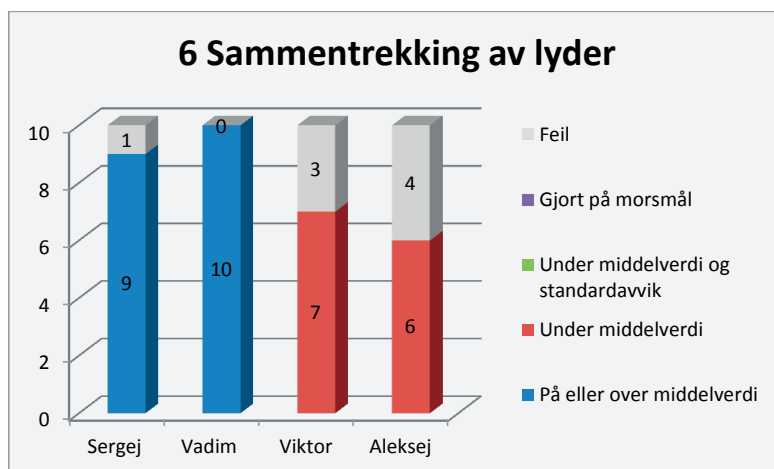
Mange ord i denne oppgaven er ikke å anse som typisk høyfrekvente ord i norsk. Blant ordene som elevene skal ta utgangspunkt i, er for eksempel *bære*, *bøy*, *såre* og *rape*. Dette kan bidra til å trekke fokus bort fra det oppgaven egentlig skal kartlegge. Tabellen under viser om lærerne i lærerundersøkelsen vurderte ordene i denne oppgaven som høyfrekvente (H, blå farge), mellomfrekvente (M, rød farge) eller lavfrekvente (L, grønn farge).

Oppgitt ord		Rett svar	
flue	H	lue	M
kost	M	ost	H
mål	H	åre	M
skjegg	M	egg	H
bære	L	åre	M
bøy	M	øy	M
mann	H	and	M
såre	L	åre	M
rape	M	ape	M
blås	L	lås	M

Tabell 31: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 5

Vi ser altså at blant de ordene som oppgis, er tre av ordene høyfrekvente, tre mellomfrekvente og tre lavfrekvente. Det er grunn til å tro at valg av mindre frekvente ord til oppgaven kan påvirke resultatet uavhengig av evnen til å lytte ut forlyden, i den forstand at det er lettere å holde ordet i minnet mens man tenker seg om, dersom ordet er kjent for elevene. Men som eksemplene viser, er det mulig å finne fram til rett svar også uten å kjenne ordene, fordi den voksne gjør oppmerksom på sammenhengen mellom bildene på arket og ordet eleven skal manipulere.

5.5.2.5 Sammentrekking av lyder



Figur 26: Resultater, oppgave 6 Sammentrekking av lyder

I denne oppgaven får elevene se tre bilder, og får oppgitt ordet til hvert bilde. Den som utfører testen, lyderer så et av ordene, og informanten skal krysse på riktig ord. Se eksempel nedenfor.

Det er interessant at instruksjonene til *Ringeriksmaterialet* betegner denne oppgaven som svært vanskelig. Som Figur 26 viser, skårer Sergej og Vadim tilfredsstillende på denne oppgaven, mens Viktor og Aleksej har en skåre under middelveiden. Dette er en oppgavetype som er mye brukt i skolen, og som man må anta at elevene kjenner fra før. De vet altså hvordan oppgaven skal løses. Også i denne oppgaven får informantene vite hva hvert bilde er, slik at de slipper å tolke bildene, og man er derfor ikke avhengig av å kjenne alle ordene. Jeg har inntrykk av at elevene tenderer til å krysse på ord de kjenner betydningen av fra før dersom de er usikre. I eksemplet under ser vi at Viktor skal finne fram til ordet *sag*, men velger i stedet å lydere ordet *saks*, som han sikkert kjenner betydningen av, og krysser også på.

her seg du bilde av sag, saks, øks. du skal krysse på s a g.

s a k s

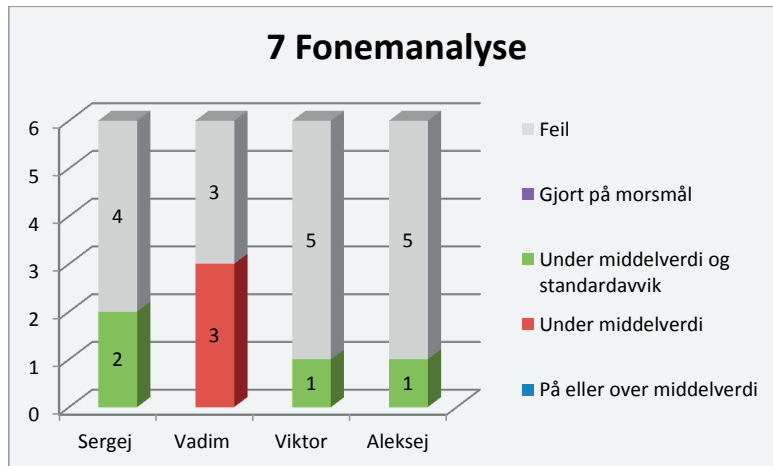
(krysser på saks)

Viktor

Selv om resultatet blir feil, illustrerer Viktor, ved at han lyderer ordet, at han behersker den ferdigheten man er ute etter å kartlegge. Middelveiden på denne oppgaven er på 7,7, noe som gjør at bare dette ene eksemplet ville gjort at Viktor fikk en skåre over middelveiden. Det er

også flere lignende eksempler i datamaterialet, noe som indikerer at informantene behersker sammentrekking av lyder, men likevel må skåres feil etter testinstruksjonen fordi de lyderer et annet ord enn det den voksne ber om. Dette er i tråd med 5.3.3.6 som viser at alle informantene, unntatt Aleksej, leser enkle ord. Aleksej staver norske ord, men trekker ikke sammen.

5.5.2.6 *Fonemanalyse*



Figur 27: Resultater, oppgave 7 *Fonemanalyse*

I denne oppgaven får elevene oppgitt et ord som det også er bilde av på arket, og skal så telle hvor mange lyder det er i dette ordet, og sette riktig antall streker på arket. Sergej, Viktor og Aleksej har en skåre som ligger mer enn et standardavvik under middelerverdien på denne oppgaven. Vadim ligger under middelerverdien. Med tanke på elevenes lese- og skriveferdigheter, jf. 5.3.3.6, er dette resultatet overraskende. Sergej gjør denne oppgaven veldig fort. Han bruker svært lite tid på å tenke seg om før han svarer. Eksempeloppgaven, analyse av *å-l*, er såpass enkel at det brukes lite tid på den. Jeg får inntrykk av at Sergej kunne klart dette hvis vi hadde brukt mer tid på å forklare, for eksempel ved en vanskeligere eksempeloppgave. Dette er den siste oppgaven vi gjør i én økt. Sammenlignet med tidligere oppgaver med telling, teller han ikke på fingrene, men streker direkte. Det er mulig at det dårlige resultatet delvis må tilskrives konsentrasjon.

Vadim tar seg bedre tid med oppgaven. Han prøver ut alle ordene flere ganger for å høre hvor mange lyder det blir.

så sier jeg bil

b bil. bil. l . bil. jeg tror det er tre.

ja, da setter du tre streker.

(setter tre streker)

så sier jeg munn.

mun. m u n. munn. jeg tror det er tre.

(setter fem streker)

Vadim

Jeg får inntrykk av at han har skjønt oppgaven, men strever litt med tellingen. I eksemplet under ser vi at Vadim konkluderer med at *sko* og *mun*n har like mange lyder. Fordi han satte fem streker for *mun*n, gjør han det samme for *sko*.

så sier jeg sko.

sko. sk, s ke, aha det er ikke det. sko.

jeg tror det er ## sko. jeg tror det er

fem, tror jeg.

(setter fire streker)

ja#

sko. munn. det er det samme.

(setter fem streker)

Vadim

Med tanke på at tre av de fire informantene har knekt lesekode, er det grunn til å stille spørsmål ved den lave skåren. Slik jeg ser det, er det minst tre ulike kunnskapstyper som testes i denne oppgaven. I tillegg til å teste elevens ferdigheter i å lytte ut lyder i ord, kreves det også at eleven samtidig teller disse lydene og setter korrekt antall streker på arket. Fordi oppgaven fordrer flere ulike prosesser, er det grunn til å tro at dette tar lengre tid enn for eksempel forrige oppgave som bare fordret én prosess. For elever som ikke kjenner de enkelte ordene, kan det være vanskelig å huske ordet gjennom alle disse prosessene, slik at de vanskelig kan repetere og dobbeltsjekke svaret.

Viktor løser denne oppgaven ved å telle bare konsonantene, unntatt for *is* som består av bare to fonemer. Dersom øvingsoppgaven, *ål*, hadde vært et lengre ord, kan man tenke seg at man ville fått mulighet til å ta tak i problemstillingen der, og muligens forebygge feil. Ordene i denne oppgaven er høyfrekvente og korte (én eller to stavelser), og det er en stigende vanskegrad, slik at de vanskeligste ordene kommer til slutt.

5.5.2.7 Oppsummering av fonologisk bevissthet

Den dynamiske tilnærmingen til de samlede dataene gir altså et annet bilde av elevenes skriftkyndighet enn skåren på *Ringeriksmaterialet*. Analysen viser at informantene har ulike tilnærminger til oppgaveløsningen, og at de også tolker de samme oppgavene ulikt. Vi ser flere

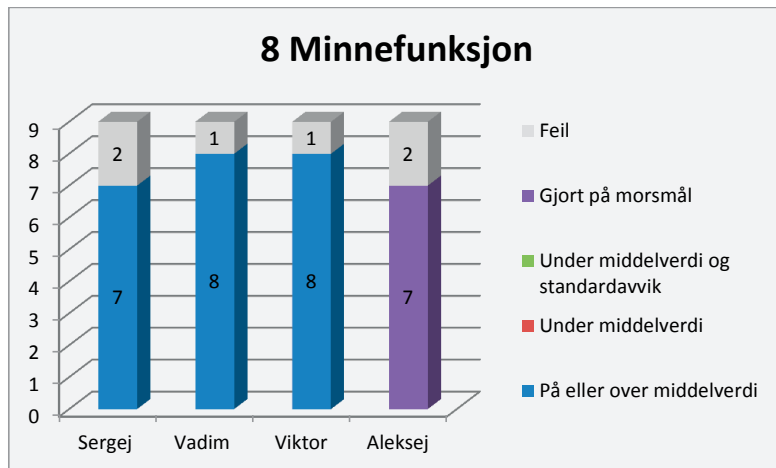
eksempler på at informantene klarer oppgavene bra til tross for at de ikke kjenner betydningen av ordene som brukes, men ordkunnskap har betydning dersom informanten opplever oppgaven som vanskelig, og må bruke tid eller gjenta den for seg selv. Det er også en tendens til at informantene retter fokus mot ord de allerede kan, slik som Viktor gjør når han velger å lydere og krysse på *saks*, etter at jeg har lydert *sag* for ham. Andre eksempler viser at informantene lager nonsensord som passer til oppgavene når de ikke husker ordene de skal manipulere, slik som i rimoppgaven. De to sistnevnte strategiene resulterer i feil svar på oppgavene i *Ringeriksmaterialet*, til tross for at informantene behersker det oppgaven skal kartlegge. Det er også eksempler på at feil løsningsmåte kan gi rett svar, slik som når Vadim velger rim i stedet for bortfall av forlyd i oppgave 5. Et interessant spørsmål er hvorfor alle informantene har lav skåre på oppgave 7, *fonemanalyse*, til tross de alle fire kan lese og allerede i oppgave 4, *Forlydsanalyse*, har vist at de behersker en helt sentral del av fonemanalysen. Med tanke på at fonemanalyse er en forutsetning for å knekke lesekode, mener jeg at alle fire nødvendigvis må ha den ferdigheten som etterspørres her. Da må det altså være noe annet som forårsaker den lave skåren. Basert på funnene i denne analysen, og studien av informantenes lese- og skriveferdigheter i 5.3.3, ser det ut til at løsningsmåten her, det at informantene skal telle antall fonemer og sette én strek per fonem i boksen ved siden av ordet samtidig som de analyserer, krever at informanten løser flere oppgaver samtidig. Det er grunn til å hevde at oppgavens krav til tilleggsferdigheter, gjør at man ikke får isolert den ferdigheten man er ute etter, noe man kunne gjort for eksempel ved å be informantene lese de samme ordene.

5.5.3 Grammatisk bevissthet

Oppgavene som kartlegger andre typer språklig bevissthet enn fonologisk, har jeg plassert under grammatisk bevissthet. Med grammatisk bevissthet mener jeg evnen til å rette oppmerksomhet mot språkets forside når det gjelder morfologi og syntaks, men jeg har også tatt med oppgave 8, *Minnefunksjon* og oppgave 9, *Homonymer*, selv om disse ikke relateres direkte til grammatisk bevissthet. Dette er gjort for å unngå en tredeling av oppgavesettet. Oppgavene som tester grammatisk bevissthet er mindre ensartet enn fonologioppgavene. I 5.4 kom jeg fram til at man trenger kunnskap på flere ulike områder for å løse disse oppgavene, samt at løsning av oppgavene betinger at eleven forstår ordene som brukes. Jeg diskuterte også i hvilken grad disse oppgavene kartlegger språklig bevissthet, slik Bialystok (2001)

definerer det, og hvordan varierende språkferdigheter vil kunne påvirke resultatet. I denne delen diskuterer jeg mine informanternes løsning av oppgavene.

5.5.3.1 Minnefunksjon



Figur 28: Resultater, oppgave 8 *Minnefunksjon*

Denne oppgaven handler om å huske rekkefølgen av oppleste ord. Informanten får oppgitt tre til fem ord, og skal sette kryss på ved en bilderekke der ordene finnes i den nevnte rekkefølgen. De samme ordene går igjen i de ulike svaralternativene, men da i en annen rekkefølge. Her har jeg oppgitt ordene for informantene ved at jeg har pekt på bildene samtidig som jeg har lest dem, til tross for at det ikke står eksplisitt i instruksjonen at man skal gjøre det; trolig fordi man forutsetter at seksåringer kjenner ordene. Ordene i denne oppgaven vurderes alle som høyfrekvente (H, blå farge) eller mellomfrekvente (M, rød farge), slik vi ser i tabellen under.

oppgave									
1	hatt	M	lampe	H	vott	H			
2	båt	M	sol	H	kam	M			
3	måne	M	bil	H	sko	H			
4	bil	H	pære	H	tå	M	Hest	H	
5	eple	H	kniv	M	nøkkel	H	Hund	H	
6	bamse	H	mus	M	jente	H	Brann	M	
7	fisk	M	brus	H	sommerfugl	M	Ku	H	pil M
8	melk	H	fugl	M	såpe	H	Gaffel	H	lås M

Tabell 32: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 8

Av de tre som gjør oppgaven på norsk, gjør alle deloppgave 5 feil, uten at jeg kan se noen åpenbar årsak til dette. Jeg får inntrykk av at oppgavetyperen er lett å forstå. Resultatene i

oppgaven skal ha forholdsvis stor sammenheng med senere lese- og skriveferdigheter (Lyster & Tingleff, 1996). Dette er en ganske enkel oppgave som mine informanter, med unntak av Viktor, løser fort og enkelt. Viktor bruker mer tid, men kommer også fram til rett svar. Han har også en noe ustø uttale av ord som *kam* og *gaffel*, noe som får meg til å tenke at han kanskje ikke kjenner betydningen av disse ordene.

5.5.3.2 *Homonymer*

I denne oppgaven får elevene presentert fire bilder per oppgave, hvorav to representerer et homonympar. Eleven skal krysse på de to bildene som hører sammen, se eksempel under. Vadim, Sergej og Viktor ble prøvd i denne oppgaven, men jeg valgte å avbryte oppgaven med alle tre fordi de åpenbart ikke forstod prinsippet, og jeg mente at gjennomføring derfor kunne ha en demotiverende effekt. Denne oppgaven krever at informanten kjenner ordene fra før, da det å oppgi ordene ville være synonymt med å gi svaret. Oppgaven forutsetter at informanten kjenner ord:

(ei) klype – (å) klype	(ei) krabbe – (å) krabbe	(bukse-)seler – seler (dyr)	drage - drage
pipe- (skorsteins) pipe	kroner (NOK) – kroner	klokke (armbåndsur) – klokke (bjelle)	(ei) skjære – (å) skjære
en bokser – bokser (pl)	(fugle-)fjær – fjær	(et) tre – (tallet) tre	full (beruset) – full (fylt opp)
ringer (pl)- ringer (pres.)	(å) rive – (ei) rive	blad (løv) – (uke-) blad	(ei) rot - rot

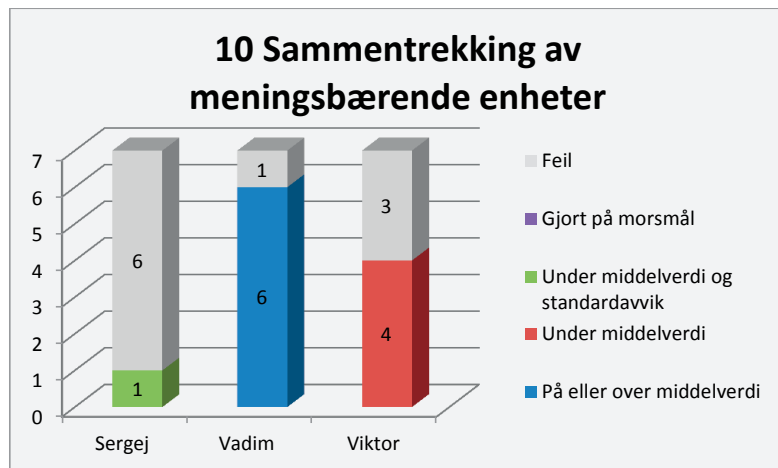
Tabell 33: Ordpar brukt i oppgave 9

Det er heller ikke noen åpenbar sammenheng mellom bildene og begrepene de er ment å representere i alle oppgavene. For eksempel i oppgave 4 skal bildet av en telefon tolkes som verbet *ringe*, i presens, mens bildet av to ringer også skal tolkes som *ringer*, altså pluralis ubestemt form av substantivet.



Eleven må altså, i tillegg til å kjenne ordet, kunne tolke bildet og vite hvordan ordet bøyes. I lærerundersøkelsen plasseres tre av ordene i kategorien høyfrekvent (H), elleve i kategorien mellomfrekvent (M) og to i kategorien lavfrekvent (L). For å løse homonymoppgaven må imidlertid eleven kjenne to betydninger av ordet. I lærerundersøkelsen er det ikke spesifisert hvilken betydning av ordet de skal vurdere.

5.5.3.3 Sammentrekking av meningsbærende enheter



Figur 29: Resultater, oppgave 10 *Sammentrekking av meningsbærende enheter*

I denne oppgaven skal eleven trekke sammen to oppgitte ord til en sammensetning, og sette kryss på bildet av det nye ordet, for eksempel *brann* og *bil*. Testinstruksjonen oppgir at disse oppgavene var forholdsvis enkle for førskolebarna i *Ringeriksprosjektet* (Lyster & Tingleff, 1996). Av mine informanter skårer Sergej mer enn et standardavvik under middelveidien, Vadim skårer over middelveidien, mens Viktor skårer under middelveidien. Etter gjennomgang av lydopptakene er det mitt inntrykk at forståelse av ordene utgjør et problem for informantene. Både Viktor og Sergej bruker lang tid og ber meg gjenta oppgavene flere ganger. Ordene som utgjør riktig svar i denne oppgaven, vurderes i lærerundersøkelsen på følgende måte:

oppgave	ord	
1	lyspære	L
2	skistaver	M
3	bukseseler	L
4	blomstervase	L
5	fotball	H

6	brannbil	M
7	fyrstikkeske	L
8	isbjørn	L
9	eplekake	M

Tabell 34: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 10

Vi ser altså at av ni ord vurderes bare ett som høyfrekvent (H), tre som mellomfrekvente (M) og fem som lavfrekvente (L). Noen av ordene, for eksempel *bukseseler*, *blomstervase* og *vannglass*, kan det være grunn til å tro at elevene kjenner som bare én del av sammensetninger, altså *seler*, *vase* og *glass*. Ordet *seler* er også brukt usammensatt i oppgave 9 med det samme bildet som skal representere *bukseseler* her. I eksemplet under ser vi hvordan Vadim tolker oppgaven der han skal dra sammen ordene *lys* og *pære*.

på den neste så sier jeg lys, det er det første ordet, og det andre er pære. lys pære.
lys pære. # m jeg tror det er lys, jeg
(krysser rett)

Vadim

Vadim tolker altså bildet av *lyspære* som *lys*. Denne løsningsmåten er typisk for flere av informantene, de ser ikke ut til å kjenne flere av de sammensatte ordene, men kjenner igjen ett av ordene i sammensetningen, og forholder seg til det som svar. I tilfellet over gir Vadims valg korrekt svar fordi han mener bildet av en lyspære er *lys*, men han kunne like gjerne valgt bildet av et stearinlys som *lys*. Korrekt svar i denne sammenhengen er ikke nødvendigvis et uttrykk for at Vadim behersker ordsammensetning i norsk, det kan like gjerne være flaks. Som nevnt i 5.4.4.2 er den norske måten å danne sammensetninger på, ulik den man finner i russisk. Det vil si at for å løse denne oppgaven, må informantene ha tilegnet seg denne ferdigheten på norsk. Det ser det ut til at mine informanter ikke har, og de har derfor heller ikke mulighet til rette oppmerksomhet mot denne typen sammensetninger.

5.5.3.4 *Analyse av meningsbærende enheter*

I denne oppgaven skal informanten krysse på det som blir igjen når man tar bort for eksempel *tre* i *epletre*. Det er bare Viktor som fullfører denne oppgaven, med en skåre på seks, så vidt over middelverdien. Sergej og Vadim prøver, men gir opp fordi de ikke forstår oppgaven. Det er mitt inntrykk at problemet ligger i begrepene *ta bort* og *bli igjen* i instruksjonen. Som nevnt i 5.4.6 stiller denne oppgaven krav til både analyse og kontroll, noe som gjør den til en vanskelig oppgave. Både Vadim og Sergej krysser konsekvent på det ordet de blir bedt om å ta bort fra sammensetningen. Instruksjonen til *Ringeriksmaterialet* gjør oppmerksom på at oppgavene kan være vanskelige når barna tidligere ikke hadde jobbet med lignende oppgaver

(Lyster & Tingleff, 1996, s. 17). I tillegg til at oppgavetyperen kan være utfordrende, kan også ordene som brukes i oppgaven påvirke resultatet. Tabellen under viser de eksterne lærernes vurdering av ordenes frekvens i forhold til om de er høyfrekvente (H, blå farge), mellomfrekvente (M, rød farge) eller lavfrekvente (L, grønn farge)

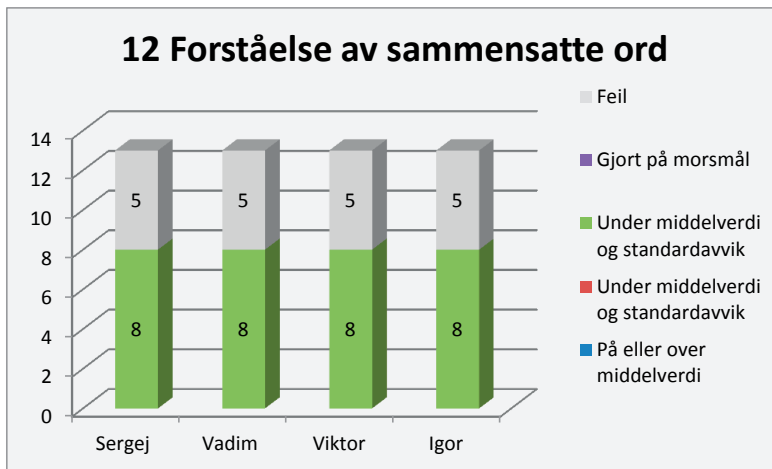
oppgave	oppgitt ord		rett svar	
1	lyspære	L	lys	H
2	skistaver	M	staver	M
3	bukseseler	L	bukse	
4	Blomstervase	L	vase	M
5	fotball	H	Fot	M
6	brannbil	M	brann	M
7	Fyrstikkeske	L	fyrstikk	M
8	isbjørn	L	bjørn	M
9	eplekake	M	eple	H

Tabell 35: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 11

Ordene til venstre i Tabell 35 er de oppgitte ordene som skal deles. Man ser at fem av de ni ordene er plassert i gruppen lavfrekvent. Av leddene som representerer rett svar, altså den delen av ordet som blir igjen, er seks vurdert som mellomfrekvente og to som høyfrekvente. Ett ord, *bukse*, var ikke med blant ordene lærerne undersøkte. På samme måte som oppgave 10 over, har jeg inntrykk av at informantene ikke kjenner mange av leddene i sammensetningen, og heller ikke prinsippet for hvordan ord settes sammen i norsk, og at de derfor ikke har de norskferdighetene som skal til for å oppnå et godt resultat. Det betyr ikke at informantene ikke har morfologisk bevissthet slik *Ringeriksmaterialet* skal kartlegge her, men at de språklige forutsetningene for å kartlegge denne bevisstheten på norsk ikke er tilstede.

5.5.3.5 *Forståelse av sammensatte ord*

I denne oppgaven skal eleven sette kryss på bilde av et sammensatt ord som den voksne sier. Instruksjonen til *Ringeriksmaterialet* beskriver denne oppgaven som enkel.



Figur 30: Resultater, Oppgave 12 *Forståelse av sammensatte ord*

Diskusjonen i 5.4.6 viste at denne oppgaven krever hovedsakelig gjenkjenning, som ifølge Bialystok (1991, s. 120) er den enkleste formen for språklig bevissthet. Dette underbygger at oppgaven skulle være enkel. Alle mine informanter ligger mer enn et standardavvik under middelveien, og har slik sett dårlige resultater. Det er interessant å merke seg at de fire informantene som prøves i oppgaven, har identisk skåre. Dette er en oppgave som krever forståelse av sammensatte ord, noe man skulle tro favoriserte informantene med lengst oppholdstid i Norge. Det er trolig et mål i denne oppgaven at ordsammensetningene skal kunne reverseres, slik at man kan tilegne seg kunnskap om i hvilken grad eleven kjenner til prinsippet om at det semantisk tyngste leddet kommer til slutt i sammensetningen, altså at et *hønebur* er et *bur*, mens ei *burhøne* er ei *høne*. Denne oppbyggingen av oppgaven gjør at valgmulighetene når det gjelder ord blir begrenset. De eksterne lærerne vurderer ti av de 13 ordene som lavfrekvente (L) og tre som mellomfrekvente (M).

oppgave	ord	
1	hønebur	L
2	bilbrann	L
3	hoppski	L
4	dokketøy	M
5	kubjelle	L
6	hundespor	L
7	burhøne	L
8	bjelleku	L
9	tøydokke	L
10	skihopp	M
11	brannbil	M
12	sporhund	L

Tabell 36: Vurdering av ordfrekvens i oppgave 12

I eksemplet under ser vi hvordan Vadim reflekterer rundt ordet *bilbrann*.

Så sier jeg bilbrann
bilbrann? brannbil?
nei, jeg sa bilbrann
å ja her! bilbrann skal jeg krysse. bil brenner.
(krysser rett)

Vadim

Jeg antar at han kjenner ordet *brannbil* fra før, mens *bilbrann* godt kan være nytt, og at han trenger litt tid til å tenke over ordet før han kan konkludere med at det kan bety at bilen brenner. I denne oppgaven er mange av tegningene vanskelige å tolke. Hvis vi ser på tegningene der eleven skal krysse på *hønebur*, ser vi at det er hønere på tre av bildene, på to av dem er hønene i bur.



Det blir sånn sett et tolkningsspørsmål hvilket svar som er riktig. På bildene tre og fire er både *burhøne* og *hønebur* representert, og man må selv vurdere hva man tror det skal fokuseres på i hvert av bildene. Som man ser av eksemplet under, er Vadim i tvil om hvilket av bildene som er *hønebur*, til tross for at han ved å legge vekt på ordet *bur* tilsynelatende vet at det er et bur han skal krysse på.

hønebur
hønebur. høneBUR. det eller det? jeg tror det er det som en hønebur.
(krysser rett)

--

og nå er det burhøne
burhøne. hønebur? jeg tror den
(krysser rett)

Vadim

En ser også at *hønebur* kan være et ukjent ord for Vadim ved at han bruker feil genus, og sier *en* i stedet for *et hønebur*. Han prøver ut ordene mot hverandre for å prøve å finne rett alternativ. Tekstutdraget under viser Igors reaksjon når jeg ber ham krysse på *burhøne* etter at han nettopp har krysset på *hønebur*.

så krysser du på burhøne
en til?
(krysser feil: hønebur)

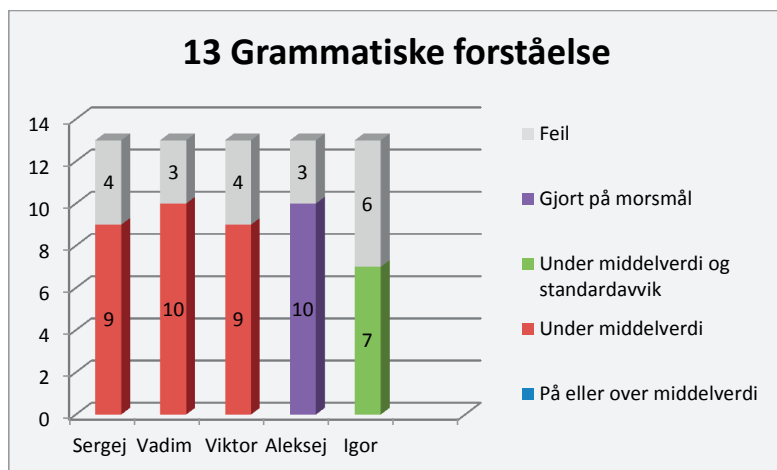
Igor

Han skiller altså ikke mellom de to ordene. Basert på hans korte oppholdstid i Norge er det heller ikke å forvente. Man kan derfor argumentere med at det er manglende språkferdigheter og ikke manglende språklig bevissthet som er årsaken til den lave skåren for Igers vedkommende. Når det gjelder Sergej og Vadim, som begge er født og oppvokst i Norge, er det mer påfallende om denne delen av språkferdighetene ikke er lært. Skåren deres på oppgavene 10, 11 og 12 kan likevel tolkes i denne retningen. Sergejs skåre er mer enn et standardavvik under middelveidien på alle tre oppgavene, og Vadims skåre er tilsvarende, unntatt på oppgave 10. Der han ligger ca. på middelveidien, men som jeg sa i 5.5.3.3, kan dette skyldes tilfeldigheter fordi han bruker en strategi der han velger ut ett av leddene i sammensetningen for eksempel *glass* i *vannglass*, og krysser på bildet av det han mener representerer *glass*, uten å reflektere over den første delen av sammensetningen, *vann*.

Jeg er usikker på hvordan jeg skal tolke informantenes resultater her. Oppgaven heter *Forståelse av sammensatte ord*, og det er hovedsakelig forståelse som testes. Dersom forståelse er viktig her, har jeg problemer med å se logikken i ordvalget. Skal resultatet tolkes som at elever som skårer lavt på denne oppgaven generelt har dårlig forståelse for sammensatte ord, eller er det akkurat disse sammensatte ordene de ikke kan? Jeg stiller altså spørsmålstegn ved om man kan dra noe generelt ut av denne oppgaven dersom ordene er ukjente. Et annet spørsmål er hvorvidt forståelse av sammensatte ord skal relateres til språklig bevissthet. Hvis man tar utgangspunkt i at morfologisk bevissthet er ”evnen til å fokusere på ords oppbygning, sammensetning og bøyning mm” (Lyster og Tingleff 1991 s. 3), altså det å kunne rette fokus mot ordenes struktur, i motsetning til ordenes semantikk, er det grunn til å stille spørsmål ved om det er bevissthet om sammensatte ord som testes her. Dersom oppgaven hadde vært utformet slik at eleven aktivt skulle reversere sammensatte ord, ville det stilt krav til at man både identifiserte leddene i sammensetningen, og manipulerte dem, altså både analyse og kontroll. Slik denne oppgaven er utformet, ved at elevene skal forstå lavfrekvente, sammensatt ord, tror jeg man skal være varsom med å tolke skåren på denne oppgaven som et uttrykk for manglende morfologisk bevissthet.

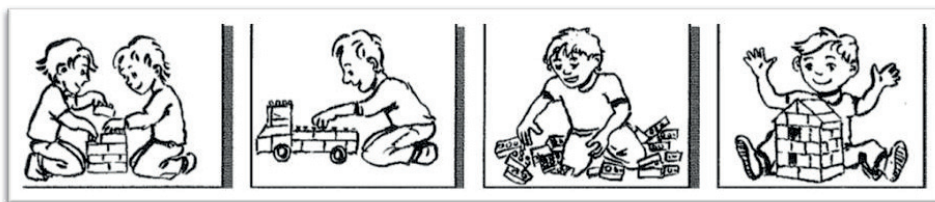
5.5.3.6 Grammatisk forståelse

Oppgavene om grammatisk forståelse innebærer at eleven skal krysse på bildet av en setning som den voksne leser, for eksempel ”Sett kryss på det bildet du synes passer best til ‘jenta spiser maten sin’”. Denne oppgaven kartlegger, ifølge instruksjonen til *Ringeriksmaterialet*, ”[...] grammatisk kunnskap framfor grammatisk bevissthet” (Lyster & Tingleff, 1996, s. 18). Det er uklart hva som legges i begrepet kunnskap, da grammatisk kunnskap for seksåringer nødvendigvis må representere et metaperspektiv på språk. Jeg mener oppgaven kartlegger forståelse av grammatiske elementer.



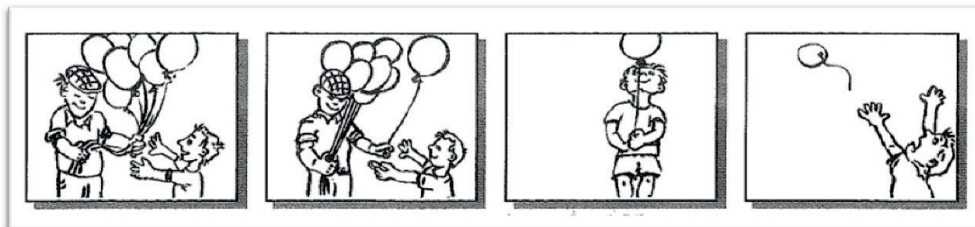
Figur 31: Resultater, oppgave 13 *Grammatisk forståelse*

Alle fem informantene testes i denne oppgaven. Alle skårer under middelveien, men bare Igor er mer enn et standardavvik under. Aleksej, som sammen med Vadim har høyest skåre, gjorde oppgaven på russisk. En av utfordringene med denne oppgaven, er at det er vanskelig å tolke flere av bildene. For eksempel skal informantene ved bilderekken under sette kryss på det bildet som passer til *Gutten skal bygge et hus*.



Ut fra bildene er det vanskelig å vite at det er akkurat et hus gutten med klossene, på det tredje bildet, skal bygge. Man kan også argumentere for at det siste bildet kan tolkes som rett svar,

da det er et definisjonsspørsmål hvordan et ferdig hus ser ut. Hvis man mener at gutten ikke har fullført husbyggingen, vil det være aktuelt å omtale også dette bildet som *Gutten skal bygge et hus*. Mine informanter bruker lang tid på denne oppgaven, og virker usikre, noe som indikerer at de finner oppgaven vanskelig. Oppgave 13, *Gutten kjøper ballongene*, retter fokus mot numerus, samt verbet *kjøpe*.



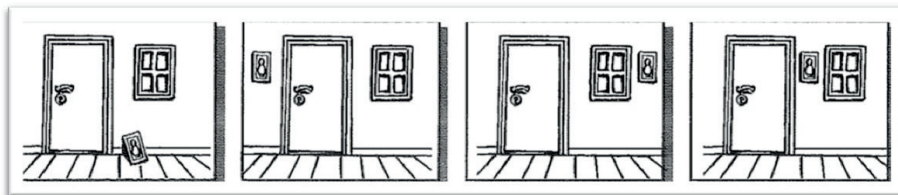
og siste: gutten kjøper ballongene.
hele ballongen? jeg tror jeg skal ta den, ass.
ja
det er vel ikke lov å ta hele ballongen?
ingen kan kjøpe alle ballongene, mener du?
(krysser på bilde 1)

Vadim

Her ser vi at Vadims logiske sans tilsier at man ikke kjøper alle ballongene. Verbet *kjøpe* er ikke uproblematisk å framstille grafisk. På bilde 2 ser man at gutten gir mannen en mynt, noe som kan tolkes som *kjøpe*, mens på bilde 1 ser man gutten få ballongene, men ikke at han betaler for dem. Dette kan medføre at eleven kommer i en situasjon der han må velge om han skal gå for det alternativet der man kan være sikker på at gutten kjøper, eller om han skal velge alternativet med *ballongene* i pluralis.

Instruksjonen til *Ringeriksmaterialet* viser til at visuell analyse, altså det å tolke bildene som brukes, er en del av oppgavene, og det hevdes at det bare er barn som i utgangspunktet har språkvansker, generelt sen utvikling eller liten konsentrasjon, som vil ha problemer med å skille tegningene fra hverandre (Lyster & Tingleff, 1996, s. 21). Uansett årsak må man anta at alle elementer i kartleggingsmateriellet som bidrar til at man ikke isolerer den ferdigheten man er ute etter å kartlegge, vil svekke testens validitet. Når man kartlegger språklig bevissthet, er det ønskelig at resultatet i størst mulig grad skal skille denne ferdigheten fra andre faktorer. Dersom en elev har lav skåre på *Ringeriksmaterialet*, er det heller ikke likegyldig for den videre oppfølgingen om dette skyldes språkvansker, sen utvikling, konsentrasjon eller alternativ tolkning av bilder.

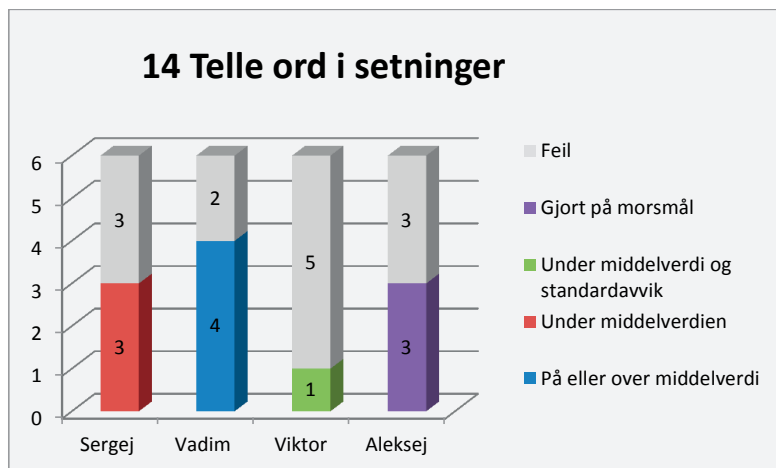
Noen av oppgavene klarer tydeligere å isolere enkeltferdigheter, for eksempel oppgave 5 som kartlegger forståelse av preposisjoner, med setningen *Bildet henger mellom døra og vinduet*.



Her er det bare bildets plassering som er ulik på de fire bildene og, forutsatt at eleven forstår ordene i oppgaven og i instruksjonen, vil galt svar på denne oppgaven kunne relateres til forståelse av preposisjonen *mellom*. Ingen av informantene svarer rett på denne oppgaven, unntatt Aleksej, som gjør oppgaven på russisk. De andre velger bilde 2, uten at jeg kan se noen logisk forklaring på det.

Man kan også diskutere om oppgaver av denne typen kartlegger språklig bevissthet, eller om det er forståelse det er snakk om. Denne oppgaven kan, slik jeg ser det, løses uten at man kjenner til noe annet enn ordenes semantiske innhold. Sett fra en annen side, kunne en samtale rundt slike bilder tilføre et metaspråklig perspektiv, slik som i oppgave 3 der bildene viser barn som *kler på seg*, *skal kle på seg* og *har kledd på seg*. Dersom en elev kan gi uttrykk for hvordan disse verbfrasene kan bety ulike ting når man forandrer på dem, vil det være et klart uttrykk for språklig bevissthet. Oppgaven retter altså fokus mot grammatiske elementer i setningene og kartlegger om eleven forstår disse. Når elevene svarer feil på disse oppgavene, ser jeg det som et uttrykk for manglende språkferdigheter, like gjerne som manglende språklig bevissthet.

5.5.3.7 Telle ord i setninger



Figur 32: Resultater, oppgave 14 Telle ord i setninger

Denne oppgaven kartlegger bevissthet om ord ved at elevene skal telle antall ord i en setning de får oppgitt, og sette tilsvarende antall streker i rubrikk ved siden av en tegning som indikerer hvilken linje det er snakk om. Språklig sett krever oppgaven at eleven kan identifisere ord. Dialogen under viser hvordan Vadim bruker litt tid på å sette seg inn i hva øvingsoppgaven går ut på.

nå skal vi telle ord i setninger, vadim, og vet du hva en setning er?

##nei

nei, en setning det er når vi sier mange ord som hører sammen, som betyr noe til sammen. så når jeg sier gutten spiser ## (viser med fingrene) hvor mange ord er det?

guttten spiser?

ja, det har vi her på muselinja og så skal du sette så mange streker her som det er i setningen
en to tre

men gutten spiser, hva er de tre ordene da?

gutter spi ser

men spiser er jo ett ord

spi serr

ja, det er to stavelser hvis vi skal klappe det, men spi er ikke et ord, og serr er heller ikke et ord.

spiser spiser r

men ord, de betyr noe

ja

(setter to streker)


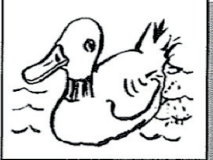
derfor ble det to ord her. gutten er ett ord. spiser er ett ord.

Vadim

Man kan se at Vadim ikke umiddelbart gjenkjenner begrepene *setning* og *ord*, og at vi, i tråd med instruksjonen må bruke litt tid på å definere hva oppgaven går ut på, men når han først har skjønnet hva som er oppgaven, viser han at han har bevissthet om ord, og kan telle ordene.

I denne oppgaven har hver linje fått navn etter et dyr eller en gjenstand som det er bilde av til venstre for skrivefeltet, der eleven skal sette én strek per ord i setningen.

3



Vi ser i eksemplet under at Vadim etterspør sammenhengen mellom bildet og setningen.

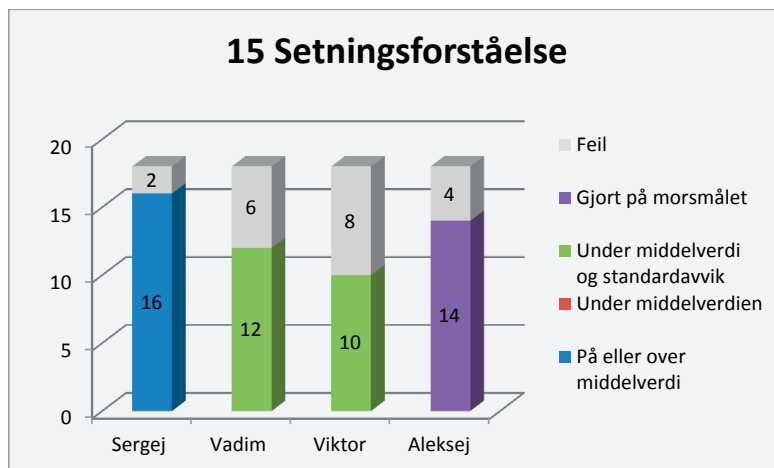
på andelinja er det: katten ligger i stolen.
katten ligger i stolen?
ja, hvor mange ord er det?
ja men hvor er katten?
nei det er på ande-linja. det er ikke bilde av den katten.
ja. hva var det igjen?
katten ligger i stolen
katten ligger i stolen. da er det fire.
(setter fire streker)

Vadim

Det at man innfører en ny oppgavestruktur kan i seg selv bidra til å trekke fokus bort fra det elementet man er ute etter å kartlegge.

Figur 32 viser at Viktor svarer rett på bare én av disse oppgavene. Siden Viktor sier lite mens han løser oppgavene, er det ingen ting i opptakene som kan gi en pekepinn på hva det er han ikke kan. Viktor er glad i, og flink til, å telle, og han streker på riktig linje hver gang. I deloppgave 3, *Katten ligger i stolen* og 4, *Gutten krøp inn i teltet*, som inneholder preposisjoner, har han ett ord for lite i sitt svar, mens i oppgave 5, *Fuglene synger* og 6, *Barna leker*, har han ett for mye. Det er altså ikke noen åpenbar systematikk i feilene. En faktor som kan bidra til å forklare det dårlige resultatet, er at han svarer fort og rett på eksempeloppgaven. Der skal man finne antall ord i setningen *Gutten spiser*. Dersom eksempeloppgaven hadde vært litt vanskeligere, kan man tenke seg at flere problemstillinger kunne tas opp og drøftes i forkant av de tellende oppgavene.

5.5.3.8 Setningsforståelse



Figur 33: Resultater, oppgave 15 *Setningsforståelse*

Oppgaven krever at informantene skal sette et kryss på et bilde som representerer innholdet i den setningen testinstruktøren sier. Her skårer Vadim og Viktor mer enn et standardavvik under middelveidien. Aleksej, som gjør oppgaven på russisk, skårer under middelveidien, mens Sergej skårer over middelveidien. Også i denne oppgaven er det eksempler på at det kan være problematisk å tolke bildene. For eksempel i oppgave 1, *Damen viser jenta babyen*, er verbet *viser* illustrert ved at dama peker på babyen. I bilde 2 er også både dama, jenta og babyen representert, men her er det jenta som peker.



For å få riktig svar på denne oppgaven forutsettes det at man kjenner verbet *viser* og at man tolker pekingen som *viser*, ellers vet man ikke hvem som er subjektet og hvem som er objektet. Tekstutdraget under viser Vadims refleksjoner i løsningen av denne oppgaven.

nå skal du krysse på: dama viser jenta babyen

dama viser babyen?

dama viser jenta babyen

ikke sant jeg skal sette kryss her?

(peker på bilde 3)

jo, nå skal du sette kryss

ikke jenta, gutten? jenta? jeg tror det er den. for ikke sant det er moren som skal vise?

vise fram, ja

at man har et baby

(krysser på bilde tre 3)

Vadim

Setningene i denne oppgaven skiller seg ut ved at de er lange og til dels grammatisk komplekse, ved at de har sammensatte setningsledd, sammensatte verbformer, passivkonstruksjoner og flere funksjonsord. Tabellen under viser hvilke verbhandlinger som benyttes i oppgavene.

Del-oppgave	Verbhandlinger	Presens	Preteritum	Perf. part.	Passiv	Sammensatt verbform
1	viser	1				
2	hopper	1				
	sparker	1				
3	blir jaget	1			1	1
4	blir plukket	1			1	1
5	blir dyttet	1			1	1
6	gav		1			
7	leker	1				
	har	1				
8	spurte		1			
	koster	1				
9	ble tegnet		1		1	1
	var		1			
10	knuste		1			
	gjorde		1			
11	gir	1				
12	sitter	1				
13	har tatt på seg			1		1
14	blir plukket	1			1	1
15	tar på seg	1				1
	tar på seg	1				1
16	begynte å regne		1			1
	krøp		1			1
17	sitter	1				
	spiser	1				
18	sitter	1				
	skal lage	1				1
	har mistet			1		1
Totalt		18	8	2	5	12

Tabell 37: Verbhandling og grammatisk form, oppgave 15

Verbhandling som ikke er merket for passiv, står i aktiv, og de som ikke er merket som sammensatte, er enkle. Det er som man ser mange eksempler på sammensatte verbformer, og det er i noen tilfeller flere finitte verb per setning. Øvingssetningen *Jenta bærer katten* er en enkel SVO-setning, slik at det ikke ligger til rette for tematisering av mer komplekse forhold i den oppgaven som skal kontrollere at eleven har skjønnet oppgaven.

Det er først og fremst svært krevende å gi utfyllende billedlige framstillinger av disse grammatiske forholdene, noe som stiller store krav til at eleven må tolke tegningen riktig. Tegningene i seg selv kan derfor være en faktor som har innflytelse på testresultatet. Eksemplet under illustrerer hvordan Vadim er i tvil om hvordan sinnsstemningen til personene på tegningene i deloppgave 10 skal tolkes.



at gutten knuste koppen gjorde mamma sint.

gutten knuste koppen og mamma gjorde sint.# (ler) men hvor er gutten? er det sint?
kanskje det

for det er glad (peker på bilde 3), og det er sint og det er sint (peker på bilde 1 og 2)

ja

men ikke det.

(peker på bilde 4, riktig alternativ)

er det ikke sint der?

nei. ## litt sint, kanskje?

kanskje litt

jeg tar kryss over den jeg.

(krysser på bilde 1)

Vadim

Vi ser at Vadim vet at han skal se etter *gutten* og *sint*, men at han er usikker på hvilket bilde som representerer dette. Man kan legge merke til at *sint* framstilles ulikt på de tre bildene der *mamma er sint*.

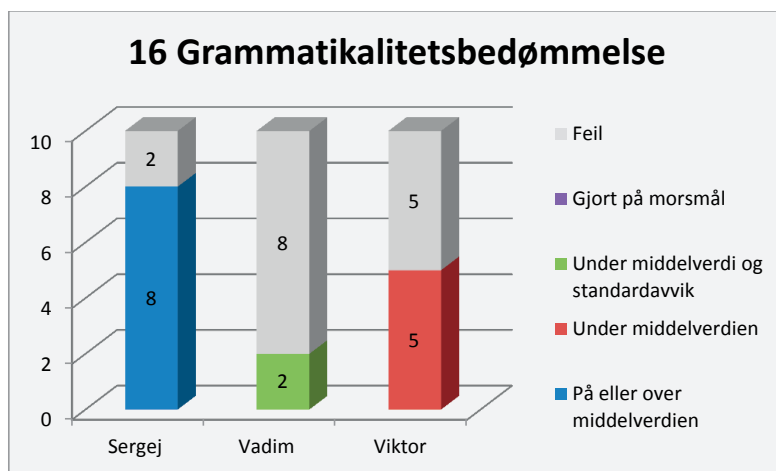
Noen av setningene som brukes kan oppleves som ulogiske, noe som også kan ha innvirkning på informantens oppmerksomhet.

neste er: *hunden blir jaget av katten*
 # å ja! hund er ikke redd for katter
 jo, det kan de vel være
 noen hunder så. # pysehunder, ass!
 (krysser på rett bilde)

Vadim

Her ser vi at Vadim mener setningen *Hunden blir jaget av katten* er feil, fordi han er uenig i innholdet i setningen, til tross for at han ser ut til å ha forstått innholdet. Det er grunn til å tro at bruk av (mer eller mindre) ulogiske setninger er en intendert distraktor, og det å kunne skille mellom form og innhold er nettopp noe av kjernen i vurdering av språklig bevissthet. Men når dette resulterer i at en informant som har skjønt hvem som er agens i setningen, likevel er i tvil om hvilket svar som er rett, kan man stille spørsmål ved hvor heldige en slik strategi er, særlig når man tar målgruppens alder i betraktning. Datamaterialet har flere lignende eksempler, blant annet mener Viktor at setningen *Blomstene blir ikke plukket av jenta* må være feil, fordi ”jenter skal plukke blomster”.

5.5.3.9 Grammatikalitetsbedømmelse



Figur 34: Resultater, oppgave 16 *Grammatikalitetsbedømmelse*

I denne oppgaven blir eleven bedt om å sette kryss i kolonnen under bildet av en mamma hvis setningen ”høres rett ut”, og under babyen hvis setningen ”høres litt rar ut”. Setningene som høres litt rare ut, er ugrammatiske, mens de som høres rett ut er grammatiske. I eksempeloppgaven som man skal gjennomgå med eleven før man begynner den egentlige testingen, er setningen som oppgis grammatisk, *Hunden løper*. Derfor får man i

utgangspunktet ikke tematisert ugrammatiske setninger for eleven og snakket om hva som gjør at setninger *høres litt rare ut*, på det tidspunkt mens eleven kan stille spørsmål.

Her skårer Sergej over middelveiden. Viktor skårer under middelveiden. Jeg har inntrykk av at Viktor i liten grad forstår ordene som brukes her, og at han derfor gjetter, noe som stemmer godt overens med at halvparten av oppgavene, som har to valgalternativ, er riktige. Han bruker lang tid, og prøver flere ganger å få bekreftelse fra meg på at det han gjør er rett. Vadim skårer mer enn et standardavvik under middelveiden. Det ser ut til at Vadim misforstår oppgaven og ser etter logikk i setningene.

musa blir ikke jaget av katten. går det an å si?

nei

nei#

for at katten skal! jage musa.

Vadim

så sier jeg: gutten har en bil. kan man si det? # det er her, på bjørne-linja

mmm jeg tror det er nei

hvorfor kan man ikke si det?

fordi at # han er litt for liten

Vadim

her på lamme-linja sier jeg: manne kjøpte en genser som var blå

det går ikke an

det går ikke an?

for at den skal ha hvit

å ja

alle sauer har hvit pels

Vadim

Alle disse eksemplene illustrerer at Vadim ikke forstår hva oppgaven går ut på. Man kan argumentere for at alle feilene her beror på én type misforståelse. Fordi Vadim ikke har forstått at man er ute etter om *formen høres rar ut*, svarer han på alle spørsmålene ut fra om setningen er logisk for ham eller han ser etter sammenheng med bildet som illustrer hvilken linje det er snakk om. Dersom øvingsoppgaven hadde tematisert ugrammatiske ytringer, er det mulig at det ville vært lettere for informantene å forstå oppgavene. Det er interessant å merke seg at Vadim, som ser ut til å forstå hva setningene betyr, men feiltolker oppgaven, har en lavere skåre enn Viktor som bare delvis forstår setningenes betydning.

5.5.3.10 Oppsummering av grammatisk bevissthet

Analysen av oppgavene som intenderer å kartlegge grammatisk bevissthet, viste at disse oppgavene krever større grad av norskerferdigheter enn oppgavene om fonologisk bevissthet,

hovedsakelig i form av forståelse av ord, men også prinsippene for sammensetning av ord og forståelse for grammatiske elementer, jf. resultatene i 5.4. Analysen av mine informanternes testgjennomføring bekrefter dette. Det er flere og sammensatte årsaker til informantenes skåre, og kravet til norskferdigheter er en av dem. Når informantene ikke har disse språkferdighetene, vil de heller ikke kunne rette oppmerksomhet mot dem. Man kan derfor ikke vite om informantene har språklig bevissthet relatert til disse trekkene. Dette gjelder trolig Viktor og Igor. På den andre siden, skulle man tro at både Sergej og Vadim hadde de nødvendige norskferdighetene, basert på skolens vurdering om at de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og at det derfor er grunn til bekymring, enten det nå er språkferdighetene eller den språklige bevisstheten som fører til lav skåre. Samtidig viser analysen at trekk ved selve testen, hovedsakelig tolking av bilder, også kan være en mulig årsak til lav skåre. Tønnesen og Vollan (2010, s. 143) beskriver i en studie av bilder i lærebøker og kartleggingsprøver fire ulike nivåer i forholdet mellom bilde og tekst. De skiller mellom oppgavetyper der et bilde representerer henholdsvis fonem og (eller) grafem, ord, ytring eller tekst. Når det gjelder bilder som representerer ytringer, skriver de blant annet: ”Dersom flere elever inviteres til å lage ei muntlig eller skriftlig ytring med utgangspunkt i et bilde, kan resultatet bli mangfoldig, avhengig av hva bildet viser, og hvilke rammer den verbalspråklige produksjonen skal skje innenfor” (2010, s. 160). Det er altså grunn til å forvente at barn tolker bilder ulikt, særlig bilder som skal representere større språklige enheter som ytringer og tekst. Tønnesen og Vollan advarer derfor mot at tvetydige bilder i læremateriell for noen elever kan representere en omvei snarere enn språklig støtte. Dette gjelder ikke minst for minoritets elever som har en annen erfaringsbakgrunn enn de norske elevene. Bildene som representerer setninger i *Ringeriksmaterialet* er, slik jeg ser det, ikke entydig nok for formålet, og utgjør slik sett en tilleggsoppgave som kan ta fokus bort fra hovedformålet med kartleggingen.

Et annet aspekt som kommer til uttrykk via mine informanternes løsning av oppgavene i *Ringeriksmaterialet*, er viktigheten av øvingsoppgavene. Mange av øvingsoppgavene elevene møter er enklere enn mange av oppgavene som følger, og er derfor ikke egnet til å eksemplifisere utfordringer eleven vil møte i de ulike deloppgavene. Dette gjelder blant annet oppgave 14, *Telle ord i setninger*, der øvingsoppgaven, *Gutten spiser*, bare retter fokus på innholdsord, mens oppgavene som kommer etter også inneholder grammatiske ord. I oppgave 16, *Grammatikalitetsbedømmelse*, benyttes en grammatisk setning som øvingssetning, noe

som gjør at ugrammatiske setninger ikke blir tematisert før elevene møter dem i selve oppgaven.

5.5.4 Diskusjon av samtalene i testgjennomføringen

På bakgrunn av manglende samsvar mellom informantens skåre på *Ringeriksmaterialet* og de andre dataene spør jeg i 5.3.4 i hvilken grad *Ringeriksmaterialet* er gyldig når det gjelder kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter. Dette er en presisering av forskningsspørsmål 3: *Hvordan vil en kartleggingsprøve laget for norske elever, fungere for minoritets elever?*

I 5.5.2 og 5.5.3 har jeg vist hvordan mine informanter skårer på *Ringeriksmaterialet*, jeg har belyst hvilke ferdigheter de har, hva slags spesielle utfordringer de som minoritets elever møter i *Ringeriksmaterialet*, og hvordan de på ulike måter løser de utfordringene de møter.

Det er veldig varierende hvor mye elevene sier mens de løser oppgavene. Jo mer den enkelte eleven sier, jo enklere er det for meg å reflektere rundt hvordan han tenker når han løser oppgaven. Det at en elev snakker mye, kan være et uttrykk for at han ønsker hjelp/input fra den voksne, og sees på som et uttrykk for usikkerhet i forhold til hvordan oppgaven skal løses, men det kan også være en måte forsikre seg om at man er på rett spor. Liten grad av dialog fra eleven sin side kan tyde på at han forstår hva han skal gjøre, og uttrykke sikkerhet rundt oppgavetypen (slik vi ser hos Sergej i fonologioppgavene), men det kan også være at elevene tror det de gjør er rett, når de ikke blir korrigert av den voksne.

Det er grunn til å tro at elever i første klasse er vant til å få beskjed av læreren dersom de gjør en feil i en slik kontekst som vi finner i min datainnsamling, altså en situasjon der man har lærerens fulle oppmerksomhet mens man løser en oppgave. Det kan derfor være at elevene blir usikre av at jeg ikke korrigerer dem, eller vil si riktig svar utenom i øvingsoppgavene. Elevene er ikke informert om at jeg ikke korrigerer dem, og det er mitt inntrykk av at de i ulik grad forstår dette. Derfor kan noen tolke min manglende negative respons som at det de gjør er rett.

Det som i størst grad kan antas å påvirke resultatet for minoritets elever, er hvilket forhold de har til ordene som brukes i testen. Noen ord er kjente og trygge for elevene, mens andre kan være helt eller delvis ukjente. De av ordene i testen som er lange, kan også være vanskelige å

uttale for en minoritetselev, noe som kan føre til at eleven unngår ordet i det daglige og derfor ikke bruker det, selv om han i prinsippet kjenner betydningen. Slik det ser ut for meg, klarer elevene til en viss grad å løse flere av oppgavene om fonologisk bevissthet, selv om de ikke kjenner alle ordene. En studie fra prosjektet *Leseopplæring uten lesebok* (Egeberg, 2007, s. 186) viser en tilsvarende tendens når det gjelder forholdet mellom norskferdigheter og språklig bevissthet hos andreklassinger. Resultatene fra testen IL-basis i kombinasjon med språkscreeningstesten BO EGE 1 viser at minoritetselever som skåret svakt på språkscreeningstesten, likevel klarte mange av oppgavene knyttet til rim, forlydsanalyse og fonemantall. Dette forklares med at elevene har fått språklig stimulering på morsmålet, og at disse ferdighetene overføres til norsk (Egeberg, 2007, s. 187). Mine informanter løser problemer knyttet til ukjente ord ved å be om å få dem gjentatt eller å peke på de aktuelle bildene uten å si ordene. Dette krever naturligvis at informanten behersker den ferdigheten som testes i den gitte oppgaven. Det er grunn til å tro at jo flere ord som er ukjente i én oppgave, jo større vil utfordringen bli for eleven. Det vil i praksis si at jo lavere ordforråd eleven har i norsk, jo vanskeligere vil det bli å løse en oppgave av denne typen, uavhengig av om han behersker den ferdigheten som testes.

Det er også stor variasjon mellom oppgavene i forhold til om ordene som brukes er høyfrekvente eller lavfrekvente. Noen oppgavetyper krever at man bruker mindre vanlig ord, for eksempel i oppgave 5, *Bortfall av første lyd*, må man ha to ord som er identiske med unntak av første lyd, noe som gir begrensede muligheter i forhold til ordvalg.

Oppgave 10, 11 og 12 om sammensatte ord, benytter også mange lavfrekvente ord. Siden oppgavene handler om sammensetninger, er ordene også lange. Jeg mener derfor man skal være forsiktig med å se *Forståelse av sammensatte ord* i sammenheng med språklig bevissthet. I 5.4.6, drøfter jeg i hvilken grad forståelse er et uttrykk for språklig bevissthet, og argumenterer for at oppgave 12, som bare stiller krav til forståelse, altså den enkleste formen for analyse, jf. Bialystoks definisjon, skulle være enklere enn 11 og 12 som stiller krav til både analyse og kontroll. Basert på mine informanters refleksjoner i gjennomføringen av denne oppgaven, se 5.5.3.5, mener jeg at informantens utfordringer i denne oppgaven like gjerne kan skyldes testens bruk av lavfrekvente ord, som lav morfologisk bevissthet.

Mange av setningene i oppgave 13–16 fokuserer på mer enn ett grammatisk trekk i hver oppgave. Dette er i og for seg uproblematisk, og kan bidra til å skille de gode fra de virkelig

gode elevene, men det er en utfordring dersom eleven gjør feil i en slik oppgave at man ikke vet nøyaktig hva det er eleven ikke kan. Hvis man ser for seg at en elev svarer feil på for eksempel deloppgave 13 i oppgave 13, (sett kryss på bildet av ”Gutten kjøper ballongene”), kan man ikke vite om det er fordi eleven ikke skiller mellom entall og flertall eller om det er fordi han ikke kjenner verbet *kjøpe* (og da forutsetter jeg at bildene er entydige, eleven forstår ordene i instruksjonen og vet hvilken linje det er snakk om). Hvis målet med en slik kartleggingsprøve er å dokumentere hva eleven kan og ikke kan, med formål om å tilpasse undervisningen etter det, vil en lav skåre på oppgavene om grammatisk bevissthet gi liten detaljkunnskap om nøyaktig hvor problemet ligger, utover å dokumentere at det er et problem.

Oppgave 14 og 16 benytter et bilde av et dyr for å angi hvilken linje det er snakk om, i tillegg til nummerering slik som i de andre oppgavene. Disse omtales i instruksjonen som *muselinja*, *bielinja* etc. Dyret på bildet har ingen sammenheng med setningen ellers. Dette kan virke forvirrende, siden det blir ett ekstra moment å forholde seg til, og siden det i de fleste andre oppgavene er sammenheng mellom ord og bilde. Man er også avhengig av at elevene kjenner ordet som benevner linjen. I oppgave 16 skal man i tillegg forholde seg til symboler for rett og feil, noe som gjør at elever kan trenge en del hjelp for å finne fram, uavhengig av om de behersker den ferdigheten oppgaven er ute etter å måle.

Det er altså flere ulike elementer som ser ut til å ha innvirkning på testresultatet når jeg bruker *Ringeriksmaterialet* på mine informanter, blant annet bruk av lavfrekvente eller ukjente ord (oppgitte), lavfrekvent oppgavetype, tolking av bilder, orientering i oppgavene, valg av feil løsningsstrategi (rim i stedet for bortfall av første lyd) og engasjement (noen bilder er ekstra interessante). Gjennomgangen viser at informantene benytter seg av ulike strategier i arbeidet med å løse oppgavene, blant annet ved å be om gjentakelse av oppgaven, telle på fingrene, be om hjelp til svaret i form av bekreftelse eller avkreftelse, sammenligne oppgavene med hverandre, velge en annen løsningsstrategi enn forventet i oppgaven eller å gjette.

Språklig bevissthet er en kompleks og sammensatt størrelse som er vanskelig å isolere fra andre ferdigheter, jf. 2.5. Språklig bevissthet står i en nær relasjon til, og må nødvendigvis bygge på språkferdigheter, da et metaperspektiv på språkets formside betinger at denne formsiden er kjent i bruk. Det er heller ikke slik at språklig bevissthet er en enten-eller-ferdighet som man har eller ikke har, men snarere en ferdighet som man kan ha i ulik grad, på ulike områder.

Formålet med *Ringeriksmaterialet* er å tilegne seg kunnskap om testtakerens språklige bevissthet for å kunne predikere mulige lese- og skrivevansker. *Ringeriksmaterialets* operasjonalisering av språklig bevissthet, jf. 5.4, forutsetter imidlertid forkunnskaper som ikke alle mine informanter har. Ferdigheter som testes, i tillegg til språklig bevissthet, er for eksempel ordkunnskap, telleferdigheter, evnen til å tolke bilder, evne til å orientere seg på papiret (relatert til sider, linjer, bilder). Analysen i 5.5 viser at når informantene ikke har disse forkunnskapene, kan det påvirke testresultatet og slik svekke testens gyldighet for denne elevgruppen. Det er ikke en tydelig sammenheng mellom informantenes resultater på *Ringeriksmaterialet*, jf. 5.3, og det som kommer fram i den utforskende analysen, jf. 5.5. Analysen viser at årsakene til lav skåre på testen kan relateres til andre elementer enn lav språklig bevissthet, noe som gjør at *Ringeriksmaterialet* ikke er gyldig når det gjelder kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter, jf. forskningsspørsmål 3 og utdypingsspørsmålet i 5.3.4.

6 Fortelleferdigheter på to språk

6.1 Innledning

I dette kapitlet retter jeg fokus mot informantenes fortelleferdigheter på norsk og russisk. For å besvare forskningsspørsmål 1, *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell*, retter jeg først fokus mot narrative ferdigheter, og diskuterer hva som kjennetegner den narrative strukturen i elevenes muntlige tekster. Jeg fokuserer på hvordan eleven har benyttet kategoriene i Labovs fortellegrammatikk og hvor lange tekstene er. Narrative ferdigheter krever at man tar i bruk alle sider ved språkferdighetene. En elevs ferdigheter i å produsere sammenhengende tekst gir derfor gode indikasjoner på hvordan hans eller hennes samlede språkferdigheter er. I analysen kommenterer jeg også språktrekk som typisk kan relateres til andrespråksutvikling, se 2.7.1. I beskrivelsen av elevenes språkferdigheter benytter jeg Berggreen og Tenfjords kategorier for beskrivelse av generelle trekk i mellomspråk der mellomspråk beskrives som enkle, ustabile, variable, og preget av tverrspråklig innflytelse (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29-44). Deretter undersøker jeg hvordan informantene skaper sammenheng i tekstene sine ved hjelp av referentkopling.

Ved hjelp av gjenfortellingene diskuterer jeg informantenes språkferdigheter på begge språk. For å besvare forskningsspørsmål 2, *Hvilke sammenhenger er det mellom ferdigheter i norsk og ferdigheter i morsmålet*, sammenligner jeg de norske fortelldataene, jf. punktene over, med tilsvarende data på russisk, og diskuterer likheter og forskjeller. Også i denne delstudien er elevenes ordforråd sentralt. På mange måter kan man si at den eksplisitte sammenhengen i teksten nødvendigvis må skapes ved bruk av ord. Hvilke ord informanten bruker for å skape denne sammenhengen, vil blant annet avhenge av hvor godt utviklet vokabular han har.

På informantnivå er analysene delt inn i en kortere del om narrative ferdigheter generelt og en hoveddel om kohesjonsferdigheter. Den første delen av analysene handler om å se hvordan eleven bruker ulike deler av språkferdighetene for å skape sammenheng og mening i sin gjenfortelling. Her sammenligner jeg språkferdighetene på norsk og russisk ved at jeg blant annet ser på morfologiske og syntaktiske trekk, i tillegg til tekstnivået i gjenfortellingen.

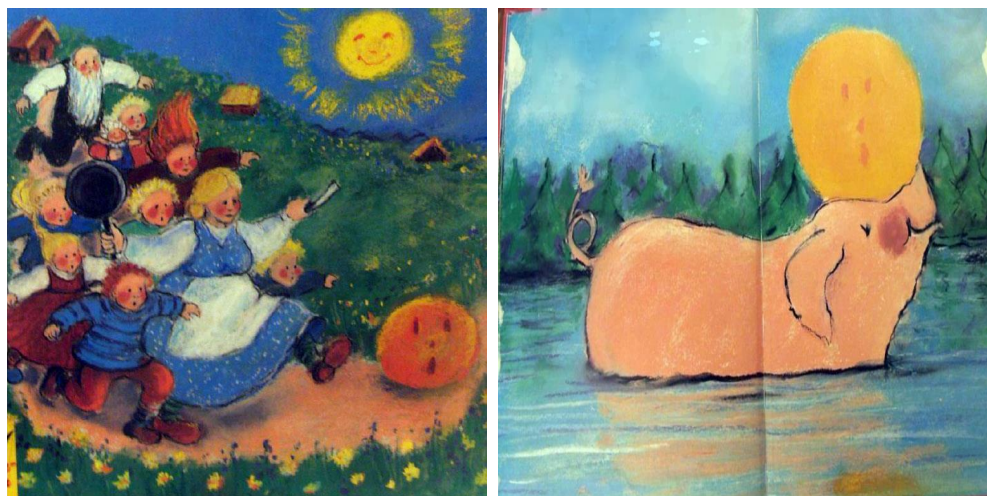
Hovedfokuset i analysene av fortelleferdigheter er altså kohesjon. Bachman og Palmer omtaler kohesjon som "[...] involved in producing or comprehending the explicitly marked relationships among sentences in written text or among utterances in conversation" (2010, s. 45). Kohesjon er altså eksplisitte uttrykk for tekstsammenheng. Jeg har valgt å basere analysen på tre referenter i elevenes gjenfortellinger av eventyret om Pannekaka: *kona, sju unger* og *Pannekaka*. Disse ble valgt fordi de går igjen gjennom store deler av eventyret, og derfor er egnet til å belyse hvordan sammenheng skapes gjennom hele teksten.

I kartlegging av språkferdigheter står vurdering av fortelleferdigheter sentralt både når det gjelder å tilegne seg skriftspråket og når det gjelder andrespråkstilegnelse generelt. For å fortelle noe med sammenheng kreves det at man tar i bruk mange sider av språkferdighetene samtidig, noe som gjør det til et egnet utgangspunkt for kartlegging. Cummins (2000) sier: "To be literate it is not enough to know the words; one must also learn how to participate in the discourse of some textual community" (2000, s. 63). I tråd med Bachman og Palmers modell (2010, s. 45), der de beskriver tekstferdigheter som bestående av kohesjon og retorikk, anser jeg elevenes ferdigheter i å produsere sammenhengende fortellinger som en viktig del av språkferdighetene. I skolen benyttes både muntlige og skriftlige fortelleferdigheter i undervisningen.

Fortelleferdigheter er ifølge Svendsen knyttet både til organisatorisk kompetanse – det vil si grammatisk kompetanse og tekstkompetanse – og pragmatisk kompetanse (2004, s. 50), og vil slik sett kreve at man tar i bruk den delen av de kommunikative ferdighetene Bachman og Palmer kaller "language knowledge" (2010, s. 44). Bialystok sier: "In order to understand stories, children need to be familiar with the discourse conventions that bring cohesion and reference to the text" (2004, s. 590). Å fortelle en fortelling stiller altså krav til at man kjenner og benytter mange aspekter ved språkferdighetene samtidig. Verhoeven og Strömqvist argumenterer for at man i studiet av barns språkstilegnelse må se utover grammatikken og rette søkelys mot pragmatikken når de sier: "Any theory of language acquisition covering the school age must also address the developing of pragmatic competence of children in addition to their grammatical competence" (2001, s. 2). Det er altså stor enighet om at tekstinivået er relevant i studiet av språkferdigheter, og at dette nivået også kan si oss noe om barnets ferdigheter på andre språklige nivåer.

6.2 Analysetilnærming til narrativ struktur

Dataene ble samlet inn ved at elevene ble fortalt eventyret *Pannekaka* på norsk eller russisk, samtidig som de fikk se ni bildekort som var kopiert fra Asbjørnsen og Moes eventyr, illustrert av Mona Lærum (Asbjørnsen, Lærum, & Moe, 1997). På bildekortene hadde jeg fjernet den teksten som opprinnelig var der, for at ikke eleven skulle få inntrykk av at det fantes én riktig variant av eventyret. Slik ønsket jeg å motivere elevene til å fortelle eventyret med sine egne ord, samtidig som de skulle holde seg til temaet på hvert enkelt bilde.



Figur 35: Eksempel på bildekort brukt i gjenfortellingene

Oppslagene viser gangen i eventyret. Det er klare og fargerike bilder, og hvert bilde har et tema, ved at det for eksempel introduserer et nytt dyr. De norske gjenfortellingsdataene samlet jeg inn selv, mens morsmåslærer eller en annen morsmålsbruker av russisk samlet inn de russiske dataene, fordi jeg anså det som nødvendig at elevene fortalte til, eller samtalte med, en som var morsmålsbruker av språket. Jeg var til stede også i denne delen av datainnsamlingen.

Den voksne fortalte muntlig, fritt etter bildene. De norske dataene ble samlet inn først, så de russiske. Jeg valgte også å ta vekk vanskelige, litterære formuleringer av typen Hane-Pane (петушка-золотого гребешка). Dette ble gjort fordi jeg ønsket at eventyret skulle framstilles slik at eleven forsto alle ordene, og også skulle kunne bruke de samme ordene i sin egen gjenfortelling. Jeg valgte også å utelate noen av skapningene som Pannekaka møter i det opprinnelige eventyret, fordi jeg i pilotstudien erfarte at eventyret ble for langt slik at elevene

mistet konsentrasjonen på slutten. I versjonen som den voksne forteller, møter Pannekaka derfor ei høne, en hane, ei and og en gris, slik elevene får det presentert. Siden Igor tok del i pilotstudien, er hans gjenfortelling basert på hele eventyret.

Fortelling av eventyr er en vanlig og ofte populær aktivitet blant seksåringer. Eventyret *Pannekaka* er også ganske enkelt å forstå. De fleste ordene er dagligdagse og eventyret er preget av gjentakelse. Folkeeventyr vil i mange tilfeller medføre kulturspesifikke trekk, men ved å velge et folkeeventyr med rot i begge kulturer, håpet jeg å unngå at kulturspesifikke trekk påvirket resultatet. Enkelte detaljer er likevel forskjellige, for eksempel hvilke dyr Pannekaka møter, og at de sju ungene ikke er med i den varianten av eventyret som fortelles i Russland. Jeg brukte innholdsmomentene i Asbjørnsen og Moes norske variant som utgangspunkt for gjenfortellingen på begge språk. Alle informantene oppga at de kjente eventyret på russisk fra før. Dette kan observeres ved at de bruker for eksempel eventyrformularene fra russisk selv om disse ikke ble introdusert.

I forkant av datainnsamlingen ble de som hjalp meg med datainnsamling på russisk, instruert om at gjenfortellingen i størst mulig grad skal være elevstyrt, og at eleven ikke skal avbrytes så lenge han snakker. Målet er altså at eleven selv skal drive fortellingen framover, men at han skal få hjelp når han ber om det, eller når det stopper opp. Dataene viser at morsmåslærerne og jeg i noe ulik grad har grepet inn og korrigert eleven eller hjulpet ham videre, noe som bidrar til at dataene ikke er sammenlignbare på detaljnivå, men er preget av at både elevene og de ulike lærerne inntar ulike roller i kommunikasjonssituasjonen. Ikke desto mindre er alle elevene innom alle bildene og sier noe om dem. Alle fortellingene er tatt opp på lydbånd og transkribert.

For å få oversikt over dataene satte jeg først tekstene inn i et skjema inspirert av Labovs (1972) fortellegrammatikk, se 2.6.1, som tar utgangspunkt i de ulike elementene man regner med at en fortelling består av: innledning, presentasjon, komplikasjon, vurdering, oppløsning og avslutning. Denne fortellegrammatikken er velegnet for å beskrive den narrative strukturen i eventyret om Pannekaka. Labovs kategori *vurdering* er ikke representert i eventyret, og er derfor ikke med i mitt oppsett. Labovs kategori *komplikasjon* har jeg valgt å dele i to. Dette er gjort fordi jeg ønsker å se om informantene både har med handlingen som utløser komplikasjonen, altså at Pannekaka hopper ut av panna og stikker av, og om de har med de gjentatte møtene med ulike dyr. Denne kategorien har jeg kalt *aktivitet*, fordi det dreier seg

om aktiviteter utløst av komplikasjonene. Inndelingen skal gjøre det lettere å belyse likheter og forskjeller mellom de norske og de russiske gjenfortellingene, samt å vurdere om, og eventuelt hvordan, de ulike innholdselementene i eventyret er tematisert.

Jeg har valgt å presentere gjenfortellingen i sin helhet for å gi et korrekt bilde av fortelleferdighetene. De russiske gjenfortellingene er oversatt til norsk, men alle analysene er basert på de russiske transkripsjonene av elevenes fortellinger. I oversiktene over antall løpende ord i gjenfortellingene er det altså den russiske varianten som ligger til grunn, noe som medfører at det ikke nødvendigvis er samsvar med den oversatte varianten som presenteres.

Som nevnt i 2.6.1 argumenterer Slobin og Berman (1994, s. 41) for at gjenfortelling, i motsetning til for eksempel fortelling etter bilder eller en film, er narrativ reproduksjon, ikke produksjon av narrativer. Dette er ikke formålet med den måten jeg har samlet inn data på. Ved å ta vekk teksten i oppslagene og selv fortelle eventyret uten å forholde meg til skriftlig tekst, prøver jeg å unngå at eleven skal oppfatte oppgaven dit hen at han skal bruke de samme ordene som jeg bruker i min fortelling, og at det derfor ikke finnes én riktig måte å gjenfortelle på. Samtidig er ikke dette en fri fortelling. Jeg vil at eleven skal produsere en tekst basert på teksten og bildene jeg har presentert. Det er derfor et element av rett-feiltenkning når det gjelder innholdet i gjenfortellingen. Jeg vil at elevenes fortellinger skal ha det samme semantiske innholdet som utgangspunktet, men dette er ikke knyttet til en bestemt ordlyd. Det forutsettes at eleven for eksempel kan en del sentrale ord som forekommer i fortellingen, og forstår de ulike sammenhengene, men utover det, finnes det ikke noen språklig fasit. Slik mener jeg det også vil være med fortelling etter bilder eller film. Bildene eller filmen legger klare føringer på hva fortellingen skal handle om, men ikke hvordan dette rent språklig skal komme til uttrykk. Det vil være vanskelig å fortelle froskehistorien etter bildene om man ikke kjenner ord som *frosk*, *gutt*, *hund*, etc. Det vil også være mulig å skape en fortelling med god narrativ struktur basert på bildene i *Frog, where are you?* som ikke nødvendigvis er i tråd med bildene. Det er derfor problematisk å sette et bastant skille mellom å gjenfortelle og å skape narrative strukturer, slik Berman og Slobin gjør, eller å definere fiktive narrativer i lys av om de er "[...] elicited with non-verbal prompts such as pictures or videos" (Pavlenko, 2008, s. 311) slik Pavlenko gjør. Verhoeven og Strömkvist (2001, s. 4) og Lanza (2001, s. 18) omtaler imidlertid også fortelling etter bilde eller film som gjenfortelling.

Jeg ser mine informantere gjensgjortellinger av eventyret *Pannekaka* som uttrykk for narrative ferdigheter.

6.3 Analysetilnærming til kohesjon

I studien av kohesjon undersøker jeg altså elevenes bruk av referentkopling i gjensgjortellingene deres av eventyret om Pannekaka. Ordet *referent* betegner et begrep som introduseres i en tekst, for eksempel *kone* i ”Det var en gang en kone som hadde sju sultne unger”, men *referanse* betegner grammatiske og leksikalske uttrykk som viser tilbake til denne referenten, for eksempel i ”dem stekte hun pannekaker til”, viser *hun* tilbake til *kona*. Når flere uttrykk viser til den samme referenten, omtales de som *koreferente* (Fossestøl, 1983, s. 105-106).

Rent praktisk har databehandlingen foregått ved at jeg har gjennomgått tekstene og markert referanser til hver av de tre referentene (for eksempel pro-former, gjentakelse, hyponymer, synonymymer, parafrase) med hver sin farge. Slik tabellen under viser, har jeg brukt gul farge for referenten *kona*, grønn for *sju unger* og blå for *Pannekaka*.

<p>og så skrikende barn. og så sier han der ene ”kan jeg få- kan jeg få pannekaka, vær så snill”. det sier han, og så sier andre ”snille mamma kan jeg få pannekaka” så sier ho der tredje ”mamma # snille snille mamma, kan jeg få pannekake?” og så komme det er fjerde, så sier han ”kan jeg få pannekaka, snille, snille, snille mamma”. så sier den femte, kan jeg få pannekaka, være så snill, snille, snille, snille mamma. sier. og så sier sjuende ”snille, snille, snille, kjære mamma. sier – eh snille mamma. sa den sjuende.</p>	<p>Ну что они делали? Что они на картинке делают? Хочут вафли... Чего делают? Они хочут вафли. Вафли хочят? Ну, это не вафли были - блины. А ты знаешь, чем вафли от блинов отличаются? Я так не.....(неразборчиво) Вафли они с такими клеточками, а блин – это просто на сковородке, такой кругленький. Ну, и пекли они блины, да? А еще кто у них был, у деда с бабой? Детки. Детки были, угу... сколько, помнишь? Восьми детки....</p>
---	---

Tabell 38: Eksempel på markering av referentkopling, Vadim

Jeg har brukt fargemarkering for å gi et visuelt inntrykk av hvor mye og hvor ofte den enkelte referenten brukes. Den voksne replikker er markert med rød skrift. Jeg har videre laget en tabell, jf. Tabell 39, der jeg fører opp alle forekomstene av den enkelte referenten.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
pannekake	2	Колобок	pannekake	6
kake	7	он	han	2
Ø gå	1	Колобок, Колобок	Pannekake, Pannekake	3
Ø hoppet	1	тебя	deg	2

Tabell 39: Eksempel på systematisering av referanser, Aleksej

Referanser markert med Ø betyr at det er en utelatt referanse i en kontekst som krever eksplisitt referanse. Dette finnes bare i de norske gjenfortellingene, og kan i hovedsak relateres til utelatt subjekt. Se 6.10 for diskusjon.

Jeg ser på hvor mange referanser eleven produserer, hvor mange ulike referanser eleven bruker i hver referentkjede og eventuelt om det er eksempler på utelatte referanser i obligatoriske kontekster. For å kunne vurdere elevens bruk av hver enkelt referent har jeg laget oversikter over hvilke referanser som brukes, og hvor mange ganger hver av referansene brukes. Dette er gjort blant annet for å kunne se på variasjon, og for å få oversikt over om forholdet mellom grammatisk og leksikalsk kohesjon i gjenfortellingen. Informasjonen er oppsummert i tabeller av typen Tabell 40, der alle forekomstene av alle referentene på begge språk er tatt med. Disse tabellene utgjør grunnlaget for figurene som presenteres i analysene av enkeltinformantenes referentkoplinger.

	KONE		SJU UNGER		PANNEKAKA	
	NORSK	RUSSISK	NORSK	RUSSISK	NORSK	RUSSISK
Elevens referanser	12	8	9	2	35	51
Referanser, voksen	2	4	0	0	11	24
Referanser totalt	14	12	9	2	46	75
Ulike referanser, elev	4	4	6	2	5	10
Utelatt referanse	1				14	

Tabell 40: Eksempel på opptelling av referanser, Igor

I disse tabellene har jeg, i tillegg til elevens referanser, også ført opp hvor mange referanser den voksne bidrar med i samtalen. Dette har jeg gjort for å gi et inntrykk av gangen i samtalen. Utelatte referanser er tallet opp der dette leder til formelle feil. Når det er snakk om for eksempel presisering av hvem som snakker i direkte tale, av typen ”han sa”, kan dette utelates i en muntlig fortelling der eleven kun gjengir replikkene. I situasjoner der verbalet er med, men ikke et nominalledd som i ”Sa ‘nå har jeg løpt fra...’”, registrerer jeg dette som manglende referanse, mens der eleven bare gjengir dialogen, har jeg ikke registrert dette som

eksempel på manglende referanse. I eksemplet under, ser vi at Vadim gjengir dialogen, uten utfyllende fortellerkommentarer av typen ”sa Pannekaka” og ”sa høna”. Jeg har valgt å ikke se på dette som manglende referanser, men tilskrive det den muntlige sjangeren.

”hei hei gås” [sa pannekaka] ”hei hei pannekake. kan jeg få spise deg eller?”
[sa gåsa] ”nei, for atte jeg ## for det atte jeg stikket fra gamlefar og de tjue
barna som skriker og mora” [sa pannekaka]

Vadim

I det følgende eksemplet fra Igor ser vi at han fyller ut med verbet *si* mellom replikkene, men uten nominalledd. Dette registreres som manglende referanse.

”god dag pannekake” ”god dag høne” ”kan jeg spise deg?” si ”nei, nå jeg
løpt mamma og bestefar og så sjue barn og så mann også løpe deg også” og
trille han

Igor

I den russiske teksten registrer jeg nominalet som referanse der det er uttrykt. Der referansen bare er markert via personbøyde verb, registrer jeg verbet som referanse. Verbet markeres ikke der nominalet er eksplisitt selv om person og tall også vil framgå av verbet, slik at det blir en form for dobbelmarkering.

Noen steder er det ikke gitt hva eleven mener å uttrykke, og det kan derfor være vanskelig å vurdere om en referentkopling er utelatt. For eksempel sier Igor i sin gjenfortelling:

og så, og så blir i vann...
de kom til en ... vet du hva det heter?

en elv

Igor

I situasjonene der og da tolker jeg ”og så blir i vann” som at Igor ønsker å si ”og så kom de til en elv”, og at de i så fall refererer til Pannekaka og grisen. Her er det imidlertid så stor avstand mellom det som sies og min tolkning, at jeg velger å ikke telle med dette som manglende referentkopling. Det er altså så stor avstand mellom ordene som brukes og min mulige tolkning at det er vanskelig å sannsynliggjøre tolkningen, til tross for at det er grunn til å tro Pannekaka i en eller annen form skulle utgjøre agens i setningen.

Der er også noen tilfeller der referenten er uklar, for eksempel i Igors gjenfortelling.

og kan jeg sitte på her (*peker på trynet*). og sitte og han tjukk og så han ”kan spise?”

Igor

Her er jeg litt usikker på om ”han tjukk” viser til grisen eller pannekaka. Det ligger i konteksten at det er pannekaka som sitter, og at det er grisen som spør ”Kan spise?”, men hvem som regnes som utgangspunkt for beskrivelsen tjukk, er mer usikkert. Jeg har tolket det som at det er grisen som er tjukk.

På grunn av dialogen mellom lærere og elev kan det i noen tilfeller være vanskelig å si at elevens setning mangler referanse når eleven for eksempel fullfører en setning som den voksne har påbegynt, slik man ser i eksemplet under:

den hadde løpt fra... mama, papa, alle sammen og Aleksej
--

Her tenker jeg meg at det i en muntlig samtale ikke er naturlig at eleven skal gjenta elementene fra den voksnes setning før han fullfører den.

Nominalledd uttrykkes på ulike måter i norsk og russisk. Mens norsk har subjektstvang, og i de fleste tilfeller må uttrykke også objektet eksplisitt, kan man i russisk uttrykke nominalledd implisitt via verbet. I presens bøyes russiske verb i person, genus, numerus, aspekt og modus. I preteritum markeres numerus, men ikke person i singularis, og bare numerus i pluralis (Mathiassen, 1996). Dette vil si at i de russiske tekstene kan referenten uttrykkes via verbet, og må ikke nødvendigvis markeres eksplisitt som et eget ledd, slik det kreves på norsk. Obligatorisk subjekt er ansett som et vanskelig trekk i norsk (Hagen, 1998, s. 317). I databehandlingen har jeg markert verbet som referanse i de russiske tekstene der nominalleddet ikke er uttrykt, men der nominalleddet kommer til uttrykk, er ikke verb ført opp som referanse. I tekstene er det også eksempler på at setninger uten eksplisitt subjekt har mer enn ett finitt verb; i de tilfellene har jeg markert bare det første verbet som referanse fordi det er det som etablerer referansen til tidligere brukte ledd.

Russisk har flere grammatiske former av hvert ord i og med at man har et rikt kasussystem. Jeg kategoriserer ulike bøyingsformer av et ord som ulike referanser. Siden russisk har flere bøyingsformer enn norsk, kan dette skape et skjevt bilde av språklig variasjon. Dette gir særlig utslag når det gjelder russiske proformer for referentene, for eksempel pronomener. Der man i første person singularis har to former på norsk, *jeg* og *meg*, har man på russisk seks former (Mathiassen, 1996, s. 134). På den andre siden er jeg interessert i å dokumentere i hvilken grad eleven bøyer de ordene de bruker både i norsk og russisk, da dette er med på å gi

en intensjon om hvor langt elevene har kommet i språkutviklingen. Noen proformer viser tilbake på mer enn én av referentene, for eksempel brukes ordet *de* om kona og ungene sammen, slik vi ser for eksempel hos Igor: ”og så de løpe”. Referansen regnes da med under begge referentene.

Oversiktene over referanser i de russiske tekstene er oversatt til norsk. Russisk har ikke bestemt/ubestemt form, og i oversettelsen av enkeltordene tar jeg derfor ikke hensyn til om referansen framstilles i bestemt eller ubestemt form i en oversettelse av hele setningen. *Kolobok* kan oversettes til norsk som *pannekake* eller *pannekaka* avhengig av grammatiske forhold. Jeg skriver *pannekake* i alle sammenhenger der enkeltordet oversettes. I tekstene som presenteres, er de russiske gjenfortellingene oversatt til norsk. Analysen av dataene er basert på den russiske gjenfortellingen, slik at når jeg kommenterer for eksempel antall ord i de to gjenfortellingene til hver informant, vil det ikke være samsvar mellom antall ord jeg oppgir og antall ord i den norske oversettelsen. I noen utvalgte tekstutdrag har jeg latt den kyrilliske teksten være med. I oversiktene over hvordan de tre utvalgte referentene brukes gjennom fortellingen, presenteres alle referansene på russisk med oversettelse.

Jeg har valgt å ta med alle referentkoplingene i elevenes eventyr uavhengig av om de er å anse som forventede eller mer uvanlige. Det vil si at om elevene omtaler *Pannekaka* som *vaffel* eller *pirog*, regnes dette uansett med som referanser til *Pannekaka*. Det samme gjelder ved transfer, for eksempel kodeveksling; om elevene bruker ord fra et annet språk enn det de skal i en gitt situasjon, tas dette med fordi det gir et helhetlig bilde av den enkelte elevens ferdigheter når det gjelder å skape kohesjon i teksten. Så lenge formålet med delstudien er å vurdere fortelleferdigheter, altså i hvilken grad informanten lykkes med å skape en tekst, anser jeg altså all bruk av referentkopling som relevant.

Jeg bruker altså referentkopling som et uttrykk for elevens ferdigheter i å skape sammenheng i tekst. I analysene av hver informants referentkoplinger under, presenteres en oversikt over antall referanser til hver referent på hvert av språkene. Jeg viser også i hvilken grad referentene er representert ved hjelp av ulike ord, og retter på den måten søkelys mot elevenes ordvalg og språklige variasjon, for eksempel om de bruker repetisjon av referenten eller om de velger synonymer, hyponymer eller grammatisk referanse, jf. Halliday og Hasans (1976) kategorier. Videre foretar jeg noen dypdykk der jeg ser på hvilke grep eleven tar for å løse oppgaven, for eksempel når det gjelder valg av ord og setningsstruktur.

6.4 Aleksej

Aleksej er altså den av elevene som har kortest oppholdstid i Norge, og også den jeg ut fra et samlet datamateriale vurderer til å ha svakest norskferdigheter. De eksterne lærerne (jf. Tabell 5) vurderer norskferdighetene hans som *mangelfulle*. Aleksej følger opplæringsplanen i grunnleggende norsk, noe som tilsier at han ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

6.4.1 Narrative ferdigheter

Tabell 41 viser hele gjenfortellingene på begge språk inndelt etter Labovs fortellegrammatikk. Inndelingen samsvarer i hovedsak med bildekortene eleven fortalt etter, med unntak av kategorien *aktivitet*, der eleven fikk et bildekort per dyr som Pannekaka møtte.

Norsk gjenfortelling	Russisk gjenfortelling, oversatt versjon.
Innledning	Innledning
<p>hva gjør de her? babuška ... ja, bestemor eller mammaen mama# ja [russisk: jeg klarer bare å snakke bitte litt på norsk, altså] ja, men hva er det oppi der da? oppe den # pannekake pannekake.</p>	<p>først kan du fortelle det du husker, og så snakker vi om hvordan den ligner på det russiske eventyret etterpå. jeg tror jeg har glemt det jo, men du har jo bildene men# bare se på bildene og fortell det var en gang# ...en stor fami?</p>
Presentasjon	Presentasjon
<p>hva sier barna? sier barna ## alle sammen vil spise kake "ja, spise kake, alle sammen" ja, alle vil spise kake. Sier de vær så snill? ja kake ehh## oh shit</p>	<p>i den store familien var det bestemor, bestefar, sju barn og pannekaka. bestemora stekte pannekake bestemora stekte pannekake. de sju sultne barna ville spise den. alle ble skremt da#</p>
Komplikasjon	Komplikasjon
<p>pannekaka ligger der, og barna vil spise den. man hva gjør pannekaka der da? gå til gulv: raz [russisk: hopp] ja, den hoppet ned på gulvet ja, hoppet på gulvet og # den ja, trillet bortover veien. man hva gjør kona og barna og bestefar da? mamma og alle sammen og bestemor# bestefar. hva gjør de? gå. kake løpe. ja, pannekaka løper, og de løper etter etter pannekake løpe alle sammen</p>	<p>fordi pannekaka? den spratt fort ut av panna og løp i vei. bestemora, bestefaren og de sju sultne ungene løp etter ham. men de nådde ham ikke igjen.</p>
Aktivitet	Aktivitet
<p>mmm. men pannekaka triller fort, og hvem er det pannekaka treffer?</p>	<p>han triller og triller, og plutselig er det en hane der. hanen sier "pannekake, pannekake, nå spiser</p>

<p># den ja, vet du hva den heter på norsk? nei hane spise hane og ## kake. nei spise meg mama og papa og alle sammen. og så løper jeg fra deg også. og så triller den videre; trille videre # og møter en? møte en ## ikke-hane ikke hane, nei. høne heter den høne. og høne ”kolobok, kolobok” [russisk: <i>pannekake, pannekake</i>] på norsk sier den ”god dag pannekake” god dag. god dag. a you want me spise? nei, me og mama og papa og alle sammen ja, jeg har løpt fra mamman og gamlefar og alle barna, og så? ## og så løper jeg fra deg også ja vet du hva løpe fra betyr? ja, løpe løpe a vdrug [russisk: <i>og plutselig</i>] plutselig møter han en? eh # hva heter den på russisk? utočki [russisk: <i>gås</i>] på norsk heter den gås hoppe hoppe og møte gås. og gås si: me you spise. nei spise. me on mama on papa og alle sammen hvem flere hadde han løpt fra? i ja ot tebja uidu [russisk: <i>og så løper jeg fra deg også</i>] ja, men hvem andre enn mammaen og pappaen hadde den løpt fra? den hadde løpt fra... mama, papa, alle sammen og hane og? hane høne ja og så løper jeg fra deg også.</p>	<p>jeg deg opp”. pannekaka ”nei, du spiser ikke meg! jeg har løpt fra bestemora og fra de sju ungene, og fra bestefaren, og nå løper jeg fra deg også hane”. Så triller den videre til den møtte en høne. høna sier ”pannekake, pannekake, nå spiser jeg deg opp!” pannekaka ”nei, du spiser ikke meg! jeg har løpt fra bestemora, og fra bestefaren, fra de sju ungene, og høna og hanen## og så løper jeg fra deg også, ikke sant? ja, og den triller videre til den møter en and. anda sier ”pannekake, pannekake, nå spiser jeg deg opp” pannekaka sier ”nei, du spiser ikke meg. Jeg har løpt fra bestemora og fra de sju ungene, og fra bestefaren, og nå løper jeg fra deg også”.</p>
<p>Oppløsning hoppe, hoppe og så xx hva heter den? gris gris ja gris sie brok, brok: me spise you. nei, spise me on papa on alle sammen og mamma og? og? høne, og? ##</p>	<p>Oppløsning plutselig triller og triller den. plutselig er det en gris og grisen sier ”la oss gå sammen!”. og pannekaka sier ”ja, la oss”. og de går og går etter veien, og det er vann der, og grisen sier ”Jeg kan svømme”, og pannekaka sier ”men jeg kan ikke svømme”. og grisen åpnet munnen og spiste ham opp. først gjorde den et hopp. han sier ”sett deg på trynet mitt”, ikke sant? og slik lurte han ham.</p>

<p>hane og? # og gåsa. men var det det grisen sa? grisen sa ### hva var det grisen spurte pannekaka om? kake spure kake# hva skulle de? der. der? spise kake deg nei, grisen sa ikke det han, vet du gris ikke spise. nei grisen sa ikke at den ville spise den. den sa, skal vi gå sammen, ikke sant? og hva gjør de der da? gå og gå og gå inn i skogen, men så, hva skjer her? de bader ja, de kom til vannet og den, kolobok, on nese den sitter på nesen til grisen a nese sitte grisen og hva gjør grisen da? a hopp (slurpelyd) spise ja, da spiste den opp pannekaka</p>	
--	--

Tabell 41: Aleksejs gjenfortellinger

Det er store forskjeller mellom den norske og den russiske gjenfortellingen. Mens gjenfortellingen på russisk framstår som en selvstendig og sammenhengende tekst, er den norske gjenfortellingen preget av at Aleksej er tidlig i norskinnlæringsprosessen, og har derfor mange av trekkene som er vanlige tidlig i andrespråksinnlæringen, se 2.7.1. Dette kan man se ved at det er mange brudd i fortellingen der han må få hjelp til å komme videre, for eksempel:

<p>grisen sa ### hva var det grisen spurte pannekaka om? kake spure kake#</p>	<p>Aleksej</p>
---	----------------

Det er også mange eksempler på syntaktisk forenkling, slik som ”hoppe hoppe og møte gås.” der setningen mangler subjekt, eller ”gris ikke spise” der setningen mangler finitt verbal. Man ser også at Aleksej i liten grad bruker korrekt norsk leddstilling, som i ”spise kake deg” der V2-regelen brytes. Aleksej har mange eksempler på morfologisk forenkling i den norske gjenfortellingen, som vi ser i ”etter pannekake løpe alle sammen” der han bruker ordene ubøyd. Den norske gjenfortellingen er preget av kodeveksling, altså at han bruker ord fra andre språk enn norsk, slik tekstutdraget under viser.

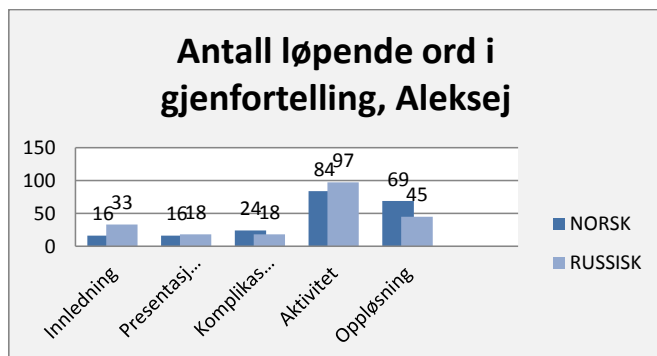
<p>og møter en? møte en ## ikke-hane ikke hane, nei. høne heter den høne. og høne ”kolobok, kolobok” [russisk: pannekake,</p>

pannekake]
 på norsk sier den ”god dag pannekake”
 god dag. god dag. a you want me spise? nei, me og mama
 og papa og alle sammen
 ja, jeg har løpt fra mamman og gamlefar og alle barna, og
 så?
 ##
 og så løper jeg fra deg også
 ja
 vet du hva løpe fra betyr?
 ja, løpe løpe a vdrug [russisk: og plutselig]

Aleksej

Bruk av andre språk i en norskspråklig tekst kan sees på som et uttrykk for mangelfulle norskerferdigheter, men man kan også velge å se på det som at Aleksej bruker alle de språklige ressursene han har tilgjengelig for å gjennomføre kommunikasjonen. Den norske gjenfortellingen er altså preget av tversspråklig innflytelse, mens det finnes ingen eksempler på det i den russiske. Den russiske gjenfortellingen er preget av formell korrekthet. Det er altså ikke grammatiske feil. Man ser også at Aleksej i mye større grad styrer den russiske gjenfortellingen sin selv, og trenger mindre hjelp fra den voksne for å komme gjennom den. Se også 7.3.1. Alt i alt ser man at Aleksej er helt i begynnelsen av norskinnlæringen, mens russisken er, slik også morsmåslæreren beskriver det, på et aldersadekvat nivå, jf. Tabell 10.

Om man ser på antall ord i de to gjenfortellingene, får man ikke inntrykk av at det ene språket dominerer det andre. Aleksejs norske gjenfortelling er på totalt 209 løpende ord, mens den russiske er på 211. Når elevenes gjenfortellinger settes inn i skjema etter Labovs fortellegrammatikk, jf. Figur 36, ser man at den norske teksten er lengst, i form av flest ord, i kategoriene *komplikasjon* og *oppløsning*, mens den russiske teksten er lengst i kategoriene *aktivitet*, *presentasjon* og *innledning*.



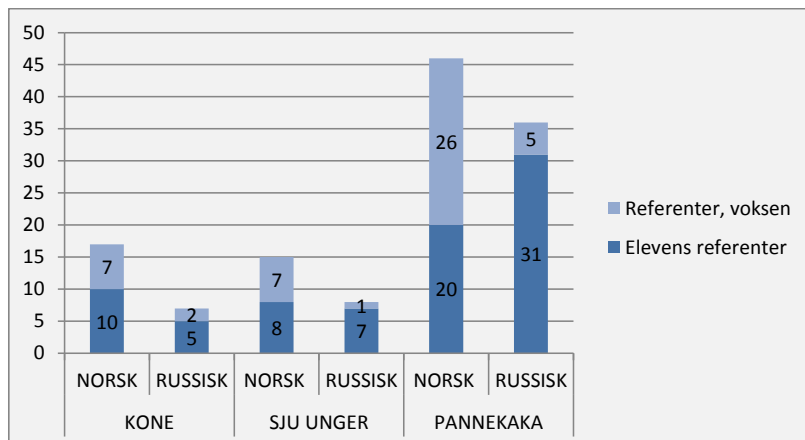
Figur 36: Antall løpende ord i gjenfortelling, Aleksej

Når det gjelder kategorien *presentasjon*, er det bare to ord som skiller, noe som kunne tilsi at presentasjonene var ganske like. Om man går inn i gjenfortellingen, ser man at den norske gjenfortellingen består av oppstykkede ytringer med mye gjentakelse. Ordene *kake*, *spise* og *alle sammen* går igjen flere ganger. Man finner også et eksempel på kodeveksling i ”oh shit”, samt at Aleksej gjentar direkte etter den voksne i begynnelsen. Den russiske presentasjonen består av tre fullstendige, samt en avbrutt setning i overgangen til komplikasjon. Disse setningene er enkle å forstå og presenterer på en informativ måte de involverte i eventyret. Det er altså ikke sammenheng mellom hvor mange ord som brukes og fortellingens kvalitet. Et høyt antall ord kan gjerne være et resultat av mange gjentakelser eller at eleven stiller spørsmål. Se også 7.3.1 om den voksnes rolle i Aleksejs gjenfortelling.

Aleksej er innom alle elementene i den norske gjenfortellingen, noe som ikke er unaturlig da hver av Labovs kategorier er representert ved hjelp av ett eller flere bilder. Man ser også at Aleksej forsøker å relatere handlinger til hverandre, for eksempel når han sier ”hoppe hoppe og møte gås. og gås si: me you spise. nei spise. me on mama on papa og alle sammen”. Han forteller, slik jeg tolker det, hvordan Pannekaka triller videre, møter en gås som sier at den vil spise den, men Pannekaka sier at den har løpt fra mannen og kona og alle sammen. Man trenger støtte i konteksten for å tolke Aleksejs språk på denne måten. Uten støtte i bildene og konteksten fortellingen ble til i, ville det være vanskelig å tolke Aleksejs norske gjenfortelling. Når en narrativ består av bare to hendelser som er relatert til hverandre, kaller Labov det for en minimal narrativ (1972, s. 360). Aleksej gjør bruk av minimale narrativer i den norske fortellingen, selv om det ikke er lange sekvenser der han forteller sammenhengende, slik vi ser i den russiske gjenfortellingen. Aleksejs utfordring ser ut til å være at han ikke behersker norsk i tilstrekkelig grad til å fortelle sammenhengende, heller enn at han ikke kan fortelle. At han kan produsere narrativer, ser man i den russiske gjenfortellingen. Det er derfor grunn til å anta at det er manglende språkferdigheter som gjør at Aleksej i liten grad produserer narrativer i den norske gjenfortellingen. Basert på Cummins’ CUP-modell (se 2.7.2) mener jeg at Aleksej vil kunne benytte de narrative ferdighetene han allerede har utviklet i morsmålet også i norsk, når de generelle språkferdighetene har kommet opp på et visst nivå i norsk.

6.4.2 Kohesjonsferdigheter

Figur 37 under viser en oversikt over Aleksejs referanser for hver referent i gjenfortellingene på norsk og russisk.



Figur 37: Referentkoblinger Aleksej

Vi kan se at Aleksej har flere referanser på norsk enn på russisk for referentene *Kone* og *Sju unger*. Dette kan relateres til at det er mer gjentakelse etter den voksne i den norske teksten, slik at den voksne i større grad styrer teksten mot de aktuelle ordene, mens Aleksej i stor grad driver den russiske teksten framover selv. For referenten *Pannekake* ser vi at han har 20 forekomster på norsk, og 31 på russisk, mens den voksne har 26 referanser i den norske gjenfortellingen, og fem i den russiske. Det er altså tydelig at den voksne bidrar mer i den norske gjenfortellingen enn i den russiske.

I tillegg er det åtte eksempler på utelatte referanser i den norske fortellingen; hvis vi legger til disse, er antall kontekster der referenten er aktuell, tilnærmet likt på norsk og russisk.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
pannekake	2	колобок	pannekake	6
kake	7	он	han	2
Ø gå	1	колобок, колобок	pannekake, pannekake	3
Ø hoppet	1	тебя	deg	2
Ø trille	1	меня	meg	2
kolobok, kolobok	1	я	jeg	2
me	4	уйду	jeg går fra	2
Ø hoppe hoppe	2	катится, катится	han triller og triller	2

you	2	ему	ham	1
ja	1	с тобой	med deg	1
Ø gå og gå og gå	1	давай	la oss	1
de	1	они	de	1
den	1			
kolobok	1			
Ø sitte	1			
Ø spise	1			

Tabell 42: Referenten *Pannekaka*, Aleksej

Hvis man går inn i tekstene og ser på hvilke ord det er i Aleksej sin tekst som viser til referenten *Pannekaka*, ser man store forskjeller mellom de to fortellingene. Den norske teksten er preget av repetisjon av referenten *Pannekake*, eller forenklet til *kake*. I den russiske gjenfortellingen er referenten representert ved hjelp av ordet *Kolobok* (Pannekake) og ulike proformer som viser tilbake på dette, samt to personbøyde verb, altså grammatiske referanser. I den norske gjenfortellingen er *kake* den mest frekvente referansen med sju forekomster. Ordet *Pannekake* er bare brukt to ganger. Verken *kake* eller *pannekake* bøyes. I tillegg er det flere eksempler på kodeveksling i denne teksten; Aleksej bruker det russiske *Kolobok* og det russiske pronomenet *ja* (jeg), samt at han bruker de engelske pronomenene *me* og *you* i dialogen mellom *Pannekaka* og dyrene. De norske pronomenene *jeg* og *du* er ikke brukt i fortellingen, men han omtaler *Pannekaka* og grisen som *de*. Hvis vi sammenligner norsk og russisk, ser vi at han i liten grad bruker grammatiske referanser i norsk, mens han gjør større bruk av det i russisk.

Utelatt referanse i obligatoriske kontekster kan sees i sammenheng med grammatiske forskjeller mellom norsk og russisk, da subjekt er obligatorisk i norsk, men ikke i russisk.

Nistov sier:

If we assume that the L2 learners gradually adopt the target language conventions, a development may be expected to where such possibly transferred L1 conventions in their interlanguage will be replaced by patterns more similar to those of the target language (Nistov, 2001a, s. 62).

Utelatt referanse hos mine informanter kan anses som et trekk overført fra elevens morsmål.

For referenten Kona gjør Aleksej bruk av ti referanser på norsk og seks på russisk.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
babuška	1	бабушка	bestemor	3
mama	5	от бабушки	fra bestemor	3
mamma	2			
bestemor	1			
Ø gå	1			
alle sammen	1			

Tabell 43: Referenten *kona*, Aleksej

Den mest brukte referansen i den norske fortellingen er *mama*, som samsvarer med det russiske ordet for *mamma*. Kona omtales også som *mamma* (to ganger), *babuška* og *bestemor*; vi ser altså igjen at han kodeveksler. Ingen av referansene bøyes på norsk, og ordet *kona*, som var referent i den voksnes fortelling, brukes ikke. Det er i noen tilfeller vanskelig å vite om *kona* er inkludert i begrepet *alle sammen* som Aleksej bruker gjentatte ganger. Jeg får inntrykk av at det i noen tilfeller er barna som omtales som *alle sammen*, fordi *kona* (mama) nevnes eksplisitt i tillegg, slik tekstutdraget under viser.

nei spise meg mama og papa og alle sammen Aleksej
--

I enkelte tilfeller kan det virke som om alle aktørene, også *kona*, er inkludert i *alle sammen*.

kake løpe. ja, pannekaka løper, og <u>de</u> løper etter etter pannekake løpe <u>alle sammen</u> Aleksej

På russisk er det ordet *babuška* (bestemor) som brukes som referanse i stedet for *kone*, tre ganger i nominativ og tre ganger i akkusativ.

Vi finner åtte referanser til referenten *Sju unger* i den norske teksten og sju i den russiske.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	antall
barna	1	семерых детей	sju barn	4
alle sammen	7	голодные дети	sultne barn	1
		все	alle	1
		семеро дети голодные	Sju sultne barn	1

Tabell 44: Referenten *sju unger*, Aleksej

På norsk er alle forekomstene *alle sammen*, med unntak av én, der de omtales som *barna*. Dette er i forbindelse med direkte gjentakelse etter den voksne. Ordet *unge*, som ble brukt i den voksnes fortelling, brukes ikke.

Aleksej har ellers ganske mange utsagn som kan være vanskelige å forstå, særlig om man ikke har tilgang på konteksten. I lys av at dette er en muntlig samtale, kan det være problematisk å vurdere om ledd som er obligatoriske i en skriftlig sammenheng, er utelatt. For eksempel sier han:

Man hva gjør pannekaka der da?
gå til gulv: raz [russisk: hopp]
Aleksej

Jeg tolker det som at subjektet her er utelatt, men ser at det hadde vært en mulighet å anse fraværet av subjekt som et resultat av den muntlige settingen.

Noen utsagn er så diffuse at man bare kan gjette seg til at det skulle vært en referanse der, for eksempel:

hoppe hoppe og møte gås. og gås si: me you
spise. nei spise. me on mama on papa og alle
sammen
hvem flere hadde han løpt fra?
i ja ot tebja uidu
[russisk: og så løper jeg fra deg også]
Aleksej

Ut fra konteksten er det naturlig å tro at utsagnet ”nei spise” skal bety noe sånt som ”Nei, du kan ikke spise meg”, men her må man ha kjennskap til fortellingen på forhånd for å få noe ut av utsagnet. Det fungerer i den umiddelbare konteksten fordi man har etablert fortellingens innhold på forhånd i og med at fortellingen allerede er fortalt en gang og fordi man kan støtte seg på bildene. Mange setninger i Aleksejs tekst er ufullstendige, og det er mange eksempler på at setninger som påbegynnes av den voksne, fullføres av eleven eller omvendt. Det blir en avveining i hver enkelt situasjon om dette skal registreres som manglende referanse i enkeltytringene. Det er blant annet mange eksempler på at kommunikasjonen bryter sammen for Aleksej når han skal gjenfortelle på norsk, og at den voksne hjelper ham videre. Dette registreres da ikke som manglende referanser hos eleven, men framgår av at det er mange referanser i den voksnes replikker (se 7.3.1).

Når man ser på antall referanser i Aleksejs to gjenfortellinger, er det ikke veldig store forskjeller. Antall referanser per referent er høyere på norsk enn på russisk, unntatt for referenten *Pannekaka*, og dersom man ser på det totale antall referentkoplinger i hver av

gjenfortellingene, Figur 37, får man heller ikke inntrykk av at det ene språket dominerer det andre. Om man undersøker på bruken, ser man derimot at Aleksejs norske referanser preges av repetisjon av leksikalske referanser, referanser på andre språk enn norsk, for eksempel personlige pronomener, og bruk av språktrekk som finnes i russisk, slik som utelatelse av subjekt. På russisk bruker han også repetisjon av referentene, men det er i tillegg mange eksempler på grammatiske referanser, for eksempel pronomener og personbøyde verb.

Man kan se i gjengivelsen av Aleksejs fortellinger i 6.4 at det er store kvalitative forskjeller mellom de to gjenfortellingene. Mens den russiske teksten er sammenhengende og godt forståelig, bærer den norske gjenfortellingen, som vist over, tydelig preg av at språket er i ferd med å bli innlært; det er mange eksempler på ettordsytringer, avbrutte setninger, kodeveksling, samt at fortellingen stopper opp. Dette er helt i samsvar med hva man kan forvente med utgangspunkt i den korte oppholdstiden i Norge. Det er også i tråd med hva man kan forvente basert på at Aleksej går i mottaksklasse, og dermed er vurdert til å ha norskferdigheter som er utilstrekkelige for å følge den vanlige norskundervisningen. Det man imidlertid også kan se, er at Aleksej har sterk vilje til å kommunisere, og at han bruker de ressursene han har tilgang på, den voksne, andre språk han kan, for å gjennomføre kommunikasjonen. Den russiske gjenfortellingen illustrerer at Aleksej har gode fortelleferdigheter.

6.5 *Igor*

Igors norske gjenfortelling av eventyret om Pannekaka er på totalt 352 løpende ord, mens den russiske gjenfortellingen er på 296 ord. Siden Igor var en del av pilotstudien, ble han bedt om å gjenfortelle eventyret i sin fulle lengde, mens de andre informantene ble presentert for en kortere variant. Igor startet norskopplæringen i forbindelse med skolestart ti måneder før dataene ble samlet inn, og følger opplæringsplanen i grunnleggende norsk. De eksterne lærerne beskriver norskferdighetene hans som under middels sammenlignet med et aldersadekvat nivå for norske elever.

6.5.1 **Narrative ferdigheter**

Fortellingene under viser hvordan Igor gjenforteller eventyret om Pannekaka på norsk og russisk.

Norsk	Russisk
Innledning	
pannekake##	hvordan begynner eventyrene på russisk? pannekaka pannekaka. pannekake det er... den er rund som en ball som en ball, riktig! men hvordan begynner pannekaka? pet var en gang... det var en gang en bestemor og en bestefar. en gang stekte de en pannekake. de så ikke etter, og den...
Presentasjon	Presentasjon
ja, hvem er det som lager pannekaka? mamman hvem lager mammaen pannekaka til? sjue barn	husker du at pannekaka dere var stor og vakker, og var veldig varm? og da de satte den fra seg... hvor? i vinduet hvorfor? fordi den var veldig varm ja, for at den skulle avkjøle seg?
Komplikasjon	Komplikasjon
og hva gjør pannekaka da? den skal løpe fort ja? og så, og så datt over den på gulvet ja? ## hva gjorde kona, mammaen da? jeg vet, ta den der. og så de løpe og så de kan ikke ta fordi der.: ja, den trillet så fort? ja. trillet fort.	en gang... den rømte den ble sikkert redd for at de skulle spise ham. den forstod det og trillet av gårde. og den ned på gulvet og alle barna etter. de vet jo at man skal spise den opp. ja, men pannekaka trillet av gårde, der triller den, og hvem var det den møtte?
Aktivitet	Aktivitet
og så? kommer en mann og så sa "god dag pannekake!" "god dag mann" "kan jeg spise deg?" n sa "nei, jeg løp ... ## ja, den sier "nå har jeg løpt fra ..." "løpt fra mamma, bestefar og så alle skrike- sju-barn, og så skal løpe deg og" riktig; så tiller den videre og møter ...? høne, hane riktig, høna først "god dag pannekake" "god dag høne" "kan jeg spise deg?" si "nei, nå jeg løpt mamma og bestefar og så sjue barn og så mann også løpe deg også" og trille han. så triller den videre, og da møter den en...? høne en hane en hane. "god dag pannekake" god dag hane" "kan jeg spise deg?" han sa "nei, jeg løpe mamma, bestefar og alle skrikebarn og så far og så høne, og løpe deg også ja, og den triller videre og møter? ## vet du hva den heter?	en mann og ettet å ha møtt mannen.. han sa "god dag, pannekake" og den sa "god dag, mann" "nå skal jeg spise deg opp" men den gjorde det ikke. pannekaka sa " jeg har løpt fra bestemora og bestefaren, og nå skal jeg løpe fra deg også" ja, den løp fra bestefaren og fra bestemora "og så løper jeg fra deg også". Så møtte den en høne mm "god dag høne" sa den, "god dag, pannekake, nå skal jeg spise deg opp" "nei, jeg har løpt fra bestemora og bestefaren, og nå skal jeg løpe fra deg også." så møtte den... ja, hvem er det? en hane. han sa "god dag, pannekake", "god dag, hane", "nå skal jeg spise deg opp". han sa "nå har jeg løpt fra bestemora og bestefaren, fra mannen og fra høna, og nå løper jeg fra deg også" ja... etterpå møtte han en and. "hei, and!" "hei pannekake!" "nå spiser jeg deg opp!". han sa "nei, for nå har jeg løpt fra bestemora og

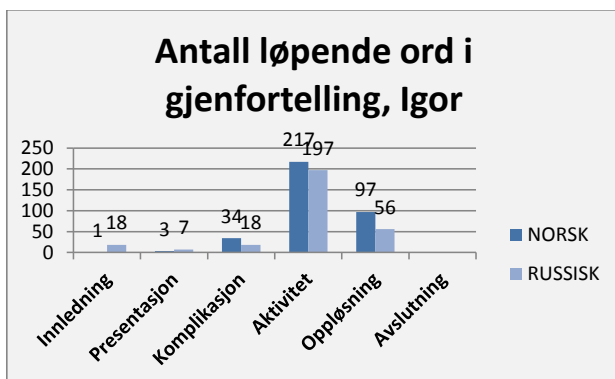
<p>nei vet du det på russisk otka [<i>russisk: and</i>] ja, og på norsk heter det "and" og så "god dag pannekake" "god dag ..." and "kan jeg spise deg?" han sa "nei, fordi jeg løpet fra mamma, bestefar, og alle sju skrikebarn, og så høne, og hane, og så løpe fra deg og. veldig bra; og så triller pannekaka videre og møter...? en gås. sa "god dag, gås" god dag, pannekake, kan jeg spise deg?" "nei, jeg løpt fra bestemor, bestefar og alle sjue skrikebarna, og mann og så høne, og han og- and "og så jeg løpe deg og." ja, og det gjør den, og den neste den møter er en...? gass. Si "god dag, gass" "god dag, gass" "kan jeg spise deg?" sa "nei, jeg løpe mamma, bestefar og alle sju skrikebarn, og mann og høne og så han og # and and og så gås og løpe fra deg og"</p>	<p>bestefaren og fra mannen og fra høna og fra hanen, og fra deg også!" Så trillet han.</p>
<p>Oppløsning og så? så triller han ja, og møter? gris ja! han sa "god dag, gris" "god dag, pannekake" "kan jeg spise deg?" "nei, og jeg løpe mamman, bestefar og så alle skrikebarn, så løpe fra deg og" sa den det til grisen? nei. det bli så farlig i skogen. da kan jeg vær med deg og passe på ja, de går sammen gjennom skogen. det ser vi der. og så? og så, og så blir i vann... de kom til en ... vet du hva det heter? ## en elv "og kan jeg sitte på her (peker på trynet). Og sitte og han tjukk og så han "kan spise?" "nei, løpt fra bestemor, bestefar og så mann, så høne, han så o-" gås gås, så gasse så- ja, dette ble veldig mange. jeg husker det nesten</p>	<p>Oppløsning slik etterpå møte den en gris. og han sa "hei gris!" "hei pannekake! kan jeg få... kanskje det er farlig å gå alene i skogen!" er ikke du redd for å gå alene i skogen? nei, jeg er ikke redd. nei, du er ikke redd, men det er grisen som spør den "er du ikke redd for å være alene i skogen?" og den sier til ham "nei", og så gikk de sammen. og de gikk... de kom til en elv, etterpå fløt de. han satte seg på nesen hans og de fløt. han fraktet ham over. men hva syns du, var han slem? ja. hva var det han hadde tenkt ut? å spise den opp! han ville spise den opp, ja. man fortalte ham om det? nei, han sa at han skulle frakte den over elva. men han spiste den opp han spiste den selv</p>

ikke selv jeg. men hva skjedde til slutt? skal spise han, og så han vil ikke. men grisen spiste pannekaka likevel, han. du er kjempeflink, Igor!	
Avslutning	Avslutning

Tabell 45: Igors gjenfortellinger

Hvis vi ser på innledningen, ser vi at Igor ikke benytter seg av innledningsformular til eventyret verken på norsk eller russisk. Den voksne som Igor forteller til, spør om han vet hvordan eventyrene begynner, men han retter oppmerksomheten mot Pannekaka. Han benytter seg heller ikke av avslutningsformular. I den norske gjenfortellingen ser vi at den voksne på sett og vis avrunder fortellingen for ham ved å si at han er flink, og åpner kanskje ikke i tilstrekkelig grad for at han skal avslutte selv.

Som Figur 38 viser, berører Igor i varierende grad de ulike kategoriene i fortellingen. I den norske fortellingen er både innledning og presentasjon svært korte. Mens den norske innledningen består av ett ord, ”Pannekake”, inneholder den russiske innledningen et standard eventyrformular ”Жили-били бабушка и дедушка”, ”det var en gang en bestemor og en bestefar”.



Figur 38: Antall løpende ord i gjenfortelling, Igor

Først under *komplikasjon* kommer Igor skikkelig i gang med å fortelle sammenhengende. Vi ser av Figur 38 at dette gjelder begge språk.

Igor formidler stort sett det samme meningsinnholdet på norsk og russisk, altså at han berører de samme elementene på begge språk, handlingsforløpet er det samme, men det er stor forskjell på den språklige formen Igor benytter for å formidle dette meningsinnholdet. Dette

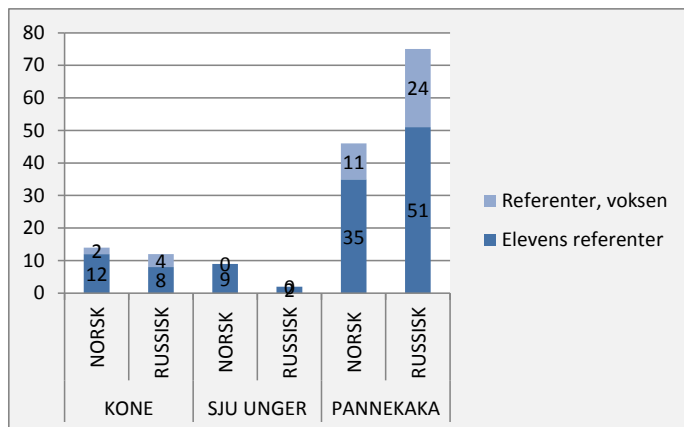
ser man blant annet i at de norske setningene i mange tilfeller er ufullstendige eller forenklet, slik som ”nei, nå jeg løpt mamma og bestefar og så sjue barn og så mann” der setningen mangler finitt verbal, eller ”kommer en mann og så sa ‘god dag pannekake!’” som mangler subjekt. Man kan også se tilfeller av morfologisk forenklinger, ved at han ikke bøyer alle ord, for eksempel *løpe* i ”nei, jeg løpe mamma”, men det er også eksempler på at det samme verbet bøyes som *løpt* og *skal løpe*. Språket hans er slik sett variabelt, jf. Berggeen og Tenfjords kategorier. I den russiske gjenfortellingen er det ingen eksempler på ubøyde ord.

Ifølge Ellis (2008, s. 80) er det tidlige innlærerespråket preget av forenkling og består gjerne av ett til to ord uten grammatiske markører. En slik beskrivelse passer til Igors språk. Man kan også se at han i den norske gjenfortellingen utelater partiklene i verbal+partikkelkonstruksjoner som uttrykker aksjonsart, for eksempel sier han ”løpe” for ”løpe fra” og ”spise” for ”spise opp”. Også dette er korrekt i den russiske gjenfortellingen der aksjonsart markeres ved hjelp av prefiks. Ordforrådet i dette tekstutdraget er ganske enkelt og med mye repetisjon, så den språklige forenklingen er i stor grad relatert til språkets forside. Det er ingen eksempler på kodeveksling i Igors gjenfortelling. Når han ikke vet hva han skal si, stopper han opp og venter på at den voksne skal hjelpe ham videre, slik man kan se flere eksempler på i utdraget over.

Man ser flere eksempler på at Igor lager lengre passasjer med god sammenheng på begge språkene. Hvert av Pannekakas møter med de ulike dyrene representerer i seg selv en liten fortelling i tråd med Labovs beskrivelse av enkle narrativer (1972, s. 362). Disse narrative har innledning (Etterpå møtte han en and), midtdel (”hei, and!” ”hei pannekake!” ”nå spiser jeg deg opp!” han sa ”nei, for nå har jeg løpt fra bestemora og bestefaren og fra mannen og fra høna og fra hanen, og fra deg også!”) og slutt (”så trillet han”). Sitatene her er fra oversettelsen av den russiske teksten, men de samme innholdselementene er å finne i den norske teksten, men da med et enklere språk og med noe hjelp. Igor er altså i stand til å produsere narrativer på begge språk. Hovedforskjellen mellom den norske og den russiske teksten ligger i den språklige utformingen, som på norsk har mange av trekkene som er vanlig i tidlig innlærerspråk, blant annet forenklinger (for eksempel ubøyde ord) og ufullstendige ytringer. Dette er i tråd med hva man kan forvente, basert på oppholdstiden i Norge.

6.5.2 Kohesjonsferdigheter

Figur 39 viser hvordan Igor bruker de tre referentene *kone*, *sju unger* og *Pannekaka* gjennom gjenfortellingene.



Figur 39: Referentkoblinger, Igor

Når det gjelder referenten *kona* på norsk, bruker Igor for det meste ordet *mamma*, mens han i russisk bruker ordet for bestemor. Dette kan muligens relateres til at han kjenner den russiske variant av eventyret fra før, der ungene ikke er med, og kona er gammel.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	oversettelse	Antall forekomster
Mamma	5	бабушка	bestemor	1
Mamman	3	от бабушки	fra bestemor	5
Bestemor	2	уберегли	(pl) så etter	1
De	2	они	de	1

Tabell 46: Referenten *kona*, Igor

Han bøyer det som *mamman* i bestemt form. I to tilfeller sier han bestemor i stedet også i den norske gjenfortellingen. Dette kan sees i sammenheng med det russiske ordet *baba* som betyr en gammel kone eller kjerring, og slik sett har både lydlig og semantiske likheter med det russiske ordet for bestemor. Han bruker konsekvent *babuška* i den russiske gjenfortellingen sin, mens den voksne sier *baba*. Ordet *kona* brukes ikke i det hele tatt til tross for at det er det som introduseres i den voksne norske fortelling.

Hvis vi sammenligner med referenten *pannekake*, som ser ut til å være et nytt ord for eleven på norsk, brukes *pannekake* konsekvent i ubestemt form entall gjennom hele fortellingen. Den voksne bruker det i bestemt form entall tre ganger etter hans første replikk.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
pannekake	7	колобок	pannekake	9
han	8	он	han	11
deg	8	тебя	deg	7
jeg	8	я	jeg	6
den	3	они	de	2
Ø	13	покатился	(sg, mask) trillet	3
		убегу	(sg, mask) løper fra	1
		встретил	(sg, mask) møtte	5
		пошли	(pl) gikk	1
		его	ham	4

Tabell 47: Referenten *Pannekaka*, Igor

Det er også store forskjeller når det gjelder hvilke referanser som er brukt for å vise til *Pannekaka*. I den norske fortellingen til Igor er fem ulike referanser brukt, mens det i russisk er større variasjon, med ti ulike. Men dersom man ser bort fra de ulike personbøye verbformene, er antallet ganske likt. Det er repetisjon av ordet *Pannekaka*, og ulike grammatiske referanser som brukes i dialogen mellom *Pannekaka* og de andre aktørene. Det som skiller de to tekstene fra hverandre, er altså at den norske teksten er preget av at referansen i mange tilfeller er utelatt, noe som samsvarer med regelen i elevens morsmål og at ordene ikke bøyes.

Det kan se ut som om selve ordet *pannekake* er vanskelig, noe man også kan observere i de mange eksemplene på utelatelse i obligatoriske kontekster, altså der utelatelse gir formelle feil. For eksempel når *Pannekaka* møter grisen, forteller Igor det på denne måten ”og kan jeg sitte på her (*peker på trynet*). Og sitte og han tjukk og så han ”kan spise?” ”nei, løpt fra bestemor, bestefar og så mann, så høne, han så o-” han det varierer om han bruker subjekt i forbindelse med de finitte verbalene, slik regelen er i norsk. Det kan se ut som om Igor tenderer til å referere til *Pannekaka* ved hjelp av grammatisk referanse heller enn ved repetisjon av referenten. Ordet *pannekake* brukes sju ganger; seks av dem er i forbindelse med utsagnet ”god dag, pannekake”, som ser ut til å fungere som en frase. Den siste er innledningen som består av bare ordet ”pannekake”. *Pannekaka* omtales ellers som *han*, ikke *den* slik som i den voksnes fortelling. Det russiske ordet for pannekake, *kolobok*, er maskulinum, og man kan få inntrykk av at Igor overfører denne genusformen til norsk. I den russiske teksten brukes ordet for pannekake, *kolobok*, ni ganger og i flere ulike typer setninger som for eksempel:

Один раз они спекли Колобок. en gang stekte de en pannekake.
Колобок сказал pannekaka sa

Igor

I den russiske gjenfortellingen finner vi ulike referanser av *Pannekaka* hele 51 ganger, mot 35 på norsk. Men hvis man supplerer med de 14 tilfellene av manglende referentkopling, blir antall kontekster der man skal referere til *Pannekaka* nesten identiske. Mange av de manglende referentkoblingene er knyttet til utfylling mellom replikker, slik vi ser i eksemplet under.

si "god dag, gass" "god dag, gass" "kan jeg spise deg?" sa "nei, jeg løpe
mamma, bestefar og alle sju skrikebarn, og mann og høne

Igor

Igor utelater altså subjektet, slik at verbalet blir stående alene som utfylling mellom replikken i direkte tale. I den russiske teksten varierer det også om han har utfyllinger av typen "sa Pannekaka" mellom replikkene, eller om han bare gjengir replikkene, uten at dette fører til formelle feil.

Потом встретил утку. "Привет, Утка!".
"Привет, Колобок!", "Я тебя сейчас скушаю!".
Он сказал: "Нет, потому что я убежал от
бабушки, от дедушки, от дяди, от курицы, от
петуха, и от тебя тоже!" и покатился.

etterpå møtte han en and. "hei, and!" "hei
pannekake!" "nå spiser jeg deg opp!". han sa
"nei, for nå har jeg løpt fra bestemora og
bestefaren og fra mannen og fra høna og fra
hanen, og fra deg også!" så trillet han.

Igor

Vi ser at referentene i ulik grad er i bruk i elevens fortelling, naturlig nok, og at det for samme referent også er forskjellig bruk i de to språkene. Et høyt antall forskjellige referanser er ikke nødvendigvis et tegn på leksikalsk variasjon, det kan også være at eleven tester ut ulike varianter av et ord han ikke er helt sikker på bruken av, slik vi ser for eksempel i Igors bruk av referenten *Sju unger*.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
de	2	все дети	alle barna	1
sju barn	2	они	de	1
alle skrike-sju barn	1			
alle skrikebarn	2			
alle sju skrikebarn	1			
alle sju skrikebarna	1			

Tabell 48: Referenten *sju unger*, Igor

I den norske fortellingen er det ni referanser hvorav seks er ulike. Når vi ser på dem, ser vi at det her er snakk om at ordkombinasjonen brukes på flere ulike måter, men at dette dreier seg

om utprøving. Der Igor bruker mange ulike uttrykk for *unger*, kan ikke de ulike variantene forklares som at han bruker et uttrykk for leksikalsk variasjon på samme måte som om han hadde brukt for eksempel ulike synonymer til referenten. Jeg anser det at han prøver seg på mange ulike former både når det gjelder sammensetning og bøyning som et tegn på at han er i en prosess der han aktivt tester ut språket, jf. Selinkers hypotese om mellomspråksutvikling (Selinker, 1974) der man anser uttesting av hypoteser man har om målspåket som en sentral del av språklæringsprosessen. Igor viser videre at han er i stand til å bøye ordet *barn* og at han kan sette sammen begrepet *sju skrikerunger* på ulike måter. Dette er altså et tegn på at språket er i utvikling.

Eksemplet med de sju ungene vise også at Igor ikke i det hele tatt bruker den referenten som ble introdusert i den voksnes fortelling, men velger en annen i det han konsekvent bruker ordet *barn* i stedet for *unger*. Man kan anta at dette er fordi *unger* er ukjent, eller delvis ukjent, men at han ut fra konteksten forstår hva det betyr. Det at han velger et annet ord med samme betydning, som han bøyer, viser at han har en aktiv strategi for kommunikasjon, og også at han har forstått fortellingen. Man kan også merke seg at ungene ikke forekommer i den russiske versjonen av eventyret, slik det fortelles i Russland, til tross for at eventyret som ble fortalt til elevene var det samme. I Igors russiske gjenfortelling nevnes barna én gang som *alle barna* og én gang som *de*.

Generelt kan man si at Igors russiske referentkoblinger fungerer bedre enn de norske. Dette blir særlig tydelig i forbindelse med referenten *Pannekaka*, der det er 13 eksempler på utelatelse av leddet i obligatoriske kontekster, noe som leder til formelle feil i. Igors norsk er på mange måter preget av at han er forholdsvis tidlig i norskinnlæringen, mens russisk er godt etablert som morsmål. Hans bruk av referentkobling bidrar til å illustrere dette.

6.6 **Viktor**

Viktor hadde bodd to år i Norge på det tidspunktet dataene ble samlet inn, men han gikk ikke i norsk barnehage før han begynte på skolen. De eksterne lærerne vurderer norskerferdighetene hans til under middels eller mangelfulle sammenlignet med et aldersadekvat nivå for norske førsteklassinger. Norsklæreren mener han vil ha nytte av å delta i en mottaksklasse skolen skal starte opp. Morsmålslæreren mener russiskferdighetene hans ikke er aldersadekvate, jf. Tabell 10. Lærernes vurderinger av Viktors språk tilsier altså at verken norsk- eller russiskferdighetene er tilstrekkelige. Som nevnt i 4.5.1 mener morsmålslærer at Viktor kan ha

uttalevansker. Han har ikke vært utredet for språkvansker, men uttalen hans er svært vanskelig å forstå både på norske og russisk.

6.6.1 Narrative ferdigheter

Teksten under viser hvordan Viktor gjenforteller eventyret om Pannekaka på norsk og russisk.

Innledning	Innledning
nå er det din tur til å fortelle meg om pannekaka på norsk, vær så god Var en gang kona med bestefar	en gang levde det sju barn og en bestemor og bestefar
Presentasjon	Presentasjon
ja og tjue unger mmm og første ung# unge sa##: snill snill snille kone, kan eg få pan- ? pannekake pannekake. og toe# toer den andre? den andre sa; kan eg, snille deg mamma, få # pannekake pannekake. og eh # treerst,# eh tredje kone sa: greie (avbrudd) hva var det den tredje sa? greieste mamma, kan eg få pannekake? fjerde, fjerde? fjerde, ja han sa kjempegreiste mamma, kan eg få #? pannekake	hvordan var de barna? de var sultne og? og hun laget en pirozok [russisk: en liten pirog]
Komplikasjon	Komplikasjon
pannekake. Og pannekake eh# hoppet hoppet ## ja, hva var det den hoppe ut av? den ja, panna, den heter panne panne den hoppet ned fra panna og ned på? gulvet ja og så eh # han løp ned til veien ned på veien, ja og kona og bestefar og tjue skrike ungene # løpet etter etter pannekaka ja etter pannekaka ja	etterpå tok hun den av ovnen. og den hoppet ned på dørstokken og etterpå løp den ut på veien mm og barna løp etter. bestemora var først, og bestefaren til slutt.
Aktivitet	Aktivitet
kem er det der? hane. ## og hva var det hanen sa til pannekaka kan eg spise deg?	og så møtte han hane-pane og sa: ”nå spiser jeg deg!” . pirogen svarte ”nei!” . ## han hadde løpt fra bestemora, sju sultne unger ”også løper jeg fra deg

<p>ja og pannekake sa nei, eg løpte ot [<i>russisk: fra</i>] kona og bestefar og skrikeungene og hane # ja, og så og så kom# ka er dette da? høne kommt høna. # og snakker ”kan eg, pannekaka, kan eg spise deg?” ”nei”, sa pannekake ”eg løpte fra kona, # fra bestefar, fra tjue ungene skriking og løper eg opp # ja, og så var det en til han hadde løpt fra. ja # hanen, ikke sant?##og så? jo, og komt til # ka det heter? gås gås # og gås sa ”kan eg spise deg?” sa pannekake ”nei! eg løpe ot kona, ot bestefar ot tjue ungene skriking. Og deg og skal og fra høna og fra hanen og fra deg og ja</p>	<p>også. dette er neste bilde. pannekaka triller videre... pannekaka triller videre, og møter høne-pøne. og høne-pøne sier ”nå spiser jeg deg!” a-a-a og pannekaka svarer... og pannekaka svarer: ”nei! jeg har løpt fra bestefar og fra bestemor, fra sju sultne unger og fra pane hane-pane, og så løper jeg fra deg også, høne. så møter han en gås en and en and mm og den sier ”nå spiser jeg deg!”. og pannekaka svarer ”nei! jeg har løpt fra bestefar, og fra bestemor, og fra sju sultne unger, og fra hane-pane og fra høna, og nå løper jeg fra deg også.</p>
<p>Oppløsning nå kommt til grisen ## og sier den ”kom, sammen vi går” ja, kom så gå vi sammen går sammen gjennom? gjennom skogen ja og pannekake tenke at det var god ide ja og så, han sa ja helt riktig ### og så eh de gått på skogen sammen sammen ja # fint. Og så, hva kom de til da? og kom til vann. og pannekake sa ” eg kan ikkje svømme”. grisen sa ”sitt meg på nesen”. og han satt på nesen, og så gå de ned til vannet, og eh grisen spist. grisen spiste den, ja</p>	<p>Oppløsning og så møter han en gris. og grisen sier ## ”nå spiser jeg deg! eller? nei, den sier ”la oss gå sammen... la oss gå sammen! og pannekaka triller og sier ”ja, la oss”. og så gikk de inn i skogen. kanskje de sang mens de gikk. og så kom de til en elv. og pannekaka sa ”jeg kan ikke svømme” mm hopp opp på nesen min. jeg skal svømme deg over til den andre siden. mm og det gjorde den. og da åpnet grisen munnen og spiste den opp.</p>
<p>Avslutning ja, og husker du hvordan eventyrene slutter på norsk, eller? # snipp ... snipp snapp snut # så var eventyret ute</p>	<p>Avslutning</p>

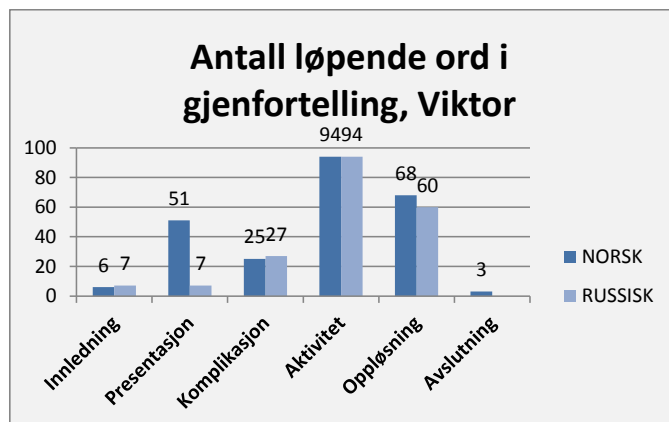
Tabell 49: Viktors gjenfortellinger

Man kan se at det er en viss forskjell på de to utdragene. Viktor har innledning i begge fortellingene sine. Selv om den norske innledningen ”var en gang kona med bestefar” ikke er grammatisk korrekt, har den store likhetstrekk med det norske formularet ”Det var en gang”. I den russiske teksten bruker han ikke det vanlige eventyrformularet ”Жили-были” (det var en gang), men bruker heller ”Однажды жили” (En gang levde (det)). Dette er korrekt russisk, men kan brukes som innledning på en hvilken som helst fortelling. I avslutningen ser vi at Viktor prøver seg med ”snipp snapp snut”, mens den voksne fyller ut med ”så var eventyret ute”. Han kjenner altså avslutningsformularet i norske eventyr, men ser ikke ut til å være helt fortrolig med det, siden han må få hjelp med avslutningen. I det russiske eventyret har han ingen avslutning, men slutter å fortelle der grisen spiser opp Pannekaka.

Man legger merke til at Viktor spør om mange ord i den norske gjenfortellingen, slik man ser i den første setningen i *aktivitet*: ”kem er det der?” og lenger ned ”ka er dette da?”. Han stiller ikke slike spørsmål om enkeltord i russisk, men vi ser i utdraget at han blander sammen *gå*s og *and*. I eksemplet ”kommt høna. # og snakker ‘kan eg, pannekaka, kan eg spise deg?’” ser vi at han velger *snakker* i stedet for *sier*, som ville vært den rette formen. En mulig årsak til dette ordvalget kan være at verbene *si* og *snakke* har semantiske likheter, og Viktor har begrenset erfaring med norsk. Hvis man ser bort fra utydelig uttale, er det enkelt å forstå hva han mener både på norsk og russisk, men i den norske gjenfortellingen er det eksempler på morfologiske forenklinger, for eksempel i form av at han lar ord stå ubøyd, slik som ”eg løpe ot kona” der han lar verbet stå ubøyd, mens han bøyer *kona*. Verbet *løpe* bøyes både i presens og preteritum i andre deler av teksten. Dette viser at han er klar over disse formene, men ikke alltid vet når han skal bruke dem. Språket hans er altså variabelt, jf. Selinkers beskrivelse av mellomspråk. I Viktors norske tekst er det ingen eksempler på at verbene bøyes i perfektum med hjelpeverbet har. Han sier for eksempel ”og så eh de gått på skogen” og utelater hjelpeverbet. I den voksne fortelling brukes frasen ”nå har jeg løpt fra...” konsekvent i Pannekakas svar til de ulike dyrene som vil spise den, men Viktor bruker likevel ikke denne formen en eneste gang i sin gjenfortelling. Han sier for eksempel ”eg løpte fra kona”. Han kjenner altså verbformene presens og preteritum, og bruker dem i noen sammenhenger korrekt, mens det ikke er eksempler på korrekt bruk av perfektum. Dette kan sees i sammenheng med at russiske verb bøyes i presens og preteritum, men ikke i perfektum slik som i norsk (Mathiassen, 1996, s. 302, 333). Denne kategorien representerer derfor en ny kategori for innlærere med russisk som morsmål.

I eksemplet ”eg løpe ot kona” bruker Viktor den russiske preposisjonen *ot*, som betyr *fra*, noe som altså er et eksempel at han anvender trekk fra russisk i den norske teksten sin. Setningene han bruker, er hovedsakelig korrekte på begge språk. Han ser ut til å kjenne hovedtrekkene i norsk syntaks, han har i mange tilfeller korrekt leddstilling både i utsagnssetninger og spørresetninger, men det er også eksempler på at feil syntaks slik som i ”jo, og komt til # ka det heter?”, der han plasserer ”det” foran det finite verbalet, og ”komt høna” der subjektet og verbalet har byttet plass. I begge disse eksemplene bruker han en type leddstilling som ville vært naturlig å velge i russisk. Språket hans kan slik sett sies å være variabelt fordi han innad i en tekst i ulik grad behersker et språktrekk.

Den norske gjenfortellingen hans er på totalt 247 ord, mens den russiske er på 195 ord. Som man kan se av Figur 40, er *aktivitet* den delen av eventyret som er klart lengst hos Viktor, men han er inne på alle de sentrale elementene i eventyret på begge språk, bortsett fra avslutning i den russiske fortellingen.



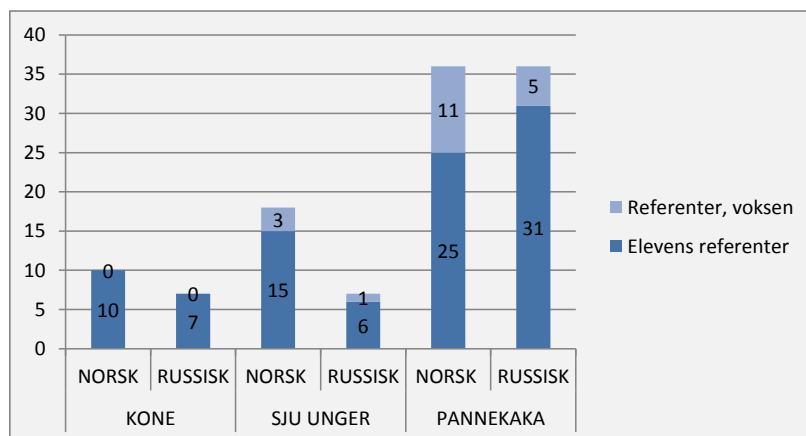
Figur 40: Antall løpende ord i gjenfortellingen, Viktor

Det er interessant å merke seg at antall ord i de ulike kategoriene er nesten identisk på norsk og russisk, med unntak av *Presentasjon*, som er på 51 ord på norsk og bare 7 ord på russisk. Siden de to variantene altså er fortalt av samme informant på samme tidspunkt, og er like lange, skulle man tro at gjenfortellingene hadde store likhetstrekk. Som vist i teksten over er innholdet i de to gjenfortellingene ganske likt, men kvalitativt ulikt fordi den norske varianten inneholder en del forenklinger og formelle feil, og fordi Viktor i mye større grad er avhengig av hjelp fra den voksne i den norske teksten. For eksempel bruker Viktor mange ord i den norske teksten på å stille spørsmål om ord han ikke kjenner.

Det er trekk i Viktors norske gjenfortelling som gjør at man ser at han er i ferd med å lære seg norsk, særlig knyttet til forenkling og variasjon når det gjelder form, dvs. at han for eksempel noen ganger bøyer ord, andre ganger ikke, og at han trenger hjelp med enkeltord som han ikke kan. Den russiske gjenfortellingen er i all hovedsak uten formelle feil, og han klarer å gjenfortelle uten eksempelvis å be om forklaring på enkeltord, slik han gjør i den norske gjenfortellingen. Når morsmåslæreren sier at Viktors russiskferdigheter ikke er aldersadekvate, jf. 4.5.1, er dette antakelig mer basert på det faktum at han sier lite enn at det han sier er feil. I sammenligningen av de to gjenfortellingene hans, er det mitt inntrykk at hans russisk er etablert som morsmål, mens han er i ferd med å tilegne seg norsk.

6.6.2 Kohesjonsferdigheter

Figur 41 gir en oversikt over hvordan Viktor gjengir referentene *kone*, *sju unger* og *Pannekaka* i gjenfortellingene sine.



Figur 41: Referentkoblinger, Viktor

Viktor sine tekster er generelt ganske korte, noe som er i tråd med både morsmåslærerens og kontaktlærerens utsagn om at han generelt sier veldig lite. Tekstene inneholder få referanser for hver av referentene, sammenlignet med de andre informantenes fortellinger, unntatt Sergej. Unntaket er referenten *kona*, slik man ser det i Tabell 50.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
kona	6	бабушка	bestemor	2
snill snill snille kone	1	от бабушки	fra bestemor	3
snille deg mamma	1	она	hun	1
greieste mamma	1	вынула	(sg, fem) tok ut	1
kjempegreieste mamma	1			

Tabell 50: Referenten *kona*, Viktor

Her kan vi se at referenten *kone* har større variasjon og flere referanser på norsk enn på russisk. Dette kan trolig skyldes at han i den russiske gjenfortellingen hopper over episoden der barna én etter én spør moren om pannekake, noe som igjen kan skyldes at barna ikke forekommer i den russiske varianten av eventyret som han har oppgitt at han kjenner til.

I den norske versjonen varierer Viktor noe når det gjelder referenten *kona*, som en kan se av tekstutdraget under.

og tjue unger
mm
og første ung# unge sa##: snill snill snille kone, kan eg få pan-
?
pannekake
pannekake. og toe# toer
den andre?
den andre sa; kan eg, snille deg mamma, få #
pannekake
pannekake. og eh # treerst,# eh tredje kone sa: greie
(avbrudd)
hva var det den tredje sa?
greieste mamma, kan eg få pannekake? fjerde, fjerde?
fjerde, ja
han sa kjempegreiste mamma, kan eg få #?
pannekake

Viktor

Han bruker *kona* i omtale og *mamma* i barnas replikker til moren, med ett unntak. Det første barnet sier ”snill snill snille deg kone”. Selv om dette ikke er i overensstemmelse med det den voksne fortalte først, har han skjønt prinsippet med at barna spør penere for hver gang og uttrykker dette, men med ulike ord. Han har også forstått at man kan bruke ulike ord i tiltale og omtale. Det er ingen eksempler på grammatiske referanser til *kona* i den norske fortellingen, mens han i den russiske bruker to grammatiske referanser, personlig pronomen hun og et personbøyd verb.

På russisk bruker Viktor ordet *babuška* om kona i stedet for *baba* som er det ordet den voksne bruker. Dette kan nok henge sammen med at de to ordene semantisk sett ligger nærmere

hverandre enn det en oversettelse til norsk enkelt kan indikere, og at *baba* også kan brukes om *babuška*, men ikke omvendt.

Ordet *pannekake* er trolig et nytt norsk ord for Viktor. Som man kan se av tekstutdraget over, bruker han *pannekake* som repetisjon etter den voksne de første gangene. På russisk bruker han ordet *kolobok* (pannekake) bare seks ganger, etter å ha brukt ordet *pirožok* (liten pirog) de to første gangene. Etter at morsmåslæreren har introdusert ordet *kolobok*, brukes dette konsekvent i fortsettelsen.

Norsk	Antall	Russisk	Oversettelse	Antall
pan-	1	пирожок	pirog	2
pannekake	10	колобок	pannekake	5
han	3	он	han	3
deg	3	тебя	deg	1
eg	5	я	jeg	3
de	2	они	de	2
vi	1	ему	ham	3
Ø	5	давай	la oss	1
		побежал	han løp	1
		встретился	han møtte	1
		убегу	jeg løper fra	1
		убежу	jeg løper fra	1
		прыгни	hopp	1

Tabell 51: Referenten *Pannekaka*, Viktor

Viktor bruker både leksikalske og grammatiske referanser til *Pannekaka* på begge språk. I norsk bruker han pronomenene han, deg, eg, vi og de. På russisk bruker han i tillegg til personlige pronomenene, personbøyde verb. Viktor bruker selve ordet *Pannekaka* ti ganger, og seks av dem er i gjentakelse etter den voksne. På russisk bruker han *kolobok* fem ganger, men har hele 13 ulike referanser for *kolobok* i teksten når man tar med både leksikalske og grammatiske. I den norske fortellingen er det også fem eksempler på at referenten *Pannekaka* utelates i obligatoriske situasjoner. Han bruker ubestemt form entall hver gang *Pannekaka* er nevnt, og bøyer altså ikke dette ordet. Russisk skiller ikke mellom bestemt og ubestemt form, så det er ikke på samme måte aktuelt å bøye ordet på russisk. På norsk omtaler Viktor *Pannekaka* som *han*, selv om den voksne bruker *den* i setningen før. Det kan trolig forklares med at det russiske ordet for *pannekake* er maskulinum, slik at dette kan sees som et eksempel på tverrspråklige innflytelse.

Igjen ser en et eksempel på at et høyt antall ulike referanser nødvendigvis er et uttrykk for variert språk. Viktor kaller i begynnelsen av gjenfortelling *Pannekaka for pirog*. Dette er trolig et resultat av at han ikke kjenner ordet, og kan ikke sies å representere evnen til å variere ordbruken, men snarere en strategi for å løse oppgaven.

Tabell 52 viser Viktors referanser til *Sju unger*.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
tjue unger	1	семеро детей	sju barn	1
første ung# unge	1	они	de	1
toe# toer	1	дети	barn	1
den andre	1	от семерых голодных детей	fra sju sultne barn	2
treers # eh tredje	1	от семерых детей	fra sju barn	1
fjerde, fjerde?	1			
eg	4			
tjue skrike ungene	1			
skrikeungene	1			
tjue ungene skriking	2			

Tabell 52: Referenten *sju unger*, Viktor

Viktor benytter både grammatiske og leksikalske referanser for å vise tilbake til de sju ungene. I den norske gjenfortellingen beskriver han hvordan de sju ungene én etter én spør kona om å få spise Pannekaka. Her er altså hver av ungene representanter for referenten *sju unger*. Dette er et eksempel på det Halliday og Hasan (1976) kaller *meronymi*, altså bruk av sammenhengen mellom helhet og en del av den samme helheten. Viktor virker noe ustø på ordenstallene, og prøver ut flere varianter av hvert tall: toe, toers, andre, treers, tredje, noe som kan sees som et tegn på at han prøver ut og reviderer hypoteser han har om norsken, jf. Selinkers mellomspråksteori. Eksemplet med ”treers # eh tredje” viser også at Viktor korrigerer seg selv. For å korrigere seg selv må han rette fokus mot språkets forside. Bialystok (1991, s. 19) beskriver det å kunne korrigere seg selv som en ferdighet som krever stor grad av analyse, men liten grad av kontroll. Han kan altså gjenkjenne et lingvistisk element i språket, rette oppmerksomhet mot dette og korrigere den første formen han prøvde ut.

Vi ser i gjenfortellingen at Viktor ikke trenger veldig mye støtte fra den voksne i forbindelse med de aktuelle referentene i den norske gjenfortellingen, og der han trenger hjelp, spør han om det i stedet for å bare stoppe opp. Med unntak av referenten *Pannekaka*, som han strever med innledningsvis i eventyret, oppfatter jeg det som har Viktor har tilstrekkelig

språkferdigheter til å drive handlingen i eventyret fram på egenhånd. Der han ikke kjenner de ordene han trenger, velger han andre ord eller spør, i stedet for å stoppe opp. Han prøver seg fram og bruker språket aktivt til tross for at han er litt usikker, slik vi så i tekstutdraget over. Både morfologien og syntaksen er variabel i den norske gjenfortellingen, men han viser at han har kjennskap til mange ulike grammatiske former, slik som tempus og konstruksjoner, og også ulike setningstyper.

6.7 Sergej

Sergej er født i Norge og har gått i norsk barnehage før skolestart. Han går i en vanlig klasse, og har ingen særskilt opplæring. De eksterne lærerne mener norskferdighetene hans er under middels, mens klasselæreren mener at han ”kan det han skal”. På det tidspunktet dataene ble innsamlet, gikk Sergej på skole i en kommune som ikke tilbød morsmålsopplæring. Han var derfor ikke vant til å snakke russisk på skolen, og ga også uttrykk for at han helst snakket russisk med mamma og pappa.

6.7.1 Narrative ferdigheter

Gjenfortellingen under viser hvordan Sergej gjenforteller eventyret *Pannekaka* på norsk og russisk.

Norsk	Russisk
Innledning	Innledning
<p>husker du hvordan eventyrene begynner? nei</p>	<p>nå kan du fortelle. husker du hvordan det begynte? ### det var en gang.. ### men se, hva er det på bildet? mmm##</p>
Presentasjon	Presentasjon
<p>hva ser du på bildet her da? mmm # kona ja! bare kona? nei hva er det hun gjør da? steker pannekaker ja. til hvem da til # barna ja. var det noen greie barn eller? nei hva slags barn var det da? jeg vet ikke. det var skrikerunger. # hva syntes pannekaka om det da? at det var dumt.</p>	<p>der er bestemor og bestefar, og hva var det de hadde? ## hadde de barn? hvor mange var det, husker du det? ## husker du ikke? det var sju av dem. og for at det skal bli et eventyr, må man si ”det var en gang en mann og en kone, og de hadde sju barn” og hva var det de gjorde på bildet ## se, hva er det de gjør der? ##</p>

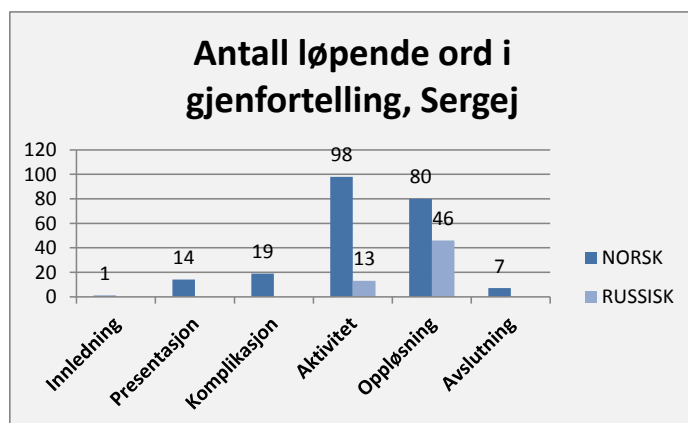
ja den syntes det var dumt, den hadde ikke lyst til å bli spist.	
Komplikasjon	Komplikasjon
<p>og hva var det som skjedde da? pannekaka løp sin vei. ja det ser vi der ja, på det bildet. hva sa kona og barna da da? jeg vet ikke. jeg husker ikke. da skal vi se på neste bilde. hva gjorde de? de løp etter'n mm. hvorfor gjorde de det da? fordi at de ville spise'n opp de ville spise den opp, ja.</p>	
Aktivitet	Aktivitet
<p>hvem var det pannekaka møtte først da? mm # en and mm var ikke det ei høne, egentlig? høne høne var det, ja. og hva sa høna til pannekaka? at høna skulle spise henne opp hva sa pannekaka da da? mm # at 'n løper sin #at 'n gikk i fra gamlefar, og så kona og så eh # sju skrikerunger? ja "og så løper jeg fra deg også" mm. det er vanskelige dyr er det vanskelige dyr? ja ja, men hva heter det dyret som pannekaka møter der da? høne nei, hva heter den som ikke er høne, men som er mannen til høna? jeg vet ikke en heter hane hane og hva sa hanen til pannekaka da? at 'n spise den opp fikk den det eller? nei nei, hva sa pannekaka da? mmm # at jeg løpe fra gamlefar og så sju skrikerunger og så moren kona? ja og så løp han. hvem flere løp han fra da? eh # og høna hadde han løpt fra mmm og så løp han i fra # m så løper jeg fra deg også. Se der ja det er vanskelig ### (prøver å hoppe over bilder) ikke gå fortere fram. hvem er det den møter her da?</p>	<p>(viser bilde av gåsa) og hvem er dette? la meg hjelpe deg, jeg kan skrive den første bokstaven, så kanskje du husker hva den heter (skriver) g husker du nå hva den heter? ## ok, da viser jeg deg neste bokstav å å og hva blir det til sammen? ås ja, gjess. og hva sa gjessene til pannekaka? ## men da pannekaka trillet bort til dem, hva sa de? de spiser opp ja, de sa: "pannekake, pannekake, nå spiser vi deg opp!" og hva sa pannekaka? at han skal løpe bort. og hvem flere var det han hadde løpt fra, husker du det? her, hvem var det han hadde løpt fra bestefaren fra bestefaren, ja, og fra...? bestemora ...og sju barn. ja, og fra sju barn, og hvem var det han hadde løpt fra her? høna og her? hanen ja, og fra hanen.</p>

<p>en and ja, eller en gås gås og hva sier gåsa til pannekaka? 'n skal spise opp pannekaka. hva sier hva sier # ? pannekaka? at'n har løpt ifra eeh best gamlefar og så sju skrikerunger og så kona, så løper jeg fra deg.</p>	
<p>Opplysning</p> <p>hvem er det den møter? en gris ja og så sier grisen eh at vil den skal spise den opp mmm og husker du alle de som pannekaka sa den hadde løpt fra nå eller? og så så har pannkaka løpt i fra gamlefar og sju skrikerunger og og kona mhm høna. og # høna og? hanen mm og så # og gåsa ja. også løper'n i fra deg også. nei, hva var det grisen sa, som var litt lurt? gå sammen ja, de skulle gå sammen gjennom skogen. ville pannekaka det eller? ja. og så gikk de videre. ja og så kom de til en elv ja, det gjorde de, og hva skjedd der da? ## hva var det? sa grisen "du kan sette deg på trynet mitt". og så når de hadde kommet over elva så spiste opp grisen pannekaka. ja, det gjorde grisen. var han grei da eller? nei.</p>	<p>Opplysning</p> <p>og hvem var det han møtte etterpå? en gris. den møtte en gris, ja. og hva sa grisen til pannekaka? at han skulle spise ham opp. og hva sa pannekaka da? at han # hadde løpt fra bestefaren og fra bestemora og fra sju barn. ja, og hvem fler var det han hadde løpt fra, se? fra hanen bare at det er en høne, ikke sant? og fra... hanen.... og fra.... gåsa. og så løper jeg fra deg også. mm. og hva sa grisen til ham? la oss gå sammen inn i skogen. bra! og så gikk de inn i skogen, ikke sant? de kom til en elv. de kom til en elv, ja, og hva sa grisen da? jeg kan ikke svømme. pannekaka? Hvem kan ikke svømme? ja. og hva sa han da? jeg kan frakte deg over # mhm, over elva, ja. og hva sluttet det med? fraktet han ham over elva? nei. nei, hva gjorde han? han spiste ham opp.</p>
<p>Avslutning</p> <p>og hva sier man når eventyrene er slutt? vet du det? snipp snapp snute så var eventyret ute.</p>	<p>Avslutning</p>

Tabell 53: Sergejs gjenfortellinger

Sergejs gjenfortellinger, både på norsk og russisk, er preget at han virket uvillig til å fortelle. Dette ser man ved at han ikke noe sted i gjenfortellingene tar selvstendig initiativ til å fortelle sammenhengende, men overlater ansvaret for fortellingens utvikling til den voksne. Han svarer kort på de fleste spørsmålene, ofte med ettordstryinger. Han sier også flere ganger at det er vanskelig, eller han svarer at han ikke vet når han får direkte spørsmål.

Totalt består den norske gjenfortellingen hans av 219 ord, jf. Figur 42, mens den russiske er på bare 59 ord.



Figur 42: Antall løpende ord i gjenfortelling, Sergej

Han sier mest under *aktivitet* og *oppløsning* på norsk, og under *oppløsning* på russisk, men Sergej går egentlig aldri inn i rollen som forteller, han svarer mest på spørsmål fra den voksne.

Sergej bruker ikke innledningsformular, verken på norsk eller russisk, selv om den voksne retter oppmerksomhet mot det i begge språk. Den norske gjenfortellingen avsluttes med formularet ”Snipp snapp snute, så var eventyret ut”. Også dette kommer på oppfordring fra den voksne, men Sergej viser at han kjenner ordlyden i formularet når han blir spurt om det.

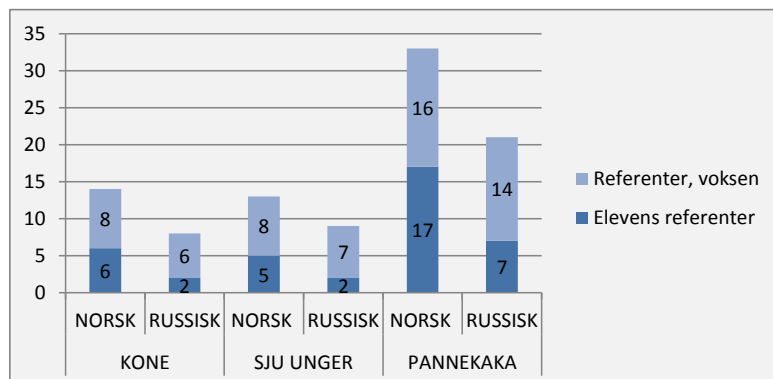
Oppløsning er den delen av Sergejs gjenfortelling der han sier klart mest på russisk, og som derfor er mest egnet til å sammenligne gjenfortellingene på to språk. Verken i den norske eller russiske gjenfortellingen finner man de typiske trekkene som kjennetegner språk under innlæring, som for eksempel forenkling, tversspråklig innflytelse eller formelle feil. Sergej ser ut til å kunne de ordene han trenger når han får direkte spørsmål fra den voksne, og ordene bøyes korrekt på begge språk. Ytringene hans er korte. I den norske gjenfortellingen ser vi at han behersker for eksempel inversjon, som er ansett som et vanskelig trekk i norsk: ”Og så gikk de videre” og ”og så kom de til en elv”, men man finner også eksempel på syntaktiske feil for eksempel ”sa grisen ‘du kan sette deg på trynet mitt’”, der han lar subjekt og verbal bytte plass, og slik bryter V2-regelen. I setningen ”Og så når de hadde kommet over elva så spiste opp grisen Pannekaka”. Her ser vi at han bruker en kompleks setning med en foranstilt

leddsetning som tidsadverbial. Han viser også at han behersker den sammensatte verbformen ”hadde kommet”. I slutten av setningen lar han subjektet, *grisen*, komme etter verbalpartikkelen, slik at han ikke deler opp verbal+partikkelkonstruksjonen. Ytringene er for få til at man kan si noe absolutt om Sergejs språkferdigheter, men man finner altså enkelte eksempler på at han behersker trekk som er ansett som vanskelige i norsk. Sergejs språk faller derfor ikke inn under for eksempel Ellis’ definisjon av tidlig innlærerspråk, der han sier: ”[...] the learner’s early creative utterances are typically truncated, consisting of one or two words, with both grammatical functors and content words missing” (2008, s 80). Ytringene hans er korte, men verken de norske eller russiske ytringene har den enkelheten og fraværet av grammatiske markeringer som man finner hos elever i en tidlig fase av mellomspråkutviklingen. Det er derfor trolig ikke mangel på formelle språkferdigheter som gjør at Sergejs gjenfortellinger er korte eller at han ikke forteller selvstendig.

Det er få eksempler i gjenfortellingene på det Labov (1972 s. 360) kaller minimale narrativer, det vil si minimum to hendelser som er relatert til hverandre. I den russiske gjenfortellingen finner vi ingen slike ytringer der Sergej forteller selvstendig uten at den voksne har replikker i mellom. I den norske teksten er det et par eksempler: ”pannekaka? at’n har løpt ifra eeh best gamlefar og så sju skrikerunger og så kona, så løper jeg fra deg” og ”sa grisen ‘du kan sette deg på trynet mitt’. og så når de hadde kommet over elva så spiste opp grisen pannekaka”. Her relaterer Sergej selv to handlinger til hverandre ved at de kommer etter hverandre i tid.

6.7.2 Kohesjonsferdigheter

Figur 43 viser antall referanser for de valgte referentene i Sergejs gjenfortelling.



Figur 43: Referentkoplinger, Sergej

Vi kan se at Sergej har flere referanser for hver referent på norsk enn på russisk. Dette kan forklares med at han rent kvantitativt sier mer på norsk enn på russisk. Det lille han sier på russisk, er hovedsakelig å betegne som formelt rett. Sammenlignet med de andre informantenes gjenfortellinger, har Sergejs gjenfortelling forholdsvis få referentkoplinger på begge språk. Man ser også at den voksne har flere referentkoblinger enn Sergej for alle referentene på begge språk, med unntak av *Pannekaka* i den norske gjenfortellingen, der Sergej har én referentkopling mer enn den voksne. Gjenfortellingene hans er altså preget av at han ikke virker særlig villig til å fortelle, og at den voksne derfor må lede ham gjennom handlingsforløpet. Se også 7.3.4. Dette gjelder særlig den russiske gjenfortellingen der Sergej i begynnelsen ikke vil snakke russisk i det hele tatt, men via skriving får den voksne ham til å stave ord, og når han først kommer i gang, viser han at han både kan forstå og snakke russisk. Tekstutdraget under viser hvordan den voksne får igangsatt samtalen på russisk ved å gå veien via skriving.

<p>А это кто? Давай я буду тебе подсказывать, и буду писать первую букву. Может, ты вспомнишь, как это называется. Г Теперь помнишь, как называется? ## Ну хорошо, вторую букву я тебе напишу. У # У...а вместе будет? СИ # Ага. Гуси. А что гуси сказали колобку? ## Ну, когда колобок к ним прикатился. Что они сказали? Съедят. Ага, они сказали: «колобок-колобок, мы тебя съедим!» А колобок что сказал? Что он убежит.</p> <p style="text-align: right;">Sergej</p>	<p>(viser bilde av gåsa) og hvem er dette? la meg hjelpe deg, jeg kan skrive den første bokstaven, så kanskje du husker hva den heter (<i>skriver</i>) g husker du nå hva den heter? ## ok, da viser jeg deg neste bokstav å å og hva blir det til sammen? ås ja, gjess. og hva sa gjessene til pannekaka? ## men da pannekaka trillet bort til dem, hva sa de? de spiser opp ja, de sa: ”pannekake, pannekake, nå spiser vi deg opp!” og hva sa pannekaka? at han skal løpe bort.</p>
---	--

Dette underbygger det inntrykket jeg fikk da jeg samtalte med Sergej om lesing og skriving, se 5.3.3.4, at han gjerne vil snakke om russisk og vise at han behersker språket skriftlig, men at han foretrekker å snakke det hjemme. Det er også verd å merke seg at han responderer relevant når en snakker til ham på russisk. Har ser altså ut til å forstå det som blir sagt.

Også i den norske gjenfortellingen er det vanskelig å få ham til å fortelle sammenhengende. Som eksemplet under viser, virker det som om han har forstått fortellingen og kan svare på

direkte spørsmål om den. Det kan være ulike grunner til at han vegrer seg for å fortelle, som at han synes oppgaven er kjedelig, eller at situasjonen er uvant.

<p>hva ser du på bildet her da? mmm # kona ja! bare kona? nei hva er det hun gjør da? steker pannekaker ja. til hvem da til # barna</p> <p style="text-align: right;">Sergej</p>

Hvis vi ser på referenten *kona*, ser vi at Sergej har seks referanser på norsk og to på russisk. I tillegg er det ett eksempel på manglende referanse i en obligatorisk situasjon.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
kona	3	бабушка	bestemor	1
Ø steker	1	от бабушки	fra bestemor	1
de	2			
moren	1			

Tabell 54: Referenten *kona*, Sergej

På russisk nevnes referenten *kona* to ganger som *bestemor*, begge gangene i genitiv.

Sergej har fem referanser for referenten *sju unger* på norsk, og to på russisk, slik Tabell 55 viser.

Referanser	Antall	Referenter, russisk	Oversettelse	Antall
barna	1	семеро детей.	sju unger	1
de	2	от семерых детей	fra sju unger	1
sju skrikerunger	2			

Tabell 55: Referenten *sju sultne unger*, Sergej

På grunn av datamengden er det vanskelig å konkludere med noe som helst for disse to referentene. Det man kan merke seg, er at de eksplisitte referansene han har, er brukt korrekt både i den norske og den russiske gjenfortellingen. Han bøyer ordene rett. En kan også merke seg at det er brukt flere ulike referanser, leksikalske og grammatiske, for både *kona* og *barna* i den norske gjenfortellingen. I det ene eksemplet på manglende referanse, der han sier ”steker pannekake” uten subjekt, er dette et svar på den voksnes spørsmål om hva kona gjør, og kan muligens tilskrives den muntlige sjangeren like gjerne som transfer fra russisk.

Når det gjelder referenten *Pannekaka*, er, som man kan se av Tabell 56, antallet høyere. Sergej omtaler *Pannekaka* som både *han* og *henne* i den norske gjenfortellingen sin

Referanser, norsk	Antall	Referanser russisk	Oversettelse	Antall
pannekaker	1	он	han	2
pannekaka	3	убежу	jeg løper fra	1
spise'n	1	давай	la oss	1
henne	1	они	de	1
'n	2	тебя	deg	1
den	1	его	ham	1
jeg	1			
han	1			
løper'n	1			
Ø gå	1			
de	3			
du	1			
deg	1			

Tabell 56: Referenten *Pannekaka*, Sergej

Til tross for at antall referanser er lavt sammenlignet med noen av de andre informantene, er det stor variasjon når det gjelder bruk av ulike referanser. De ordene han bruker, bøyes. Det gjelder både proformer og nominaler på begge språk. I den norske gjenfortellingen kan man finne former som ”spiser'n” og ”løper'n” der proformen er slått sammen med verbet. Dette er å anse som normalt i barns muntlige språk. De referansene han har på norsk, brukes korrekt, og man finner ikke eksempler på språklig utprøving. De norske referansene samsvarer i stor grad med dem man finner i den voksnes gjenfortelling.

Alt i alt kan man si at Sergejs gjenfortellinger er korte, særlig den russiske. Han viser ikke spesielt stor vilje til å fortelle, men overlater ansvaret for fortellingens framdrift til den voksne. Sergej ser ut til å ha forstått innholdet i eventyrene, og gir korrekt respons på begge språk, men replikkene hans er i hovedsak svar på direkte spørsmål fra den voksne. Han går ikke videre med fortellingen på eget initiativ. Det er to eksempler på utelatelse av referanser i obligatoriske situasjoner, men det er heller ingen grammatiske feil relatert til de tre referentene på noen av språkene. Manglende språkferdigheter ser derfor ikke ut til å forklare hvorfor Sergej virker lite selvstendig i gjenfortellingene sine.

Det er vanskelig å si noe eksakt om hvilke sammenhenger det er mellom ferdigheter i russisk og norsk når det gjelder Sergej. Den norske gjenfortellingen hans er lenger i form av at den har flere ord, men jeg har inntrykk av at årsaken til at han ikke vil snakke russisk, er at han ikke er vant til å gjøre det på skolen, og opplever situasjonen som uvant. Den norske gjenfortellingen er heller ikke lang, og preges av at den voksne må sørge for framdrift i fortellingen.

6.8 Vadim

Vadim er født og oppvokst i Norge med én norsk forelder. Kontaktlæreren hans synes han er flink i norsk, og de eksterne lærerne beskriver de generelle norskferdighetene hans som *ganske gode*, og vurderer ham slik sett som den av informantene som er best i norsk. Vadim verken leser eller skriver russisk, men når vi snakker sammen om språk, gjenkjenner han mange ord når jeg benevner dem først, og han identifiserer seg positivt med det russiske språket. Vadim følger den vanlige opplæringsplanen i norsk, og har altså tilstrekkelige norskferdigheter, slik skolen vurderer det.

6.8.1 Narrative ferdigheter

Tabell 57 viser Vadims gjenfortellinger på begge språk.

Innledning	Innledning
<p>ja, ehm, jeg husker ikke <i>hvordan begynner eventyrene, da?</i> det var en gang # en kone ja</p>	<p># jeg kan ikke så veldig <i>hva er det du ikke kan så veldig? fortelle eventyr?</i> ja men det lærer vi. se på bildene, så hjelper de deg, og så husker du alt. fortell da... en mann og en kone ## ja, men vet du hvordan eventyr vanligvis begynner: det var en gang en gammel mann og en kone det var en gang en gammel mann og en kone.. og #</p>
Presentasjon	Presentasjon
<p>og så skrikende barn. og så sier han der ene "kan jeg få- kan jeg få pannekaka, vær så snill". det sier han, og så sier andre "snille mamma kan jeg få pannekaka" så sier ho der tredje "mamma # snille snille mamma, kan jeg få pannekake?" og så komme det er fjerde. så sier han "kan jeg få pannekaka, snille, snille, snille mamma". så sier den femte, kan jeg få pannekaka, være så snill, snille, snille, snille mamma. sier. og så sier</p>	<p><i>men hva gjorde de? hva gjør de på bildet?</i> har lyst på vafler <i>hva er det de gjør?</i> de har lyst på vafler. <i>de har lyst på vafler? men dette var ikke vafler, men pannekaker. vet du hva som er forskjellen på vafler og pannekaker?</i> jeg ikke helt ## x <i>vafler har sånne små ruter, mens pannekaker er</i></p>

<p>sjuende ”snille, snille, snille, kjære mamma. sier – eh snille mamma. Sa den sjuende. ja, og da hadde alle sju sagt noe ja</p>	<p>rett i stekepannen, sånne runde. ja, de stekte pannekaker, ikke sant? men hvem fler var det der? hos gamlefar og kona? barn det var barn, ja # husker du hvor mange? åtte barn ja, det var sju. kan du telle, også? la oss telle en, to, tre, fire, fem, seks, # sju mm # det var sju barn, og i tillegg hadde de, se, en katt.</p>
<p>Komplikasjon</p> <p>og så ## eh hva var det igjen? ja, hva er det som skjer her da? triller ned. alle barna ser at pannekaka triller ned. så triller, triller, triller den. så går den. går og går. ja så triller og triller og triller pannekaka ja, hva er det kona og gamlefar og barna gjør da da? gamlefar og alle de tjue barna og så mora går, løper og løper og løper.</p>	<p>Komplikasjon</p> <p>de stekte pannekaker, og hva var det som skjedde? se på dette bildet, hva skjedde? hun snudde den der pannekaka hoppet ut av panna, ikke sant? og # og # han x til en pannekake mm # den ble til en pannekake. ja</p>
<p>Aktivitet</p> <p>og har vi kommet til høna ”kan jeg spise deg?” ”hei hei høna” sier panneka. sier høna ”hei hei”. så sier høna ”kan jeg få spise deg, eller?” ”nei, for at jeg har stukket fra gamlefar og de tjue barna og de der, og så kan jeg stikke fra deg”. så går den. går og går og går. hva heter den igjen? hane god- god kveld pannekaka. jeg kan si ”god kveld igjen” ja, det kan du si ”eh hane, kan jeg få spise deg, eller?” ”nei, for atte jeg stikken fra gamlefar og de tjue barna som skriker, og mora og høna, så kan jeg stikke fra deg” seste. ja ## hva heter hun igjen and, nei unnskyld, gås er det ”hei hei gås” ”hei hei pannekake” ”kan jeg få spise deg eller” ”nei, for atte jeg ## for det atte jeg stikken fra gamlefar og de tjue barna som skriker og mora og ” hva heter det igjen? hva da? #anda? høna høna så anda og hanen så kan jeg stikke fra deg</p>	<p>Aktivitet</p> <p>den trillet og trillet# og hva gjorde de, gamlefar og kona og barna? trillet og trillet # kona og x men hva gjorde de etter ham? ## løp, ikke sant? ja for å ta ham igjen. mm. trillet og trillet men nådde de ham igjen? fikk de det til? nei # de nådde ham ikke igjen. og hva pannekaka da? mm # hva heter den? vet du ikke hva den heter på russisk? ## hane, heter den. en hane. hane og pannekaka # ## møtte? ja møtte hanen ja. hanen sa at jeg vil spise deg opp. nei, du får ikke spise meg opp. jeg har løpt fra# hvem hadde han løpt fra? fra gamlefar og kona og åtte barn mm og den trillet og trillet og så løper jeg fra deg også, ikke sant? ja, og så løper jeg fra deg også. og hvor trillet den videre? hit etter veien, ja, trillet den videre. og hvem møtte</p>

	<p>han? mmm# jeg vet ikke. men vet du ikke det? hvem er dette? ## en høne, ikke sant? en høne. og så møtte den en høne. høna sa hei # og. hei # nå skal jeg spise deg opp sa høna. nei, du får ikke spise meg, jeg har løpt fra gamlefar og fra åtte barn. og kona. og # og så har jeg løpt fra hanen. og så har jeg løpt fra hanen, og så kan jeg løpe fra deg også. den trillet og trillet # ja, den trillet videre men hva heter denne? en gås så møtte den en gås. og den sa hei og x sa hei. og gåsa sa "jeg skal spise deg opp". du spiser ikke meg. jeg har løpt fra gamlefar og # åtte barn ja, og så den hadde løpt fra kona og den hadde løpt fra kona# og hvem fler hadde den løpt fra? se her skal jeg vise deg# den hadde løpt fra hanen og fra høna og fra høna # og så kan jeg løpe fra deg. ja, og hva var det etterpå? den trillet og trillet videre, ikke sant?</p>
<p>Oppløsning</p>	<p>Oppløsning</p>
<p>"god kveld gris" sier pannekaka. "god kveld igjen, pannekaka. kan jeg spise deg, eller?" "nei, skal vi gå tur i skogen?" sa han. "det er veldig skummelt sted". "ja det var bedre ide" sa pannekaka. jeg har løpt fra x og så bla bla bla ferdig. så skal vi gå tur i skogen?" "ja!" så trodde han at det var ferdig, nei at det var bra plan. så gikk dem og gikk dem. så sier grisen, skal jeg- eh jeg greier ikke å svømme. sett deg på trynet mitt, så kan jeg eh eh svømme deg over vannet." så når han hit, så spiste han opp.</p>	<p>og så møtte den en gris og sa hei til grisen og # grisen sa at jeg skal spise deg "du spiser ikke meg. jeg har løpt## ja, hvem hadde den løpt fra? fra bestemora og## og fra kona og fra gamlefar og # se her. hva heter den? # hane og fra hanen og høna og # og fra anda og fra anda. og så kan jeg løpe fra deg også. og hva sa grisen til ham? jeg vet ikke. løp han fra, pannekaka, løp han fra grisen? han sa vent, jeg kan ## la oss en gang # en sammen, ikke sant? la oss gjøre hva sammen? la oss sammen # og hvor skulle de sammen? jeg vet ikke. men se her, hva dette er, mange forskjellige dyr hmm la oss gå sammen gjennom skogen, sa han, ikke sant? ja, i skogen og hva sa pannekaka? jeg vet ikke husker du ikke? men se på bildet her: de gikk sammen gjennom skogen, ikke sant? Ja pannekaka sa "ja, la oss gå".</p>

	mm og så gikk de gjennom skogen. og etterpå? ## hvor kom de? ## de kom # hva er det på bildet? # hva er dette for noe? hvor kom de? vann til vannet ja, det var en elv der. og hva sa grisen da? jeg vet ikke # jeg husker ikke helt men du kan vel huske etter bildet? se! hva sa grisen? at ## ”la meg bære deg over elva”. fordi pannekaka, kan den svømme? den kan ikke svømme. kan ikke svømme, nei. og hva gjorde grisen da? når han kom, spiste han ham opp.
Avslutning	Avslutning
ja, hvordan slutter eventyrene, da? snipp snapp nute, eventyr er ute.	

Tabell 57: Vadims gjenfortellinger

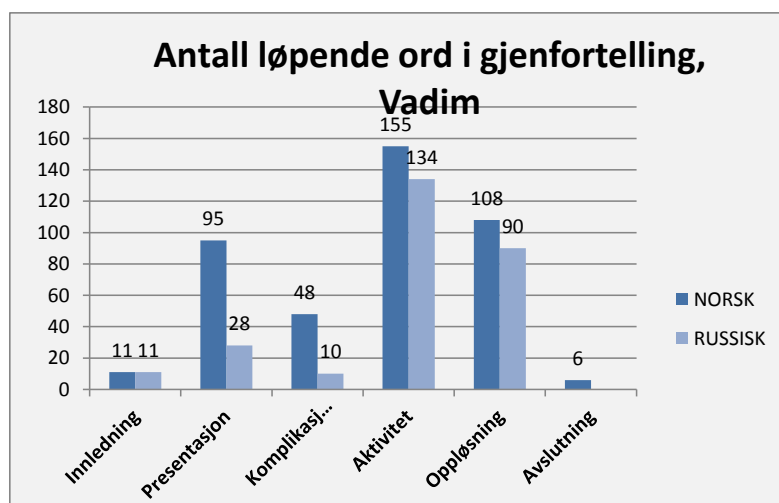
Det er flere forskjeller på de to gjenfortellingene. Det ser man først og fremst i Vadims grad av selvstendighet. I den norske gjenfortellingen trenger han lite språklig støtte fra den voksne, mens i den russiske gjenfortellingen ser man at fortellingen stopper opp fordi han ikke kjenner ordene han trenger, slik vi ser for eksempel i slutten av oppløsningen der Vadim gir litt opp, og unnlater å svare på den voksnes spørsmål. I innledningen kjenner Vadim eventyrformularet på norsk, riktignok når han blir eksplisitt spurt om det, mens han ikke kjenner det på russisk. Dyrenavnene er eksempler på ord han trenger hjelp med på begge språkene.

Det er også mye repetisjon i den russiske gjenfortellingen. Eksemplet under viser hvordan Vadim gjentar ordene ”trillet og trillet” for å komme seg videre i den russiske fortellingen.

den trillet og trillet# og hva gjorde de, gamlefar og kona og barna? trillet og trillet # kona og x men hva gjorde de etter ham? ## løp, ikke sant? ja for å ta ham igjen. mm. trillet og trillet Vadim

Gjentakelse er en god strategi for å komme videre der og da, og viser at Vadim har en sterk vilje til å kommunisere. På den andre siden kan man si at strategien først og fremst resulterer i at den voksne overtar og hjelper ham videre. Man ser også eksempler på at Vadim benytter seg av den konteksten bildene gir for å skape mening i den russiske gjenfortellingen, for eksempel ”hun snudde den der” der han skal fortelle hvordan kona skulle snu Pannekaka, eller når han svarer ”hit” og peker på veien når den voksne spør hvor Pannekaka trillet.

Vadim er den av informantene som har de lengste gjenfortellingene, totalt 423 ord på norsk og 285 ord på russisk. (Igors russiske tekst er på 296 ord, men han fortalte en lengre variant av eventyret). Figur 44 viser at den norske gjenfortellingen inneholder flere ord enn den russiske på alle områdene.



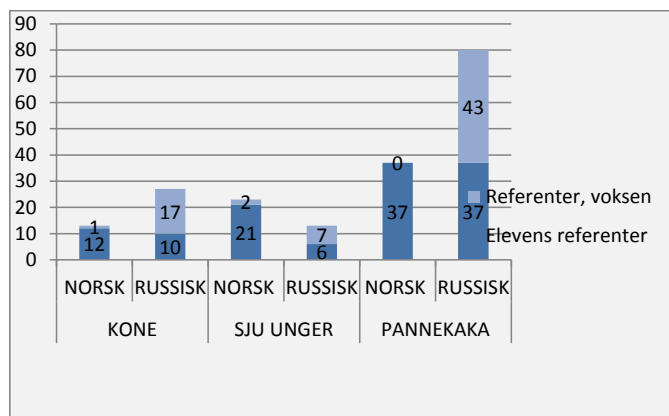
Figur 44: Antall løpende ord i gjenfortelling, Vadim

Det er stor forskjell på antall ord på norsk og russisk i kategoriene *presentasjon* og *komplikasjon*, samt kategorien *avslutning* som bare er tatt med i den norske gjenfortellingen. I *presentasjon* og *komplikasjon* er det han sier mye gjentakelse etter den voksne eller svar på direkte spørsmål. Vadim tar altså ikke tak i fortellingen og forteller selvstendig på russisk. I kategoriene *aktivitet* og *oppløsning* er det ikke stor forskjell på antall ord Vadim bruker, noe som skulle tilsi at fortellingene lignet på hverandre, men når man går nærmere inn i det, ser man altså at han trenger mye mer hjelp med den russiske gjenfortellingen.

Vadims russiske gjenfortelling er også preget av at det er en del formelle feil, i tillegg til at han ikke kjenner ordene han har bruk for. Den norske gjenfortellingen har få formelle feil, men også her spør han om en del ord, samtidig som Vadim bruker et muntlig preget språk. Han velger i flere tilfeller andre ord enn de den voksne brukte i sin fortelling. Han sier blant annet at Pannekaka syntes det var ”en bra plan” å gå sammen gjennom skogen, og at Pannekaka har ”stukket fra” gamlefar. Jeg ser dette som et uttrykk for at Vadim har et produktivt språk. Han er ikke avhengig av å huske de samme ordene som den voksne, men produserer selvstendige ytringer med samme innhold. Man kan også se at han bruker ”dem” som subjektsform, noe som er et trekk man gjerne relaterer til muntlig språk. Det er verd å merke seg at han ber om hjelp ved ord som *høne* og *hane* i den norske gjenfortellingen. Dette er ord som barn i skolealder normalt kjenner til.

6.8.2 Kohesjonsferdigheter

Figur 45 viser Vadims referentkoplinger i gjenfortellingene på norsk og russisk.



Figur 45: Referentkoplinger, Vadim

Antall referanser til hver referent er ganske likt på norsk og på russisk, med unntak av referenten *sju unger*. Her er det 21 referanser på norsk og bare seks på russisk. Dette skyldes at Vadim gjenforteller detaljert om hvordan de sju barna ber om pannekake i den norske teksten, mens han utelater denne sekvensen i den russiske gjenfortellingen. Ungene er, som nevnt, ikke med i den opprinnelige russiske varianten av eventyret.

Når det gjelder referenten *kona*, er antall referanser ganske likt på norsk og på russisk, men hvis vi går inn i teksten og ser på de konkrete ordene som er brukt, er det noen forskjeller.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
en kone	1	баба	kone	3
snille mamma	2	бабу	kona	1
mamma	1	от бабы	fra kona	2
snille, snille mamma	1	хочут	de ønsker	2
snille, snille,snille mamma	1	она	hun	1
snille, snille,snille, kjære mamma	1	догнали	(pl) nådde igjen	1
mora	3	Ø		1
de der	1			

Tabell 58: Vadims referanser for referenten Kona

I den norske gjenfortellingen bruker Vadim *mamma* i tiltale og *mora* i omtale. Det er også ett eksempel på bruk av *en kone* i innledningen. I den russiske teksten er det ordet *баба* (kone) som går igjen i ulike bøyningsformer, i tillegg til *hun* og to eksempler på morfologisk markering av verb. Han bruker ordet *snille* igjen og igjen, i stedet for å bruke de andre adjektivene barna i eventyret bruker når de ber mora om pannekake, samtidig som han viser at han har skjont prinsippet med at de spør penere for hver gang ved at han gjentar adjektivet.

Tabell 59 viser Vadims bruk av referanser for referenten *sju unger*.

Referanser	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
skrikende barn	1	детки	små barn	1
alle de tjue barna	1	восьми детки	åtte små barn	3
de tjue barna	1	догнали	de nådde igjen	1
alle barn	1	восьми дети	åtte barn	1
de tjue barna som skriker	2			
han der ene	1			
jeg	6			
han	1			
andre	1			
ho der tredje	1			
fjerde	1			
den femte	1			
sjuende	1			
den sjuende	1			

Tabell 59: Referenten *sju unger*, Vadim

Man kan se at Vadim er flink til å variere språket på norsk. I forbindelse med omtale av *de sju ungene* demonstrerer han at han behersker bestemt og ubestemt form, personlig pronomen og ordenstall. Referenten *sju unger* er flertall, men ungene opptrer også enkeltvis som meronymer av referenten. Dette medfører at *sju unger* skal refereres til både i singularis og i pluralis når det gjelder proformer, og ved hjelp av ulike leksikalske referanser som *den første*, *den andre* etc.

I den russiske gjenfortellingen nevnes barna seks ganger, fire av gangene brukes diminutivformen av ordet *barn*, til tross for at denne ikke brukes i den voksnes eventyr. Dette viser at han har et produktivt språk også her: han forstår den formen som den voksne bruker, og velger selv å bruke en annen form som også er korrekt. Barna omtales også konsekvent som åtte, selv om den voksne påpeker og teller at det er snakk om sju. I den norske gjenfortellingen snakker han om ”tjue barn”. Dette kan muligens forklares med fonologisk likhet mellom *tjue* og *sju*. Det blir rett når han snakker om ordenstallet *sjuende*.

Referanser, norsk	Antall	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
pannekaka	11	вафли	vafler	2
den	3	он	han	1
deg	6	колобок	pannekake	2
jeg	7	тебя	deg	4
pannekake	2	я	jeg	6
vi	1	меня	meg	4
dem	2	катился-катился	trillet og trillet	2
		встретил	(sg.mask) møtte	2
		убежал	(sg.mask) løp fra	4
		ушел	(sg, mask) gikk fra	2
		тебе	deg	2
		давай	la oss	2
		его	ham	1

Tabell 60: Refenten *Pannekaka*, Vadim

Når det gjelder referenten *Pannekaka*, ser vi at Vadim på norsk hovedsakelig bruker ordet i bestemt og ubestemt form, samt at han bruker ulike proformer som viser til *Pannekaka*. Dette er i tråd med den voksnes fortelling. På russisk omtaler Vadim først *Pannekaka* som *vaffel*.

Når den voksne i fortsettelsen bruker *pannekake*, går han også over til det, men det er bare to forekomster, noe som kan tyde på at det er et ord han ikke er vant til å bruke. I stedet bruker han ulike proformer eller personbøyde verb, slik man ser i oversikten. En annen mulig årsak til at Vadim ikke bruker ordet for *pannekake* i den russiske gjenfortellingen, kan være at

gjenfortellingen i stor grad består i at Vadim svarer på den voksnes spørsmål, og at referansen allerede er nevnt der.

Det er ingen eksempler på utelatelser i obligatoriske situasjoner i den norske teksten. I den russiske gjenfortellingen ser man eksempler på at Vadim gjentar etter den voksne, men bruker subjekt også der hun utelater det.

И от тебя убегу, да? Да, и я от тебя убегу. Vadim	og fra deg (jeg)løper vekk, ja? ja, og jeg fra deg løper vekk
--	--

Alt i alt kan man si at det er en viss forskjell på Vadims språkferdigheter på norsk og russisk. Dette kan man blant annet se ved at han forteller uanstrengt og bruker fullstendige setninger på norsk, mens på russisk er det kortere ytringer, og han trenger mer hjelp fra den voksne for å komme seg gjennom fortellingen. Mens den voksne bruker ord som ”god dag” i sin versjon av eventyret, sier Vadims høne ”hei, hei”. Dette kan tolkes som en forenkling, men det kan også sees som et tegn på at han har et etablert språk fordi han kan variere innen for den samme konteksten. På samme måte bruker han ”stikke” i stedet for ”løpe fra”.

Selv om han er mindre selvstendig på russisk, kommer han med respons, og forstår åpenbart hva som blir sagt, men det er eksempler på grammatiske feil som ikke kan tilskrives den muntlige sjangeren. Han må også ha hjelp til hverdagslige ord som *høne* og *hane*. På den andre siden ser man at han for eksempel bøyer ordet for kone både i nominativ, akkusativ og dativ, og viser slik at han i noen grad behersker det grammatiske.

6.9 *Diskusjon av narrative ferdigheter*

Formålet med analysene av narrative ferdigheter har vært å beskrive og vurdere elevenes norskerferdigheter, jf. forskningsspørsmål 1, og å se på sammenhenger mellom ferdigheter i norsk og ferdigheter i russisk, jf. forskningsspørsmål 2. Analysene viser at det er store forskjeller mellom fortellingene på norsk og fortellingene på morsmål hos flere av informantene. Dette gjelder ikke nødvendigvis lengden på fortellingene, men også kvaliteten på det som blir sagt, noe jeg relaterer både til elevenes oppbygging av innholdsmomentene i fortellingen og til kohesjonen. Lindberg, Juvonen og Viberg finner i sin studie av tospråklige svensk-finske 10-åringers fortellinger at informantenes gjenfortellinger ikke er påvirket av språkvalg, altså at det ikke i vesentlig grad påvirker fortellingene om de gjenfortelles på svensk eller finsk. De mener derfor at fortelleferdighetene ser ut til å være relativt uavhengige

av hvilket språk det fortelles på (1990, s. 189). Barna i deres studie er imidlertid trolig simultant tospråklige. En slik tolkning forutsetter at den som gjenforteller har de språklige forutsetningene som trengs for å fortelle en fortelling tilnærmet likt på to språk. Dersom man anser narrative ferdigheter som en del av de underliggende kognitive ferdighetene, jf. Cummins' CUP-modell (2000), skulle det være naturlig å tro at når en elev gjenforteller den samme historien på to språk, skulle resultatet bli ganske likt. Dette forutsetter imidlertid at man behersker begge språkene på omtrent samme nivå, og er like motivert for å fortelle i begge situasjoner.

Man kan se motsatt på det og si at barnet ikke vil ha anledning til å gi uttrykk for de kognitive ferdighetene det eventuelt har når det gjelder fortelling, med mindre det har en viss beherskelse av språkstrukturen i det språket ferdighetene skal uttrykkes på. Viberg (2001) finner i sin studie av narrativer hos tospråklige finsk-svenske elever at de tospråklige elevene har mer detaljerte gjenfortellinger enn ettspråklige, men kommenterer at dette bare gjelder dersom elevene har nådd et visst ferdighetsnivå i begge språkene. Han sier: “[...] verbalization requires that a certain linguistic threshold has been passed for the basic components of narrative structure to be realized in a specific language” (2001, s. 97). Eleven må altså ha tilegnet seg visse basisferdigheter i hvert av språkene for eventuelt å kunne uttrykke narrativ struktur. Når man ser på for eksempel Aleksejs framstilling av aktivitet, se Tabell 41, blir sammenhengen mellom språkferdigheter og narrative ferdigheter særlig tydelig. Man ser at mens den norske gjenfortellingen i stor grad styres av den voksne, og Aleksej fyller ut med noen ord og setninger der han kan, framstår den russiske gjenfortellingen som en selvstendig framstilling der Aleksej selv tar ansvar for at de ulike momentene kommer med. Det er ikke grunn til å tro at det er fortelleferdighetene hans som skaper den store forskjellen, men språkferdighetene i hvert av språkene. Dette er en utfordring når det gjelder kartlegging. Dersom Aleksejs fortelleferdigheter skulle vurderes utelukkende på bakgrunn av den norske gjenfortellingen, ville konklusjonen bli at fortelleferdighetene er svake. Vi så i Tabell 5 at de eksterne lærerne vurderte Aleksejs norskspråklige ferdigheter som mangelfulle. Med dette som utgangspunkt, vil kartlegging av enhver ferdighet som uttrykkes språklig, påvirkes av språkferdighetene. En kartlegging av de samme ferdighetene på morsmålet vil på den andre siden gi eleven mulighet til å demonstrere sine ferdigheter under optimale forhold, og underforhold som yter eleven rettferdighet i en sammenligning med norskspråklige elever. Med mindre man bruker fortelling for å kartlegge oppnådd

norskferdigheter, mener jeg at gjenfortelling på morsmålet vil gi et riktigere bilde av fortelleferdighetene til elever med begrensede norskferdigheter.

Som nevnt i 2.6.1 kan narrative ferdigheter defineres på flere måter, men at et sentralt kjennetegn ved narrativer er at minimum to handlinger relateres til hverandre (Boyd & Nauc  r, 2001; McCabe & Peterson, 1991). Labov (1972, s. 360) kaller dette for *minimale narrativer*. Alle de fem informantene produserer minimale narrativer på begge språkene, muligens med et lite unntak for Aleksej, der man må legge godviljen til for å oppfatte det han sier som minimale narrativer fordi norskferdighetene hans er preget av at han er tidlig i innlæringen, og norsken hans derfor er svært enkel på alle områder. Aleksej forteller på den andre siden godt på russisk, og demonstrerer slik at han har tilegnet seg narrative ferdigheter, men at norskferdighetene enn   ikke er kommet opp på et nivå som gjør at han kan bruke disse ferdighetene i norsk. Den av informantene som har minst bruk av narrativer på begge språk, er Sergej. Han har eksempler på minimale narrativer på norsk, men ikke på russisk, og fortelldataene dokumenterer i liten grad at han har narrative ferdigheter. I Sergejs tilfelle kan fravær av narrativer trolig ikke relateres til mangelfulle språkferdigheter. Han har få formelle feil i språkene sine, og demonstrer også at han behersker språktrekk i norsk som anses som vanskelige, for eksempel inversjon. Basert på denne observasjonen er det nærliggende å tenke at Sergejs narrative ferdigheter er svake. Datagrunnlaget er for tynt til å konkludere med dette, men i den grad Sergej har narrative ferdigheter, bruker han dem ikke i disse gjenfortellingene. Se også 7.3.4 og 8.1.4.

Gjenfortelling kan også gi et helhetlig inntrykk av elevens ferdigheter når det gjelder å formidle et gitt meningsinnhold, og fordi innholdet i en gjenfortelling er gitt på forhånd, er dette en metode som er egnet for å isolere den spr  kliche faktoren fra innholdet i fortellingen, forutsatt at den voksne forsikrer seg om at eleven har forstått innholdet, og forutsatt at eleven ønsker å fortelle.

Elever som har tilegnet seg narrative ferdigheter på ett språk, vil også i mange tilfeller kunne nytte seg disse ferdighetene i et nytt språk, forutsatt at de tilegner seg språkferdighetene som skal til f  r å gi uttrykk for den kompetansen de har. Uttrykk for narrative ferdigheter er derfor avhengige av språkferdighetene den enkelte har i det språket det skal fortelles på. En elev kan gjerne ha gode fortelleferdigheter uten at det kommer til uttrykk i en kartlegging på andrespråket, slik analysen av for eksempel Aleksejs fortelleferdigheter viser. Kartlegging av

fortelleferdigheter på et andrespråk, vil derfor være utfordrende når det gjelder validitet. En eventuell positiv overføring av fortelleferdigheter fra ett språk til et annet, vil derfor ikke komme til uttrykk før eleven har utviklet tilstrekkelige andrespråksferdigheter. Kartlegging på morsmålet gir oss anledning til å studere en elevs narrative ferdigheter i optimale omgivelser, mens kartlegging på et språk eleven i mindre grad behersker, gir mindre pålitelige data. Samtidig vil en sammenligning av ferdigheter i de to språkene kunne si noe om elevens oppnådde ferdigheter de to språkene.

6.10 Diskusjon av kohesjonsferdigheter

Formålet med analysene av elevenes kohesjonsferdigheter har vært å beskrive og vurdere elevenes norskferdigheter, jf. forskningsspørsmål 1, og å se på sammenhenger mellom ferdigheter i norsk og ferdigheter i russisk, jf. forskningsspørsmål 2. Som analysene viser, løser informantene gjenfortellingsoppgavene på ulike måter, og med ulike resultater. En av de store forskjellene mellom norsk og russisk når det gjelder referentkoplinger, bunner i at norsk og russisk har ulike måter å uttrykke dette på og ulike krav til hva som må uttrykkes eksplisitt. Russisk bøyer verb i person og tall i presens og kjønn og tall i preteritum, og har derfor ikke et absolutt krav til at nominale ledd skal uttrykkes eksplisitt. Det er altså valgfritt om man vil uttrykke dette, mens det i norsk er strenge krav til at subjektet skal komme til eksplisitt til uttrykk. Det kan se ut som om at elevene med minst erfaring med norsk, Aleksej og Igor, bruker de russiske reglene i norsk, og derfor tenderer til å utelate subjektet i sine setninger. Bruk av regler fra førstespråket, transfer, er et typisk kjennetegn tidlig i mellomspråkutviklingen (Selinker, 1972), og er i tråd med hva man kan forvente å finne hos elever med kort oppholdstid. Det at subjektet uttrykkes via verbet gjør det vanskelig å si noe om variasjon i bruk av referanse. Dette bidrar imidlertid til å tydeliggjøre strukturelle forskjeller mellom de to språkene. Det er mange eksempler på at elevene bruker denne strategien også i norsk. Dette bryter med prinsippet om subjektstvang i norsk, og fører derfor til en formell feil.

Nistov hadde en teoretisk antakelse om at informantene i hennes studie ville bruke færre pronomener som referanse enn den norske referansegruppen, men analysen ga ingen støtte til denne antakelsen (2001, s.76-77). De tyrkiske informantene brukte flere pronomener enn elevene i den norske referansegruppen. I mine data finner jeg ingen slik tendens relatert til informantenes bruk av de tre referentene. Forholdet mellom grammatiske og leksikalske

referanser varierer fra informant til informant, men det er en tendens til at informantene med kortest oppholdstid i stor grad benytter seg av gjentakelse av referenten i de norske gjenfortellingene (i tillegg til utelatelse). Aleksej benytter seg av engelske og russiske pronomener i den norske gjenfortellingen (me, you, ja (russisk jeg)) og har ingen eksempler på bruk av norske proformer for noen av referentene, mens han i den russiske gjenfortellingen benytter mange ulike russiske pronomener. Igor benytter i noe større grad pronomener på begge språk, og han omtaler også kona som *mamman* i ett tilfelle.

Det kan også se ut som om noen av informantene har større variasjon i leksikalsk referanse på norsk enn på russisk. For eksempel Igor har mange ulike leksikalske referanser for sju unger, jf. Tabell 48, og Viktor har mange ulike leksikalske referanser til kona, jf. Tabell 50. Dette skyldes ikke stor bruk av synonymer og lignende, men at de tester ut ulike varianter av det samme uttrykket, noe jeg forklarer med at informantene tester ut hypoteser de har om språket, noe som er i tråd med Selinkers (1972) syn på mellomspråsutvikling.

Som beskrevet i 2.6.1 kan gjenfortelling som vurderingsmetode gi oss nyttig informasjon om elevers språkferdigheter, og metoden er mye brukt innenfor andrespråkforskningen (Lindberg, et al., 1990; Nistov, 2001b; Pavlenko, 2008; Slobin & Berman, 1994; Svendsen, 2004). Referentkopling involverer både grammatiske og leksikalske elementer, og ved å velge ut en referent og se på denne gjennom en tekst, får man en annen type informasjon om språket enn om man velger å se på bruk av et leksikon eller et grammatisk trekk. Fokus kan rettes mot ordvalg (sammenlignet med den voksnes fortelling), variasjon i bruk av referanser, bøyning av ordene, etc.

Sammenligningen med russisk bidrar til å belyse elevens språkferdigheter på to språk samtidig, og å se på sammenhenger mellom disse, noe som gir mulighet for å vurdere elevens ferdigheter på det språket han kan best. For Vadim og Sergej er det trolig norsk, mens for de andre er det russisk. Ved å gi en identisk oppgave på to språk til en og samme elev, vil helheten av disse to trolig gi et bredere vurderingsgrunnlag når det gjelder både fortelleferdigheter og språkferdigheter. Forskjellen mellom gjenfortellingene på de to språkene vil være av språklig art, fordi elevens kunnskap og verdensbilde er det samme, uavhengig av språk. For eksempel når man sammenligner Aleksejs to gjenfortellinger, ser man i den russiske gjenfortellingen at han har gode fortelleferdigheter, som igjen vil kunne overføres til norsk når han har kommet lengre i andrespråkutviklingen, mens for eksempel

Sergej ikke demonstrerer gode fortelleferdigheter i noen av gjenfortellingene sine, uten at dette kan forklares med manglende grammatiske ferdigheter. Det at eleven sammenlignes med seg selv, vil, slik jeg ser det, belyse hans ferdigheter i et gitt språk på en annen og kanskje mer pålitelig måte enn om man sammenlignet elevens fortelling med en annens fortelling som anses å representere en norm.

En interessant observasjon som bidrar til å belyse sammenhenger mellom ferdigheter i norsk og ferdigheter i russisk, jf. forskningsspørsmål 2, har vært forholdet mellom språkferdigheter og antall referanser for de ulike referentene. Man kunne forvente å finne størst språklig variasjon, i form av et høyere antall ulike referanser, på det språket man antar at eleven behersker best. Hvis man tar utgangspunkt i oppholdstid i Norge, skulle man derfor tro at man ville finne et høyere antall ulike referanser hos Sergej og Vadim enn hos de tre andre.

Vi ser at Aleksej, som jeg anser som den svakeste av informantene når det gjelder norskferdigheter, har flere referanser per referent enn det Sergej, som jeg anser som en av de sterkeste, har. Dette gjelder antall ulike referanser, altså forskjellige ord, og det gjelder på begge språk. En sammenligning av de to informantenes bruk av referenten *kona* illustrerer dette.

Referanser, norsk	Antall forekomster	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
kona	3	бабушка	bestemor	1
Ø steker	1	от бабушки	fra bestemor	1
de	2			
moren	1			

Tabell 61: Referenten *kona*, Sergej

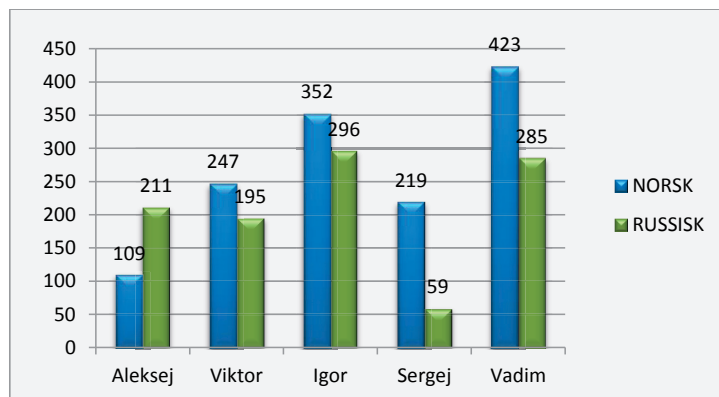
Referanser, norsk	Antall forekomster	Referanser, russisk	Oversettelse	Antall
babuška	1	бабушка	bestemor	3
mama	5	от бабушки	fra bestemor	3
mamma	2			
bestemor	1			
Ø gå	1			
alle sammen	1			

Tabell 62: Referenten *kona*, Aleksej

Hvis vi ser på hvilke referanser det faktisk gjelder, ser vi at en av årsakene til at Aleksej har et høyere antall ulike referanser, er at han eksperimenterer med ulike ord. Han omtaler *kona* som *babuška*, *mama*, *mamma*, *bestemor* og *alle sammen*. Av disse er bare *mamma* og *alle sammen*

i tråd med den voksnes fortelling. Det er verd å merke seg at han ikke bruker ordene *kona* eller *hun* i det hele tatt. De tre ordene som representerer Sergejs ulike referanser; *kona*, *de* og *moren* er alle i tråd med den voksnes fortelling. Et høyt antall ulike referanser, slik vi ser hos Aleksej, må derimot sees på som et tegn på stor vilje til å fortelle og vilje til å eksperimentere med språket til tross for at man er på et tidlig stadium i innlæringen. Et høyt antall referanser er også et uttrykk for at fortellingen er kvantitativ lenger enn om det er få referanser. Når man også har supplerende data på det språket eleven behersker best, gir dette et ganske tydelig bilde av hva eleven er god for når gjelder å gjengi en fortelling. Et høyt antall referentkoplinger er altså ikke nødvendigvis et tegn på gode språkferdigheter i seg selv, men et klart uttrykk for elevens vilje til kommunikasjon.

Den samme tendensen ser man om man vurderer gjenfortellingens lengde i form av antall løpende ord, jf. Figur 46. Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom gjenfortellingens lengde og språkferdighetene generelt. Som analysene har vist, kan et høyt antall ord også relateres til at eleven for eksempel ber om mye hjelp, eller at han på ulike måter tester ut språket.



Figur 46: Antall løpende ord i gjenfortellingene

Hvordan man vurderer disse resultatene, vil derfor være avhengig av hva man er ute etter. Hvis man på bakgrunn av en slik gjenfortelling skal vurdere formell korrekthet i språkbruk, se Figur 4, vil nok Sergej komme bedre ut av det enn Aleksej, fordi det han sier er i tråd med det norske og russiske formverket. Men hvis man vil skape seg et helhetlig bilde av en elevs ferdigheter når det gjelder kommunikasjon, står ikke Aleksej tilbake for Sergej. Med dette mener jeg at for eksempel Aleksej har gode strategier for å ta i bruk de språkferdighetene han har, og bruker kodeveksling, parafrase, peking, nydannelser og kroppsspråk for å formidle det

han vil på norsk, mens han ikke trenger å nyttegjøre seg disse strategiene i russisk fordi han behersker språket bedre. Man ser noe av det samme i Viktors norske tekst der han stiller mange spørsmål om enkeltord, noe som bidrar til at antall ord øker, uten at dette kan sees som et uttrykk for gode tekstferdigheter. Dette retter fokus mot vurderingens formål. Dersom en vurdering av denne typen skal ligge til grunn for avgjørelser relatert til tilpasset opplæring, er det viktig å ha klart for seg hva det er man vurderer. Som nevnt innledningsvis vil en fortelling stille krav til at ferdigheter på mange ulike området nyttes samtidig, og der er derfor viktig at man i vurderingsarbeidet skiller disse områdene fra hverandre slik at man kan identifisere eventuelle problemområder som eleven arbeide med. Slik jeg ser det, gjenspeiler lengden på gjenfortellinger informantenes totale kommunikative ferdigheter, slik Bachman og Palmer beskriver dem (se 2.4.3), uten at det gir noen indikasjon på kvaliteten på språket, mens det i vurdering av organisatoriske ferdigheter, Figur 4, ikke ser ut til å være noen sammenheng med fortellingens lengde. Antall ord elevene produserer kan altså ikke tas til inntekt for narrative ferdigheter. Informanter som Aleksej bruker mange ord uten at dette kan sees i sammenheng med narrativ kvalitet på det han sier. Et høyt antall ord sier imidlertid noe om den enkeltes ønske om eller vilje til å kommunisere. I en språkdidaktisk sammenheng er dette viktig fordi eleven får testet ut hypoteser han eller hun har om språket, noe som i neste omgang bidrar til at språket utvikler seg.

Studien av kohesjon er særlig interessant i møtet mellom norsk og russisk, fordi skillet mellom hva som er leksikalsk og hva som er grammatisk kohesjon ikke er det samme i de to språkene. Elever som skal lære å produsere tekster på et nytt språk, må derfor lære seg nye måter å skape sammenheng på ved hjelp av kohesjon for at tekstene deres skal bli vellykket. Dette er tilfelle for forholdet mellom norsk og russisk, blant annet når det gjelder subjektstvang, som nevnt i 6.3. Det at russiske subjektsledd uttrykkes via verbet, gjør det vanskelig å si noe om variasjon i bruk av referanse. Det kan tilsynelatende se ut som det er mer variasjon i de russiske tekstene dersom eleven i alle tilfeller velger å uttrykke for eksempel pronomenet *han* via forskjellige verb uten å i tillegg uttrykke det eksplisitt.

Nistov finner i sin studie at informantene tar i bruk trekk fra morsmålet i sine norske narrativer, og at dette særlig ser ut til å gjelde utelatelse av referensielle uttrykk i norsk. Hun sier blant annet at:

The linguistic challenge of the L2 learners seems in particular to be related to the differences between the source language and the target language in the distributional patterns of zero-marking having to do with the stronger syntactic constraints in Norwegian, and to the differences in the referential capacity of third person pronouns when it comes expressing gender distinction (Nistov, 2001a, s. 62).

Dette er i overensstemmelse med mine funn. Analysene viser en tendens til utelatelse av subjektet i informantenes norske fortellinger. Det ser altså ut til at elevene, særlig de som er tidlig i norskinnlæringen, anvender trekk de kjenner fra morsmålet i sine norske tekster. Den typologiske avstanden mellom norsk og russisk gjør at elever med russisk som morsmål må lære en ny måte å skape kohesjon i sine tekster i møte med norsk. I andrespråksdidaktisk sammenheng er det tradisjon for å benytte språksammenligninger for å forutsi mulige vanskeområder i møtet mellom to språk (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 202). En mye brukt modell som skal beskrive eventuelle vansker i innlæringen av et nytt språk, er Stockwell, Bowen og Martins vanskehierarki (1965), som beskriver fem ulike vansketyper i møte mellom to språk, basert på konstallasjoner av likhet og ulikhet. Berggreen og Tenfjord har laget en norsk variant av denne modellen (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 203). Hierarkiet viser hvordan vansketypene *splittelse*, *nyhet*, *fravær*, *sammenfall* og *korrespondanse* mellom språklige kategorier representerer ulike vanskegrader i andrespråksinnlæringen. Vanskegraden er økende i de ulike kategoriene, slik at *splittelse* (for eksempel at en grammatisk kategori på russisk, deles i to kategorier på norsk) er den vanskeligste typen, deretter kommer *nyhet* og *fravær*, mens *sammenfall* og *korrespondanse* anses som mindre utfordrende. Når det gjelder møtet mellom norsk og russisk i forbindelse med markering av subjekt, kan man si at elevene møter to vansketyper: *nyhet* fordi obligatoriske markering av subjekt er et trekk som ikke finnes i russisk, og *fravær* fordi norsk ikke har mulighet til å markere den samme meningen grammatisk. Dette er kanskje særlig vanskelig i kontekster der man bruker pronomener for å vise til et nominalledd som allerede er kjent, slik at det er utelukkende formelle syntaktiske årsaker til at subjektet må uttrykkes.

7 Den voksne som stillasbygger

7.1 Innledning

I kapittel seks diskuterte jeg hvordan informantenes fortelleferdigheter kom til uttrykk i deres gjenfortellinger på norsk og russisk, og hvilket forhold det var mellom fortelleferdigheter i norsk og russisk hos de enkelte informantene. I arbeidet med analysene ble det tydelig for meg hvor sentral den voksnes rolle i gjenfortellingssituasjonen for elevenes resultater. Sett i lys av at en samtale, som et barns gjenfortelling til en voksen vil utarte seg som, nødvendigvis har en dialogisk form, er det ikke likegyldig hvilken språklig rolle den voksne inntar. Dette er særlig aktuelt når samtalen er utgangspunkt for vurdering av elevens språk. For å belyse den voksnes rolle i gjenfortellingen har jeg gjennomført en delstudie der den voksnes bidrag i dialogen med informanten undersøkes. Dette kapitlet skal bidra til å diskutere forskningsspørsmål 4, *Hvordan kan man vurdere elevers språkferdigheter ved hjelp av samtale?* Her retter jeg fokus mot den voksnes rolle i gjenfortellingen, og diskuterer hvordan den voksne bidrar til å styrke elevens fortelleferdigheter i en vurderingssituasjon. Tilsvarende data på norsk og russisk bidrar også til å belyse sammenhengen mellom norskferdigheter og russiskferdigheter, jf. forskningsspørsmål 2.

Fortellinger og samtaler er vanlige metoder i vurdering av muntlige språkferdigheter hos barn (McKay, 2006), men det tas sjelden hensyn til at en slik samtale har to parter. Ikke bare den som vurderes deltar, men også den som skal vurdere, har en rolle i interaksjonen. Daugaard uttrykker det slik:

Fra en interaksjonell synsvinkel svarer det å bedømme en elevs sproglige præstation i interaksjon isoleret fra den interaksjonelle sammenhæng til kun at have øje for den ene side af en sag - og enhver sag kan som bekendt ses fra to sider. Den andre siden af sagen - at læreren var med at skabe konteksten og dermed handlingsrummet for elevens sproglige udfoldelse - risikerer man at overse, og dermed sker der skævvridning som fra et vurderingsteoretisk synspunkt uvægerligt vil have indflydelse på vurderingens validitet og reliabilitet (Daugaard, 2003, s. 146).

Svendsen (2004) poengterer at selv om man har mange studier av narrativ struktur innenfor andrespråkstilegnelse, er det i liten grad tatt høyde for at kontekstuelle trekk påvirker narrativene, og at et monologisk syn på narrasjon ser ut til å ekskludere dialogiske trekk. (2004, s. 53). Berman og Slobin sier at de behandler tekstene i en "artificially frozen state" og poengterer at "By taking "text" as the basic material for analysis, we have abstracted away

from the task of actually performing the story” (1994 s. 24). De velger altså å definere bort dialogiske trekk i sine informanternes fortellinger. Slik jeg ser det, er det problematisk å framstille elevens del av interaksjonen som om den eksisterer i et vakuum, og ikke ta høyde for de dialogiske aspektene. Innenfor en skolesammenheng er det kanskje særlig problematisk, fordi elevene gjerne er vant til at det er læreren som i stor grad styrer samtale i klasserommet. Ifølge Lindberg (2005) dominerer ofte læreren de didaktiske samtale i klasserommet. Hun sier: ”Ser vi til hur den interaktiva strukturen i traditionell klassrumsinteraktion regleras, är lärarens kontroll uppenbar. Det er läraren ensam som har rätt at utse och avbryta talare och som eneväldigt styr interaktionen i klassrummet” (2005 s. 81). Ulikt maktforhold mellom samtalepartene fører til at samtalen blir asymmetrisk. En asymmetrisk samtale der en av partene dominerer, kan være utslag av ulikhet i språkferdigheter eller ulikheter når det gjelder maktposisjon (Berggreen & Tenfjord, 1999). I læreres samtaler med barn som er andrespråksinnlærere, vil begge disse punktene være aktuelle. Læreren både som voksen og som morsmålsbruker vil nødvendigvis sette ham eller henne i en maktposisjon overfor eleven. Når læreren har en slik sentral rolle i dialoger med elevene, mener jeg det er helt nødvendig å se på lærerens språklige bidrag til dialogen for å få et klarere bilde av elevens språk. Kapitlet er derfor viet den voksnes rolle som stillasbygger i informantenes gjenfortelling. Med *stillasbygger* menes her den voksnes språklige støtte i samtalen som gir eleven assistanse der det er nødvendig. Termen stillasbygging ble introdusert av Wood, Bruner og Ross (1976) i deres studie av samspill mellom foreldre og små barn. Gibbons sier følgende om stillasbygging:

[Scaffolding] is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone (Gibbons, 2002, s. 10).

Stillasbygging er altså et pedagogisk verktøy som bidrar til at eleven tilegner seg nye ferdigheter i interaksjon med en voksen, og at eleven i neste omgang vil kunne løse den samme oppgaven uten assistanse (Gibbons, 2006). Dette synet er i tråd med Vygotskys (1978) teorier om den nærmeste utviklingssonen. Tanken bak stillasbyggingsmetaforen er blant annet at man skal skape et rom for mestring basert på de ferdighetene eleven har på et gitt tidspunkt. Eleven skal få tilpasset innputt på det nivået han eller hun trenger for å mestre en kommunikativ oppgave. Ellis (2012) beskriver stillasbygging som en prosess der en språkbruker assisterer en annen språkbruker i å anvende en språklig ferdighet som han eller

hun ikke kan benytte uten hjelp. Basert på Wood, Bruner og Ross' (1976) tidlige framstilling presenterer han seks kjennetegn ved stillasbygging:

1. Vekke interesse for oppgaven
2. Forenkle oppgaven
3. Opprettholde fokus på formålet med oppgaven
4. Rette oppmerksomhet mot særskilte kjennetegn og diskrepans mellom det som har blitt produsert og en ideell løsning
5. Kontrollere frustrasjon under oppgaveløsingen
6. Modellere en ideell løsning på oppgaven

(Min oversettelse basert på R. Ellis, 2012, s.105)

I denne studien er det særlig punkt to og seks, forenkle oppgaven og modellere en ideell løsning, som er aktuelle, fordi den voksne skal ta ordet bare når eleven har behov for det. En vil også finne de andre kjennetegnene representert i større eller mindre grad. Fordi stillasbygging skal ta utgangspunkt i elevens ståsted, vil den voksnes stillasbygging arte seg ulikt fra elev til elev. Stillasbygging stiller derfor krav til den voksnes kompetanse ved at en må finne ut hva eleven kan, for så å hjelpe ham eller henne et skritt videre.

7.2 *Analysetilnærming*

I studiet av dialoger er det flere ulike tilnæringsmåter som brukes. En mye bruk tilnærming er å se på turtaking, slik som Feilberg (1991) og Schjetne (2001) gjør. Med turtaking menes hvordan talerommet deles av samtalepartene, og om samtalepartenes replikker representerer *initiativ* eller *respons* i samtalen. Initiativ er ytringer som introduserer eller viderefører et tema, mens respons er et svar som ikke tilfører samtalen nye elementer. I denne sammenhengen er det den voksnes replikker som analyseres. Rammene for samtalen er gitt på forhånd: den voksne skal si minst mulig med mindre eleven trenger assistanse. Slik sett er konteksten at alle den voksnes replikker skal tilføre den typen hjelp barnet trenger, og kunne kategoriseres som initiativ, med unntak av tilbakevendings signaler der den voksne bekrefter at eleven er hørt, og at han fremdeles har ordet. Ifølge Ellis (2008, s. 240) kan barn–voksensamtaler framstå som *vertikale* eller *horisontale* ut fra hvor mye hjelp eleven får. En vertikal fortellestruktur kjennetegnes ved hyppige turskifter, altså at eleven får mye språklig assistanse fra den voksne for å mestre en språklig oppgave, mens en horisontal fortellestruktur kjennetegnes av stor grad av selvstendighet der barnet kan produsere lengre meningsfulle ytringer innenfor én tur. Utgangspunktet i datainnsamlingen var altså av det skulle være en

mest mulig horisontal samtale der eleven selv tar ansvar for framdrift i fortellingen, men får hjelp der han trenger det.

Analysearbeidet har bestått i at jeg har utarbeidet en oversikt som viser hvilken funksjon den voksnes bidrag spiller i gjenfortellingen. Den voksnes ytringer er delt inn i fem kategorier; *minimal respons*, *utvidelse av form*, *utvidelse av handling*, kombinasjon av *utvidelse av form* og *utvidelse av handling*, og *annet*. Inndeling er basert på at jeg ønsker å skille mellom respons som skal støtte opp om formelementer ved språket og respons som hjelper eleven med handlingsforløpet.

I kategorien *minimal respons* markerer jeg ytringer av typen ”mm”, ”jaha” når den voksnes respons bare består av dette. Det er altså snakk om såkalte tilbakevendings signaler som har som formål å holde kommunikasjonen i gang. Ytringer der den voksne gjentar ordrett det eleven har sagt, kommer også inn under *minimal respons*.

Når det eleven sier gjentas med en korrigerende, slik vi ser i eksemplet under, er det ikke *minimal respons*, men kategorisert som *utvidelse av form*.

”kan jeg spise deg?” n sa ”nei, jeg løp ##”
ja, den sier ”nå har jeg løpt fra ...”

Samtale med Igor

Fordi den voksne, ved å gjenta riktig form, gjør eleven oppmerksom på denne og slik modellerer en bedre løsning på oppgaven ”nå har jeg løpt fra”, samtidig som innholdet er omtrent det samme som i elevens ”nei, jeg løp ##”, er denne kategorisert som *utvidelse av form*. Ifølge Ellis har klasseromsstudier av samtaler i flerspråklige klasser, i tillegg til turtaking, ofte rettet søkelys mot det han kaller *reparasjon (repair)*. Dette innebærer: “[...] a wider range of discourse phenomena than both negotiation and corrective feedback which concerns the repair work undertaken to adress trouble of a purely linguistic nature (i.e. learner errors)” (2012, s. 100). Reparasjoner kjennetegnes ved at den voksne retter oppmerksomhet mot språklige elementer når en elev mislykkes med å produsere en ytring, og bidrar til at elevens ytring blir mer akseptabel, tydeligere eller mer begripelig. I denne sammenhengen er det et poeng at den voksne ikke skal stoppe elevens fortelling for å rette på språket. Den språklige assistansen skal derfor komme når elevens fortelling stopper opp eller når eleven direkte eller indirekte ber om assistanse. Kategorien *utvidelse av form* kan i denne sammenhengen sees på som en type reparasjon. Denne kategorien relateres til den delen av

språkferdighetene Bachman og Palmer kaller organisatorisk kunnskap, jf. 2.4.3. I kategorien *utvidelse av form*, registrerer jeg altså voksenytringer som retter et spesielt fokus mot språklige elementer, enten ved at læreren korrigerer språklige trekk i elevens utsagn ved for eksempel å gjenta korrekt utsagn eleven der eleven har et avvik eller fullfører ytringer som eleven har begynt på. Der læreren fullfører ytringer for eleven, regner jeg det også som *utvidelse av form*, med utgangspunkt i at handlingsforløpet er kjent, altså at eleven vet hva han har tenkt å si når han begynner en ytring. I denne kategorien plasserer jeg også ytringer som er svar på elevens spørsmål om ord eller former kan brukes, eller der det framgår av konteksten at eleven stopper fordi han ikke kan et ord, slik vi ser i eksemplet over, der Igor stopper opp når han skal si hvem Pannekaka har løpt fra.

Det er noen tvilstilfeller i forholdet mellom gjentakelse og korrigerings, slik vi ser i eksemplet under.

fordi at de ville spise'n opp
de ville spise den opp, ja.

Samtale med Sergej

Her er forskjellen mellom elevens og den voksnes utsagn av en slik art at jeg ikke anser dette som en korrigerings, men tilskriver forskjellen den muntlige sjangeren i datainnsamlingen, og kategoriserer det som *minimal respons*.

Kategorien *utvidelse av handling* beskriver ytringer der den voksne tilfører fortellingen nye innholdsmomenter, og relateres til den delen av språkferdighetene som Bachman og Palmer kaller tekstkunnskap, jf. 2.4.3, og til selve innholdet i fortellingen. Eksempler på ytringer som faller inn under denne kategorien, kan være når den voksne selv forteller eller når den voksne stiller direkte spørsmål som skal få eleven til å gå videre i fortellingen sin. En ser i den voksnes første ytring i Aleksejs norske gjenfortelling når den voksne spør: ”men hva gjør pannekaka der da?” for at eleven skal komme videre med handlingen i eventyret. Man kan gjerne si at alle voksenkommentarene har utvidelse av fortellingen som mål, men noen kommentarer er spesielt rettet mot å få eleven til å gå videre med handlingsforløpet i fortellingen. Dette er gjerne spørsmål av typen ”Hvem er det Pannekaka møter nå?”

Kategorien *utvidelse av form og handling* består av ytringer, ofte lange, der både utvidelse av språk og utvidelse av handling er framtrepende, altså at den voksne gir eleven støtte både

språklig og med handlingen. Jeg har ikke laget noen kombinert kategori som involverer minimal respons. Alle ytringer er respons, og i denne kategorien tar jeg med bare de som er nettopp minimale. Svært mange ytringer begynner med ”ja” eller ”mhm” eller lignende, og har slik sett med et element av bekreftelse.

I kategorien *annet* har jeg plassert utsagn som ikke er direkte relatert til eventyret om Pannekaka, for eksempel når jeg i den norske varianten spør Igor om han vet hva ”otka” heter på norsk, eller når morsmåslæreren spør om spesifikke eventyrtrekk i den russiske varianten av eventyret (som altså ikke er den eleven har fått presentert). Her er det følgelig snakk om at man går ut av fortellingen og snakker om eventyret. Disse kommentarene representerer altså et slags metaperspektiv på språk eller tekst, eller elementer som ikke er relevante.

Voksenytringene er i ulik grad nødvendige for å holde eleven i gang med fortellingen sin. Mens noen av kommentarene er svar på elevens spørsmål eller resultat av at fortellingen har stoppet opp, er noen helt unødvendige, i den forstand at den voksne nærmest avbryter elevens fortelling for å få sagt noe. Det er altså ikke slik at man kan telle antall voksenytringer i en tekst og tenke at et høyt antall er en indikasjon på at eleven har bruk for mye hjelp.

Jeg har heller ikke laget noen kategori som kombinerer *annet* med *utvidelse av form* og *utvidelse av handling*. Kategorien *annet* representerer ytringer som i sin helhet ikke er typiske relevante for fortellingens framdrift. Dersom en ytring har med noe som bidrar til å drive fortellingen framover, er det dette som vil gjenspeiles i kategoriseringen. Det er ikke dermed sagt at de ytringer som driver fortellingen framover, ikke kan inneholde andre typer innhold i tillegg.

En av hovedutfordringene med kategoriseringen har vært å skille mellom *utvidelse av form* og *utvidelse av handling*. Dette skillet er viktig når jeg bruker gjenfortelling som utgangspunkt for vurdering av språkferdigheter fordi jeg ønsker å finne ut hvilke deler av språket eleven trenger støtte på og hvilke deler han mestrer. Dersom fortellingen stopper opp fordi eleven ikke har tilstrekkelige narrative ferdigheter, vil oppfølgende tiltak være andre enn om eleven forstår handlingen i eventyret, men ikke har språkferdigheter til å formidle det. Samtidig står form og handling i nær sammenheng, og påvirker hverandre gjensidig. For eksempel når informantene ikke sier noe, kan jeg ikke vite sikkert om det er fordi eleven ikke vet hvordan han skal uttrykke fortsettelsen, om han ikke vet hva han skal si, eller om han vet både hva han

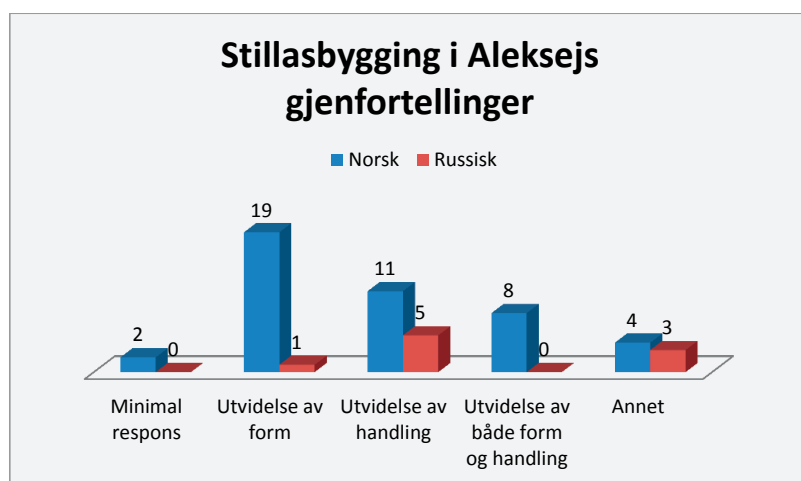
kan si og hvordan han kan fortelle det, men av andre grunner velger å ikke ta ordet. Vurderingen er slik sett en avveining i hvert tilfelle.

Ved å kartlegge behov for stillasbygging i gjenfortelling av det samme eventyret på to språk, antar jeg at elevens behov for stillasbygging på ulike områder kan bidra til å tydeliggjøre i hvilken grad eleven behersker de ulike delene av språket, og hvilket forhold det er mellom de to språkene.

7.3 Resultater

7.3.1 Samtale med Aleksej

Figur 47 viser hvilken rolle de voksne har som stillasbyggere i Aleksejs gjenfortellinger.



Figur 47: Stillasbygging i Aleksejs gjenfortellinger

Man kan se at det er store forskjeller på den voksnes rolle i gjenfortellingen på norsk og russisk. Mens den russiske varianten av eventyret i stor grad er en selvstendig gjenfortelling preget av en horisontal fortellestruktur, har Aleksej stort behov for språklig støtte i den norske gjenfortellingen. Dette er i tråd med 6.4, der jeg diskuterte hvordan Aleksejs språk bærer preg av at han er tidlig i norskinnlæringen, mens russisk ser ut til å være godt etablert.

I stillasbyggingen rundt den norske gjenfortellingen ser man at kategorien *utvidelse av form* er den største, med 19 tilfeller, mens kategoriene *utvidelse av handling* og *utvidelse av form og handling* har henholdsvis 11 og 8 tilfeller hver. Mange av eksemplene på *utvidelse av form* består i at den voksne prøver seg på en korrekt norsk gjengivelse av det hun antar Aleksej prøver å si, enten fordi det han sier er vanskelig å forstå, eller fordi det er på russisk eller engelsk, slik en ser i tekstutdraget under.

møte en ## ikke-hane
ikke hane, nei. høne heter den
(kategorisert som utvidelse av form)
høne. og høne ”kolobok, kolobok”
på norsk sier den ”god dag pannekake”
(kategorisert som utvidelse av form)
god dag. god dag. a you want me spise? nei, me
og mama og papa og alle sammen
ja, jeg har løpt fra mamman og gamlefar og alle
barna, og så?
(kategorisert som utvidelse av form)
Samtale med Aleksej

Her kan en se at Aleksej vet hva han vil si fordi han tar i bruk andre språk, men han har ikke de norskspråklige ferdighetene han trenger for å si det. Den voksnes stillasbygging hjelper ham å modellere det han vil si, noe som bidrar til at fortellingen får en vertikal fortellestruktur med mange turskifter mellom Aleksej og den voksne. Når Aleksej får hjelp med det han trenger, for eksempel ordet *høne*, tar han det i bruk i fortsettelsen, og viser slik at stillasbyggingen bidrar til at han kan løse nye oppgaver.

Det er også 11 eksempler der stillasbyggingen skal hjelpe Aleksej med handlingen. Mange av disse består i at den voksne hjelper Aleksej å komme videre fra én situasjon til neste, slik vi ser i tekstutdraget under.

mmm. men pannekaka triller fort, og
hvem er det pannekaka treffer?
den
Samtale med Aleksej

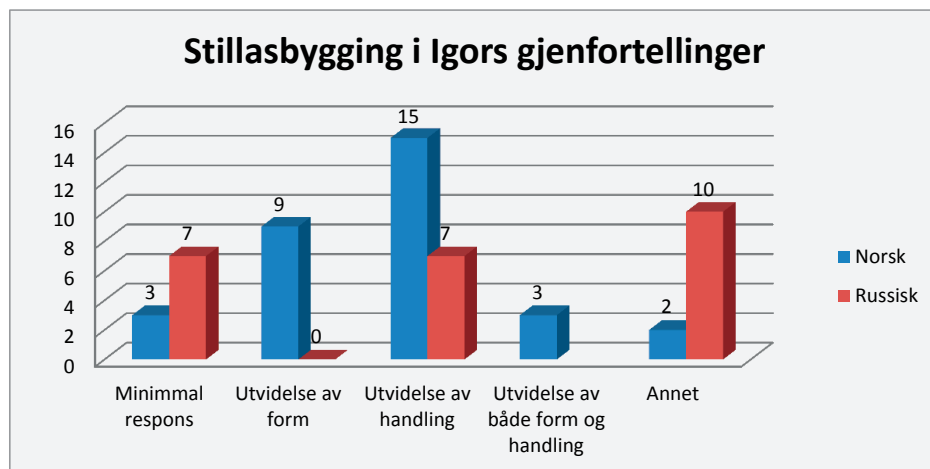
Her er Aleksej ferdig med å beskrive episoden der Pannekaka har løpt fra kona, mannen og de sju ungene, og den voksne hjelper ham med overgangen til neste handling der Pannekaka treffer hanen ved å forenkle oppgaven slik at han kan klare å komme videre.

Det er verd å merke seg at det bare er to tilfeller av stillasbygging av typen *minimal respons* i Aleksejs gjenfortelling. Dette skyldes at de fleste av voksenkommentarene inneholder en

utvidelse av språk, handling eller begge deler, slik at minimal respons i de fleste tilfellene ikke er tilstrekkelig for å holde en forståelig samtale gående.

7.3.2 Samtale med Igor

Figur 48 viser hvilken rolle de voksne har som stillasbyggere i Igors gjenfortellinger.



Figur 48: Stillasbygging i Igors gjenfortellinger

Ved å analysere den voksnes stillasbygging ser man at det er til dels store forskjeller mellom den russiske og den norske varianten av eventyret. Begge gjenfortellingene har et vertikalt preg i den forstand at den voksne har mange replikker, men det er likevel ulike typer stillasbygging i de to språkene. Man ser i figuren at han på norsk får mye støtte på *utvidelse av form* og *utvidelse av handling*. Mange av voksenreplikken av typen *utvidelse av form* i den norske varianten kan relateres til at Igor ikke kjenner benevnelsene på dyrene Pannekaka møter. Siden disse er så sentrale for handlingen, må han da få hjelp til å komme videre. Når han først har fått hjelp, fortsetter han der han slapp og driver fortellingen framover på egen hånd, slik vi ser i eksemplet under.

og så ”god dag pannekake” ”god dag ##”
and
 ”kan jeg spise deg?” han sa ”nei, fordi jeg løpet
 fra mamma, bestefar, og alle sju skrikebarn, og så
 høne, og hane, og så løpe fra deg og.
 Samtale med Igor

En ser at når Igor får modellert ordet *and*, har han fått den hjelpen han trenger for å gå videre med fortellingen. Igor sin norske gjenfortelling er også preget av at han ikke har lang erfaring

med norsk. Det er derfor mange formelle feil i den norske gjenfortellingen hans, noe som også bidrar til kategorien *utvidelse av form* er vesentlig større på norsk enn på russisk. Dette er i samsvar med resultatene i 6.5, der jeg finner Igors norsksferdigheter bærer preg av at han er tidlig i norskinnlæringen, mens russisk er godt etablert.

I den norske gjenfortellingen er det likevel *utvidelse av handling* den største kategorien med 15 tilfeller. Mange av disse voksenytringene kommer uten at Igor direkte ber om hjelp eller stopper opp, men mer som en naturlig del av en samtalesituasjon der to personer er til stede.

I den russiske teksten er mange eksempler på *minimal respons* og *annet*, altså ting som ikke er direkte relatert til handlingen i eventyret. Det er sju eksempler på at den voksnes stillasbygging representerer en utvidelse av handling. Bare ett av disse kommer som et resultat av at Igor ber om hjelp eller stopper opp; de andre er eksempler på at den voksne tar ordet på eget initiativ, slik vi ser i eksemplet under, altså at den voksne modellerer den videre gangen i eventyret uten at det egentlig er uttrykt et behov.

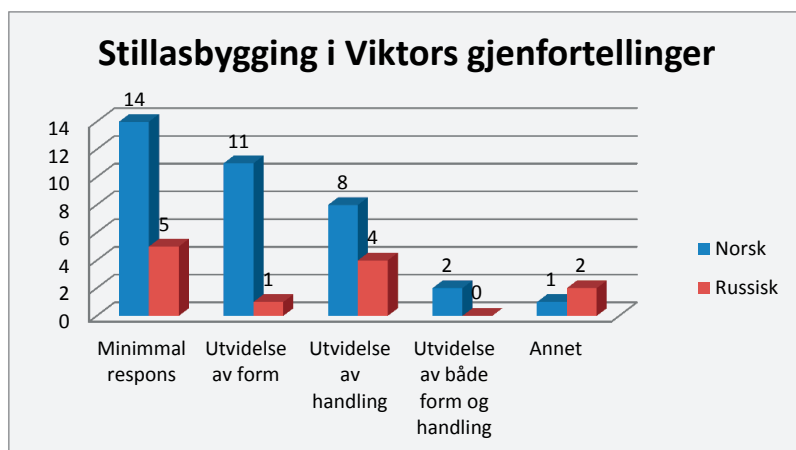
<p>Он на полу и все дети сели на пол, они же знают, что его скупают. Угу, ну Колобок покати́лся, и вот он кати́тся, и что и кого он встретил? Дядю Встретив дядю# "Привет, Колобок!"- он сказал. А он сказал: "Привет дядя" # "Я тебя скупаю!" Но он не стал. Samtale med Igor</p>	<p>den [hoppet] ned på gulvet, og alle barna satte seg på gulvet, de vet jo at man spiser den mhm, men pannekaka begynte å trille, der triller den, og hvem var det den møtte? en mann og etter å ha møtt mannen# "hei pannekaka" sa han. og han sa "hei mann" # "jeg skal spise deg opp" men han gjorde de ikke.</p>
---	---

Hele ti av den voksnes replikker i den russiske gjenfortellingen tilhører kategorien *annet*.

Dette kan delvis forklares med at Igor i utgangspunktet deltok i pilotstudien, og instruksjonene til den voksne om at gjenfortellingen i størst mulig grad skulle være elevstyrt, ikke ble tydelig nok uttrykt.

7.3.3 Samtale med Viktor

Figur 49 viser de voksnes stillasbygging i Viktors gjenfortellinger.



Figur 49: Stillasbygging i Viktors gjenfortellinger

Her ser en at det er stor forskjell på grad av selvstendig fortelling i de to variantene. Den russiske gjenfortellingen har en mer horisontal fortellestruktur enn den norske, og en ser at den voksne i liten grad behøver å hjelpe Viktor å drive fortellingen framover, mens han får adskillig mer hjelp med den norske gjenfortellingen. Det er Viktor selv som står for framdriften i det norske eventyret også, men han trenger gjentatte bekreftelser på at det han sier er riktig, noe som gjenspeiles i antall eksempler på minimal respons. Minimal respons er i mange av tilfellene tilstrekkelig til at han går videre.

Selv om Viktor trenger en god del hjelp i den norske gjenfortellingen, består mange av den voksnes replikker av ettordsyttringer. Viktor ber om hjelp, og når han har fått det, går han videre for egen maskin, slik vi ser i eksemplet under når Viktor får hjelp med ordet *høne*.

og så kom# ka er dette da?
Høne
 kommt høna. # og snakker ”kan eg, pannekaka, kan eg spise deg?” ”nei”, sa pannekake ”eg løpte fra kona, # fra bestefar, fra tjue ungene skriking og løper eg opp #
 Samtale med Viktor

Lærerne i lærerundersøkelsen mener at Viktors generelle språkferdigheter er under middels (2) eller mangelfulle sammenlignet med en gjennomsnittlig førsteklasing. Én av lærerne påpeker at han kommuniserer bra med tanke på at han har en språkvanske. Det er mulig denne vurderingen kan tilskrives at det er vanskelig å forstå hva Viktor sier, og vanskelig å høre for eksempel om han bøyer ord, fordi uttalen er avvikende.

Det kan også tenkes at det totale antallet voksenreplikker ville vært mindre om det ikke var for denne talefeilen. Fordi Viktors språk er så preget av formelle feil, særlig fonologiske, er det flere eksempler på at den voksne modellerer korrekte språklige løsninger, selv om det han sier i utgangspunktet er greit å forstå, og selv om han ikke har bedt om hjelp eller stoppet opp.

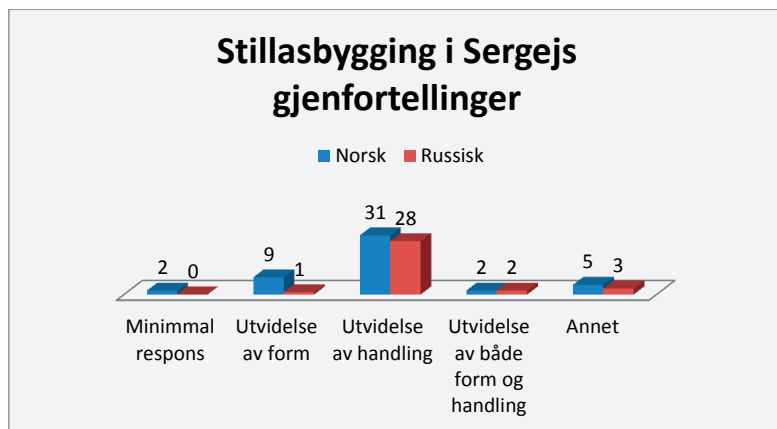
og han satt på nesene, og så gå de ned til vannet,
og eh grisen spist.
grisen spiste den, ja

Samtale med Viktor

I den russiske gjenfortellingen har Viktor mindre behov for hjelp fra den voksne. Dette samsvarer med resultatene i 6.6, der jeg finner at Viktor er på god vei til å lære seg norsk, men at russisk er det språket han behersker best. *Minimal respons* er den største gruppen voksenreplikker. Det er fire eksempler på *utvidelse av handling*, mens det er bare ett eksempel på *utvidelse av form*. Dette består i at Viktor kaller anda for gås. En ikke helt uvesentlig faktor her er at den voksne som snakker russisk med Viktor, er morsmåls læreren hans. Hun kjenner ham og har lært seg til å forstå hva han sier til tross for at han har en talefeil. Det er grunn til å tro at en person som ikke kjente Viktor fra før, ville ha problemer med å forstå uttalen hans og i større grad ville gripe inn i fortellingen.

7.3.4 Samtale med Sergej

Figur 50 viser de voksnes stillasbygging i Sergejs gjenfortellinger.



Figur 50: Stillasbygging i Sergejs gjenfortellinger

Både i den norske og den russiske gjenfortellingen til Sergej, ser vi at flertallet av den voksnes replikker er innenfor kategorien *utvidelse av handling*. Sergej gir flere ganger i løpet av

gjenfortellingen uttrykk for at han ikke vet eller ikke husker, og overlater i stor grad til den voksne å drive fortellingen framover, slik vi ser i eksempelet under.

og hva var det som skjedde da?
pannekaka løp sin vei.
ja det ser vi der ja, på det bildet. hva sa kona og barna da da?
jeg vet ikke. jeg husker ikke.
da skal vi se på neste bilde. hva gjorde de?
de løp etter'n
mm. hvorfor gjorde de det da?
fordi at de ville spise'n opp
de ville spise den opp, ja.

Samtale med Sergej

Dette bidrar til å gi fortellingene en vertikal fortellestruktur med hyppige turskifter. Lærerne i lærerundersøkelsen kommenterer også at han har stort behov for støtte og at han virker lite villig til å fortelle. Dette bidrar til at den voksnes stillasbygging har mange innslag av å vekke Sergejs interesse for oppgaven, jf. Wood, Bruner og Ross' punkt seks (se 7.1).

Sergej ønsker i utgangspunktet ikke å snakke russisk, og gir uttrykk for at han bare snakker russisk med mamma og pappa. Den voksne som snakker russisk med Sergej, har svært mange kommentarer av typen *utvidelse av handling*. Mange av disse inneholder også et element av *annet*. Sergejs russiske gjenfortelling tar en form der den voksne stiller konkrete spørsmål som Sergej svarer på.

А еще от кого убежал, смотри?
от петуха
только это курочка, да? и от #
петуха #
и от #
гусей. и от тебя убежу.

Samtale med Sergej

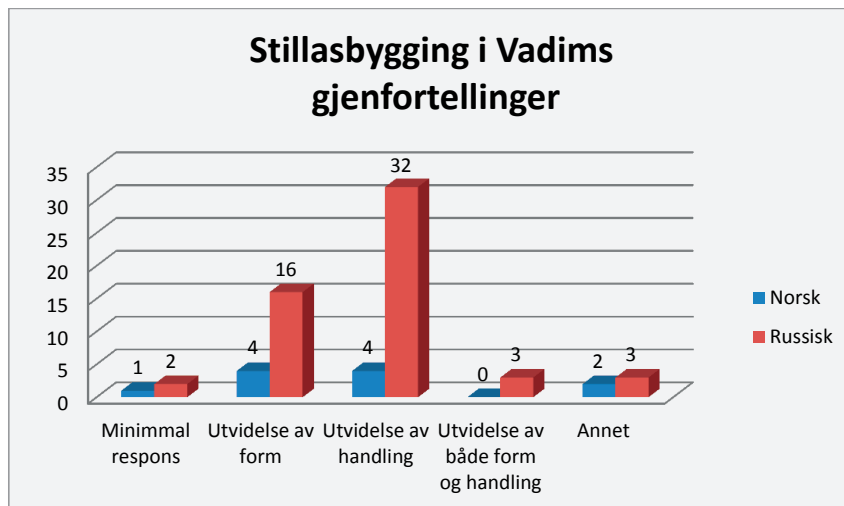
og hvem fler var det han løp fra, se?
fra hanen
ja, bare at det er en høne, vel? og fra #
hanen
og fra #
gåsa. og så løper jeg fra deg også.

I stillasbyggingen rundt Sergejs russiske fortelling, finner man bare ett eksempel på *utvidelse av form* og to med *utvidelse av form og handling*. Dette kan delvis forklares med at Sergej sier så lite på russisk, at det blir liten anledning til å korrigere noe språklig. Stillasbyggingen består derfor hovedsakelig av at den voksne forenkler oppgaven ved å stille direkte spørsmål som Sergej kan svare kort på. Sergej gir ikke uttrykk for at han ikke kan eller ikke vet, slik han gjør i den norske teksten. En annen forklaring på hvorfor det er på eksempler på *utvidelse av form*, kan være at det han sier i all hovedsak er språklig korrekt. I den norske gjenfortellingen er det det ti eksempler på *utvidelse av form*. Flere av disse er relatert til situasjoner der Sergej ikke vet benevnelsene på dyrene Pannekaka møter, slik som *høne* og *hane*. Når ordene først er presentert, bruker han dem i fortsettelsen. Det er ingen eksempler på

at den voksne gjentar Sergejs ytring med en språklig korreksjon, med unntak av et tilfelle der han forteller om Pannekaka at ”mm # at jeg løpe fra gamlefar og så sju skrikerunger og så moren”, og den voksne korrigerer med ”kona?”, noe som går på presisjonsnivået, mer enn at det er feil. Det er altså få eksempler på at den voksnes stillasbygging retter oppmerksomhet mot formelle feil i Sergejs språk ved å modellere andre løsninger. Dette er i tråd med funnene i 6.7, der jeg argumenterer for at ikke ser ut til å være svake språkferdigheter som gjør at Sergej ikke lykkes med å gjenfortelle selvstendig. Mitt inntrykk er altså at han kan ordene som trengs og forstår hva den voksne sier, men at han i liten grad er villig til å gjenfortelle.

7.3.5 Samtale med Vadim

Figur 51 viser hvilken rolle de voksne har som stillasbyggere i Vadims gjenfortellinger på russisk og norsk.



Figur 51: Stillasbygging i Vadims gjenfortellinger

Resultatene viser at det er stor forskjell mellom den voksnes stillasbygging på norsk og på russisk i kategoriene *utvidelse av form* og *utvidelse av handling*. Disse resultatene skiller seg tydelig ut fra de andre ved at behovet for stillasbygging er stort i russisk og mindre i norsk. Det er 16 eksempler på *utvidelse av form* og 32 eksempler på *utvidelse av handling* i den russiske gjenfortellingen, mens begge kategoriene er representert med fire eksempler i norsk. Hvis man går inn i Vadims russiske gjenfortelling, ser man, som vist i 6.8, at han etter hvert i historien gir opp, og i stor grad overlater til den voksne å forenkle oppgaven ved å stille

spørsmål som han kan svare på med ettordsytringer. Dette gir hele fortellingen et vertikalt preg, og skaper en situasjon der den voksne driver fortellingen ved både å stille mange spørsmål (*utvidelse av handling*) som hun i mange tilfeller også må besvare selv (utvidelse av form) fordi Vadim ikke kjenner ordene han trenger for å svare.

И покати́лся он куда́ дальше? СЮда. По доро́ге, да, кати́лся он да́льше? И кого́ встрети́л? Мммм...я не знаю... Ну как не знать? Кто это? ## Курочка, да? Samtale med Vadim	og hvor trillet den videre? hit etter veien, ja, trillet den videre. og hvem møtte han? mmm# jeg vet ikke. men vet du ikke det? hvem er dette? ## en høne, ikke sant?
---	--

Det kan være ulike årsaker til at Vadim gir opp og lar den voksne drive fortellingen ved hjelp av modellering og forenkling. En kan få inntrykk av at han ikke kan ordene. Den voksne som samtaler med Vadim, gir respons som om han ikke vet hva han skal si, og trenger hjelp med framdriften, og ber ham i flere tilfeller om å se nærmere på bildene for å finne riktig svar. Vadims respons på spørsmålene er ofte ”jeg husker ikke” eller ”jeg vet ikke,” og han spør ikke om hjelp til ord han ikke kan på russisk. I 6.8 fant jeg at Vadims fortelleferdigheter er bedre på norsk enn på russisk. Det at han har større behov for stillasbygging i russisk enn i norsk, støtter dette funnet.

I den norske gjenfortellingen er han mye mer selvstendig. Også her er det noen ord han ikke kan, men da er han aktiv og spør om hjelp slik at den voksne kan modellere eller bekrefte det han sier, slik en kan se i eksemplet under.

så går den. går og går og går. hva heter den igjen? hane god- god kveld pannekaka. jeg kan si ”god kveld igjen?” ja, det kan du si ”eh hane, kan jeg få spise deg. eller?” Samtale med Vadim

Vadim har altså en mye mer aktiv strategi når det gjelder å drive fortellingen framover på norsk enn han har i den russiske fortellingen, og at han derfor i liten grad er avhengig av stillasbygging fra den voksnes side. Dette er i tråd med lærerundersøkelsen der to av lærerne mener at det er liten forskjell mellom Vadims fortelleferdigheter og fortelleferdighetene til en gjennomsnittlig førsteklasing. Én lærer mener at det er ingen forskjell.

7.4 *Diskusjon av stillasbygging*

Formålet med denne delstudien har vært å prøve ut hvordan man kan vurdere elevens språkferdigheter ved hjelp av samtale, jf. forskningsspørsmål 4. Samtaledimensjonen ble interessant for meg fordi jeg i datainnsamlingen ble oppmerksom på hvor avgjørende den voksnes rolle var for informantenes resultater.

Da jeg samlet inn data til denne studien, ønsket jeg at dataene på norsk og russisk skulle være sammenlignbare for hver av informantene, og at den voksne derfor skulle veilede informantene gjennom innholdsmomentene ved hjelp av bildene uten å si mer enn nødvendig, slik at det ble informantens selvstendige gjenfortelling som kom fram. Men fordi informantene hadde ulike språklige forutsetninger, inntok den voksne ulike roller, avhengig av hva informanten hadde behov for. Dette fikk meg til å rette oppmerksomhet mot stillasbygging som hjelpemiddel i vurderingsarbeidet.

Slobin og Berman var i sin studie opptatte av at informantene skulle fortelle selvstendige fortellinger uten at den voksne skulle legge for mange føringer. De sier:

Because we wanted to leave the burden of narration on the child, without scaffolding from the adult, our various adult interviewers were instructed to minimize their verbal feedback to neutral comments that would not influence the form of expression chosen by the child (Slobin & Berman, 1994, s. 23).

Innledningsvis i datainnsamlingen var jeg også opptatt av at den voksne skulle si minst mulig, slik at fortellingen som ble presentert var barnets egen. Imidlertid så jeg tidlig at flere av barna hadde behov for stillasbygging for ikke å gi opp hele fortellingen. Dette gjaldt særlig det språket barnet var svakest i. Dette fikk meg til å vende fokus mot dialogen med den voksne, og se på hva som kjennetegnet denne. I en autentisk fortellesituasjon, også i skolesammenheng, er det vanlig at barnas fortellinger presenteres i en dialogisk sammenheng der lærer og medelever kan respondere på det eleven sier. Jeg mener derfor det er av didaktisk verdi å se på innholdet i den voksnes stillasbygging, og vurdere hvordan denne interagerer med elevens fortelling.

Svendsen poengterer at ”Graden av monologiske versus dialogiske trekk i narrativer vil være påvirket av informantens alder og av situasjon” (Svendsen, 2004, s. 53). Hun påpeker at det er særlig viktig å trekke inn dialogiske og kontekstuelle faktorer når det gjelder narrativer fortalt

på to eller flere språk fordi en ved å utelate slike faktorer kan gå glipp av språkhandlingssekvenser som reflekterer ulike sider ved språkferdighetene. Man må også ta informantenes alder i betraktning. Elever i første klasse er ofte vant til at læreren har en sentral rolle i samtaler. Interaksjonen i klasserommet er ifølge Lindberg (2005, s. 80) ofte oppbygd etter en spørsmål–svar-struktur der læreren stiller spørsmål og elevene svarer. Lærers spørsmål er da gjerne testspørsmål, altså at han spør med et spesielt svar i tankene, som det er opp til eleven å svare rett på, som dokumentasjon på at han behersker en gitt type kunnskap. Denne typen dialog er ifølge Lindberg typiske for skolen, og har lite til felles med autentisk kommunikasjon i andre sammenhenger. Læreren har også en eksklusiv rett til å initiere og avslutte samtaler, og tildele ordet til elevene. Det er derfor ikke grunn til å tro at mine informanter er vant til å få ordet, og skulle holde på det lenge, slik de får i denne gjenfortellingen. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor for eksempel Sergej i så liten grad tar ansvar for å holde fortellingen i gang. Som andre samtalsituasjoner i skolen, er også denne fortellingen initiert av den voksne. Det er altså ikke snakk om en autentisk situasjon der eleven har noe han ønsker å formidle. Den voksne kan også ta ordet uten at det strengt tatt er nødvendig for fortellingen, slik man kan se i utdraget fra samtalen mellom Igor og den voksne på russisk i 7.3.2. Ifølge Gibbons (2002 s. 10) er det bare når eleven har behov for stillasbygging at læring finner sted. Dersom eleven allerede mestrer den aktuelle oppgaven, tilegner han seg ikke ny kunnskap som et resultat av stillasbyggingen. En utfordring relatert til stillasbygging er at man ofte ikke kan påvise at læring har funnet sted. Det er vanskelig å dokumentere at eleven ikke mestrer en gitt ferdighet fra før, og at han tilegnet seg en ferdighet som resultat av den voksnes stillasbygging. Flere av voksenytringene jeg har kategorisert som *utvidelse av handling*, er ytringer som ikke alltid kommer som et resultat av at eleven implisitt eller eksplisitt gir uttrykk for behov for hjelp, altså at den voksne automatisk tar ordet når eleven ikke sier noe, slik man ser for eksempel i Vadims russiske tekst. Om det skyldes at eleven ikke kan eller ikke ønsker å ta ordet, eller om eleven forventer at den voksne skal styre samtalen, er vanskelig å si. Det understreker uansett et behov for å være oppmerksom på at turtakingen i en lærer–elev-samtale kan være påvirket av at samtalepartene har ulike rett til å ytre seg. Det er derfor viktig at den voksne er bevisst hvilken rolle han eller hun inntar i samtale med eleven. Dette er kanskje særlig viktig å være oppmerksom på i samtale med elever med begrensede norskerferdigheter, fordi læreren, i tillegg til sin autoritet som voksen, også framstår som en språklig autoritet sammenlignet med eleven. Slik jeg ser det, er derfor kategorien *minimal respons* sentral i slike samtaler. Det gir den voksne mulighet til å

signalisere overfor eleven at man anerkjenner det eleven sier, samtidig som man oppmuntrer eleven til å gå videre.

Det er den voksnes ansvar å legge til rette for at eleven kan komme til orde. I tekstutdraget under ser en hvordan den voksne i samtale med Igor hjelper ham å komme i gang med fortellingen sin.

Ja, hvem er det som lager pannekaka?

(kategorisert som utvidelse av handling)

Mammaen

Hvem lager mammaen pannekaka til?

(kategorisert som utvidelse av handling)

Sju barn

Igor

Her kan man ikke med sikkerhet si at Igor avstår fra å fortelle selv fordi han ikke har den kompetansen han trenger for å gjøre det, selv om det er en mulighet. Det kan også være at Igor opplever det som naturlig innenfor skolekonteksten at den voksne stiller spørsmål som han svarer på. Dette illustrerer viktigheten av at den voksne tydelig signaliserer at eleven har ordet når han vil, og at det er eleven sin oppgave å fortelle. Elevene velger i ulik grad å involvere den voksne i sin fortelling. Mens for eksempel Vadim aktivt bruker den voksne til å svare på spørsmål når han står fast, velger Sergej en strategi der han stopper opp, og overlater til den voksne å få fortellingen i gang igjen. Mens Aleksej, til tross for at han er på et tidlig stadium i norsk, tar i bruk de språkene han kan for å gjenfortelle eventyret.

Som gjenfortellingene presentert i kapittel seks viste, forteller alle informantene noe til hvert bilde de får presentert, men det er varierende hvor lange fortellingene er, og i hvilken grad detaljer og episoder er utbrodert. Liten grad av stillasbygging fra den voksnes side må sees som et uttrykk for at eleven har et høyt ferdighetsnivå når det gjelder å fortelle sammenhengende og å sørge for framdrift i fortellingen på egenhånd. Analysen viser også at fortelleferdighetene kan være gode til tross for formelle språkfeil, men fordi fortellingen har en mottaker som er avhengig av å forstå, vil formelle feil i mange tilfeller medføre at den voksne stiller spørsmål. Slik sett vil formell korrekthet også være en utslagsgivende faktor i forhold til antall voksenreplikker.

Det kan være naturlig å tenke seg at elevene ikke er vant til at læreren/den voksne forholder seg mest mulig passiv, slik som er målet i denne konteksten. Siden konteksten rundt datainnsamlingen er lik den eleven kjenner fra skolehverdagen og finner sted på skolen, noen

ganger også med en av de vanlige lærerne til stede, kan det være grunn til å tro at elevene til en viss grad forventer at den voksne skal ha en mer aktiv rolle i gjenfortellingen, og derfor nærmest forventer at den voksne skal ta ordet innimellom.

Selv om instruksjonen til de voksne som har bidratt til å samle inn dataene har vært identisk, ser man i dataene at de voksne har ulike ”stiler” i samtalene med elevene for eksempel når det gjelder å rette på formelle feil, eller å rette fokus mot elementer som eleven hopper over. Jeg ser også i egen stillasbygging at jeg praktiserer det ulikt ut fra elevens ulike forutsetninger. Basert på teorien om stillasbygging mener jeg det er helt nødvendig å gi ulik respons til elever på ulike nivåer for å imøtekomme de elevenes ulike behov for tilpasset innputt.

Det er likevel en utfordring at den voksnes respons må være adekvat i forhold til elevens behov, altså om eleven får den språklige responsen han trenger for å komme videre. En forutsetning for at språklæring skal skje som et resultat av stillasbygging, er at den voksne hjelper eleven med det han eller hun trenger hjelp til (Gibbons, 2002, 2006; Wood, et al., 1976). I den voksnes samtale med Vadim på russisk, snakker for eksempel den voksne som om Vadim ikke husker eventyret, og åpner i mindre grad for at han trenger språklig modellering eller forenkling av oppgaven. Dersom man her i større grad hadde vinklet stillasbyggingen mot språklige elementer, for eksempel gitt ham noen stikkord han kunne bruke på russisk, kunne dette gjort at han i større grad fikk gjort nytte av de ferdighetene han har.

Tekstutdraget under viser et eksempel på at jeg i samtale med Aleksej velger å ikke ta tak i det språklige, men heller fokusere på handlingen.

hoppe hoppe og møte gås. og gås si: me you spise. nei spise. me on mama on papa og alle sammen

hvem flere hadde han løpt fra?

(kategorisert som utvidelse av handling)

i ja ot tebja uidu [russisk: og så løper jeg fra deg også]

ja, men hvem andre enn mammaen og pappaen hadde den løpt fra? den hadde løpt fra

(kategorisert som utvidelse av handling)

mama, papa, alle sammen og

Aleksej

Her velger jeg altså å ikke modellere en bedre språklig løsning, selv om det er på et nivå som gjør at det ville vært vanskelig å forstå innholdet om det ikke hadde vært gitt på forhånd. Man kan diskutere hvor heldig det er i denne sammenhengen. Jeg forstår hva Aleksej mener fordi

han benytter språk jeg kan, og retter heller oppmerksomheten mot at han har hoppet over høna og hanen. Et annet alternativ kunne være å ta tak i det språklige og modellere for ham hvordan ytringene på engelsk og russisk kan uttrykkes på norsk. Hvilken rolle den voksne inntar i samtale med eleven, avhenger av hva som er formålet med samtalen. Dersom formålet hadde vært å stimulere norskferdighetene hans, ville det vært naturlig å gå inn i det språklige i denne sammenhengen. Fokuset her var primært på elevenes fortelleferdigheter, og i hvilken grad jeg skulle bryte inn og kommentere språk, var derfor et spørsmål jeg måtte vurdere i hvert enkelt tilfelle.

Sammenligningen mellom fortelleferdighetene i de to språkene gir et bilde av i hvilken grad eleven behersker dem, og sier også noe om fortelleferdigheter generelt, altså uavhengig av språk, fordi gode fortelleferdigheter på ett språk kan overføres til et annet. Avvikende uttale ser ut til å påvirke type voksenreplikker. Mange replikker som i samtale med en morsmålsbruker av norsk ville vært minimal respons i form av for eksempel gjentakelse, blir i stedet utvidelse av form fordi den voksne gjentar det eleven sier med en korrigerende språk. Det er også eksempler på at den voksne avbryter eleven for å korrigere, til tross for at han ikke har stoppet opp eller bedt om hjelp. Dette bidrar til å øke det totale antallet voksenreplikker.

Registrering av stillasbygging i samtale mellom barn og voksen gir en pekepinn på hva en elev kan klare med hjelp av en voksen. Behovet for stillasbygging kan gjenspeile elevens språkferdigheter. Lite hjelp kan tolkes som at eleven er språklig selvstendig, slik vi ser hos Aleksej når han gjenforteller på russisk, mens stort behov for hjelp, slik vi ser i den norske teksten hans, er et uttrykk for språklig usikkerhet. Denne selvstendigheten er ikke nødvendigvis et uttrykk for formell korrekthet, men sier noe om potensialet for kommunikasjon. Det er imidlertid ikke likegyldig hva hjelpen består i, den voksne kan hemme eller fremme elevens ferdigheter. Stillasbyggingen må være lagt opp slik at eleven får hjelp til det han trenger når han trenger det, samtidig som han må få lov å prøve ut sine språkferdigheter.

Et viktig formål med samtale er å forhandle om forståelse. Dersom en av samtalepartene kommer med en ytring som den andre ikke forstår, vil dette komme til uttrykk. Når samtalen er utgangspunkt for vurdering, slik som i dette tilfellet, vil eleven umiddelbart få respons dersom det han sier ikke er forståelig, og slik sett få en ny mulighet til å prøve seg på den

samme ytringen. I en vurderingssituasjon er dette en fordel både for eleven og læreren. Dersom eleven ikke forstår hva han skal gjøre, eller det stopper opp, kan han få hjelp til å komme seg videre, og vil derfor i større grad få vist hvilke ferdigheter han har enn ved en vanlig test. Det er også en fordel for læreren som vurderer fordi man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom man er usikker på om eleven har forstått, eller om det er noe man vil vite mer om. Alt i alt kan man si at vurdering ved hjelp av samtale representerer en annen type vurdering enn den man ofte finner i skolen, der vurdering ofte er knyttet til skriftlighet fordi man trenger dokumentasjon. Slik vurdering er kanskje særlig egnet for minoritets elever med begrensede norskerferdigheter fordi man har mulighet til å forhandle om innholdet i samtalen og mulighet til å få hjelp der man trenger det. Misforståelser relatert til testinstruksjon eller oppgavetype kan da oppklares før det blir et problem.

Stillasbygging gir læreren en mulighet til å kombinere vurdering og språkstimulering i en situasjon som er, om ikke autentisk, så i alle fall dagligdags innenfor konteksten av et klasserom. Ved å registrere hva eleven trenger hjelp med, kan læreren få innsikt i hvilke områder av en språklig oppgave en elev må arbeide med, og ved å forhandle om handlingsforløpet, vil eleven på samme tid kunne føle mestring for oppgaven fordi han får hjelp når han trenger det. Metoden gir altså den voksne mulighet til å gi individuell tilpasning i vurderingsarbeidet. Jeg synes det er særlig interessant å legge merke til hvordan Viktor har stort behov minimal respons, altså verken hjelp med språk eller handlingsforløpet, men mer en bekreftelse på at det han sier er rett, for å komme videre i fortellingen sin. Fordi han får den støtten han trenger på at det han sier er greit, går han videre og demonstrerer hva han kan, noe han kanskje ikke ville gjort uten den voksnes støtte. Aleksej trenger mye støtte både når det gjelder form og handlingsforløp i sin norske gjenfortelling, mens han forteller med stor grad av selvstendighet i russisk. For Vadim er forholdet motsatt, han trenger mye hjelp med russisk, men forteller selvstendig på norsk. Ut fra dette mener jeg at metoden også er godt egnet til å vurdere sammenhenger mellom morsmål og andrespråk. Slik kunnskap er viktig fordi noen trekk i morsmålet, for eksempel kjennskap til narrativ struktur, kan overføres fra ett språk til et annet, mens trekk relatert til for eksempel form, må læres på andrespråket.

8 Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?

Formålet med denne studien har vært å utvikle ny kunnskap om vurdering av minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter. Ved skolestart skal skolene avgjøre hva slags opplæringsmodell minoritets elever skal følge, basert på kartlegging av språkferdighetene deres. Som jeg har vist, er både kartlegging og språkferdigheter komplekse størrelser, og det finnes ingen klare retningslinjer for hvordan kartlegging av minoritetslevers språkferdigheter skal foregå, eller hva en slik kartlegging skal fokusere på. I dette kapitlet oppsummerer jeg først, i 8.1, hver informant i lys av resultatene på de ulike delstudiene, og drøfter resultatene i lys av skolens valgte opplæringsmodell. I denne delen svarer jeg på forskningsspørsmålene relatert til elevenes språkferdigheter, dvs. forskningsspørsmål 1 og 2. Deretter retter jeg i 8.2 søkelys mot vurderingsformer i skolen og mot sentrale utfordringer forbundet med kartlegging av minoritetslevers språk mer generelt. De to forskningsspørsmålene om kartlegging ble besvart og diskutert tidligere i avhandlingen. Forskningsspørsmål 3) *Hvordan vil en kartlegging laget for norske elever fungere for minoritets elever?* ble besvart i kapittel fem der jeg prøvde ut *Ringeriksmaterialet* og konkluderte med at dette ikke var gyldig for kartlegging av mine informanters språklige bevissthet. Forskningsspørsmål 4) *Hvordan kan man vurdere elevens språkferdigheter ved hjelp av samtale?* ble prøvd ut og diskutert i kapittel sju, der jeg prøvde ut dynamisk kartlegging ved hjelp av samtale og diskuterte hvordan den voksnes stillasbygging kan gi hensiktsmessig informasjon om elevens språkferdigheter. I 8.2 vil jeg i forlengelsen av resultatene jeg alt har oppsummert, diskutere utfordringer ved skolens kartleggingspraksiser i møte med minoritetsspråklige elever.

8.1 Informantenes språkferdigheter

Som utgangspunkt for analysene stilte jeg to spørsmål relatert til elevenes språkferdigheter: 1) *Hvordan kan man beskrive og vurdere tospråklige skolebegynneres norskerdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell?* og 2) *Hvilke sammenhenger er det mellom skolebegynneres ferdigheter i norsk og ferdigheter i morsmålet?* Ved å belyse informantenes språkferdigheter ved hjelp av ulike kartleggingsmetoder og med ulike fokus, prøver jeg å formidle et helhetlig bilde av informantenes språkferdigheter, der også morsmålet er en viktig del av dette bildet.

Siden denne studien er en kassstudie, skal man være varsom med å trekke generelle konklusjoner basert på resultatene. De fem informantene jeg har studert, illustrerer i seg selv at minoritetslever i den norske skolen representerer en uensartet gruppe. Likevel mener jeg at de hver på sin måte representerer elevtyper som på ulike vis illustrerer sentrale utfordringer som angår større grupper av minoritetslever i skolen. Etter oppsummeringen av hver informant, har jeg derfor valg å rette søkelys mot slike utfordringer og å diskutere ulike løsninger. I forbindelse med vurderingen av Aleksejs språkferdigheter retter jeg oppmerksomhet mot utfordringer relatert til kartlegging på elevenes andrespråk. I vurderingen av Igor tematiserer jeg utfordringer rundt lærerkompetanse og læreres syn på andrespråklæring. I diskusjonen av Viktors språkferdigheter ser jeg særlig på forholdet mellom andrespråkspedagogiske og spesialpedagogiske problemer, mens elevs vilje til kommunikasjon tematiseres spesielt relatert til vurderingen av Sergejs språkferdigheter. I diskusjonen av Vadims språkferdigheter diskuterer jeg utfordringer i forbindelse med morsmålets rolle i skolen.

Som et utgangspunkt for diskusjonen rundt hver av elevene språkferdigheter, har jeg laget tabeller der jeg oppsummerer resultatene i de ulike delstudiene. Det er utfordrende å oppsummere lange drøftinger i en kort tabell, og framstillingene må anses som svært forenklete sammenfatninger av diskusjoner fra analysekapitlene.

8.1.1 Aleksej

Aleksej har vært fire måneder i Norge på det tidspunktet dataene blir samlet inn. Han har russisk og litauisk som morsmål. Tabell 63 gir en kort oppsummering av Aleksejs resultater i de ulike delstudiene.

Aleksej		Kommentar
Opplæring i særskilt norsk	Ja	Skolens vurdering tilsier at Aleksej ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.
Aldersadekvat russisk	Ja	Morsmållærers vurdering.
Aldersadekvat norsk	Nei	Kontaktlærers vurdering.
Ekstern vurdering av norsk	mangelfull	Eksterne læreres vurdering basert på lydopptak av gjennfortelling.
Skriver enkle ord, norsk	Ja	
Skriver enkle ord, russisk	Ja	
Leser enkle ord, norsk	Staver	
Leser enkle ord, russisk	Ja	
Fonologisk bevissthet		Tre av sju oppgaver er på et nivå som gir grunn til bekymring for lese- og skriveansker ut fra

		kartleggingsmaterialets standardisering.
Grammatisk bevissthet		De fire oppgavene som er gjort, er gjort på russisk. Av disse er én oppgave over middelveidien og tre under middelveidien. Aleksej kunne ikke nok norsk til å gjøre disse oppgavene på norsk.
Fortelleferdigheter		
Antall ord i norsk gjenfortelling	209	Det er store kvalitative forskjeller på norsk og russisk tekst, til tross for likt antall ord
Antall ord i russisk gjenfortelling	211	
Narrasjon, norsk	Minimale narrativer	Ja, men i liten grad forståelig. Ingen lange sekvenser
	Innledning	Bruker ikke formular
	Avslutning	Bruker ikke formular, avslutter med en slurpelyd der Pannekaka blir spist.
	Tegn på innlærerspråk	Transfer, kodeveksling (russisk og engelsk), forenkling, nydannelser.
Narrasjon, russisk	Minimale narrativer	Produserer lange sekvenser.
	Innledning	Bruker formular.
	Avslutning	Bruker ikke formular, men avrunder fortellingen.
Kohesjon, norsk	Leksikalsk	Mange eksempler på repetisjon, lite variasjon. Benytter ord fra russisk og engelsk.
	Grammatisk	Mange eksempler på utelatelse. Mange eksempler på repetisjon. Mange eksempler på transfer. Ingen grammatiske referanser til kona eller barna. Grammatiske referanser på russisk og engelsk.
Kohesjon, russisk	Leksikalsk	Ingen formelle feil. Ingen bruk av ord fra andre språk. Mange repetisjoner av referentene.
	Grammatisk	Stor bruk av grammatiske referanser for Pannekaka. Ingen formelle feil i fortellesituasjonene.
Størst behov for stillasbygging i	Norsk	Russisk er det dominerende språket, noe som tydeliggjøres gjennom en horisontal fortellestruktur. Russisk brukes som støttespråk også i norsk dialog, for eksempel ved metakommentarer.

Tabell 63: Oppsummering Aleksej

Aleksej er tidlig i prosessen med å lære seg norsk, noe alle de ulike vurderingene av språkerferdighetene hans tydelig viser. Med bakgrunn i at Aleksej kom til Norge i forbindelse med skolestart, er det åpenbart at han ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og derfor vil ha behov for særskilt norskopplæring i en periode framover. Samtidig viser resultatene i de ulike delstudiene at Aleksej innehar mange sentrale ferdigheter som kan overføres til norsk og være til stor nytte i den videre opplæringen både når det gjelder skriftkyndighet, språklig bevissthet, fortelleferdigheter etc. Dette blir spesielt tydelig når man sammenligner gjenfortellingene hans på norsk og russisk, jf. 6.4. På norsk er han i stor grad avhengig av at den voksne bidrar til å komme videre i fortellingen, mens man ser at han på russisk produserer

en tekst med god sammenheng og god tekststruktur med liten grad av språklig støtte fra den voksne. Slik jeg ser det, er det den russiske gjenfortellingen som er representativ for Aleksejs fortelleferdigheter, fordi denne ferdigheten vil kunne overføres fra russisk til norsk etter hvert som norskferdighetene utvikles. Aleksej må ikke lære på nytt at norske tekster også for eksempel har en indre sammenheng, innledning og avslutning. Dette er kunnskap som han demonstrerer at han har, og som kan brukes på norsk etter hvert som det norske vokabularet hans øker.

Det er også interessant å merke seg at Aleksej skårer over middelveidien på noen av oppgavene i fonologisk bevissthet på norsk til tross for at han ikke kjenner mange av ordene som brukes i testen, jf. 5.3. I disse oppgavene blir alle ordene oppgitt, og man er ikke avhengig av å forstå hva ordene betyr for å løse oppgavene. Men jeg vil anta at det stiller særlig store krav til informanten å skulle løse denne typen oppgaver uten å kunne støtte seg på forståelse, i den forstand at ordene som skal gjøres noe med (jf. Bialystoks kontroll), ikke gir noen mening for informanten. Dette vil også kreve ekstra kapasitet av informantene i form av å huske de involverte ordene mens oppgaven løses. Jeg ser dette resultatet som et uttrykk for at visse deler av den språklige bevisstheten ikke er språkspesifikk, og derfor kan overføres fra ett språk til et annet, jf. Cummins (2008). Aleksej knekker lesekode parallelt på norsk og russisk, og får slik sett muligheten til utvikle lese- og skriveferdighetene sine på russisk, samtidig som han lærer seg norske bokstaver og norsk språk. Det er stor grad av konsensus om at den første lese- og skriveopplæringen bør foregå på det språket eleven kjenner best (García & Baetens Beardsmore, 2009; L. I. Kulbrandstad, 2003; Laursen, 2010; Snow, et al., 1998; Thomas & Collier, 2002). Når norskferdighetene hans har nådd et nivå som tilsier at han har mulighet til å kommunisere på norsk, kan ferdighetene tilegnet på russisk også støtte opp om lesing og skriving på norsk. Lesekoden knekkes bare én gang. Det er altså ikke slik at en elev som leser og skriver på et annet språk enn norsk, har samme utgangspunkt som en elev uten lese- og skriveferdigheter når han begynner med den norske lese- og skriveopplæringen. Dette er trolig en årsak til at Aleksej lykkes med oppgavene om fonologiske bevissthet, han er allerede i en prosess der han ser sammenhengen mellom fonemer og grafemer, og siden dette dreier seg om enheter som ikke er meningsbærende i seg selv, er han ikke avhengig av å forstå ord for å mestre disse oppgavene. På den andre siden kan forståelsesaspektet ved lesingen bli skadelidende dersom man ikke har god kjennskap til språket man leser på. Leseprosessen betinger at eleven tar i bruk alle sine språklige ressurser for å forstå det han leser, slik som kunnskap om enkeltords betydning, uttale og bøyning,

syntaktisk kunnskap, samt kommunikative aspekter ved språket. Dersom eleven ikke har slik kjennskap til språket, kan lesingen fort bli en rent teknisk avkodingsøvelse.

Aleksej har gode kommunikasjonsstrategier i form av at han benytter de språklige ressursene han har tilgjengelig. Dette resulterer i en veksling mellom norsk, russisk og engelsk der norskerferdighetene ikke strekker til. Aleksej har også gode rutiner for å be om hjelp når han trenger det. Kombinert med gode morsmålsbaserte språkerferdigheter, slik morsmåls læreren rapporterer om, ligger forholdene godt til rette for utvikling av andrespråket.

8.1.1.1 ***Kartlegging på et språk elevene ikke forstår: "я только чуть-чуть говорю по-норвежски"***

Aleksejs resultater, både på *Ringeriksmaterialet*, jf. 5.3.1, og gjenfortellingen, jf. 6.4, vitner altså om at han er tidlig i norskinnlæringen, noe han også selv er klar over da han innledningsvis i den norske gjenfortellingen slår over til russisk og kommer med en metakommentar til gjenfortellingen sin "я только чуть-чуть говорю по-норвежски" "Jeg snakker bare bitte litt norsk". Ved å kartlegge språkerferdighetene til minoritets elever med svake norskerferdigheter på norsk får skolen hovedsakelig kunnskap om at eleven er svak i norsk, noe man trolig allerede vet. Dersom man skulle vurdere Aleksejs fortelleferdigheter utelukkende basert på den norske gjenfortellingen, eller den språklige bevisstheten basert på resultatet i *Ringeriksmaterialet*, ville dette gi et direkte feilaktig bilde av hva han kan, og man kunne i så fall tro at han for eksempel var i faresonen for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, slik resultatet hans vurdert ut fra standardiseringen av materialet tilsier. Basert på min erfaring som lærerutdanner, blant annet med etterutdanningskurs om kartlegging, er mitt inntrykk at mange skoler kartlegger minoritets elever på denne måten, og at man ved å unnlate å kartlegge elevene på morsmålet, går glipp av viktig informasjon om elevenes språklige nivå.

Opplæringsloven pålegger skolene å kartlegge elevenes språkerferdigheter. Man har forskningsbasert kunnskap som sier at det tar fra fem til åtte år å tilegne seg et nytt språk på et innfødt nivå (Cummins, 2000; Thomas & Collier, 2002). Man må altså ta høyde for at minoritetsspråklige barn som har lært norsk i mindre enn fem år, kanskje ikke er på et aldersadekvat nivå for norsk. Det betyr ikke at ikke elevene har de ferdighetene man er interessert i å vurdere, men at eleven ikke har disse ferdighetene på norsk, på samme måte som man ser at Aleksej viser gode fortelleferdigheter i den russiske gjenfortellingen, mens

den norske ikke er egnet til å vurdere fortelleferdighet fordi han ikke kan norsk. Basert på denne kunnskapen mener jeg det hadde vært hensiktsmessig å kartlegge ferdigheter på morsmål i mye større grad enn det som gjøres i dag. Som et ledd i å gi enkeltelever tilpasset opplæring i tråd med de ferdighetene de har, vil man, ved å ignorere ferdigheter relatert til morsmålet, gå glipp av sentral informasjon. Dersom en elev får tilpasset opplæring basert på et for lavt ferdighetsnivå, kan det få konsekvenser for elevens læring. Jeg mener derfor at kartlegging av morsmålsferdigheter bør være en naturlig del av den kartleggingen Opplæringslovens § 2-8 pålegger skolene å gjøre.

8.1.2 Igor

Igor har bodd ti måneder i Norge på det tidspunktet dataene blir samlet inn. Han kom til Norge umiddelbart før skolestart i første klasse. Han har russisk som eneste hjemmespråk. Tabell 64 gir en kort oversikt over Igors resultater i de ulike delstudiene.

Igor		Kommentar
Opplæring i særskilt norsk	Ja	Skolens vurdering tilsier at Igor ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.
Aldersadekvat russisk	Ja	Morsmålslærers vurdering.
Aldersadekvat norsk	Nei	Kontaktlærers vurdering.
Ekstern vurdering av norsk	Under middels	Eksterne læreres vurdering basert på lydopptak av gjenfortelling.
Skriver enkle ord, norsk	Ja	
Skriver enkle ord, russisk	Ja	
Leser enkle ord, norsk	Ja	
Leser enkle ord, russisk	Ja	
Fonologisk bevissthet		Igor var opprinnelig en del av pilotstudien, og gjorde bare fem oppgaver fra Ringeriksmaterialet. To av oppgavene er over middelveidien, mens én oppgave er mer enn et standardavvik under middelveidien.
Grammatisk bevissthet		Begge oppgavene i grammatisk bevissthet var under middelveidien.
Fortelleferdigheter		
Antall ord i norsk gjenfortelling	352	
Antall ord i russisk gjenfortelling	296	
Narrasjon, norsk	Minimale narrativer	Ja, lager lengre passasjer med sammenheng.
	Innledning	Bruker ikke formular, heller ikke etter spørsmål fra den voksne.
	Avslutning	Benytter ikke formular.
	Tegn på innlærerspråk	Enkelt språk, variabelt språk, ufullstendige ytringer.

Narrasjon, russisk	Minimale narrativer	Ja, lager lengre passasjer med god sammenheng.
	Innledning	Benytter formular.
	Avslutning	Benytter ikke formular.
Kohesjon, norsk	Leksikalsk	Lite variasjon, formelle feil i referansene, utprøvende tilnærming norske ord.
	Grammatisk	Mange eksempler på utelatelse, men også bruk av mange personlige pronomen.
Kohesjon, russisk	Leksikalsk	Lite variasjon, men formelt korrekt.
	Grammatisk	Stor bruk av personmarkering bare via verbbygning.
Størst behov for stillasbygging i	Norsk	Russisk er det dominerende språket basert på gjenfortellingene.

Tabell 64: Oppsummering Igor

Igor følger en opplæringsmodell der han har noen timer i mottaksklasse og noen timer i vanlig klasse, noe jeg tolker som at skolen ikke anser norskerferdighetene hans som tilstrekkelige for å følge den vanlige undervisningen i norsk. Dette er i tråd med de eksterne lærernes vurdering, i det de vurderer språkerferdighetene hans som under middels sammenlignet med en gjennomsnittlig norsk førsteklassing, jf. 4.4.2 og med kontaktlærerens vurdering, jf. 4.4.1.

Igor har knekt lesekode og leser enkle ord både på norsk og russisk. Den tospråklige læreren hans beskriver ferdighetene i russisk som aldersadekvate. Dette inntrykket styrkes av resultatene av gjenfortellingsstudien som blant annet viser at han i mye større grad har behov for hjelp når han forteller på norsk enn når han forteller på russisk, jf. 7.3.2.

Igor gjør bare fem av oppgavene i *Ringeriksmaterialet*, og på tre av dem ligger han mer enn et standardavvik under middelverdien. Resultatet er altså svakt. Med tanke på at formålet med *Ringeriksmaterialet* er å forebygge lese- og skrivevansker, står dette i motsetning til det faktum at Igor leser og skriver tilfredsstillende, alderen tatt i betraktning, både på norsk og russisk. Dette resultatet må sees i lys av at kartleggingen er gjort på norsk, et språk Igor ennå ikke behersker.

Når det gjelder fortelleferdigheter, har Igor lengre passasjer på begge språkene, men det er kvalitative forskjeller på fortellingene hans, noe som kommer til syne blant annet ved at han i den norske gjenfortellingen benytter et enkelt språk og som viser at han er tidlig i innlæringen. Selv om de norske ytringene henger sammen tematisk, bruker han i stor grad ufullstendige setninger. Den russiske fortellingen har større grad av formell korrekthet, og her benytter han også eventyrformular. Russisk er Igors dominerende språk, mens han har en noe

utprøvende tilnærming til norsk. Dette er forenlig med at han er tidlig i innlæringsprosessen, og også i tråd med skolens vurdering.

8.1.2.1 *Syn på barns andrespråklæring: "Det ordner seg nok"*

I intervjuet med læreren i Igors mottaksklasse kommer det fram at mottakslæreren og kontaktlæreren i den vanlige klassen har ulikt syn på hva slags språkstimulering Igor trenger for å utvikle andrespråket sitt. Mens mottakslæreren presiserer viktigheten av konkret undervisning med fokus på språklig form og vokabular, mener kontaktlæreren i den vanlige klassen at dette med språk er noe som "ordner seg" eller "går seg til" av seg selv. Dette er en ikke helt uvanlig oppfatning blant lærere. Høigård (1999) skriver om to myter om barns andrespråklæring, nemlig at barn lærer språk lettere enn voksne, og at barn lærer norsk av å være sammen med norske barn. Begge disse mytene bidrar til å redusere skolens ansvar for elevenes språklæring. Det er heller ikke forskningsbelegg for et slikt syn, utover at barn ser ut til å tilegne seg foneminventaret i et nytt språk raskere enn voksne. Forskning på sammenhenger mellom alder og andrespråklæring, viser ifølge Ellis (2008, s. 312) tre hovedtendenser, nemlig at voksne lærer grammatiske trekk (morfologi og syntaks) raskere enn barn og at eldre barn lærer raskere enn yngre barn, men at personer som begynner innlæringen av et andrespråk i barndommen, ofte vil nå et høyere nivå enn de som begynner etter at de har blitt voksne. Det er altså ikke slik at barn lærer språk enklere enn voksne, men fordi det generelt stilles andre krav til barns kommunikative ferdigheter, blir ikke barns avvikende språkbruk like påfallende som voksnes. Det ser også ut til at yngre barn har lettere for å omgås målspråksbrukere sosialt, for eksempel i barnehage og skole, og slik sett kan dra nytte av den sosiale konteksten språklæringen foregår i (Engen & Kulbrandstad, 2004; Nicholas & Lightbown, 2008; Romaine, 1995).

Igors lærer underbygger sitt syn på at "språklæringen går av seg selv" med at Igor alltid ser ut til å leke fint med de norske elevene og at han viser alle tegn på trivsel i klassen.

Mottakslæreren poengterer at Igors språkferdigheter hovedsakelig utvikler seg på områder som tematiseres eksplisitt i undervisningen i mottaksklassen. Hun stiller også spørsmål ved hvor mye språkstimulering Igor får ved å spille fotball med de andre i friminuttene. Det at en minoritetslev deltaker i interaksjon med norskspråklige barn er ikke synonymt med at språklæring skjer.

Nyere forskning skiller mellom implisitt og eksplisitt læring (N.C. Ellis; 2005, R. Ellis, 2008; R. Ellis 2009) der implisitt læring kan beskrives som uanalysert læring og eksplisitt som analysert eller intendert læring. Ellis sier: "Implicit learning is typically defined as learning that takes place without either intentionality or awareness" mens eksplisitt læring er "[...] a conscious process and is likely to be intentional" (2008, s. 7). Denne distinksjonen kan beskrives innenfor rammen av elevens kognitive læringsstrategier, men i denne sammenhengen er forskjellen mellom dem egnet til å rette søkelys på hvordan læreren tilrettelegger for språklæring. Dersom læreren mener at eleven skal lære seg norsk av seg selv ved å være til stede når det snakkes norsk, vil utbyttet bli implisitt språkkunnskap, altså uanalysert. Det vil si at eleven ikke er klar over hva han har lært, og heller ikke kan sette ord det. Små barn som lærer å snakke morsmålet sitt, lærer det i all hovedsak implisitt, altså at de ikke er klar over det selv at de har lært nye språkstrukturer. Ikke desto mindre søker man å gjøre barna bevisste på denne kunnskapen ved å jobbe med språklig bevissthet i barnehagen og med språklig bevissthet, og i neste omgang kunnskap om språk, i skolen. Det er altså ønskelig å gjøre implisitte ferdigheter til eksplisitt kunnskap i økende grad gjennom skolegangen.

Barn som har lært norsk via lek med andre barn, vil gjerne tilegne seg et visst vokabular, og vil gjerne samtidig beherske de vanligste fonologiske, morfologiske og syntaktiske strukturene i språket. Ifølge Hauge (2007, s. 57) benytter barn som leker ca. 2000 ord. Det er grunn til å tro at barn via samvær med andre barn kan tilegne seg et fungerende hverdagspråk, jf. det Cummins (se 2.7.2) beskriver som kontekstavhengig og kognitivt lite krevende, men dette vil ikke være nok til å mestre skolens krav til skolespråk. Det er derfor nødvendig at også læreren er bevisst på hvilket ansvar han eller hun har når det gjelder språkstimulering. Innenfor førstespråkutvikling omtaler man ofte den voksnes tilpassede tale rettet mot små barn som *care taker talk*, og forklarer barns suksess i førstespråkutviklingen ved at de blant annet får tilpasset innputt fra voksne rundt seg. Krashen (1982, 1985) hevdet med sin innputthypotese at tilpasset innputt er nødvendig også for andrespråksinnlærere som skal lære et nytt språk. Denne hypotesen har vært utgangspunkt for mye av den senere forskningen på innputt (Ellis, 2008). Kvaliteten på innputt er vesentlig, og dersom elevens innputt i hovedsak er andre barns språk i lek, vil dette påvirke utputt. En form for slik språklig tilpasning av innputt, omtales som *teacher talk* (Ellis, 2012, s. 116-120), altså lærerens språklige tilpasning i klasserommet. Teacher talk kan også være særlig rettet mot

andrespråksinnlærere. Ellis (2012, s. 119, basert på O’neill 1994), nevner ti kjennetegn på hensiktsmessig teacher talk (min oversettelse):

1. Språket er delt opp i kjente enheter.
2. Språket er forenklet, men ikke unaturlig.
3. Språket er mer redundant enn vanlig tale, og ord og strukturer gjentas regelmessig.
4. Språket er delt inn i korte sekvenser slik at elevene kan kommentere eller stille spørsmål.
5. Læreren bruker eksempler når nye ord eller språkstrukturer introduseres.
6. Læreren får regelmessig tilbakemelding via spørsmål, særlig åpne spørsmål.
7. Læreren bruker ulike metoder for å få respons fra elevene, for eksempel fysisk respons.
8. Læreren bruker et stort utvalg av forklaringsmetoder, for eksempel bruk av kontekst, dramatisering og illustrasjoner.
9. Læreren bruker ulike typer respons overfor eleven.
10. Mellom 85 og 95 % av språket er forståelig for eleven.

For andrespråksinnlærere av norsk vil lærerens språk være en viktig kilde til innputt på andrespråket, og det er altså flere språklige tiltak læreren kan sette inn for å optimalisere elevenes utbytte av undervisningen. I en dialog kan tilpasset innputt gjerne operasjonaliseres gjennom stillasbygging, som beskrevet i kapittel sju.

Det blir altså litt for enkelt å tro at barn, også elever på seks år, lærer hele bredden av det språkregisteret de trenger for å delta i norsk skole av medelevene sine, eller av å befinne seg i målspåksmiljøet. Selv om språklige interaksjon med andre barn er en viktig faktor i andrespråkslæringen, er det ikke tilstrekkelig for å tilegne seg det språket eleven trenger for å mestre skolen krav til språkferdigheter. Som nevnt i 7.1 dominerer ofte læreren de didaktiske samtalerne i klasserommet, noe som som gjør hans eller hennes språk til viktige språklige forbilder.

8.1.3 Viktor

Viktor har bodd to år i Norge i en russiskspråklig familie. Han gikk ikke i norsk barnehage før han begynte på skolen. Tabell 65 gir en kort oversikt over Viktors resultater i de ulike delstudiene.

Viktor		Kommentar
Opplæring i særskilt norsk	Nei	Skolens vurdering. Kontaktlærer ønsker overføring til mottaksklasse.
Aldersadekvat russisk	Nei	Morsmåslærers vurdering.
Aldersadekvat norsk	Nei	Kontaktlærers vurdering.
Ekstern vurdering av	Under	Eksterne læreres vurdering basert på lydopptak av

norsk	middels/ mangelfulle	gjenfortelling.
Skriver enkle ord, norsk	Ja	
Skriver enkle ord, russisk	Ja	
Leser enkle ord, norsk	Ja	
Leser enkle ord, russisk	Ja	
Fonologisk bevissthet		Av sju oppgaver om fonologisk bevissthet, er fire over middelverdien, to under middelverdien, og én mer enn et standardavvik under middelverdien.
Grammatisk bevissthet		Av ni oppgaver om grammatisk bevissthet, er to over middelverdien, tre under middelverdien og fire mer enn et standardavvik under middelverdien. Dette gir ut fra kartleggingsmaterialets standardisering grunn til bekymring for utvikling av lese- og skrivevanser.
Antall ord i norsk gjenfortelling	247	
Antall ord i russisk gjenfortelling	195	
Narrasjon, norsk	Minimale narrativer	Produserer sammenhengende sekvenser.
	Innledning	Benytter innledningsformularet etter påminning.
	Avslutning	Kjenner avslutningsformularet, men må ha hjelp.
	Tegn på innlærerspråk	Språket er enkelt og variabelt. Eksempler på trekk fra russisk, men ikke mange.
Narrasjon, russisk	Minimale narrativer	Produserer lengre sammenhengende sekvenser.
	Innledning	Benytter eventyrformularet.
	Avslutning	Avslutter fortellingen.
Kohesjon, norsk	Leksikalsk	Liten variasjon, utprøvende bruk av referentene <i>kona</i> og <i>sju unger</i> .
	Grammatisk	Kjenner de personlige pronomenene. Noen eksempler på utelatt referanse.
Kohesjon, russisk	Leksikalsk	Liten variasjon, ingen formelle feil.
	Grammatisk	Stor bruk av personmarkering bare via verbbøyning.
Størst behov for stillasbygging i	Norsk	Russisk er det dominerende språket basert på gjenfortellingene, noe man ser blant annet i den horisontale fortellestrukturen. Han viser også gode norskferdigheter. Han trenger mye minimal respons i norsk, men er ellers ganske selvstendig når han får bekreftet at det han sier er rett.

Tabell 65: Oppsummering Viktor

De ulike tilnærmingene til Viktors språkferdigheter gir ikke noe entydig svar på i hvilken grad språkferdighetene hans kan karakteriseres som tilstrekkelige. Kontaktlæreren hans har inntrykk av at han forstår det som skjer i klasserommet, og mener at han løser de fleste oppgaver han får på en tilfredsstillende måte. Samtidig påpeker hun at det er vanskelig å forstå hva han sier, og at han stort sett bruker ettordsytringer, noe læreren tolker som at han strever med norsk setningsstruktur. De eksterne lærerne vurderer Viktors språkferdigheter

som *under middels* eller *mangelfulle*, og mener at det er *stor* eller *tydelig forskjell* når uttale, ordforråd, grammatiske og kommunikative ferdigheter skal sammenlignes med et aldersadekvat nivå for norske elever, jf. 4.5.2.

Viktors skåre på *Ringeriksmaterialet* tilsier at han er i faresonen i forhold til lese- og skrivevansker, jf. 5.3.1. Dette står i kontrast til det faktum at han både leser og skriver på to språk slik man kan se i 5.3.3.3. Kontaktlæreren har også testet språklig bevissthet og fått et dårlig resultat, men er helt klar på at dette resultatet handlet om at han ikke forstod ordene i testen, og mener at den språklige bevisstheten er god. Basert på analysen av samtalen i testgjennomføringen i 5.5 mener jeg at Viktor viser høy grad av språklig bevissthet, og at resultatet delvis kan forklares med at *Ringeriksmaterialet* ikke er tilpasset elever uten morsmålsferdigheter i norsk fordi det kreves at eleven behersker flere ferdigheter enn språklig bevissthet, særlig ordkunnskap. Dette underbygges av at resultatet i fonologisk bevissthet, der oppgavene ikke krever forståelse for ordene som brukes, er bedre enn resultatet i grammatisk bevissthet der eleven må forstå mange ord for å oppnå høy skåre.

Når det gjelder tekstferdigheter, er begge gjenfortellingene til Viktor korte, jf. 6.6., men han produserer sammenhengende sekvenser på begge språk. Når jeg gjennomgår utskriftene av Viktors gjenfortelling, ser jeg at en skriftlig, ikke-fonetisk, framstilling gir et litt annet bilde av Viktors språk enn det å høre gjennom lydopptakene. Når man isolerer faktoren uttale fra andre språktrekk, blir det tydelig at det er uttale som er hovedproblemet til Viktor. Mine utskrifter er basert på gjenfortellinger av noen minutters varighet, samt testgjennomføringen av *Ringeriksmaterialet* der Viktor sier lite mens han løser oppgavene. En skal være varsom med å fastslå at hans språklige utfordringer kun er relatert til uttale, men det ser ut til at dette er hovedutfordringen i de situasjonene jeg møter Viktor. Muligens kan også det at Viktor i en del tilfeller ikke bøyer ordene, relateres til at de grammatiske bøyingsendingene kommer til slutt i ordene, og at utelatelsen kan relateres til vansker med å artikulere lange ord. Dette kan underbygges med at Viktor i varierende grad bøyer russiske ord. Dersom manglende bøyingsendinger skulle relateres til det at han er tidlig i norskinnlæringen, skulle en ikke forvente å finne det samme trekket i morsmålet. Alt i alt er Viktors produktive muntlige språk preget av enkelhet på alle områder, både i norsk og på russisk. Når det gjelder perseptive språkferdigheter og ferdigheter knyttet til skriftlighet, ser disse ut til å være i tråd med hva en kan forvente, basert på oppholdstiden i Norge.

Viktors gjenfortellinger viser at han produserer sammenhengende sekvenser på begge språk, men den russiske gjenfortellingen framstår som mer selvstendig enn den norske, i form av at det er lengre sekvenser av fortellingen uten at han trenger assistanse fra den voksne. Han har mindre behov for hjelp på russisk enn på norsk, men når han trenger hjelp på norsk, er det i mange tilfeller tilstrekkelig med minimal respons som en bekreftelse på at mottakeren forstår. Jeg tolker det dithen at russisk er Viktors dominerende språk, men at han er på god vei til å lære seg norsk.

Resultatene gir imidlertid usikre svar på om Viktor har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringa. Han har åpenbart en språklig utfordring, men jeg usikker på om uttalevanskene hans automatisk skal relateres til hans status som andrespråksbruker av norsk. Datagrunnlaget for denne studien er muntlig, og fordi Viktor ser ut til å ha en språkvanske, er det problematisk å forstå hva han sier. Uttale er ikke gjenstand for undersøkelse i denne studien, men fordi han strever med å bli forstått, har jeg inntrykk av at Viktor kvier seg for å snakke. Viktors kontaktlærer har til dels relatert de språklige problemene hans til det at han er minoritetsspråklig, siden logoped ikke er kontaktet. Hun har også ønske om at Viktor skal overføres til innføringsklasse i norsk som skolen planlegger å starte opp. Viktors uttaleproblemer er enda mer påfallende i russisk enn i norsk, noe morsmålslæreren sier hun har tatt opp med skolen kort tid etter skolestart og etterlyst logoped. Kontaktlæreren sier at han i liten grad bruker setninger, men svarer helst med enstavingsord, men gjenfortellingen hans viser at han behersker både utsagnssetninger og spørresetninger. Det ser altså ut til at det innad i skolen er ulike oppfatninger av hva som er Viktors utfordring. Et relevant spørsmål er derfor om Viktors språklige utfordringer skyldes at han er tidlig i norskinnlæringen eller om den er av spesialpedagogisk art.

8.1.3.1 ***Andrespråklæring og spesialpedagogikk: "Vanskelig å si det"***

Viktor er klar over at det er en del oppgaver som er vanskeligere for ham enn for de andre elevene, og han liker ikke å snakke høyt i klassen. Et av standardsvarene hans er "vanskelig å si det". Når det kommer til skriftlige arbeider, framstår han derimot som ivrig og engasjert. Hvis det ikke er Viktors språkferdigheter som er problemet, er det i så fall interessant å spørre seg hvorfor Viktor svarer med enstavelsesord når læreren spør ham om noe i klassen.

Minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisningen (Aagaard, 2010; Cummins, 2000; Egeberg, 2007; Pihl, 2002, 2005; M. Øzerk, 2008), men underrepresentert

når det gjelder å få en spesifikk diagnose (Aagaard 2010). Det vil derfor være viktig å øke kunnskapen blant lærere om forskjellen på spesialpedagogiske vansker og språktrekk relatert til andrespråksinnlæring. Spesialpedagogiske vansker vil normalt komme til uttrykk også i morsmålet, og man kan derfor i de fleste situasjoner isolere andrespråksvansker fra spesialpedagogiske språkvansker ved å kartlegge elevenes språkferdigheter på morsmålet. Dersom en elev har de samme vanskene på morsmålet, må man anta at vansken ikke er relatert til en andrespråksproblematikk. Jeg mener derfor at det er svært viktig at elevenes morsmålsferdigheter kartlegges i forbindelse med skolestart. Et godt samarbeid mellom morsmåls lærer og kontaktlærer vil også bidra til å identifisere eventuelle problemer tidlig, slik at man kan sette inn nødvendige tiltak av språklig eller spesialpedagogisk art. I tilfellet med Viktor ser man at det er en kontaktlærer som mener at elevens mangelfulle norskferdigheter kan relateres til at han er andrespråksbruker av norsk, mens morsmåls læreren er klar på at eleven har en uttalevanske. Tiltakene man vil sette inn, basert på de ulike vurderingene, er av ulik art, og feil valg av tiltak vil kunne få store konsekvenser for Viktors læring framover.

8.1.4 Sergej

Sergej er født og oppvokst i Norge i russiskspråklig familie. Han gikk i norsk barnehage før han begynte på skolen. Tabell 66 er en kort oppsummering av Sergejs resultater i de ulike delstudiene.

Sergej		Kommentar
Opplæring i særskilt norsk	Nei	Skolens vurdering tolkes som at Sergej har tilstrekkelige norskferdigheter.
Aldersadekvat russisk	Ja	Vurdering av eksternt russiskkyndig.
Aldersadekvat norsk	Ja	Kontaktlærers vurdering.
Ekstern vurdering av norsk	Under middels	Eksterne læreres vurdering basert på lydopptak av gjenfortelling.
Skriver enkle ord, norsk	Ja	
Skriver enkle ord, russisk	Ja	
Leser enkle ord, norsk	Ja	
Leser enkle ord, russisk	Ja	
Fonologisk bevissthet		Seks av sju oppgaver skåres over middelveien, én oppgave mer enn et standardavvik under middelveien.
Grammatisk bevissthet		Fire av ni oppgaver skåres mer enn et standardavvik under middelveien. Dette gir ut fra kartleggingsmaterialets standardisering grunn til bekymring.
Fortelleferdigheter		
Antall ord norsk	219	

Antall ord russisk	59	Gir uttrykk for at han bare vil snakke russisk hjemme.
Narrasjon, norsk	Minimale narrativer	Ja, et lite antall eksempler der han produserer sammenhengende sekvenser.
	Innledning	Nei, heller ikke etter oppfordring fra den voksne.
	Avslutning	Ja, etter oppfordring fra den voksne.
	Tegn på innlærerspråk	Stor grad av formell korrekthet. Eksempler på avvik i tråd med russisk syntaks.
Narrasjon, russisk	Minimale narrativer	Nei.
	Innledning	Nei, heller ikke etter oppfordring fra den voksne.
	Avslutning	Gjenfortellingen avsluttes med at grisen spiser opp Pannekaka. Dette er svar på spørsmål fra den voksne.
Kohesjon, norsk	Leksikalsk	Lite variasjon, ingen formelle feil.
	Grammatisk	Eksempler på utelatt referanse. Kjenner de personlige pronomenene.
Kohesjon, russisk	Leksikalsk	Lite variasjon, ingen formelle feil.
	Grammatisk	Formelt korrekt. Bruk av personmarkering bare via verbøyning.
Størst behov for stillasbygging i	Russisk	Norsk er dominerende språket, basert på gjenfortellingene. Han har stort behov for hjelp med utvidelse av handling i russisk, men trenger også mye hjelp i norsk. Begge gjenfortellingene har en vertikal fortellestruktur med hyppige turskifter.

Tabell 66: Oppsummering Sergej

Etter gjennomgangen av dataene om Sergej ser man at vurderingene ikke er entydige. Klasselæreren hans mener han ”kan alt han skal”, og hun anser ham som en faglig sterk elev, mens lærerne i lærerundersøkelsen kategoriserer norskferdighetene hans som under middels. I kartleggingen ved hjelp av *Ringeriksmaterialet*, jf. 5.3.1, har Sergej et godt resultat på oppgavene som kartlegger fonologisk bevissthet, mens resultatet på oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet, gir grunn til bekymring fordi resultatet på seks av ni oppgaver er under middelverdien. Av disse er fire mer enn et standardavvik under middelverdien, noe som betyr at resultatet er dårlig, og, om man skulle tolke *Ringeriksmaterialet* bokstavelig, at han er i risikogruppen når det lese- og skriveopplæring. Dette står i motsetning til funnene i 5.3.3.4 som viser at Sergej både leser og skriver på norsk og russisk. Med tanke på at Sergej er ca. halvveis i første klasse, er det altså ikke grunn til å bekymre seg for lese- og skriveferdighetene hans, noe som også er i tråd med hva kontaktlæreren beskriver. Trolig kan Sergejs svake resultater her sees i sammenheng med at *Ringeriksmaterialet* krever ferdigheter utover den språklige bevisstheten, og at dette er årsaken til det svake resultatet. Sergej ønsker ikke å snakke russisk på skolen, men ved å snakke om russisk, demonstrerer han at han kan gjøre greie for forskjeller mellom russisk og norsk. Han forstår alt som blir sagt til ham på russisk. Sergejs gjenfortellinger er preget av at

han viser liten vilje til å fortelle, noe som gjør at gjenfortellingene er kvantitativt korte, særlig den russiske. Han overlater ansvaret for framdriften i fortellingen til den voksne, slik at gjenfortellingen hovedsakelig består i at han svarer på den voksnes spørsmål, noe man kan se i stort behov for stillasbygging. Gjenfortellingene er preget av stor grad av formell korrekthet. Det er ingen eksempler på grammatiske feil, verken på norsk eller russisk. Manglende språkferdigheter ser derfor ikke ut til å forklare hvorfor Sergej virker lite selvstendig i gjenfortellingene sine. Slik jeg ser det, er det ikke først og fremst språklige faktorer som gjør at Sergej i så stor grad er avhengig av mye hjelp for å gjenfortelle eventyret om Pannekaka. Mitt inntrykk er at han kan ordene som trengs og forstår hva den voksne sier, men at han i liten grad er villig til å gjenfortelle. Her ser man den samme tendensen på norsk og russisk. Det er vanskelig å si noe eksakt om hvilke sammenhenger det er mellom ferdigheter i russisk og norsk når det gjelder Sergej. Den norske gjenfortellingen hans er lenger enn den russiske i form av at den har flere ord, men jeg har inntrykk av at årsaken til at han ikke vil snakke russisk, er at han ikke er vant til å gjøre det på skolen, og opplever situasjonen som uvant. Dette kan sees i sammenheng med at Sergej ikke har morsmålsundervisning, og at russisk derfor ikke er en naturlig del av skolehverdagen hans, til tross for at han både kan språket og gjerne vil snakke om det.

Når det gjelder Sergej, er det altså ikke samsvar mellom kontaktlærerens vurdering og de eksterne lærernes vurdering. Kontaktlæreren mener at Sergej kan alt han skal, mens de eksterne lærerne mener norskferdighetene hans er *under middels*. Min vurdering plasserer seg et sted mellom disse. Basert på de perseptive ferdighetene får jeg inntrykk av at Sergej kan mer, både norsk og russisk, enn det som kommer til uttrykk via det produktive. Han ser ut til å ha god forståelse for alt som sies til ham på begge språk, og responsen han kommer med, er alltid kort, men korrekt. Noe av forklaringen på de eksterne lærernes vurdering kan være at den utelukkende er basert på gjenfortellingen av eventyret om Pannekaka, der Sergej virket defensiv, ved at han i liten grad tar initiativ. Med bakgrunn i det lærerne sier i samtalen etter at de har hørt opptaket, er vurderingen mer basert på det han ikke sier, enn at det han sier er feilaktig.

8.1.4.1 ***Vilje til å kommunisere: "Kan ikke, vet ikke"***

Innenfor andrespråklæringen er det vanlig å regne personlighet som en faktor som påvirker andrespråklæringen (Bachman & Palmer, 2010; Bachman & Palmer, 1996; Ellis, 2008). Bachman og Palmer beskriver *affective schemata* (1996, s. 65) som en individuell faktor i

interaksjon med språkferdighetene, og anser slik affekt som et element språkferdighetene må beskrives i lys av, og som kan påvirke resultatet i en vurderingssituasjon. Også Krashens monitormodell (1982) opererer med et ”affektivt filter ” som kan påvirke andrespråklæringen. Dette filteret kan relateres til innlærerens motivasjon og holdninger til målspråket, målspråksbrukere og målspråkskulturen (Abrahamsson, 2009, s. 121), og har innflytelse både på innlæringshastighet og sluttnivå for språklæringen. Når det gjelder Sergej, sitter jeg igjen med et inntrykk av en elev som kan mye, og forstår mye, men som ikke dermed sagt ønsker å meddele seg. Både i de timene jeg observerte i klasserommet og i kartlegging på tomannshånd svarer han ofte ”vet ikke” eller ”kan ikke” når en henvender seg til ham.

Et barns vilje til å kommunisere kan påvirkes av ulike faktorer. Sosiokulturelle studier av andrespråklæring, for eksempel Schumanns akkulturasjonmodell (Schumann, 1978, 1986) og Gardners og Lamberts studier (1972) beskriver holdninger og motivasjon som sentrale faktorer i andrespråksinnlæringen. Man vet at det er en forbindelse mellom motivasjon og andrespråklæring, men det er en utfordring at man ikke vet hva som forårsaker denne sammenheng. Ifølge Abrahamsson (2009, s.208) er studier av motivasjon i andrespråklæringen ofte bygd på enkle korrelasjoner mellom grad av motivasjon og grad av andrespråklæring, uten at man kan forklare sammenhengene. Man vet med andre ord ikke om det er høy motivasjon som forårsaker godt læringsutbytte, eller om det er gode resultater i andrespråksinnlæringen som bidrar til høy motivasjon. Trolig vil det være begge deler, slik at man kan tenke seg en positiv spiral der godt læringsutbytte bidrar til høyere motivasjon som bidrar til enda høyere læringsutbytte. Tilsvarende kan man tenke seg en negativ spiral der mangel på suksess i andrespråklæringen leder til manglende motivasjon, som igjen har negativ innvirkning på andrespråklæringen. Man nå anta at et barn som opplever manglende motivasjon og mestring, i mindre grad vil utsette seg for situasjoner som stiller krav til bruk av målspråket. Om Sergejs manglende ønske om å kommunisere i datainnsamlingen skyldes manglende motivasjon, er vanskelig å avgjøre. Siden han i enda mindre grad ønsker å kommunisere på russisk enn på norsk, tenker jeg at utfordringen ikke er relatert til norsk som andrespråket, men mer til skolefaglige aktiviteter generelt. I selve intervjusituasjonen snakket han noe mer når vi snakket om emner som interesserte ham. Dette gjaldt særlig når vi snakket på norsk om det russiske språket, og om lesing og skriving på to språk.

Ikke alle barn er villige til å kommunisere. Ellis (2012) beskriver *willingness to communicate* som en av to affektive faktorer (sammen med *language anxiety*) som påvirker andrespråklæring i en undervisningssammenheng, og definerer det som [...] the extent to which learners are prepared to initiate communication when they have a choice (2012, s. 309). Ellis ser vilje til kommunikasjon som en individuell faktor som står i sammenheng med andre faktorer som for eksempel motivasjon. Selv om Ellis' definisjon fokuserer på å initiere kommunikasjon, antar jeg at vilje til å opprettholde kommunikasjon, og strategier for å avrunde kommunikasjon initiert av andre, også kan omfattes av denne termen. I klasserommet vil barn som ikke ønsker å kommunisere, erfaringsmessig utvikle standardsvar at typen ”jeg vet ikke ” eller ”jeg kan ikke” for å komme seg ut av kommunikative situasjoner, slik Sergej gjør i datamaterialet mitt. Slike strategier kan like gjerne være et uttrykk for manglende ønske om kommunikasjon, som at den aktuelle eleven ikke er i stand til å respondere kurant.

8.1.5 Vadim

Vadim er født og oppvokst i Norge og er suksessivt tospråklig. Han har altså forholdt seg til både norsk og russisk hele livet. Tabell 67 er en kort oppsummering av Vadims resultater i de ulike delstudiene.

Vadim		Kommentar
Opplæring i særskilt norsk	Nei	Skolens vurdering tolkes som at Vadim har tilstrekkelige norskerferdigheter.
Aldersadekvat russisk	Nei	Vurdert av eksterne russiskkyndig. Foresatte ønsker morsmålsopplæring.
Aldersadekvat norsk	Ja	Kontaktlærers vurdering.
Ekstern vurdering av norsk	Ganske gode	Eksterne læreres vurdering basert på lydopptak av gjenfortelling.
Skriver enkle ord, norsk	Ja	
Skriver enkle ord, russisk	Nei	Har kunnskap om det kyrilliske alfabetet.
Leser enkle ord, norsk	Ja	
Leser enkle ord, russisk	Nei	
Fonologisk bevissthet		Fire oppgave skåres over middelverdien, to under, og én er mer enn et standardavvik under middelverdien.
Grammatisk bevissthet		Tre oppgaver skåres over middelverdien, én under, og fem er mer enn et standardavvik under middelverdien. Grunn til bekymring ut fra kartleggingsmaterialets standardisering.
Antall ord norsk	423	
Antall ord russisk	285	
Narrasjon, norsk	Minimale narrativer	Ja, lager lengre passasjer med sammenheng.
	Innledning	Ja, etter spørsmål fra den voksne.
	Avslutning	Ja, etter spørsmål fra den voksne.

	Tegn på innlærerspråk	Få formelle feil. Språket er preget av muntlig sjanger.
Narrasjon, russisk	Minimale narrativer	Ja, men i mindre grad enn i den norske gjenfortellingen.
	Innledning	Gjentar når den voksne modellerer.
	Avslutning	Eventyret slutter med at grisen spiser Pannekaka.
Kohesjon, norsk	Leksikalsk	Stor variasjon i referanser til <i>kona</i> og <i>sju unger</i>
	Grammatisk	Kjenner de personlige pronomenene. Ett eksempel på utelatelse av referanse i obligatorisk kontekst.
Kohesjon, russisk	Leksikalsk	Liten variasjon, formelle feil .
	Grammatisk	Stor bruk av personmarkering bare via verbbygning.
Størst behov for stillasbygging i	Russisk	Norske er det dominerende språket basert på gjenfortellingene. Den russiske gjenfortellingen er preget av en vertikal fortellestruktur med hyppige turskifter.

Tabell 67: Oppsummering Vadim

Vadim går i en klasse der svært mange av elevene har minoritetsbakgrunn, og i denne konteksten vurderer kontaktlæreren hans ham som en sterk elev i norsk. De eksterne lærerne beskriver norskferdighetene hans som ganske gode, dvs. midt på treet på den skalaen de vurderer etter, jf. 4.7.2. Det er altså ikke helt samsvar mellom kontaktlærerens vurdering av språkferdighetene hans og de eksterne lærernes vurdering. Vadim kan lese og skrive enkle ord på norsk, men har ikke tilegnet seg disse ferdighetene på russisk. Han vet at bokstavene ser annerledes på russisk, blant annet at navnet hans skrives på en annen måte, men vet ikke hvordan de ser ut. Vadim er på den andre siden svært motivert for å snakke russisk, og ville slik sett hatt et godt utgangspunkt for å videreutvikle de tospråklige ferdighetene sine om skolen hadde lagt til rette for det.

Vadims resultater på kartleggingen ved hjelp av *Ringeriksmaterialet* er svake, jf. 5.3.1. Dette gjelder særlig oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet, og om man skulle tolke resultatet i tråd med instruksjonen, ville det være grunn til å mistenke lese- og skrivevansker, se Tabell 67. Dette resultatet er ikke i tråd med kontaktlærerens vurdering. Den kvalitative analysen av samtalen i testgjennomføringen i 5.5 viser videre at informantens skåre i mange tilfeller kan relateres til at testen forutsetter andre ferdigheter, i tillegg til språklig bevissthet, eller at det er rom for å tolke oppgavene annerledes enn det som er intensjonen. Jeg synes Vadim er et godt eksempel på dette. Han viser gjennomgående gode ferdigheter til å rette fokus mot språkets form, men kommer likevel dårlig ut i *Ringeriksmaterialet*, slik 5.5 og viser.

I forbindelse med kartleggingen av språklig bevissthet lærte jeg svært mye av Vadim. Fordi han snakket kontinuerlig mens han løste oppgavene i *Ringeriksmaterialet*, og jeg gjorde lydopptak av testgjennomføringen, fikk jeg en unik innsikt i hvordan en førsteklasing tolker oppgavene han blir presentert for. Det er i hovedsak takket være Vadims spørsmål og refleksjoner jeg blir oppmerksom på hvilke tilleggsferdigheter, utover språklig bevissthet, som kreves i *Ringeriksmaterialet*.

Vadim har ganske lange gjenfortellinger, særlig den norske, der han produserer lengre passasjer med sammenheng uten hjelp fra den voksne. I den russiske gjenfortellingen har han også sammenhengende passasjer, men her er han avhengig av noe mer hjelp fra den voksne enn i den norske gjenfortellingen. Analysene viser at Vadim gjerne vil kommunisere. Han har gode kommunikasjonsstrategier, og han er den av informantene som sier klart mest i alle deler av datainnsamlingen på norsk. Samtidig ser man at det er en del ord han ikke kan, både på norsk og russisk, for eksempel kjenner han ikke vanlige ord som *høne* og *hane* på noen av språkene.

Jeg er usikker på hvilke ferdigheter Vadim har i russisk. Selv om både hjemmet og skolen oppgir at russisk er hans førstespråk, vil jeg stille spørsmål ved om hans produktive russiskferdigheter er på et morsmålslik nivå. Han identifiserer seg sterkt med det russiske, har positive holdninger, jf. utsagn av typen ”på russisk sier vi...”. Han ser ut til å forstå det som sies til ham på russisk, men selv må han lete etter ord, og ofte finner han dem ikke. Det er også eksempler på at han bøyer høyfrekvente ord feil, for eksempel ”khotjat” (presens 3.pers pl. av ønske/ville) som han bøyer ”khočut”, noe som er en hyperkorreksjon der et sterkt verb bøyes svakt. Vadim sier også selv at han ”snakka for mye norsk”, og at det er årsaken til at han snakker bare litt russisk. Analysene viser at norsk er det språket Vadim behersker best, noe en ser blant annet ved at han trenger mer hjelp fra den voksne i den russiske gjenfortellingen sin.

8.1.5.1 **Bevaring av morsmålsferdigheter: ”Jeg snakka for mye norsk”**

Informantene Vadim og Sergej har et noe ulik forhold til morsmålet russisk. Vadim vil gjerne snakke russisk, men strever med å finne ordene og bøye dem riktig. Selv forklarer han dette med at han har ”snakka for mye norsk”. Sergej, på den andre siden, vil ikke snakke russisk på skolen, og er tydelig på at han bare vil snakke russisk hjemme med mamma og pappa. Ingen av dem har tilbud om morsmålsopplæring i russisk. I samsvar med Opplæringslovens § 2-8 er

det bare elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk som har rett på morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring. Jeg ser grunn til å stille spørsmål ved om elever som Vadim og Sergej, som ifølge skolens vurdering har god beherskelse av norsk, ikke ville ha alle forutsetninger for å videreutvikle språkferdighetene sine i russisk parallelt med de norske, og slik utvikle en funksjonell tospråklighet som kan komme både dem selv og samfunnet til nytte. Jeg ser det som grunnleggende problematisk at retten til morsmålsundervisning bortfaller for minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk. Skolens vurdering av elevenes norskerferdigheter som tilstrekkelige eller utilstrekkelige får altså store konsekvenser også for elevenes muligheter til å bevare og videreutvikle morsmålet. Østbergutvalget retter søkelys mot flerspråklighet i skolen, og sier at "[det] er uheldig om ikke skolen bidrar til at kunnskaper i flere språk ses på som en ressurs og gir status" (Østberg, s. 58). Stortingsmelding 6 (2012-2013, s.48) fastslår at mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.

Lovgivningen slik den er i dag, ved at morsmålet har funksjon som støttefag for elever som er svake i norsk, bidrar til å devaluere verdien av de sterke elevenes eventuelle kunnskaper i andre språk enn de skolen underviser i som fremmedspråk. Jeg mener at flerspråklighet representerer verdifull kunnskap i seg selv, morsmålsundervisning ville være et gode for alle elever som allerede behersker et annet språk, ikke bare de som trenger det som støttespråk mens de lærer seg norsk. Ved å tilby morsmålsundervisning, kan skolen benytte og videreutvikle den kognitive og språklige utviklingen elevene har hatt gjennom førskolealderen, samtidig som man legger til rette for at eleven kan gi uttrykk for nye erfaringer og kunnskaper på andrespråket (Daugaard & Holmen, 2004; Laursen, 2010). Ferdigheter i flere språk gir både faglige, sosiale og kulturelle fordeler (Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; K. Z. Øzerk, 2003), og bør derfor behandles som ressurs for de elevene som har det.

8.1.6 Diskusjon

Analysene viser at de fem kaseelevene representerer ulike elevtyper med ulike språklige utfordringer relatert til det å være andrespråksbruker av norsk. I denne delen har jeg, sammen med oppsummeringen av enkeltelevene, tematisert særlige utfordringer som jeg mener gjelder ikke bare disse enkeltelevene, men større grupper av minoritetselever i skolen. Disse er kartlegging på elevenes andrespråk, utfordringer rundt lærerkompetanse og læreres syn på

andrespråklæring, forholdet mellom andrespråkspedagogiske og spesialpedagogiske problemer, andrespråkslevers elevs vilje til kommunikasjon og muligheter relatert til bruk av elevenes morsmål i skolen. Med dette ønsker jeg å fokusere på at minoritetselever ikke er en ensartet gruppe, men en elevgruppe med ulike behov og utfordringer, som krever ulike typer tilrettelegging.

Et sentralt element i utviklingen av et andrespråk er ordlæring, noe alle delstudiene i prosjektet fokuserer på. Utvikling av vokabular er en sentral del av det å lære seg et nytt språk, og også en del av språkferdighetene som i stor grad har innflytelse på bruken av de andre språkferdighetene. Mange studier viser at det er en klar sammenheng mellom ordforråd og suksess i andrespråklæringen, og at en elevs leseforståelse i mange tilfeller kan beskrives i lys av størrelsen på ordforrådet (Aukrust, 2006; Cummins, 2000; Danbolt & Kulbrandstad, 2008; Golden, 2005; L. I. Kulbrandstad, 1998; Snow, et al., 1998).

Analysen i kapittel fem viste at ordtilfanget brukt i *Ringeriksmaterialet* var noe av det som i størst grad påvirket elevenes resultater i språklig bevissthet i den forstand at elevene fikk lav skåre på oppgaver som stilte krav til forståelse av enkeltord. Analysen i kapittel seks viser at kunnskap om ord, både leksikalske og grammatiske, er viktig på tekstnivået når det gjelder å skape sammenheng i en tekst. Kapittel sju viser at det ofte er mangel på ord som gjør at elevene trenger hjelp fra den voksne for å komme videre i fortellingene sine. Sweet og Snow (2003) framhever ordforråd som den kanskje største suksessfaktoren for minoritetselever, og mener at manglende ordforråd i stor grad kan forklare hvorfor mange andrespråksinnlærere sliter med lesing. Kulbrandstad (2008) argumenterer for at skolen bør forsterke undervisningen av minoritetselever med direkte undervisning i ordforråd og ordlæringsstrategier for at elevene skal lykkes bedre med blant annet lesing av fagtekster. Slik undervisning krever kompetanse og tilrettelegging fra lærerens side. Tradisjonelt har ikke arbeid med ordlæring hatt noen sentral plass verken i norsk lærerutdanning eller i morsmålsdidaktiske faglitteratur (Kulbrandstad, 2008, s.58). Trolig gjelder dette også i klasserommene. Med et økende antall minoritetselever mener jeg at utvikling av ordforråd er område som må vies større oppmerksomhet i skolen.

Informantene Aleksej og Igor har lært norsk såpass kort tid at det ville være urimelig å forvente tilstrekkelig norskerferdigheter, uavhengig av hvordan en definerer det. Når det gjelder Viktor, Sergej og Vadim derimot, er situasjonen en annen. Både Sergej og Vadim er født i

Norge og har gått i norsk barnehage, noe som ofte regnes som en suksessfaktor for norskinnlæringen. Det er derfor nærliggende å tenke at de har norskerferdigheter på et nivå som kan anses som tilstrekkelig. Skolene de går på vurderer det dithen at norskerferdighetene deres er tilstrekkelige. Analysene viser at de begge behersker norsk på et funksjonelt nivå, men at det hos dem begge er trekk ved språket som kan sies å representere mangler. Vadim snakker mye, og avdekker et språk som kan kategoriseres som enkelt og kontekstavhengig (jf. Cummins' kvadrantmodell) og et noe lavt ordforråd. Sergej snakker lite i kartleggingssituasjonene og i klassen ellers, og det er derfor vanskelig å vite om språkerferdighetene hans er kvalitativt tilstrekkelige når han rent kvantitativt sier så lite. Utfordringen relatert til Opplæringsloven er at begrepet ikke er operasjonalisert på nivå som sikrer at ulike skoler legger det samme i begrepet, noe som kan lede til varierende praksiser og usikkerhet ved skolene. Dette illustreres i tilfellet med Viktor, som har startet skolegangen i en vanlig klasse, men som etter kontaktlærers ønske søkes overflyttet til en klasse som følger planen i grunnleggende norsk fordi han strever med "norsken", uten at kontaktlærer kan identifisere andre problemområder enn artikulasjon. Jeg tror at om man benyttet en kartleggingsprøve av samme type som det danske materialet, *Vis, hvad du kan* (Undervisningsministeriet, 2007) på Viktor, ville en slik kartlegging vise at han har tilstrekkelige ferdigheter på alle områder unntatt uttale. Bruk av en slik kartleggingsprøve ville gjøre det enklere å identifisere problemområder i elevenes språk, samt sikre at alle elever ble testet på samme måte og i de samme språklige ferdighetene. En slik kartleggingsprøve ville altså være en operasjonalisering av begrepet tilstrekkelige norskerferdigheter som kunne sikre minoritetsspråklige elever lik vurdering i henhold til Opplæringslovens § 2-8.

Et annet viktig tema relatert til kartlegging ved skolestart, er resultatenes varighet. Er det slik at man kan man friskmelde språket en gang for alle etter en kartlegging i første klasse som konkluderer med at en elev har tilstrekkelige norskerferdigheter? Skolens krav til språkerferdigheter er økende med alderen. De første årene i småskolen er det stort fokus på grunnleggende leseopplæring og den mer tekniske siden ved lesing, mens man vet at mange minoritets elever ofte får større utfordringer når det ved overgangen til mellomtrinnet skal bruke lesing som redskap for læring (Hyltenstam m.fl, 1996, Chall, et.al., 1991). Jeg finner i dataene at for eksempel Vadim har gode kommunikasjonsstrategier, er utadventd og interessert, og lykkes bra med å mestre skolehverdagen i første klasse. Han er også den som de eksterne lærerne vurderer som sterkest språklig. Kontaktlæreren beskriver ham også som sterk språklig, men sier at det er noe med ordforrådet, at det er en del ord han ikke kan, jf.

4.7.1. Resultatene i *Ringeriksmaterialet* viser at han strever med i de oppgavene som stiller krav til ordforståelse, og i gjenfortellingen av eventyret om Pannekaka, strever han med benevnelsene på noen av dyrene Pannekaka møter. Selv om han sier mye, er det mange gjentakelser i det han sier, og jeg kommenterer også i 6.8.1 at språket hans har et muntlig preg ved at han sier at Pannekaka syntes det var ”en bra plan”, og at Pannekaka har ”stukket fra” gamlefar. I en muntlig kontekst i førsteklasse anses det som helt vanlig at elevenes språk er enkelt og muntlig, men samtidig tenker jeg at dette er noe man som lærer skal være særskilt oppmerksom på når elever med norsk som andrespråk kommer høyere opp i klasstrinnene. Det at elever som Vadim og Sergej har tilstrekkelige ferdigheter i norsk ved skolestart, kan ikke automatisk tas til inntekt for at elevens språk er ”friskemeldt” for resten av skolegangen. En kan gjerne tenke seg at en elev kan det han skal så lenge de språklige kravene er lave. For eksempel kan også den typen språk som Cummins omtaler som enkelt og kontekststøttet (se 2.7.2) gjerne være formelt korrekt og akseptabelt for en skolebegynner, men likevel utilstrekkelig når kravene til kognitiv kompleksitet og kontekststøttet øker etter hvert som skolen i større grad fordrer fagspråk og språklig presisjon. Det kan derfor være nødvendig med kartlegginger av språkferdighetene på ulike tidspunkter i skolegangen for å vurdere om eleven har behov for spesiell tilrettelegging.

8.2 *Vurdering*

Som utgangspunkt for analysene stilte jeg to spørsmål relatert til skolens vurdering: *Hvordan vil en kartleggingsprøve laget for norske elever, fungere for minoritetselever?* og *Hvordan kan man vurdere elevers språkferdigheter ved hjelp av samtale?*

I kapittel fem har jeg prøvd ut *Ringeriksmaterialet* i forbindelse med kartlegging av informantenes språklige bevissthet og konkluderer med at dette kartleggingsverktøyet, som er laget for elever med norsk som morsmål, ikke er egnet til å vurdere språklig bevissthet hos mine informanter fordi det blant annet stilles krav til bruk av lavfrekvente eller ukjente ord (oppgitte), løsning lavfrekvent oppgavetype, tolking av bilder, orientering i oppgavene, valg av feil løsningsstrategi (rim i stedet for bortfall av første lyd) med mer. I kapittel seks prøver jeg ut gjenfortelling som metode for vurdering av fortelleferdigheter ved å se på gjenfortellingenes lengde, og hvordan informantene skaper sammenheng i tekstene sine ved hjelp av referentkoblinger. Ved å samle inn komparative data på norsk og russisk prøver jeg å gi en mer helhetlig vurdering av elevens fortelleferdigheter. Analysen konkluderer med at

kartlegging både på morsmålet og norsk gir et bredere bilde av elevens fortelleferdigheter og at gjenfortelling kan være en egnet metode når det gjelder å rette fokus mot både formelle og funksjonelle sider ved elevenes språk. I kapittel sju viser jeg hvilken rolle den voksne har som stillasbygger eller språklig tilrettelegger for informantene i forbindelse med gjenfortellingen, og konkluderer med at den voksnes språklige tilrettelegging har innflytelse på elevenes prestasjoner i en slik vurderingssituasjon, blant annet ved at man kan bli oppmerksom på hva slags språklig hjelp eleven har behov for.

I forlengelsen av dette ser jeg tre hovedutfordringer relatert til kartlegging av språkferdigheter hos minoritetsspråklige elever: mangel på egnede kartleggingsverktøy, uklare kompetansekrav til den som skal kartlegge og manglende rutiner for å utnytte elevenes morsmålskompetanse.

8.2.1 Kartleggingsverktøy

Som nevnt i 1.5 har man kun et mindre antall kartleggingsverktøy som er utviklet med tanke på minoritetsspråklige elever. I tillegg til kartleggingsverktøyet tilhørende *Opplæringsplan i grunnleggende norsk*, har man *TOSP* (NAFO) som er en kartlegging av ord- og begrepsforståelse på morsmål og norsk, og *Leseprøver på morsmål* (NAFO) som er utviklet for minoritets elever spesielt. Av disse er det bare kartleggingsverktøyet tilhørende *Grunnleggende norsk for minoritets elever* som kartlegger elevens samlede språkferdigheter. Kartleggingsmaterialet er til dels laget etter mønster av de norske versjonene av *European Language Portfolio*, *Europeisk språkperm for voksne innvandrere* (Utdanningsdirektoratet, 2010) og *Europeisk språkperm 13–18 år* (Utdanningsdirektoratet, 2008). Verken *Opplæringsplan i grunnleggende norsk* eller det tilhørende kartleggingsverktøyet fantes på det tidspunktet dataene til denne studien ble samlet inn. Dette kartleggingsverktøyet er derfor ikke utprøvd som en del av studien. En evaluering av implementeringen av nye læreplaner for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2011) viser at opp mot 80 % av grunnskolene bruker dette verktøyet og at et flertall av skolene som har tatt kartleggingsmaterialet i bruk, benytter det til å fastsette elevens nivå og til å tilpasse opplæringen. En noe lavere andel skoler benytter også kartleggingsmaterialet som grunnlag for enkeltvedtak og ved overføring til ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 72). Kartleggingsmaterialet er tredelt og består av en språkbiografi der elevene i samarbeid med lærer og foresatte skal fylle inn informasjon om elevens beherskelse av andre språk enn norsk, et kartleggingsverktøy

bestående av målformuleringene fra *Læreplan i grunnleggende norsk* og en lang rekke *eleven kan-*utsagn inndelt etter nivå innenfor områdene *lytte, tale, lese, skrive, språklæring* og *språk og kultur*. Den inneholder også en språkmappe der man kan samle ulike typer dokumentasjon.

Formålet med materialet er å gi et bilde både av elevenes samlede språkkompetanse og av elevenes norskspråklige utvikling og kompetanse på alle trinn i grunnskolen. Det er også et uttrykt mål at materialet skal kunne brukes som beslutningsgrunnlag for når eleven kan gå over til å følge opplæringen etter læreplan i norsk. I praksis betyr dette at man skal kunne fatte juridisk vedtak om elevenes opplæringsmodell basert på resultatene fra denne kartleggingen. 77 % av skolelederne i Utdanningsdirektoratets undersøkelse oppgir at verktøyet brukes til dette formålet. Dette kartleggingsverktøyet ble altså ikke benyttet i min studie, men fordi det har en nærmest enerådende posisjon for kartlegging av minoritetselvers språk i skolen, velger jeg å inkludere noen refleksjoner rundt det basert på innsikten fra arbeidet med avhandlingen.

Kartleggingsverktøyet til *Læreplan i grunnleggende norsk* tar altså utgangspunkt i *eleven kan-*utsagn som er basert på hvilke kommunikative oppgaver eleven kan løse ved hjelp av språket sitt, og om elevene klarer å gjøre seg forstått i ulike kommunikasjonsituasjoner. Det høyeste nivået, nivå 3, tilsvarer nivå B2 (selvstendig nivå) i *Det felleseuropeiske rammeverket*.

Verktøyet er utformet som vist i Tabell 68.

TALE, NIVÅ 2				
Eleven kan:	Med mye hjelp	Med litt hjelp	Uten hjelp	Dokumentert i mappe
Eleven kan snakke forståelig og sammenhengende.				

Tabell 68: Eksempel, kartlegging av språkkompetanse i grunnleggende norsk

Det er lite fokus på hvordan de gjør seg forstått. Kartleggingsverktøyet fokuserer, slik jeg ser det, i all hovedsak på språkets funksjonsside, og i hvilken grad minoritetselver klarer å bruke norsk i kommunikasjon, tilsvarende det Bachman og Palmer kaller *pragmatisk kunnskap* (1996, s. 68) og til dels *emnekunnskap*. Dette er sider ved språket som man relativt lett legger merke til, og som mange lærere er flinke til å se, men hvis man ikke klarer å fange opp hvilke trekk ved språket en elev trenger for å mestre de kommunikasjonsituasjonene som oppstår, vet man heller ikke hvordan man skal tilpasse opplæringen slik at eleven kan tilegne seg disse ferdighetene. Manglende ferdigheter når det gjelder form kan godt være til hinder for

funksjon. Verktøyet har altså *eleven kan*-utsagn på tre nivåer, der nivå én er begynnernivå og nivå tre er det høyeste nivået. Ifølge Holm framstår disse nivåene som ”ikke særlig præcise og entydige” (2006, s. 69). Dersom eleven behersker de ferdighetene som beskrives på nivå tre, er han eller hun klar til å overføres til den ordinære opplæringsplanen i norsk. På nivå tre for *tale* skal man for eksempel ta stilling til om eleven deltar i samtaler og bidrar til å holde samtalen i gang, blant annet ved bruk av ulike kommunikasjonsstrategier. Dersom man for eksempel sammenligner Sergej og Aleksej på dette området, er det åpenbart at Aleksej kommer bedre ut fordi han i stor grad bidrar til å holde samtalen i gang, til tross for at de formelle ferdighetene viser at han er tidlig i norskinnlæringen. Han vet også hva han ikke kan og ber om hjelp når han trenger det. Språket hans er ellers preget av mange avvik og kodeveksling, og han er avhengig av ulike typer støtte for å få formidlet det han har å si. Sergej, på den andre siden, sier lite, svarer når han blir spurt, men har få initiativ. Han viser liten vilje til å prøve ut språket og sier ikke noe hvis han ikke vet at det er rett. Det er stor grad av korrekthet i det han sier, altså ingen grammatiske feil, men han er kortfattet, og oppleves som ”tung” å snakke med. Likevel mener jeg at dette ikke nødvendigvis skyldes at han ikke har de språkferdighetene som trengs.

Mye av utfordringen med disse *eleven kan*-utsagnene ligger i begrepet *kan*. Hva vil det si å kunne noe? Hva med den som i prinsippet kan, men ikke vil? Sett fra et lingvistisk perspektiv, er det svært få av påstandene i verktøyet som direkte relaterer elevens språk til korrekt form, og heller ikke konkret til språklig variasjon. Ved bruk av denne kartleggingen vil man altså ikke ha informasjon om en elev snakker korrekt norsk når det gjelder form. Man kan tenke seg at en elev kan alle påstandene for *tale* tilpasset konteksten for første klasse, uten at man behøver å ta stilling til formell korrekthet. Unntaket er et *eleven-kan*-utsagn om fonologi: På nivå 1 under *tale* heter det *Eleven kan uttale norske lyder, lydkombinasjoner og uttaler setninger med så god intonasjon at andre forstår det som sies*. Jeg forstår dette som et spørsmål om hvorvidt eleven behersker det norske foneminventaret og norsk prosodi. Dette er et konkret spørsmål, og et kryss i feltet *Uten hjelp* vil bety at eleven kan det han skal, men dersom svaret er *Med mye hjelp*, hvilket betyr at eleven ikke kan det han skal, sitter man igjen med lite informasjon om hva det er eleven ikke kan; hvilke lyder, lydforbindelser, prosodiske trekk etc. eleven må arbeide videre med. På nivå to, *tale*, er finner man utsagnet *Eleven kan snakke forståelig og sammenhengende*, men det at andre forstår hva eleven mener, behøver heller ikke å bety at han snakker formelt korrekt, og man kan også tenke seg at man snakker formelt korrekt, men med liten grad av variasjon, for eksempel når det gjelder ordvalg og

syntaks. Her er det altså opp til den som krysser å vurdere hva man legger i utsagnet. Holm (2006, 2007) kritiserer *Det felleseuropeiske rammeverket* som kartleggingsverktøyet bygger på blant annet for at skalaen som beskriver elevenes ferdigheter gir stort rom for skjønn og individuelle fortolkninger, noe som svekker rammeverkets validitet (Holm, 2007, s. 56). *Eleven kan*-påstander, slik man finner det i kartleggingsverktøyet til grunnleggende norsk, blir etter mitt syn ikke konkret nok, fordi det blir den enkelte lærers kunnskap om språk, og eventuelt begrensninger i disse, som er styrende for hva man legger i den enkelte påstanden. Særlig med tanke på at slike språkmapper er noe elevene skal ha med seg når de går over fra grunnleggende norsk til ordinære klasser, er dette utfordrende.

Når det gjelder førsteklassinger, vet en at det er stor variasjon på språkferdighetene, også blant de som har norsk som morsmål. Dette gjelder på alle de språklige områdene. Siden målet med *Læreplan i grunnleggende norsk* er at elevene skal bli gode nok til å ta del i undervisningen med de norske elevene, er det grunn til å spørre seg om man anser nivå tre som et minstemål som alle morsmålsbrukere av norsk er på, eller om nivå tre representerer en høy standard også for denne gruppen.

I Danmark har Undervisningsministeriet, i samarbeid med Danmarks Pædagogiske Universitet, Center for Videregående Uddannelse København & Nordsjælland og Jysk Center for Videregående Uddannelse, fått utviklet et screeningmateriale som skal kartlegge tospråklige elevers språk i forbindelse med skolestart eller skolebytte (Undervisningsministeriet, 2007). Formålet med testingen er å bidra til at tospråklige elever får den tilretteleggingen de til enhver tid har behov for. Språkscreeningsmaterialet består av veiledninger, registreringsskjema, samt bilder og tekster som brukes i kartleggingsarbeidet. Sprogscreeningen skal ifølge veiledningen gjennomføres av "[...] en medarbejder med særlige forudsætninger og viden om den pågældende aldersgruppes sprogudvikling og andetsprogstilegnelse" (2007, s. 9). Det er altså snakk om en sakkyndig vurdering.

Mens kartleggingsverktøyet til grunnleggende norsk kartlegger lærerens inntrykk av elevens språkferdigheter, består *Vis, vad du kan* av en rekke konkrete oppgaver som kartleggingen skal baseres på. Områdene som kartlegges, er samtale, ordforråd, fortelleferdigheter (gjenfortelling), lytteforståelse, og bokstav- og tallkunnskap. I tillegg registrerer man, i samarbeid med foreldrene, sentral informasjon om elevens språksituasjon, slik som morsmål. En slik vurdering, basert på språkscreening av flere språklige områder, og med sakkyndig

vurdering, gir etter mitt syn et mer anvendelig resultat, da det rettes direkte oppmerksomhet mot både formelle og funksjonelle sider ved språkferdighetene. Basert på om eleven mestrer eller ikke mestrer disse ferdighetene, vil læreren få en indikasjon på hvilke deler av språkferdighetene eleven eventuelt trenger ekstra hjelp med.

Kartlegginger som hovedsakelig fokuserer på språkets kommunikative sider, og mindre på de formelle, gjør det vanskelig å identifisere språklige problemområder. Man kan konstatere at kommunikasjon bryter sammen, men vanskelig si noe om hva som forårsaker det, med mindre manglende ordforråd er årsaken. Gode kommunikasjonsstrategier kan også kompensere for mangelfullt ordforråd og lavt variasjonsregister når det gjelder for eksempel setningsstruktur.

Språkferdigheter må nødvendigvis beskrives i lys av en eller annen norm for hva det betyr å ha godt språk, ikke bare i lys av om kommunikasjon er vellykket eller ikke. Det er etter min mening flere elementer ved kartleggingsverktøyet til grunnleggende norsk som gjør at det ikke er egnet som redskap for å innhente språklige data som er presise nok til at man kan fatte juridiske vedtak basert på dem, slik opplæringslovens § 2-8 krever. Gode tester kan være nyttige hjelpemidler for lærerne, men om ikke lærerne som skal følge opp og undervise elevene selv har gode kunnskaper om andrespråklæring, vil man ikke ha utbytte av slike kartlegginger, utover å påvise at en elev har mangelfulle kunnskaper på et eller annet område. For å si det på en annen måte: læreren kan ikke følge opp en elev i noe han selv ikke vet hva er. På den andre siden kan man tenke seg at en lærer med mye kunnskap om språk, i mindre grad er avhengig av spesifikke tester eller kartleggingsprøver for å få oversikt over elevenes språkkunnskaper.

8.2.2 Sakkyndig vurdering av språkferdigheter?

Læreren har en sentral rolle i kartlegging. Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9) framhever lærerens kompetanse som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når man ser bort fra elevenes egen bakgrunn. I kartlegging av minoritetslevers språkferdigheter ved skolestart, er det læreren som fyller ut skjemaet om elevenes ferdigheter, basert på sin kunnskap om eleven fra skolehverdagen. En slik kartlegging kan ikke bli mer spesifikk enn hva lærerens språkkunnskap er. Det er også læreren som skal følge opp elevene på bakgrunn av kartleggingen. Det må derfor være viktig at en kartleggingsprøve kan gi klare svar på hvor det er en brist i elevens kunnskap, og læreren må være i stand til å tolke kartleggingsresultater og bruke dem i videre tilrettelegging. Hvis man tenker seg at tilpasset

opplæring er hovedformålet med kartlegging i første klasse, er det sentralt å tilegne seg kunnskap om hvilke spesifikke språktrekk eleven trenger å arbeide med. I kartleggingsverktøyet til *Grunnleggende norsk* er det også stort rom for tolking av elevene kanpåstandene. Det er ingen grunn til å tro at alle lærere legger det samme i utsagnene. Dette forsterkes av at de samme utsagnene skal brukes for alle klassetrinn i grunnskolen, noe som gjør at den som vurderer eller leser resultatene selv må se utsagnene i en aldersadekvat kontekst.

Til forskjell fra enkeltvedtak om spesialundervisning stiller ikke Opplæringsloven krav til at enkeltvedtaket om særskilt norskopplæring skal fattes på bakgrunn av en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er problematisk. I praksis betyr det at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring skal gjøre vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkeleg dugleik i norsk) ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de velger selv. Deretter skal det fattes juridiske vedtak basert på denne vurderingen.

I denne studien er det stor grad av samsvar mellom min vurdering av elevene og kontaktlærernes vurderinger av de samme elevene. Mens resultatene i *Ringeriksmaterialet* må tolkes som at elevene kan være i faresonen for utvikling av lese- og skrivevansker, kan den enkelte kontaktlærer i stor grad gjøre greie for hva elevene deres kan på de områdene jeg spør om. Det er i og for seg ikke oppsiktsvekkende at den enkelte læreren har kunnskap om hvor elevene hans eller hennes befinner seg faglig sett, men det er likevel verd å merke seg sett i lys av samfunnets økende tiltro til behovet for formelle tester.

Kvaliteten til en kartleggingsprøve i språk påvirkes av språkferdighetene til den som skal tolke resultatene og bruke dem i videre oppfølging av eleven. Bachman og Palmer sier at en tests konsekvenser er sentrale (2010). Konsekvensen av en test eller kartleggingsprøve må ifølge dem være økt læringsutbytte for eleven. For at eleven skal kunne øke læringsutbyttet, må læreren kunne tolke og følge opp resultatene på en slik måte at eleven tilegner seg både funksjonelle og formelle sider ved språket. Dette stille store krav til lærerens kompetanse. Det norske språksystemet er en sentral del av læringsmålet for minoritetselever i denne sammenhengen. Læreren må derfor ha kunnskap om dette målet. Slik jeg ser det, er det av overordnet betydning at lærere som skal kartlegge minoritetselevers ferdigheter i norsk, har oversikt over det norske språksystemet og kan se det norske språket i et typologisk perspektiv, altså at man kan sammenligne det norske språksystemet med andre språksystemer, ved at man

for eksempel vet hvilke trekk i norsk som anses som vanskelige å lære og at man har noe kunnskap om hvordan elevenes ulike morsmålsbakgrunner kan ha innvirkning på andrespråklæringen. I tillegg må læreren ha kjennskap til hvordan andrespråkstilegnelse skiller seg ut fra førstespråkstilegnelse og vite hvilke interne og eksterne faktorer som påvirker andrespråkstilegnelsen, (Ellis, 2008), samt ha strategier for å tilrettelegge undervisningen ut fra elevens samlede språkferdigheter.

Både skolen og lærerutdanningen har en utfordring når det gjelder lærernes språkkompetanse i den flerkulturelle skolen. Kunnskap om språk, særlig det norske, men også kontrastiv kunnskap, har blitt enda viktigere i en skole med stort språklig mangfold. Samtidig har grammatikk i mange år vært forbundet med negative assosiasjoner. I datainnsamlingen spurte jeg alle kontaktlærerne og morsmålslærerne om elevenes grammatiske ferdigheter. Flere ganger fikk jeg til svar at de ikke jobbet med grammatikk i første klasse, og jeg måtte omformulere og spørre om for eksempel eleven greide å skille mellom ting som har skjedd før og ting som skal skje senere, eller skille mellom en bok og flere bøker. Hvis læreren ikke kjenner språkssystemet, har han ikke mulighet til å sette ord på verken hva eleven kan eller ikke kan i en kartleggingssituasjon. Dette gjelder både når man bruker kartleggingsprøver og lærerens daglige inntrykk av elevens språklig prestasjoner. Det har liten verdi å dokumentere at eleven har språklige mangler. Dersom man ikke vet presis hva denne mangelen består i, vil man heller ikke vite hva det er eleven skal arbeide med for å bedre sine ferdigheter. Tilpasset opplæring og tilbakemelding er det uttrykte formålet med all kartlegging i småskolen. Dersom ikke læreren har kompetanse til å nyttegjøre seg informasjonen man får ved hjelp av de ulike kartleggingsprøvene, er denne kartleggingen av liten verdi.

8.2.3 Morsmålets plass ved vurdering av språkferdigheter

I juni 2010 presenterte Østbergutvalget en rapport (Østberg 2010) som gir en situasjonsbeskrivelse av opplæringstilbudet for minoritets elever slik det er i dag, der de blant annet påpeker at minoritets elever, og særlig nyankomne minoritets elever, har lavere læringsutbytte enn majoritetsspråklige elever. Utvalget foreslår flere tiltak som kan bidra til å optimalisere læringsbetingelsene for elevgruppen. Blant disse forslagene er økt vektlegging av tiltak som fremmer tospråklighet i skolen, økt bruk av morsmålsundervisning og tospråklig fagundervisning. Det anbefales også at morsmål kan få status som eget fag på lik linje med fremmedspråk. Et annet fokus er å øke lærerstandens kunnskap om tospråklighet.

Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets, 2013) framhever tospråklighet som en ressurs som skolen bør benytte seg av. I etterkant av Stortingsmeldingen er det også lagt opp til et kompetanseløft for lærere, som skal bidra til å bedre norskopplæringen for minoritetselever.

Ved å kartlegge informantenes morsmål, i tillegg til norsk, ønsker jeg å rette søkelys mot morsmåletts plass i skolen. Når minoritetsspråklige elevers ferdigheter skal vurderes, må man nødvendigvis ta høyde for at språkferdigheten involverer mer enn ett språk. Slik det er i dag, har morsmålet status som redskap for norskinnlæring inntil eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og tillegges liten verdi i skolen. Jeg mener at det ville være et gode både for eleven selv, for skolen og for samfunnet om andre språk enn norsk fikk større plass i skolehverdagen, og, ikke minst, at dette er et nødvendig skritt i retning av å gi tilpasset opplæring til alle elever i den flerkulturelle skolen.

I kapittel fem viste jeg informantenes resultater i språklig bevissthet, kartlagt ved hjelp av *Ringeriksmaterialet*. Jeg foretok en gjennomgang av materialet for å se hvilke ferdigheter som krevdes av eleven for å gjennomføre testen, og jeg viste eksempler på hvordan mine informanter oppfattet og løste oppgavene i testen. Som drøftingen i 5.5.4 viser, er det flere årsaker til at man kan stille spørsmål ved validiteten når testmaterialet brukes på elever som i ulik grad behersker norsk. I tillegg til å kartlegge språklig bevissthet stilles det krav til for eksempel forståelse av ord, evne til å tolke bilder, telleferdigheter, etc. Det som ser ut til å være særlig utslagsgivende, er hvorvidt ordene informantene skal gjøre noe med, er oppgitt eller ikke. I oppgavene som kartlegger fonologisk bevissthet, er ordene oppgitt, og man ser eksempler på at informantene løser dem, også der de ikke kjenner ordenes betydning. I oppgavene som kartlegger grammatisk bevissthet, forutsettes det at ordene er kjent. Oppgavene vil da ikke kartlegge de ferdighetene man er ute etter, hvis informanten ikke kjenner ordenes betydning, fordi manglende ordkunnskap fører til at informanten ikke har tilgang til selve oppgaven. Sånn sett er ikke testen gyldig eller valid for dette formålet. Bachman og Palmer omtaler testers brukbarhet når det gjelder vurdering (1996, s. 18). De avmystifiserer slik sett begrepene validitet og reliabilitet som stabile egenskaper ved en test, og sier at enhver test må være laget med tanke på et spesielt formål, for en spesiell gruppe, for et spesielt språkområde etc. Hvorvidt en test er brukbar, må derfor avgjøres i hver enkelt testsituasjon. Tester laget for norske elever kan fort gi et misvisende bilde av hva minoritetsspråklige elever kan, slik denne studien viser. Tre av mine informanter, Aleksej,

Igor og Viktor, som kan både lese og skrive, får et testresultat på *Ringeriksmaterialet* som tilsier at de har lav språklig bevissthet. Her ser det ut til å være en sammenheng mellom oppgavens krav til ordkunnskap og resultat hos informantene. Når det er slik at flere av informantene, til tross for testresultatet, dokumenterer god fonologisk bevissthet i dialogen i testsituasjonen, viser det at de har gode forutsetninger for å forstå prinsippene som styrer utviklingen av skriftkyndighet.

Jeg mener altså at kartlegging av språkferdigheter på elevenes morsmål bør ha en naturlig plass i den flerkulturelle skolen. Ved å styrke det flerspråklige perspektivet i klasserommene, både når det gjelder undervisning og kartlegging, vil man ikke bare bidra til økte språkferdigheter hos minoritets elever, men også styrke språkkunnskapen og språklig bevissthet hos alle elevene i klassen.

8.2.4 Avslutning

Det har skjedd store endringer når det gjelder minoritetslevers situasjon i skolen siden denne avhandlingen ble påbegynt. Med innføringen av *Kunnskapsløftet* ble *Grunnleggende norsk* introdusert som et nytt fag, og det tilhørende kartleggingsverktøyet kom rett etterpå.

Opplæringsloven pålegger skolene å kartlegge minoritetslevenes språkferdigheter for å finne ut om de har ”tilstrekkelig dugleik i norsk”, og det brukes store ressurser på dette arbeidet, men det finnes ingen klare føringer på hvordan eller med hvilke metoder denne kartleggingen skal foregå. Man har heller ingen norm for hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk egentlig er, til tross for at det knyttes juridiske rettigheter til begrepet, og det er heller ikke krav om at vurderingen skal være sakkyndig.

Avhandlingens hovedformål har vært av fagdidaktisk art, nemlig å utvikle ny kunnskap om minoritetspråklige førsteklasingers språkferdigheter og vurdering av disse ferdighetene. Jeg vil avslutningsvis peke på tre områder der jeg mener denne avhandlingen kan bidra til å forbedre praksisen for denne elevgruppen.

For det første håper jeg at avhandlingen kan bidra til å økt kunnskap om, og refleksjonsnivå rundt, språkferdigheter. Avhandlingen gir ikke klare svar på hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er, eller hvor grensen mellom tilstrekkelige og utilstrekkelige språkferdigheter går, men illustrer hvor vanskelig dette begrepet er å operasjonalisere. Samtidig mener jeg at avhandlingen min bidrar til å tydeliggjøre hvor sammensatte språkferdighetene er, og hvordan

ulike komponenter gjensidig påvirker hverandre. I min studie er det for eksempel verd å merke seg hvordan alle de undersøkte komponentene av elevenes språk påvirkes av ordforrådet deres. Bachman og Palmers modell av språkferdigheter (se 2.4.3) er et godt utgangspunkt for å beskrive de overordnede nivåene for språk i bruk. Samtidig vil man i skolen, både når det gjelder kartlegging og undervisning, være nødt til å gå inn i presise detaljer om elevenes språk på mange nivåer. En forutsetning for å lykkes i dette arbeidet er at lærerne har tilstrekkelig kunnskap både om språket som system og om andrespråklæring.

For det andre mener jeg at avhandlingen min bidrar til økt kunnskap om tospråklighet som en positiv ressurs i skolen. Studien av elevenes fortelleferdigheter på norsk og russisk viser tydelig at elevenes ferdighetsnivå når det gjelder narrativ struktur og kohesjonsferdigheter best kan synliggjøres på det språket eleven behersker best. Siden disse ferdighetene ikke er relatert til norsk spesielt, er det relevant for skolen å vite i hvilken grad en elev har slike ferdigheter. Analysen av gjennomføringen av *Ringeriksmaterialet* viser at blant annet manglende norskferdigheter påvirker elevenes skåre i språklig bevissthet i negativ retning til tross for at de har språklig bevissthet på et adekvat nivå for førsteklasse, noe som synliggjøres ved at de leser og skriver enkle ord. Begge disse resultatene illustrerer hvordan en enspråklig norm for beskrivelse av språk kan føre til at en trekker feilaktige slutninger om elevers språkferdigheter.

For det tredje mener jeg at avhandlingen bidrar til å dokumentere behovet for å utvikle kartleggingsrutiner som kan gi presise vurderinger av elevspråk, også for elever som har norsk som andrespråk. Resultatene i kapittel fem viser at *Ringeriksmaterialet* ikke er gyldig som utgangspunkt for kartlegging av språklig bevissthet hos mine informanter, blant annet på grunn av manglende språkferdigheter. I kapittel sju prøver jeg ut dynamisk kartlegging ved hjelp av samtale, og viser hvordan den voksnes stillasbygging gir kunnskap om hvilke områder av språket eleven trenger hjelp med. Jeg mener at en slik muntlig og dynamisk kartlegging kan være et hensiktsmessig verktøy, særlig når det gjelder de minste elevene, og elever som ikke kan lese og skrive enda, forutsatt at kartleggingen er basert på klare kriterier for hva man skal se etter. Bachman og Palmers operasjonalisering av språk i bruk er en slik operasjonalisering. Når juridiske vedtak skal fattes basert på ferdighetsnivå, slik Opplæringslovens § 2-8 sier at man skal, ligger det i sakens natur at det må hentes inn presis kunnskap basert på en norm som gir begrenset rom for individuelle tolkninger. Jeg mener at sakkyndig vurdering som grunnlag for beslutning om særskilt norskopplæring og beslutning

om overføring til ordinær opplæring, ville være gode tiltak i så måte. Dette for å ivareta at alle elevene vurderes på samme måte.

8.3 *Videre forskning*

Noe av tanken med å gå løs på et så stort studieobjekt som vurdering av språkferdigheter, var å sette seg inn i lærerens rolle i kartlegging av minoritetsspråklige skolebeggynnere. Det er nettopp elevenes helhetlige språkferdigheter læreren i henhold til Opplæringsloven skal vurdere. Denne avhandlingen har satt søkelys på kompleksiteten i begrepet språkferdigheter, samt at jeg har prøvd ut noen vanlige kartleggingsmetoder som lærere bruker, og beskrevet hvilke særskilte utfordringer disse medfører for elever med ulik grad av norskferdigheter. Ved å benytte en bred og utforskende tilnærming til et stort og sammensatt studieobjekt, får man ikke i tilstrekkelig grad gått i dybden på alle områder, og jeg sitter igjen med flere ”løse tråder” som jeg kunne tenke meg å utforske videre. Et område jeg ønsker å jobbe videre med, er flerspråklige opplæringsmodeller. I avhandlingen argumenter jeg for at tospråklighet er en nyttig ressurs i språkopplæringen som dagens opplæringsmodeller i liten grad utnytter. I forlengelsen av denne studien kunne jeg tenke meg å gjøre en lingvistisk dybdestudie av sammenhenger mellom morsmålsferdigheter og andrespråklæring, som kan bidra til å utvikle språkdidaktiske praksiser for bruk av elevenes samlede språkferdigheter (jf. *translanguaging*, (García & Baetens Beardsmore, 2009)).

Et annet område er kartlegging. Jeg har i avhandlingen argumentert for at man mangler verktøy som gir tilstrekkelig informasjon om alle aspekter ved elevenes språkferdigheter fordi de som finnes i hovedsak kartlegger funksjonelle aspekt ved språket. I det videre arbeidet med dette vil det være aktuelt å gjøre en studie av internasjonale kartleggingsverktøy som er utviklet med tanke på minoritets elever, med formål om å utvikle ny kunnskap om vurdering og vurderingspraksiser av minoritetslevers språk i den norske skolen.

Litteratur

- Aagaard, K. E. (2010). *Den språklige faktor: Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn* (Avhandling). Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt, Oslo.
- Abrahamsson, N. (2004). Fonologiska aspekter på andrespråksinläring och svenska som andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 79-116). Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnberg, L. N. & Arnberg, P. W. (1991). *Utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby: Organisationsriska effekter*. (Vol. 2). Spånga: Stockholms universitet, Barnomsorgsbyrån, Rinkeby stadsdelsförvaltning.
- Arnberg, L. N. & Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby: Sammanfatning*. (Vol. 3). Uppsala: Stockholms universitet, Barnomsorgsbyrån, Rinkeby stadsdelsförvaltning.
- Asbjørnsen, P. C., Lærum, M. & Moe, J. (1997). *Pannekaka*. Oslo: Damm.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Cohen, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge, U.K.; New York, NY: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2008). Knowledge about bilingualism and multilingualism. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (Red.), *Knowledge about language* (2. utg., s. 315-327). New York, NY: Springer.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barac, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Barne- likestillings-og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og felleskap* (St. meld. nr. 6, 2012-2013). Oslo: Departementet.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48(3), 1009-1018.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bergman, P. & Abrahamsson, T. (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkelever. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 597-625). Lund: Studentlitteratur.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. I T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Red.), *The handbook of bilingualism* (s. 577-602). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Bialystok, E. (2006). Bilingualism at school: Effects on the acquisition of literacy. I P. McCardle & E. Hoff (Red.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age* (s. 107-124.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2009). The good, the bad and the different. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), 3-11.
- Bialystok, E., Craik, F. & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 34(4), 859-873.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. I D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (s. 161-181). London: Erlbaum.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. J. R. C. (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes, and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bjørkavåg, L. I. (1990). *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Boyd, S. & Naclér, K. (2001). Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. I L. Verhoeven & S. Strömquist (Red.), *Narrative development in a multilingual context* (s. 129-151.). Amsterdam: J. Benjamins.
- Carlsen, C. (2003). *Guarding the guardians: Rating scale and rater training effects on reliability and validity of scores of an oral test of Norwegian as a second language* (Avhandling). Universitetet i Bergen, Nordisk institutt, Bergen.
- Carrell, P. L. (1988). Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. I P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Red.), *Interactive approaches to second language reading* (s. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Codó, E. (2008). Interviews and Questionnaires. I L. Wei & M. G. Moyer (Red.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (s. 158-176). Malden, Mass.: Blackwell.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. & Johns, A. M. (1990). *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Alexandria, Va.: Teachers of english to speakers of other languages.
- Corder, P. (1974). The significance of learner's errors. I J. C. Richards (Red.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (s. 201-218) London: Longman.
- Council of Europe. Council for cultural co-operation. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses: Working papers on bilingualism*. Ontario, CA: Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education.

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I C. S. Leyba (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (s. 3-49) Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California association for bilingual education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. I J. Cummins & N. H. Hornberger (Red.), *Bilingual education* (s. 65-76). New York: Springer.
- Cummins, J., Baker, C. & Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, England ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V. (1999). *Tekststrategier i minoritetselevs fortellende tekster* (Upublisert hovedoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Daugaard, L. M. (2003). *Der skal to til: Om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andetsprog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Daugaard, L. M. & Holmen, A. (2004). At Udvikle tale- og lyttefærdighed gennem samtaler. I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Andrespråklæring og andrespråkundervisning* (s. 77-95). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Davies, A. (2002). *Dictionary of language testing*. Cambridge; New York, NY: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dregelid, K. M. (1994). *Samtalen - en måte å lære på, en måte å evaluere på: Utviklingen av dialogferdigheter i elev-lærer dialoger i norsk som andrespråk* (Upublisert hovedoppgave). Universitetet i Bergen, Nordisk institutt, Bergen.
- Dyvik, H. (1995). Språklig kompetanse: Hva er det, og hvordan kan det beskrives? I A. M. Vonen & C. Fabricius-Hansen (Red.), *Oslo-studier i språkvitenskap* (s. 20-41). Oslo: Novus.
- Edwards, J. (2004). Foundations of Bilingualism. I T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Red.), *The handbook of bilingualism* (s. 7-31). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Ellis, N. C. (2005). At the Interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. & Sand, S. (1997). *Til keiseren hva keiserens er?: Om minoritetselevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner : Sluttrapport fra prosjektet "Minoritetselevers skoleprestasjoner"*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Feilberg, J. (1991). *"To må man være": Mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv* (Avhandling).: Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Det historisk-filosofiske fakultet, Trondheim.
- FN-Sambandet. *Globalis*. Lokalisert 01. februar 2013, på <http://www.globalis.no/Land>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fossestøl, B. (1983). *Bindingsverket i tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.
- García, O. & Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum Books.
- Giere, R. N. (1991). *Understanding scientific reasoning* (3. utg.). Fort Worth: Holt, Rinehart, and Winston.
- Giere, R. N. (2004). How models are used to represent reality. *Philosophy of Science*, 71(5), 742-752.
- Giere, R. N. (2009). *An agent-based conception of models and scientific representation*. Lokalisert 24. august 2009, på <http://philpapers.org/rec/GIEUMT>
- Golden, A. (2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen* (Avhandling). Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Oslo.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980-2005. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, (1), 5-41.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, J. E. (1998). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hagtvet, B. E. (1994). *Fra tale til skrift: Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen* (Avhandling). Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halvorsen, E. B. (2006). Er kunnskapsløftet et løft for -minoritetsspråklige elever? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 415-426.
- Haraldsson, H. (1999). *Russisk fonetikk for grunnsfag*. Oslo: Unipub, Akademika.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hauge, A.-M. (1999). *Snakk om det!* Oslo: Cappelen.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/rapp_200729/rapp_200729.pdf
- Holm, L. (2006). Sprogtests i et andresprogs perspektiv: -med særlig henblik på literacy. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 57-77.
- Holm, L. (2007). Konstruksjonen av en fælles europæisk skriftlighed: En kritisk diskussion. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (s. 52-62). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hua, Z. & David, A. (2008). Study design: Cross-sectional, longitudinal, case, and group. I L. Wei & M. G. Moyer (Red.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (s. 88-107). Malden, Mass.: Blackwell.
- Husby, O. & Kløve, M. H. (2007). *Andrespråksfonologi: Teori og metodikk*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Hvenekilde, A. & Golden, A. (1990). "Men hva betyr det, lærer?": Norsk som andrespråk : Fagdidaktiske bidrag. I A. Hvenekilde, L. I. Bjørkavåg & E. Ryen (Red.), *LNUs skriftserie* (s. 276-296). Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 - en nordisk sammenligning. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, (1), 69-89.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. I J. B. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin Education.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 94-115.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (Red.), *Knowledge about language* (s. 357-369). New York: Springer.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* (Avhandling). Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet, Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess: En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, (1), 55-78.
- Kumaravivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *-og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! : Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (2006). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. I *Communication theories* (s. 28-63). London: Routledge.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. London: Longmans, Green and Co.
- Lanza, E. (2001). Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English. I L. Verhoeven & S. Strömqvist (Red.), *Narrative development in a multilingual context* (s. 15-50). Amsterdam: J. Benjamins.
- Lanza, E. (2008). Selecting individuals, groups, and sites. I L. Wei & M. G. Moyer (Red.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (s. 73-87). Malden, Mass.: Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Laursen, H. P. (2001). *Magt over sproget: Om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk forlag.
- Laursen, H. P. (Red.). (2010). *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman: Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, I., Juvonen, P. & Viberg, Å. (1990). At berätta på två språk -en studie av tvåspråkiga barns återberättelser på första och andraspråket. I U. Nettelbladt & G. Håkansson (Red.), *Samtal och språkundervisning. Linköping studies in arts and science* (Vol. 60). Linköping: Institutionen för Tema, Linköpings universitet.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lyster, S.-A. H. (1995). *Preventing reading and spelling failure: the effects of early intervention promoting metalinguistic abilities* (Thesis). University of Oslo, Institute for special education, Oslo.
- Lyster, S.-A. H. & Tingleff, H. (1996). *Ringeriksmaterialet*. Hønefoss: Tingleff.
- Mahlberg, M. (2009). Lexical cohesion. I M. Mahlberg & J. Flowerdew (Red.), *Lexical cohesion and corpus linguistics* (s. 103-122). Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R. (2001). Cohesion and Texture. I D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Red.), *The Handbook of discourse analysis* (s. 35-53). Oxford: Blackwell.
- Mathiassen, T. (1996). *Russisk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Digital Press.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McNamara, T. F. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mistry, J. (1993). Cultural context in the development of children's narratives. I J. Altarriba (Red.), *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology* (s. 207-228). Amsterdam: North-Holland.
- National reading panel. (2000). *Teaching children to read: Reports of the subgroups USA*: Lokalisert på <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.
- Nicholas, H. & Lightbown, P. M. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. I J. Philp, R. Oliver & A. Mackay (Red.), *Second language acquisition and the young learner: Child's play*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nistov, I. (2001a). L2 narratives of Turkish adolescents in Norway. I L. Verhoeven & S. Strömqvist (Red.), *Narrative development in a multilingual context* (s. 51-85). Amsterdam: J. Benjamins.
- Nistov, I. (2001b). *Referential choice in L2 narratives: A study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian* (Avhandling). Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Oslo.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordanger, M. (2009). *Keiserens nye klær?: Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definitiv referanse i russiskspråklige og engelskspråklige norske mellomspråk: En studie basert på ASK* (Upubliseret maseoppgave). Universitetet i Bergen, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Bergen.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
- Nusche, D. (2011). OECD reviews of evaluation and assessment in education. Norway. Paris: OECD.
- O'Neill, R. (1994). *The myth of the silent teacher*. Paper presentert ved IATEFL April 1994.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkerfardigheter -en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. *Skolepsykologi*, (1), 11-27.
- Ottem, E. & Frost, J. (2010). *Språk 5-6: Manual til screeningtest*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis. I L. Wei & M. G. Moyer (Red.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (s. 311-325). Malden, Mass.: Blackwell.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. Washington, D.C.: American psychological association.
- Pihl, J. (2002). Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 363-383.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press.
- Purpura, J. (2008). Language testing and assessment. I E. Shohamy & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education* (s. 53-68.). New York: Springer.
- Rambøll management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Lokalisert 07. september 2009, på http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf

- Randen, G. T. (1999). *Aspektualitet: En sammenlignende studie av norsk, russisk og russiske informanternes norske mellomspråk* (Upublisert hovedoppgave). Universitetet i Bergen, Nordisk institutt, Bergen.
- Roe, A. (2006). Pisa i et nordisk lys. I J. Mejdning & A. Roe (Red.), *Northern lights on PISA 2003: A reflection from the Nordic countries*. København: Nordic Council of Ministers.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rydland, V. (2007a). *Expressing own voice in peer interaction: A longitudinal study of second-language learners in preschool and first grade* (Avhandling). University of Oslo, Faculty of Education, Oslo.
- Rydland, V. (2007b). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, (1), 21.
- Ryen, E. (2007). Tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. *NOA, Norsk som andrespråk*, (2), 92-105.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009a). *Lær meg norsk før skolestart!: Språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009b). *Språkpermen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schjetne, N. (2001). *Brudd: En kasusstudie av to adopterte barn fra Kina i dialogsamspill med adoptivmoren*. Bergen: [N. Schjetne].
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H. (2002). *Ingen ut av rekka går: Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går: Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (10), 209-231.
- Skolverket. (2008). *Nya Språket lyfter!*. Lokalisert 07. september 2009, på http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/42/81/Observationsschema_webb.pdf
- Skoug, T. & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole: En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2, 2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Slobin, D. I. & Berman, R. A. (1994). *A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. & Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo* (Avhandling). Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet, Oslo.
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Tanskanen, S.-K. (2006). *Collaborating towards coherence: Lexical cohesion in English discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: CREDE.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997). School effectiveness for language minority students *National clearinghouse for bilingual education* (s. 96). Washington, D.C.
- Tornéus, M. (1983). *Rim eller reson: Språklig medvetenhet och läsning; studier av metafonologiska färdigheters betydelse för läs- och skrivinlärning*. [S.l.: s.n.].
- Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsministeriet. (2007). *Vis, hvad du kan. Vejledning*. Lokalisert på [http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening/pdf/vejledning\(2\).pdf](http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening/pdf/vejledning(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Lokalisert på http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmateriell_bm_301_007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Europeisk språkperm 13-18*. Lokalisert på <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/den-europeiske-sprakpermen/sprakpermen-13-18-ar>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Sluttrapport. oppdragsbrev nr 6 -2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009>.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Europeisk språkperm for voksne innvandrere*. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Sprakperm_Voksne_web.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter*.
- Van Essen, A. (2008). Language awareness and knowledge about language. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (Red.), *Knowledge about language* (Vol. 6). New York: Springer.
- Verhoeven, L. & Strömquist, S. (2001). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2012: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (Vol. 21). Oslo: NIFU.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och kultur.
- Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen* (Vol. 4). Uppsala: Stockholms universitet, Barnomsorgsbyrå, Rinkeby stadsdelsförvaltning.
- Viberg, Å. (2001). Age and L2-related features in bilingual narratives in Sweden. I L. Verhoeven & S. Strömquist (Red.), *Narrative development in a multilingual context* (s. 87-128). Amsterdam: J. Benjamins.
- Vogt, A. (2010). Hvordan kartlegge barn og unges lærevansker? I [E.S. Falkenberg et al.] (Red.), *Med vekt på lærevansker* (s. 41-80). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?: En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001: PIRLS*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Winsnes, W. (2003). *Psykologisk kartlegging og utredning av barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wold, A. H. (2006). Kan for lite norsk, stemples som dum: Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43(12), 1320-1329.
- Wold, S. H. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsssystemet*. (NOU 2010:7). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDDPDFS.pdf>.
- Østern, A.-L. (2004). *Språklädje och språklig medvetenhet : lekar och övningar för en- och flerspråkiga barn* Vasa: Åbo Akademi.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk: En studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Øzerk, M. (2008). Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen: Erfaringer fra et toårig prosjekt *Utfordringer og muligheter: En artikkelsamling om arbeid med barn, unge og voksne med sammensatte læreversker*. Oslo: Torshov kompetansesenter.

Vedlegg 1: Brev til foresatte

Gunhild Tveit Randen
Høgskolen i Hedmark, LUNA
Postboks 4010, Bedriftssenteret,
2306 Hamar
gunhild.randen@hihm.no

Til foresatte i første klasse ved skole

OM INNSAMLING AV DATAMATERIALE TIL DOKTORGRADSPROSJEKTET *SPRÅKFERDIGHETER VED SKOLESTART*

Jeg er stipendiat i norsk ved Høgskolen i Hedmark, og arbeider med forskning og med utdanning av lærere. Jeg arbeider nå med et forskningsprosjekt om skolestart for minoritetselever. Prosjektet er finansiert av Høgskolen i Hedmark. Målet med prosjektet er å finne ut hvordan elever fra språklige minoriteter kan få undervisning som er tilpasset deres språklige nivå når de begynner på skolen. Jeg er opptatt av å finne ut om elevene forstår de ordene de møter i klasserommet og hvordan de forstår og snakker norsk. I prosjektet ønsker jeg å gi elevene ulike språkoppgaver og å snakke med dem om hvordan de synes det er å lære norsk. Jeg vil være sammen med elevene noen norsktimer, gi dem oppgaver og snakke med elevene etter at de har gjort oppgavene. Det er også aktuelt å intervju elevenes norsklærere og morsmåls lærere om språket elevene bruker på skolen. For at barnet deres skal kunne delta i prosjektet, trenger jeg deres tillatelse til å gjøre opptak på video når elevene svarer på oppgavene, når de snakker med meg om språk og når jeg snakker med læreren om deres barns språklæring.

Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger vil bli anonymiserte, og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt. Jeg skal skrive en avhandling om dette prosjektet, og da vil det være aktuelt for meg å sitere fra elevenes arbeider. All slik sitering vil være anonym. Jeg regner med at jeg blir ferdig med å skrive avhandlingen min på våren i 2009. Når prosjektet er slutt, vil alle opplysninger fra prosjektet bli slettet. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS

For at deres barn skal kunne delta i prosjektet, trenger jeg altså deres skriftlige tillatelse. I den forbindelse understreker jeg at det selvsagt er helt frivillig for eleven å delta, og at den som deltar kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt.

Hvis dere har noen spørsmål, kan dere kontakte meg på telefon 62 51 87 78 på dagtid, eller 40853629 (mobil).

Med vennlig hilsen

Gunhild Tveit Randen
Stipendiat ved Høgskolen i Hedmark

----- leveres klassestyrer-----

Foresatte for.....

Jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar forskningsprosjektet Språkferdigheter ved skolestart.

.....
dato, underskrift

Vedlegg 2: Informasjon til skolen

Gunhild Tveit Randen
Høgskolen i Hedmark, LUNA
Postboks 4010, Bedriftssenteret,
2306 Hamar
gunhild.randen@hihm.no

Datainnsamling i forskningsprosjektet *Språkferdigheter ved skolestart*

Jeg er stipendiat ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning, og arbeider med et prosjekt om skolestart for minoritetselever. Prosjektet er språkdidaktisk vinklet. Formålet med prosjektet vil være å utvikle ny kunnskap rundt vurdering av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter. I opplæringsloven gis det ulike rettigheter til tilpasset opplæring for gruppen av minoritetsspråklige elever med utgangspunkt i den enkelte elevs språklige kvalifikasjoner. Rett til opplæring i de to fagene morsmål og norsk som andrespråk er slått fast i opplæringslovens § 2-8. Elever kan få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring opplæring i norsk som andrespråk ”til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen”. Hva slags tilbud en elev får, skal baseres på den enkelte skoles vurdering av hans eller hennes språkferdigheter. Dette aktualiserer behovet for gode kartleggingsverktøy.

Studien er blant annet basert på teorier om at gode ferdigheter i morsmålet er en forutsetning for å utvikle gode norskferdigheter. Jeg har valgt å arbeide med førsteklassinger med russisk som morsmål. Både norsk og morsmålet vil bli gjenstand for undersøkelse, men med hovedvekt på norsk. Flere skoler er involvert i prosjektet. Jeg har innhentet tillatelse fra Datatilsynet, og vil selvfølgelig innhente skriftlig samtykke fra foreldrene. De konkrete oppgavene jeg ønsker å gi eleven, er av rent språklig art; samtale rundt bilde, gjenfortelling, og en oppgave om språklig bevissthet (ord som rimer, lange/korte ord etc.). I tillegg ønsker jeg å intervjuere elevens norsklærer og eventuelt morsmålslærer om hvordan de vurderer elevens språkferdigheter.

Vedlagt finnes informasjonsskriv til norsklærer og morsmålslærer, samt informasjonsskriv med tilbakemeldingsslipp til foreldrene. Jeg ber om at dette viderefremmes til de aktuelle lærerne, og at disse i sin tur kan ta kontakt med meg på telefon (62517887/40853629) eller e-post. Jeg takker for velviljen.

Med vennlig hilsen

Gunhild Tveit Randen
Stipendiat, Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 3: Informasjon til læreren

Gunhild Tveit Randen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Hedmark
2418 Elverum

Til lærer/morsmåslærere for første klasse ved skole

OM INNSAMLING AV DATAMATERIALE TIL DOKTORGRADSPROSJEKTET *SPRÅKFERDIGHETER VED SKOLESTART*

Jeg er stipendiat i norsk ved Høgskolen i Hedmark, og arbeider med forskning og lærerutdanning. For tiden arbeider jeg med et forskningsprosjekt om skolestart for minoritetselever. Prosjektet er finansiert av Høgskolen i Hedmark. Målet med prosjektet er å finne ut hvordan elever fra språklige minoriteter kan få undervisning som er tilpasset deres språklige nivå når de begynner på skolen. Jeg er opptatt av å finne ut om elevene forstår de ordene de møter i klasserommet og hvordan de forstår og snakker norsk. I prosjektet ønsker jeg å gi elevene ulike språkoppgaver og å snakke med dem om hvordan de synes det er å lære norsk. Jeg ønsker å være sammen med elevene noen norsktimer, gi dem oppgaver og snakke med elevene etter at de har gjort oppgavene. Det er også aktuelt å intervjuere elevenes norsklærere og morsmåslærere om språkferdighetene til enkelte elever. For å kunne gjennomføre dette trenger jeg din tillatelse til å være tilstede i klassen og til å intervjuere deg om elevenes språkferdigheter. Det vil også bli innhentet tillatelse fra elevenes foresatte. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger vil bli anonymiserte, og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt. Jeg skal skrive en avhandling om dette prosjektet, og da vil det være aktuelt for meg å sitere fra elevenes arbeider og fra intervjuer med lærerne. All slik sitering vil være anonym. Når prosjektet er slutt, vil alle opplysninger fra prosjektet bli oppbevart anonymt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. For at du og elever i din klasse skal kunne delta i prosjektet, trenger jeg altså din muntlige tillatelse. Jeg ber om at du kontakter meg på telefon 62 43 00 72 på dagtid, eller 62433939 (hjemme) dersom du kan tenke deg å delta i studien. I den forbindelse understreker jeg at det selvsagt er helt frivillig å delta, og at den som deltar kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt.

Med vennlig hilsen

Gunhild Tveit Randen
Stipendiat ved Høgskolen i Hedmark