

Kartlegging av leseferdighet på 15 forskjellige morsmål

Pedagoger og psykologer som arbeider med utredning av flerspråklige elever har behov for materiell og metoder som skal hjelpe til med å avgjøre om flerspråklige elever har spesielle erfaringer og utgangspunkt en må ta hensyn til, har spesialpedagogiske behov eller er i en normal andrespråksutvikling. En ting er å vurdere leseferdigheter og muligheten for dysleksi og språkvansker på norsk – men hva med andre språk, lydssystemer og ortografier? Går en som fagperson inn i dette feltet, vil en spennende språklig verden åpne seg. En kan få vite noe om hvordan flere uttalesystemer og skrivesystemer i verden er bygget opp.

Prøver for kartlegging av leseferdighet er foreløpig på følgende 15 språk – trinn 2. og 3: Albansk, arabisk, bosnisk, kurdisk badini/kurmanci, kurdisk sorani, persisk, polsk, russisk, somali, spansk, tamil, thai, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. Dette verktøyet består av 6 delprøver på andre trinn: Å skrive første bokstav i et ord, koble store og små bokstaver, skriv siste bokstav i et ord, Å finne riktig bilde til et oppgitt ord og Å finne riktig ord til et oppgitt bilde. Den første delprøven, bokstavadiktat, ble laget spesielt for prøvene på morsmål.

4 delprøver på tredje trinn: En ordavkodingsoppgave, en for setningslesing og to for tekstlesing.

Videre på et felles hefte for 4. og 5. trinn på albansk, tyrkisk, somali, er det fem delprøver: To ordlesingsoppgaver, to for tekstlesing – en litterær og en mer faglitterær (dokument-)oppgave. I tillegg er det en skriveoppgave.

Tospråklige lærere har instruert og deltatt og det har vært tilbakemeldinger og utveksling av informasjon mellom skolen og prosjektansvarlig i NAFO. Prøvene som er utviklet for grunnskolen, skal kunne brukes for dem som er eldre, men ikke har hatt mye leseopplæring – altså også for nylig ankomne 16 til 20-åringer med liten skolebakgrunn.

Veiledende grenser er satt opp på bakgrunn av mer enn 1300 elevprotokoller

Læreplanuavhengige, men dekker mål i læreplanen Morsmål for språklige minoriteter

Malen eller mønsteret er fra kartleggingsprøvene som Lesesenteret i Stavanger har utviklet. Disse bygger på modeller for lesing og leseutvikling, ikke direkte på gjeldende læreplaner. De inneholder ikke alle kompetansemålene i nåværende planer, men kan sees på som en konkretisering av de målene som gjelder avkodingsferdigheter og tekstlesing. I morsmålsplanen blir dette nedfelt i grunnleggende ferdigheter: Å *kunne lese* i morsmål innebærer for de fleste minoritetsspråklige elever å knekke lesekoden på det språket de behersker best og har flest erfaringer knyttet til. Følgende kompetansemål er relevante: - gjenkjenne tall og morsmålets bokstaver eller skrifttegn- knytte bokstavene til lyder og trekke lydene sammen til ord, eller bruke skrifttegn, - lese tilpassede tekster med flyt og sammenheng, - bruke enkle strategier for leseforståelse og - lese ulike typer tekster med forståelse av innholdet.

Fyldig lærerveiledning for de første trinnene

Det er utviklet en relativt omfattende lærerveiledning, som inneholder faglige emner om spesialundervisning og tospråklige utvikling for lærerne for de første trinnene (2. og 3.). For de 11 første prøvene har veiledningene vært tospråklige, mens de for de siste 3 (polsk, russisk og kurdisk badini/kurmanci) har instruksjonene, men ikke tekstene om tolkning og evaluering vært på morsmålet. Veiledningen til prøvene

for elever som er kommet noe lenger i leseopplæringen sin (klasse/trinn 4.-5.) er mer kortfattet og viser til veiledningen for tidligere trinn. Instruksjonene skal gjøres på morsmål, men står også på norsk på motsatt side, slik at læreren kan følge med på begge språk samtidig. Lærerveiledning og fasiter er også på norsk for at de tospråklige lærerne skal kunne vurdere oversettelsene, og slik at lærere med ansvar for leseopplæringen, skal kunne forstå og samarbeide om kartleggingsprøvene på morsmål. Vanlige feilmønstre på det aktuelle morsmålet er også satt inn i lærerveiledningene.

Det er i tillegg satt inn en sammenligning mellom norsk ortografi og den som blir brukt for det aktuelle morsmålet i hver veiledning. Dette er for å gi økt innsikt i en vurdering av elevenes leseferdigheter i et sammenlignende perspektiv; den enkelte lærer skal bedre kunne forstå elevens resultater på prøvene. I hver lærerveiledning er det satt inn en litteraturliste med referanse til de ordbøkene og grammatikkene som er brukt, og til fagartikler forøvrig.

Sikring av likeverd mellom prøvene

Prosjektleder har satt seg inn i språklydmessige (fonologiske) og grammatiske forhold i tillegg til skriftspråklige forhold for det aktuelle språket og har selv laget utkastene til delprøvene. Det har vært for å sikre at ord skulle være omtrent like kjente, like lange og like fonologisk kompliserte som på norsk på alle språkene. Konsonantforbindelser øker et ords kompleksitet. For noen språk er det mer vanlig med konsonantforbindelser enn for andre. Ord på albansk og polsk har flere konsonantforbindelser enn somali og tyrkisk. Vietnamesisk på sin side, har ikke konsonantforbindelser. På den andre siden kan det se ut til at konsonantforbindelser kan være letter for elever som forholder seg til en fonologi med flere forbindelser. De blir mer oppmerksomme på forbindelsene.

Det gjort tilpasninger til et språks skrivesystem og ortografi. Der det ikke brukes store og små bokstaver, slik som for skrifter som bygger på arabisk, er det brukt skrifttegnet i isolert form og så først i ord. For abugidaer som tamil og thai, er det laget oppgaver der elevene skal koble et skrifttegn i nøytral form med skrifttegnet når det bærer en vokal. Under piloteringen er det så vurdert om tidsbruken er omtrent som når oppgaven blir gjort med latinske skrifttegn.

For de språkene som bygger på arabisk skrift, er det vanlig å utelate korte vokaler. Imidlertid kan disse vokalene settes inn som diakritiske tegn. Diakritiske tegn er brukt i begynnerheftene på arabisk, for å gjøre teksten lettere for elevene. For språk der dette ikke er vanlig å gjøre for begynnerlesere, er det heller ikke gjort. Dette gjelder urdu, kurdisk sorani og persisk, og det er å forvente at lesingen her vil være noe vanskeligere for disse elevgruppene i begynnelsen av leseutviklingen. Kontekst- og ordforståelse vil være en ekstra hjelp for avkodingen på disse språkene. En kan derfor vente relativt stor spredning for elevene i denne gruppa, og forskjell mellom elever som er født i Norge og dem som nylig er kommet til landet med skolegang bak seg.

Samarbeid og diskusjon med tospråklige lærere

Tospråklige lærere har gitt bidrag i utarbeidelsen av aktuelle ord, har oversatt originaltekster fra norsk, har sett gjennom andre læreres oversettelser, har deltatt i utprøving av prøvene og har gitt tilbakemeldinger etter dette. Tilbakemelding er gitt til opprinnelige oversettere for diskusjon om endringsforslag. Om det ikke er blitt oppnådd enighet, har en utenforstående akademiker blitt trukket inn.

For å sikre forståelsen av ordene, ble de hentet fra det en regnet var barnas hjemmesfære, slik det er gjort for de norske prøvene. Ordene en kom fram til for de fem første prøvene etter diskusjon med tospråklige

lærere, ble illustrert av prosjektleders datter. Disse illustrasjonene ble lagt inn i en egen database med referanse på norsk. For leseprøvene som fulgte etter de fem første, ble det laget en liste over alle illustrasjonene, og disse listene ble så oversatt av tospråklige lærere til det utvalgte språket. Prosjektleder kontrollerte oversettelsene med de ordbøkene hun hadde tilgjengelig og utarbeidet så delprøvene for trinn to.

Det er gjort kompromisser i forhold til standardspråk og dialekt. Elevens dialektord kan være satt i parentes for at de skal kunne forstå teksten. I lærerinstruksjonen har det stått at læreren skal diskutere med elevene hvilke ord de selv bruker og hva som kan være brukt i bøkene som standardord. Der det har foreligget varianter av et ord, slik som på somali (sør og nord), er begge ord oppgitt med en skråstrek mellom dem. For at ikke tekstene skulle bli for lange, er det satt inn enkelte mer generelle ord som er felles for flere språkvarianter – for eksempel ordet *klær* istedenfor *buksedress* på somali.

Det har vært et mål at tekstene skal være korrekte, men også forståelige for flest mulige av brukerne, det vil si på tvers av variasjoner i språkbruk hos elevene og deres familier. Noen språk har vært mer utfordrende enn andre, fordi det ikke finnes en standard det er enighet om. Når morsmålet er et minoritetsspråk, er det likevel en grense for når det er rimelig å forvente at elevene har et brukbart ordforråd, selv for hjemmesfæren. I en slik situasjon vil det være nødvendig å vurdere både elevens morsmålsferdigheter generelt og norskferdighetene.

Prosjektleder har for sikkerhets skyld prøvd en og en elev og tatt tiden på elevene underveis. Hun spurte dem om det var noen ord eller tegninger som var vanskelige å forstå. Når elevene brukte lengre tid på et enkelt ord, var det også rimelig å forvente at dette kunne være et vanskelig ord. Enkelte ord og setninger er derfor tatt ut i samråd med tospråklige lærere.

Veiledende grenser for språkene i kartleggingsprøvene

I dette kartleggingsmateriellet er grensene veiledende og ikke standardiserte. De må ikke brukes mekanisk. Læreren bør i tillegg til kartleggingsprøvene også bruke skjønn i forhold til hva som er rimelig å forvente av en med elevens bakgrunn og undervisningserfaringer. Resultatene på kartleggingsprøvene bør også settes i sammenheng med andre eksempler på og erfaringer med elevens lesing og skriving på morsmålet. Etter hvert bør denne tilnærmingen gjelde elevens ferdigheter på majoritetsspråket og resultatene på begge språk vurderes opp mot hverandre.

De veiledende grensene er beholdt for å sikre at ikke ferdighetene til flerspråklige elever som har vært en stund i innvandringslandet, blir overvurdert. Det er verd å merke seg at selv for elever som tilhører språkgrupper som er kommet relativt nylig, men har fått leseopplæring i innvandringslandet, skårer ikke elevene gjennomsnittlig like høyt som de majoritetsspråklige elevene gjør på tilsvarende prøver på sitt morsmål. Det er trolig fordi de flerspråklige elevene får færre timer med leseopplæring og mindre stimulering på morsmålet enn majoritetseleven. Samtidig må en være klar over at om elevene nettopp har innvandret, og har fått leseopplæring på morsmålet sitt i hjemlandet, er det rimeligere å tenke seg høyere bekymringsgrenser på morsmålsprøvene. De bør da settes omtrent som grensene for tilsvarende prøver for majoritetseleven.

Når det gjelder de veiledende grensene som er satt for disse prøvene, har utgangspunktet vært å forsøke å lage prøver tilsvarende dem som finnes for majoritetsspråket norsk. Lesesenteret i Stavanger har laget slike prøver, og de ansvarlige der satte i sin tid en grense på 20% for å kunne gå videre og fange opp elever som

kanskje har problemer med lesning og skriving¹. De norske prøvene har imidlertid representative utvalg der en kan stole på at elever som skårer under grensene, virkelig tilhører de 20% som skårer lavest. Prøvene på morsmål er ikke prøvd ut på representative utvalg -Utvalgene er mindre, og de er ikke trukket tilfeldig. Små utvalg gir ofte større spredning, i tillegg til at morsmålsferdigheter også ser ut til å variere mer blant flerspråklige elever enn enspråklige i innvandringslandet. De 5 første språkene, albansk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk, har imidlertid relativt store utvalg, og resultatene hadde tilnærmet en normalfordeling, så her er det satt veiledende grenser ut fra fordelingene av resultater. For senere språk med stor spredning og store standardavvik, er standardavviket justert ut fra øvrige standardavvik, og for språk med tilsvarende skrift. Spredningen i resultater for språk som arabisk, persisk og sorani har vært stor, så her er standardavviket for urdu brukt som justering.

Flere forhold kan forklare variasjon i elevresultater

For det første er det hvor lenge elevene har vært i innvandringslandet. Elever som har vært med på utprøving i første omgang var i stor grad født her, mens elever som har vært med på utprøving eller pilotering senere, ikke i samme grad var født her. For det andre spiller antallet timer elevene får til leseopplæring på morsmålet inn. For eksempel har gruppene med tamil og tyrkisk i dette utvalget fått relativt mange timer med leseopplæring. De førstnevnte har fått privatundervisning i tillegg til den offentlige. For det tredje spiller det en rolle hvor stabile elevenes språkmiljø er. I noen byer er det flere som bruker det samme språket og gir en større anledning til å bruke språket, enn i andre byer. For det fjerde spiller lærerkompetansen inn og, for det femte, elevens og foreldrenes bakgrunn. Elevene kan ha fått god stimulering på førstespråket og ha startet en skolegang i hjemlandet, slik det kan se ut for mange elever med polsk som morsmål. Når det gjelder foreldrene, spiller det en rolle om familien har kommet som flyktninger eller som arbeidsmigranter. Er de flyktninger, kan elevene ha vært uten skolegang og med traumatiske opplevelser bak seg. Dette kan gjelde for elever med somali, kurdisk og arabisk som skriftspråk. Elevene kan også ha et morsmål som bare har vært brukt muntlig, eller skriftspråket kan være relativt nytt og ikke standardisert, slik som kurdisk. Alt dette slår sannsynligvis ut på resultatene for språkgruppene. Andre forhold gjelder som tidligere nevnt, hvordan skrivesystemene og språkene er bygget opp. Et lydrett rettskrivningssystem gjør det lettere både å lese og å skrive korrekt tidlig, mens det motsatte forsinker utviklingen noe. Dette siste ser ut til å slå ut for thai, vietnamesisk og språkene med arabisk skrift.

Ikke del av undervisningsopplegg

Som for kartleggingsprøvene fra Lesesenteret har skolene måttet bestille prøvene og ha dem oppbevart, ikke den enkelte lærer, for å hindre at de blir brukt som del av et undervisningsopplegg. Da ville de ikke lenger være brukbare som kartleggingsverktøy.

¹ Det statistiske utgangspunktet er at om en har en normalfordeling av resultater, vil ca 68% av resultatene ligge innenfor et standardavviks avstand fra gjennomsnittet. Det innebærer at 15 % av resultatene ligger utenfor på hver side av gjennomsnittet. For prøvene på morsmål kan en ikke i samme grad være trygg for at en har funnet de elevene som utgjør 15% av dem som skårer lavest.

Litteratur

- Kartlegging av leseferdighet 2.klasse. Læringscenteret 2001.
- Kartlegging av leseferdighet 3.klasse. Læringscenteret 1997.
- Kartlegging av leseferdighet. Lærerveiledning for 2.klasse. Lærerveiledning for 3.klasse. Idéhefte for 2. og 3. klasse. Læringscenteret 2001.
- Amarloui, M. 2003 (7.utg): Stor Norsk-persisk ordbok. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Amarloui, M. 2005 (2. opplag): Stor Persisk-norsk ordbok. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Brun, V. 1994: *Thai-dansk ordbok*. Med assistanse fra Bundhit Pein-amphai. Utgitt av forfatteren. Craftmanns press. Bangkok.
- Bøyese, L. 1999: En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. I: Hauge, A. M.: *Lærerveiledning småskolen*. Generell del. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Oslo: Cappelen.
- Bøyese, L. 2001: Tosprogede elever og dysleksi. *Nyt om ordblindhet nr. 29 desember 2001*. Artikkel på <http://www.dvo.dk/> under lenken: Hva laver vi og så: Nyhedsbrev.
- Bøyese, L. 2003: *Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet*. HiO rapport 2003 nr 24
- Bøyese, L. 2004. Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritetselever. Noa-nett, Cappelen; <http://noa.cappelen.no/>
- Bøyese, L. 2005: Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk. I: Leik og Læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Bøyese, L. 2006a: Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, L. (red.): Det hänger på språket! Lärande och utveckling i grundskolan. Lund: Studentlitteratur.
- Bøyese, L. 2006b: Kartlegging og utredning - sikring eller marginalisering? I: Brock-Utne, B og Bøyese, L (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyese, L. 2008b: Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. I: *NOA norsk som andrespråk*, Vol 23, nr 1. Oslo: Novus.
- Bøyese, L. 2008c: Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I: Aamodt, Sigrun og Hauge, An-Magritt: *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyese, L 2009: *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger og Utdanningsdirektoratet.
- Bøyese, L.: Lesing i alle fag for flerspråklige elever. I: *Fagbok i bruk i alle fag i videregående skole*. Margunn Mossige og Toril Frafjord Hoem (red): Utdanningsdirektoratet og Lesesenteret. Heftet er en del av veiledningsmateriellet Fagbok i bruk, utgitt av Lesesenteret i Stavanger.
- Bøyese, L. 2013: Lesing og tekst. Samarbeide mellom foreldre og skole. I: Sigrun Aamodt, An-Magritt Hauge (red): *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Darvin, Elend, 2001: *Norsk-Kurdisk Miniordbok*. Elend Darvin, Postboks 4705, 0506 Oslo.
- Ehri, L. 1998: Research on reading to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific studies of reading*, 2 (2), 97-114.
- Elbro, C. 1990: *Differences in Dyslexia*. Copenhagen: Munksgaard.

- Geva, E. og Siegel, L. S. 2000: Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. I: *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*. Vol 12. Dordrecht: Kluwer. s. 1-30.
- Hauge, AM: 2004: *Den felleskulturelle skolen*. Om arbeid i språklig og kulturelt mangfold. Universitetsforlaget.
- Husby, O. 1989: *Norsk-persisk kontrastiv grammatikk*. Trondheim: Friundervisningen forlag.
- Husby, O. 1991: *Vietnamesisk grammatikk*. En innføring i vietnamesisk grammatikk sett med norske øyne. Trondheim: Friundervisningen forlag.
- Husby, O. og Silva, E. 1992: *Tamilsk grammatikk*. Trondheim: Friundervisningen forlag.
- Høyen, T. 1999: Theories of Deficits in Dyslexia. I: Lundberg, I., Tønnesen, F. E. og Austad, I. (red): *Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Neuropsychology and Cognition*. Vol 16. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Høyen, T. og Lundberg, I. (red) 2000: *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Liberman, A. M. 1997: How Theories of Speech Affect Research in Reading and Writing. I: Blachman, B. A. (red): *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*. Implications for Early Intervention. N. J: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mejdell, G, 1990: Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. I: Hvenekilde, A, (red): *Med to språk*. Fem kontrastive språkstudier for lærere. Oslo: Cappelen.
- Morén, B. og Zsiga, E. The Lexical and Post-Lexical Phonology of Thai Tones. I: *Natural Language and Linguistic Theory*, Volume 24, Number 1, February 2006 , pp. 113-178(66). Springer
- Oftedal, M. P. 2000: Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte. Avhandling fremlagt for dr. philos-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Perçuku, Rrhahim 1998: Norsk-albansk ordbok. Fjalor Norvegjisht-shqip. Gorenjski Tisk (Slovenia) Sypress forlag
- Soleng Zanetta Wawrzyniak og Harald H. Soleng, *Polsk- norsk/norsk polsk*. Oslo: Ad finitum
- Szczerbiński, Martin (2003): Dyslexia in Polish. I: Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages*. Cross linguistic comparisons. London: Whurr.
- Snowling, M. og Nation, K. 1997: Language, Phonology and Learning to Read. I: Snowling, M. og Hulme, C. (red): *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.
- Utdanningsdirektoratet, 2007: *Norsk-kurdisk (kurmanji)*. *Norwecî-kurdî (kurmançî ferhenga wênedar*. Oslo, Utdanningsdirektoratet (LEXIN-prosjektet ved AKSIS, med utgangspunkt i svensk LEXIN og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet).
- Zilan, Mesut 1994: *Kurdisk Dansk*. Gyldendals små røde ordbøger. København. Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S.
- Zorc, R.David and Osman, Madina M. 1993: *Somali-English Dictionary*. With English- Index. Third Edition, Kensington, Dunwoody Press

En relevant nettsadresse:

Fremmedspråksenteret <http://www.fremmedspraksenteret.no/> har gitt ut en serie kalt *Språk i verden*. I denne serien finnes *Arabisk i verden*, skrevet av Tania Maktabi med Gunvor Mejdell som faglig redaktør for heftet (Spesialutgave nr 22. februar 2010). Heftene er gratis og kan bestilles fra Fremmedspråksenteret: <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-ogutvikling/fokus-pa-sprak?lang=nor>)