

## Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier

### Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever

Liv Bøyese, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)  
Høgskolen i Oslo

Denne artikkelen gir et innblikk i oppbygningen av forskjellige skrivesystemer og ortografier<sup>1</sup> samtidig som den drøfter lese- og skrivevansker innenfor disse. Skolene trenger slik kunnskap for bedre å kunne vurdere elevenes lese- og skriveutvikling. Hjelpetjenesten trenger også slik kunnskap ved siden av prøver og materiell som tar høyde for flerspråklighet og en annen kulturell bakgrunn enn den norske. Videre trenger begge parter kunnskaper om dysleksi innenfor forskjellige ortografier og skrivesystemer for å kunne oppdage dysleksi og legge til rette for tilbud til flerspråklige dyslektikere. I artikkelen blir videre leseprøver og leserelaterte prøver på forskjellige morsmål presentert. Disse prøvene utvikles som del av et tiltak i Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis*.

Når det gjelder lesing og eventuelle leseproblemer blant flerspråklige elever, er det viktig å skille mellom problemer som følger av at elevene er kommet kort i sin andrespråkutvikling<sup>2</sup> og mer spesifikke, ofte genetisk betingete vansker som dysleksi. Definisjonen av dysleksi har endret seg de siste 20 årene, i takt med forskningen på feltet. Fra å være knyttet til observerte leseproblemer og -forsinkelser, der kjente årsaker som utviklingshemninger og sansetap var utelukket, brukes det i dag definisjoner som er knyttet til genetik og til prosesser knyttet til hjernens fungering, det er innenfor psykologi kaller *kognitive funksjoner*. En har oppdaget arvelige komponenter knyttet til visse gener og celleforandringer en mener skyldes feil under utviklingen (migrasjon av celler på bestemte områder). Lesing er

imidlertid en kompleks ferdighet, knyttet til kognitive prosesser på flere nivåer, så en krever ikke en arvelig komponent eller et biologisk korrelat for å snakke om dysleksi. Lese- og skrivevansken kan være ervervet pga sykdom eller skade, og blir da ikke arvelige. Dysleksi kan stadig ha andre årsaker enn dem en til nå kjenner. En definisjon som ligger på hjemmesiden til det engelske dysleksiforbundet<sup>3</sup> er som følger:

Dyslexia is a specific learning difficulty which mainly affects the development of literacy and language related skills. It is likely to be present at birth and to be lifelong in its effects. It is characterised by difficulties with phonological processing, rapid naming, working memory, processing speed, and the automatic development of skills that may not match up to an individual's other cognitive abilities. It tends to be resistant to conventional teaching methods, but its effects can be mitigated by appropriately specific intervention, including the application of information technology and supportive counselling.

En krever stadig en diskrepans mellom evner og leseferdigheter ved at en kaller dette en spesifikk vanske, "a specific learning difficulty"; en vanske som er begrenset i forhold til hvor mange ferdighetsområder som er rammet. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har fått mange henvendelser fra lærere som blant annet ønsker hjelp for å finne ut av hvor de flerspråklige elevene står i lese- og skriveutviklingen, og om problemene elevene møter med lesing og skriving, kan skyldes spesifikke problemer. Lærerne føler at de har for lite kunnskap på feltet. Slik kunnskap dreier seg også om å vite hvordan førstespråket kan påvirke andrespråket, og hva som er vanlige feil å gjøre i andrespråket.

Det er imidlertid ikke alltid tilstrekkelig å kjenne til vanlige muntlige og skriftlige feilmønstre i andrespråket for å kunne avgjøre om lese- og skriveutviklingen er avvikende eller ikke (Bøyese 1994 og 2006). Tidsaspekt kan spille inn: Hvor lenge har elevene hatt opplæring i og på andrespråket? Mange ortografiske påvirkninger fra førstespråket ser ut til å forsvinne, og elevene mestrer ortografisk språklige særegenheter i andrespråket etter noen år med opplæring i og på andrespråket. Fra forskning på avvikende lese- og skriveutvikling på begynnertrinnet, ser det ut til at de fleste som trolig har spesifikke vansker, ikke har kvalitativt forskjellige ortografiske feil fra andre begynnere, de har bare flere feil og bruker lenger tid. Lange, lavfrekvente, komplekse, konsonantrike og irregulære ord volder dyslektikere med norsk

som førstespråk særlige problemer (Hagtvedt og Lyster 2003). De fire siste ordtypene vil trolig volde problemer for enhver elev med norsk som andrespråk i starten. For mange elever vil vanskene på andrespråket derfor ikke kunne tolkes som spesifikke før det har gått en viss tid.

Det er rimelig å tenke seg at en språkvanske eller dysleksi vil vise seg på alle språkene en flerspråklig elev må forholde seg til. Dyslektiske vansker kan imidlertid se ut til å vise seg forskjellig innenfor forskjellige skriftsystemer og forskjellige ortografier innenfor disse. Noen ortografier kan se ut til å være verre for dyslektikere enn andre. Engelsk ortografi blir trukket fram som den store utfordringen, mens visse ortografier som bygger på andre språklige enheter enn enkelt-fonemer,<sup>4</sup> blir trukket fram som gunstige for dyslektikere. Enkelte japanske leseforskere mener til og med at en elev kan ha dysleksi på engelsk, men fungerer normalt på japansk (Wydell 2003, Wydell og Kondo 2003).

### Gjennomsiktige og ugjennomsiktige ortografier

Hva er det med visse ortografier som gir problemer, og hva er det med engelsk? Her handler det om forutsigbarhet i forholdet mellom språklige enheter og skrifttegn. Innenfor et skriftsystem basert på latinske bokstaver, kan det være flere måter å ordne forholdet mellom enhetene fonem (språklyd) og grafem (skrifttegn/bokstaver). Enkelgrafem kan representere ett eller flere fonem. For eksempel kan bokstaven <c> på norsk representere både /s/ og /k/. Videre kan de enkelte fonemene på sin side være representert av ett eller flere grafem: /k/ kan skrives enten med bokstaven <k> eller <c>. På tyrkisk er det høy grad av forutsigelighet i relasjonen mellom fonem og tilsvarende grafem. En har stort sett ett grafem for hvert fonem. En kaller en slik ortografi for gjennomsiktig. Det er omtrent det samme forholdet for finsk, tysk, albansk, italiensk, somali og spansk ortografi, for å nevne noen. Norsk, svensk og polsk ortografi blir ikke plassert sammen med ortografier med så høy grad av gjennomsiktighet, selv om forbindelsene fra grafem til fonem stort sett er grei. De sistnevnte ortografiene inntar en mellomposisjon. Det er fordi forbindelsen mellom fonem og grafem er fleretydig. Visse grafem representerer flere fonem – som bokstaven <o> lest som o-lyd eller å-lyd og <u> lest som u-lyd eller o-lyd, for å bruke norsk som eksempel. Dette gir større usikkerhet når begynnerleseren skal anvende det hun eller han kan om forbindelsen mellom språklyd og bokstav. Videre kan

ett fonem skrives med forskjellige grafem. Det gjør det litt vanskeligere å skrive korrekt. På norsk kan en skrive å-lyd som <o> eller <å>, og o-lyd, enten som <u> eller <o>. Språklyden /ʃ/ kan ytterligere skrives på svært mange måter: som <sj>, <skj> og <sk> foran i- og y-lyd. I tillegg har en forbindelsen <sgj> i spesielle ord som *nysgjerrig*, på østnorsk skrives lyden som <rs> i *kors* og med <s> i kombinasjoner med <l>, som i *Oslo*. En har også beholdt skrivemåten for lånord og fått en skrivemåte med <j> i ordet *journalist*, <sch> i *shæfer*, <sc> i *fascist*, <c> i *celle*, <sh> i *shilling*, og <g> i *giro*. Dette blir tolv skrivemåter, og det kan være flere (Olaf Husby, personlig meddelelse). På svensk har en minst ti forskjellige ortografiske muligheter for lyden /ʃ/ i følge Åke Olofsson (2003: 142).

Polsk regnes også for gjennomiktig når det gjelder hvilke fonem som er knyttet til bestemte grafem eller grafemkombinasjoner, men det er langt flere valgmuligheter når det gjelder mulige grafem knyttet til et bestemt fonem. En beholder også skrivemåten for morfemer, selv om uttalen følger andre regler – slik som forenkling og assimilering. Dette tilsvarende skrivemåten på engelsk. Polske elever med lese- og skrivevansker, blir derfor ofte henvist på grunnlag av skriveproblemer og ikke leseproblemer, og viser seg ofte å ha mer subtile språklige vansker i tillegg til vansker som tolkes som perseptuelt -motoriske. Martin Szczerbiński (2003: 87) fremholder at polsk ikke bare er utfordrende ved det at flere fonem kan skrives med forskjellige grafem, men også fordi mange grafem og grafemkombinasjoner er relativt like i utseende samtidig som de representerer relativt like fonem eller fonemkombinasjoner. Det en på norsk og svensk ville betrakte som ett fonem, nemlig /ʃ/, er skilt i to fonem på polsk: /ʃ/ og /ʂ/. Disse kan igjen kombineres med /t/ eller /d/ til /tʃ/ og /tʂ/. Så har en de to stemte versjonene av språklydene som er nevnt over her /ʒ/ og /ʒ/. Disse kan så kombineres med /d/ og en får /dʒ/ og /dʒ/. Disse åtte friksjonslydene kan skrives med 14 forskjellige grafem eller digrafer (dobbelgrafem). I tillegg kan en ha kombinasjoner av dem. Disse åtte er heller ikke de eneste friksjonslydene på polsk, en har både /f/, /v/, /s/ og /z/ og det bakre paret /x/ og /χ/.

Innenfor en tradisjon av dysleksiforskningen framholder man at en stor gruppe dyslektikere har problemer med fonologiske representasjoner (Snowling og Nation 1997). De har ikke helt distinkte oppfatninger av fonemene i talespråket og får problemer når de skal overføre dem til eller fra skrift. I definisjonen fra den engelske dysleksiforeningen står det at dysleksi er "characterised by difficulties with phonological processing". Med så mange muligheter for forvekslinger fra talespråk til skrift som det er på

polsk, er det ikke så rart om dette er et vanskelig område for dyslektikere, slik Szczerbiński fremholder.

Engelsk regnes som særlig utfordrende for dyslektikere fordi det er så vanskelig å forutsi uttalen av vokalene, eller vite hvordan man skal skrive de mange vokallydene. En del kan en lære seg ut fra morfologiske forhold – for eksempel at et bøyingsmorfem skrives på samme måten, selv om uttalen skifter med omgivende språklyder. Mange kaller derfor engelsk for en dyp, og ikke overflatisk ortografi. Engelskspråklige dyslektikere ser ut til å ha langt flere feillesninger enn italienske og tyske dyslektikere. Dette tolkes som at de ikke støtter seg på en regel eller strategi som omformer grafem til fonem. Det kan virke like greit å gjette på et meningsfullt ord som å prøve å lydere seg gjennom ordet. Det er også det de ser ut til å gjøre (Landerl 2003).

Ortografier som anvender latinske skriftegn har vært sammenlignet, og en har særlig lagt vekt på grafem - fonemforbindelser. Karin Landerl gir en grundig oversikt over forskjellen på tysk og engelsk ortografi og refererer til undersøkelser av 12-årige engelsktalende og tysktalende dyslektikere som hun har gjennomført sammen med Heinz Wimmer og Utah Frith. Sammenlignet med jevnaldringer, var disse elevene minst to år forsinket i sin leseutvikling. Forskjellene på hvordan elevene i de to dysleksigruppene leste, var likevel slående ut fra hvilket språk de forholdt seg til. De tysktalende dyslektikerne leste gjennomsnittelig meningsløse trestavelsesord bedre enn de engelsktalende dyslektikerne leste meningsfulle enstavelsesord. Dyslektikerne fra begge språkgruppene leste lange meningsløse ord med flere feil enn elevene med den samme lesealderen, og brukte mer tid på å lese meningsløse ord (Landerl 2003: 19). Landerl tar dette til inntekt for at det er noe spesifikt med lesevanskene, og finner støtte for en hypotese om underliggende fonologiske vansker hos begge gruppene.

Tyrkisk kan regnes som svært gjennomsliktig, og jeg har funnet at tospråklige tyrkisk-norske elever i tolvårsalderen leste mer flytende på førstespråket tyrkisk enn på norsk (Bøyese 2001). Slett ikke alle elevene leste feilfritt. Dette kan henge sammen med at de tross alt levde i en minoritetspråklig situasjon. Det er ikke å forvente at de har fått den samme treningen i å lese på førstespråket som elever som går på skole i Tyrkia. En av elevene med dysleksi leste med langt flere feil enn en skulle forvente ut fra at han leste innenfor en gjennomsliktig ortografi. Han leste med en stor andel feillesninger i tillegg til lav hastighet, ikke bare på norsk, men også på tyrkisk. At tyrkisk ortografi er så gjennomsliktig, kan lette leseinnlæringen, men det

er også forhold ved språket som kan være utfordrende for en leser, inkludert en med dysleksi (Bøyese 2001, Durgunoğlu 2006) i tillegg til at det trolig tar lenger tid å utvikle flytende lesing i en minoritetspråklig situasjon.

Hva med skriftsystemer som bygger på andre skriftegn enn de latinske – som arabisk, urdu, persisk, hindi, kinesisk, japansk, tamil og thai? For en som skal kartlegge og vurdere leseutviklingen til flerspråklige elever, kan det være nyttig å kjenne til hvordan skriftspråkene er bygget opp og prøve å danne seg et bilde av hvordan grafiske tegn og språklige enheter er ordnet i forhold til hverandre på forskjellige språk.

### Skriftsystemer som bygger på andre skriftegn enn latinske

Først om kinesisk skrift, selv om kinesisk ikke utgjør et av de store minoritetspråkene i Norge. Innenfor leseforskningen har en tenkt seg at kinesisk kunne være et slags *Shangri La* for dyslektikere. Dyslektiske problemer skulle ikke vise seg i kinesisk fordi kinesisk var et system basert på *piktografiske ideogrammer*<sup>5</sup> (*ideografer*). Dette skulle innebære at det går an å lese denne skriften uten å gå veien om fonetiske sider ved språket og uavhengig av språkbakgrunn. Fascinerende, men dessverre: Betegnelsene ser ut til å være opphavet til myter og misforståelser i forhold til måtene skriftspråk er konstruert på. John DeFrancis og hans bok *The Chinese Language: Fact and Fantasy*<sup>6</sup> er en korreksjon til det som har vært rådende oppfatninger. Et hovedpoeng hos DeFrancis er at kinesiske tegn også baserer seg på det muntlige språket slik alfabetiske skrivesystemer gjør. DeFrancis omtaler kinesisk som et morfosyllabisk språk, det vil si et språk basert på tegn for morfemer – de minste meningsbærende enhetene i språket. Det samme gjør Hanley, Tzeng og Huang (1999). DeFrancis hevder videre at to tredjedeler av de kinesiske tegnene gir brukbar fonologisk informasjon. Tegnene for ord består ofte av en semantisk og en fonologisk komponent. Den fonologiske komponenten gir mindre presis informasjon om hvilke fonem dette dreier seg om, enn bokstavene innenfor alfabetiske skrivesystemer tross alt gjør.<sup>7</sup>

Kinesisk skrift er også kalt logografisk fordi tegnene symboliserer ord (logos fra gresk). Andrew Robinson (2001) i boka *The Story of Writing* bruker denne termen, mens DeFrancis advarer mot den. Robinson beskriver et kontinuum der han plasserer språk som i høy grad er lydbaserte, slik som finsk, på den ene siden og dem som i høy grad er logografiske, som kine-

sisk, på den motsatte. DeFrancis på sin side frykter en undervurdering av den fonetiske komponenten i kinesisk, og en fare for at vekten på det semantiske aspektet ved kinesiske tegn kan forføre folk til å tro at dette dreier seg om en skrift som er uavhengig av språkets lydsystem.

Og forskerne finner dyslektikere på kinesisk. I følge Connie Suk-Han Ho (2003) ser kinesiske dyslektikere ut til å ha den samme typen språklige og fonologiske vansker som dyslektikere som leser innenfor skrivesystemer som bygger på enkeltfonemer. Kinesisk er videre et tonespråk. Ordtonene er del av språkets fonologi, og problemer her blir å betrakte som fonologiske vansker. Leong (1986) har rapportert at kinesiske skoleelever med redusert lesehastighet, viste seg å ha større vansker enn andre med å høre forskjell på ord som inneholdt forskjellige ordtoner. En vanlig måte å måle dette på, er å muntlig presentere en liste med ordpar som er minimale, iblandet identiske ordpar, og be en elev fortelle om ordparene han eller hun hører, er like eller forskjellige. Jeg har funnet at en tospråklig norsk-vietnamesisk elev hadde problemer med å skille minimale par med forskjellige ordtoner på vietnamesisk. Denne eleven viste forøvrig tegn på fonologiske vansker og dysleksi på begynnertrinnet. (For ytterligere drøfting av denne elevens problemer, se Bøyesen 2008a).

Robinson skriver at *hieroglyfer*<sup>8</sup> nå blir beskrevet som et kombinert logografisk og konsonantsystem. Det var nettopp da språkforskerne gikk vekk fra å tolke disse egyptiske skrifttegnene som rene bilder eller meningsfulle symboler, og begynte å forstå at det også var en fonemisk komponent i ordene, at de greide å knekke denne skriftlige koden (Robinson 2001).

Ellers finnes skrifter som baserer seg på stavelser som en enhet, såkalte syllabariet. Her regnes inuit-skrift og cherokee, den sistnevnte er en skrift utviklet for urbefolkning på det amerikanske kontinentet i 1821 av Sequoya, som selv var cherokee. Stammen brukte denne skriften blant annet til å skrive ned myter, oversette bibelen og gi ut en tospråklig avis.

Til syllabariene regnes også to japanske stavelsskrifter. Det japanske systemet vil bli presentert i litt mer detalj, nettopp fordi den japanske leseforskeren Taeko Nakayama Wydell og hennes kollega Tadahis Kondo (2003) hevder at den japanske ortografien gir tospråklige engelsk-japanske dyslektikere en mulighet til å unngå å bruke omkodingsregler på fonemnivå. Japanske skrifttegn består av en kombinasjon av semantiske helordstegn, lånt fra kinesisk, såkalt *Kanji* og fonologiske tegn for stavelser gjennom to former for stavelsskrift, *Hiragana* og *Katakana*. *Kanji*, brukes som tegn på substantiv og stammen av verb, adjektiv og adverb, mens

*Hiragana* brukes på bøyingsformer og funksjonsord. *Katakana* brukes stort sett for lånord. Wydell og Kondo hevder som nevnt at en kan unngå dysleksi gjennom japansk ortografi. Fra dysleksiforskningen vet en at dyslektikere kan støtte seg på morfologisk kompetanse når de leser. Derfor er det å forvente at synliggjøringen av morfologiske enheter gjennom de to skriftsystemene og dermed økt mulighet til bruk av morfologisk støtte, styrker muligheten til korrekt avkodning på japansk. Videre kan elevene få støtte i å oppfatte stemte og ustemte konsonanter i form av egne tegn for ustemte konsonanter i vokalforbindingene. Dette hjelper trolig dyslektikerne i å avgjøre hvilke fonem de skal forholde seg til. Så selv om japansk av noen betegnes som verdens vanskeligste ortografi (Robinson 2001), kan ortografien se ut til å gi støtte for lesingen til japanske dyslektikere. Selve den språklige strukturen kan også ha noe å si. Åpne stavelser, det vil si stavelser som ikke avsluttes med konsonant, ser ut til å være lettere å oppfatte og gjenta enn lukkede og mer komplekse stavelser, ikke minst for barn med spesifikke språkproblemer (Gallon, Harris og Van der Lely 2007). Japansk skal ha en relativt enkel fonologisk struktur, vanligvis med åpne stavelser, noe som kan forenkle oppgaven for en dyslektiker. Faktorer som metodisk tilrettelegging eller elevens motivasjon, eventuelt kombinasjonen av disse, kan også tenkes å gi dyslektikerne støtte i lesingen. Det legges stor vekt på utentlæring og motorisk automatisering av de morfologiske tegnene i de første seks årene i japansk skole, og japanske skoleelever regnes i internasjonal sammenheng for å være høyt motiverte. Til tross for alt dette ser japanske skoleelever ut til å ha lese- og skriveproblemer i form av forsinket leseutvikling.

Skrifter som baserer seg på en blanding av stavelsestegn og tegn for enkeltfonem, kan kalles abugidaer. Tamil og thai er innvandringspråk som skrives med abugidaer. Husby og Silva (1992) kaller riktignok skrivesystemet for tamil for en stavelsskrift, mens andre kaller det for en abugida på grunn av bruken av frittstående konsonant-tegn. Tamil består av grovt regnet 250 tegn. For å få et inntrykk av oppbygningen, kan en ta utgangspunkt i tegnene for stavelser som ender på kort a. De kan kalles umerket stavelser, eller en grunnform, med den implisitte vokalen kort a: **க** (ka) **த** (ta) og **ப** (pa). Husby og Silva (1992) skriver at en har to former for vokaler på tamil. En har tegn for vokaler som står alene i en stavelse og først i ord, for eksempel: **இ** (i), **ஈ** (ii) og **உ** (u), **ஊ** (uu). Merk at lang vokal markeres med egne tegn. Så har en formen i sammensatte stavelser. I tegnet for /ki/, hektes deler av tegnet for **இ** (i) over ka-tegnet, slik at en får **கி**, mens tegnet

som hektes på for å få stavelsen med lang vokal, /ki:/, da blir **கி**. Ku-tegnet skrives **கு** mens tegnet for /ku:/ skrives **கூ**. Her hektes vokaltegnet under det umerkete stavelsestegnet. I andre stavelser står vokaltegnet foran, på begge sider eller bak grunntegnet i sammensetningen. Settes det en prikk over grunntegnene, får en enkeltkonsonantene **க** (k), **த** (t) og **ப** (p).

Er den tamilske ortografien gjennomiktig eller ikke? Flere av plosivene (lukkelydene) har såkalt allofonisk veksling. Det betyr at de tilhører ett fonem, men uttales forskjellig alt etter hvor de står i ordet. Først i ordet uttales språklyden [k], mens den inne i ord uttales som [g]. Og skriftegnet skal leses tilsvarende reglene for allofonisk veksling. Kan dette betraktes som lydrett skrivemåte og en grei korrespondanse mellom skrittegn og språklyd for en person som behersker tamil? Jeg vil anta ja, men er usikker på hvordan dette fortoner seg for tospråklige tamil-norske elever, både dem med og dem uten dysleksi. Når det gjelder skriftlige ferdigheter, har tamil mange tegn som skal læres. Et par av dem representerer skiller som ikke lenger eksisterer i den muntlige talen. Her er det duket for forvekslinger av tegnene i skrift, noe som også kom fram i utprøvingen av lese- og skriveprøver på tamil. Elevene forvekslet de to grafemene **ஊ** og **ஐ** som begge står for /n/ -lyd, på en prøve som krevde at de skulle skrive den første bokstaven i et ord. Disse to grafemene har såkalt *komplementær distribusjon* i skrift. I bestemte posisjoner må det ene, og ikke det andre, grafemet brukes. For å skrive rett, må elevene vite dette, det er ikke noe det kan lytte seg fram til. Ellers er det system i oppbygningen av stavelsestegnene, og de tamilsktalende elevene som både fikk opplæring på tamilskolen på lørdag, i tillegg til opplæring på skolen i Norge, så ut til å mestre lese- og skriveprøvene på morsmålet riktig bra. Jeg har ikke lest spesielt om skrivemåten for tamil og dyslektikere, men har erfaring med en tospråklig tamil-norsk elev med dysleksi som jeg undersøkte og utredet da hun var ca 12 år og fulgte opp da hun var 18 år (Bøyesen 1994 og 2006). Hun hadde strevd svært med å lære seg alle tegnene på tamil, i tillegg til at hun på Sri Lanka lærte å lese ved en slags bokstavering. Hun fikk mange negative reaksjoner på sine leseforsøk på morsmålet, fordi hun ikke mestret lesingen slik hennes jevnaldringer gjorde.

Thai regnes også som en abugida. Men i enkelte ordbøker beskrives tegnene som konsonant-tegn og vokaltegn. De umerkete stavelsestegnene har en kort a-lyd implisitt når stavelsen er åpen. Når stavelsen er lukket, er den implisitte vokalen en kort å-lyd. Øvrige vokaltegn hektes på, over, under, foran eller etter de umerkete stavelsestegnene. Skriften er utviklet fra en re-

ligiøs skrift fra et annet språk, pali, og har derfor flere sett stavelsestegn for den samme stavelsen. I den engelske utgaven av Wikipedia<sup>9</sup> ligger en grafisk oversikt over hver konsonantlyd på thai og de forskjellige grafemene som er knyttet til dem. Det er for eksempel anført seks forskjellige tegn for aspirert t-lyd /tH/ i framlyd, og fem for aspirert k-lyd /kH/. Her må det bli som ellers når det er mange tegn for det samme fonemet, relativt greit å lese dem korrekt, men vanskeligere å skrive med korrekte tegn. På thai er det videre allofonisk veksling for konsonanter, ikke minst for plosivene, i tillegg til sterke posisjonsrestriksjoner i slutten av ord. Det innebærer at sluttkonsonanttegnene skal leses i tråd med vekslinger og posisjonsrestriksjoner. For en som behersker thai muntlig, må disse endringene være forutsigelige – men kan neppe kalles lydrette. Det er ikke en entydig relasjon mellom hvert fonem og grafem i dette tilfellet.

Det er fem ordtoner i standard thai (Roengpitya 2006), og tonetegn markeres med egne tegn som ligner på vokaltegnene, samtidig som stavelsestegnets klasse sammen med vokalen angir hva slags tone stavelsen har. Dette gir trolig en entydig forbindelse mellom et meningsskillende fonologisk trekk og skriftegnene, men det er langt fra ett enkelt grafem for ett enkelt trekk. Det virker komplisert. Som Szczerbiński, mener jeg at mange forskjellige tegn for relativt likelydende fonem - ikke minst plosivene, kan betegnes som et vanskelig område. Dette gjelder ikke minst for elever som begynner å lese og skrive på thai. Jeg antar også at området byr på problemer for elever med fonologiske vansker.

Skriftsystemene for moderne arabisk, persisk, urdu, kurdisk og pashto har i følge Robinson utviklet seg fra tidlig arabisk skrift. Den avviker fra latinsk skrift ved at mange av bokstavene systematisk endrer form, men beholder visse karakteristika alt etter om de står først, sist eller i midten av ord. Dette er et fonetisk skriftsystem som grovt sagt ikke skriver korte vokaler, bare lange<sup>10</sup> (stabile). De lange vokalene skrives med tegn som også er konsonanttegn. Det er imidlertid utviklet diakritiske tegn for de uskrevne vokalene, og disse brukes både i begynneropplæringen på arabisk og persisk. På persisk kan tegnene også brukes for å unngå misforståelser (Husby 1989). Da blir ortografien på det nærmeste gjennomiktig (Abu-Rabia 1997, 1998 og 2006, Saiegh-Haddad og Geva 2008 og Baluch og Danaye-Tousi 2007). Dette gir en gylden anledning til å prøve ut ortografisk gjennomiktighet, for en kan la personer lese ord med og uten diakritiske tegn. Abu-Rabia og Baluch og Danaye-Tousi har prøvd ut dette, og finner begge at ordlesing er langt lettere når ortografien er gjennomiktig, både for elever

med og uten leseproblemer. Saiegh-Haddad og Geva (2008: 500) finner at elever med engelsk som førstespråk som lærer arabisk, leser såpass nøyaktig på andrespråket at lesehastighet blir en viktigere indikator for individuelle forskjeller på elevenes ferdigheter. Dette har da implikasjoner for kartlegging og utredning av dysleksi innenfor gjennomsiktede ortografier.

Urdu har den samme mangelen på gjennomsiktighet som arabisk og persisk når disse skrives uten markering av kort vokaler. En må bruke støtte for å vite hvilke ord det dreier seg om og lese dem korrekt – enten morfologisk støtte eller støtte ut fra konteksten. En annen sak er at elever som skal skrive innenfor en av de ortografiene som bygger på arabisk, men tilhører den indo-iranske språkgruppen som persisk, kurdisk, pashto og urdu, ikke kan lytte seg til hvordan et ord ser ut ortografisk, fordi det for en del konsonanter er mange konsonanttegn å velge mellom. Det gjelder særlig de tegnene som er overtatt fra arabisk, hvor det ikke er noen tilsvarende lydverdi på de indo-iranske språkene. Verken persisk eller urdu har stemt og ustemt dental frikativ, så tegnene for disse på arabisk, står for stemt og ustemt alveolare frikativ istedenfor - selv om det i skriftsystemet finnes andre grafem for disse allerede. Dette øker valgmulighetene og minsker gjennomsiktigheten når en skal gå fra fonem til grafem. For å få representert distinksjoner som ikke er i arabisk, har en tilført nye tegn eller lagt til diakritiske tegn.

Til oppsummering kan en fastholde: Problemer med lesehastigheten skiller seg hos dyslektikere fra normalleserne uansett ortografi, og en finner fortsatt tegn på underliggende fonologiske vansker hos de aller fleste av dyslektikerne. Dette tilsier at for å få fastslått vansker hos en flerspråklig elev, er det en fordel å ha et bilde av leseferdighetene på morsmålet. Her gjelder det å få et bilde ikke bare av nøyaktighet ved lesing av enkeltord, men også flyt og lesehastighet. Det en har funnet, tilsier også at det er en fordel å prøve å fastslå underliggende fonologiske eller andre leserelaterte vansker på førstespråket.

### Prøver for leseferdighet på forskjellige førstespråk

I første omgang har Utdanningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet) og siden Utdanningsdirektoratet sørget for at det blir utviklet leseprøver som skal kartlegge leseferdighet på forskjellige førstespråk (morsmål). Ca 1400 elever har deltatt i utprøvingen. Til sammen foreligger det nå kartleggingsprøver med tospråklige lærerveiledninger på 12 forskjellige før-

stespråk på andre og tredje trinn: albansk, arabisk, kurdisk sorani, persisk (farsi), polsk, somali, spansk, tamil, thai, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. På fjerde eller femte trinn er det utviklet en kartleggingsprøve med lærerveiledning på tre språk: albansk, somali og tyrkisk.<sup>11</sup> Disse prøvene er laget etter samme modell som prøvene *Kartlegging av leseferdighet*, som Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning tidligere har utarbeidet for Departementet og Utdanningsdirektoratet. For andre trinn er hensikten å finne elevenes bokstavkunnskaper og ferdigheter i fonemsegmentering og ordlesing. Delprøvene har stigende vanskegrad. Det er en bokstavdiktat på 20 relativt hyppige grafem, en prøve der elevene skal finne den første, og en prøve der elevene skal finne den siste bokstaven i en rekke med 12 ord. Så er det to forskjellige ordlesingsprøver. Innenfor ortografier som baserer seg på latinsk skrift, er det i tillegg en prøve, satt inn mellom de to segmenteringsprøvene, der elevene skal koble store og små bokstaver. Dette er en form for bokstavkunnskap som ikke korrelerer sterkt med de andre delprøvene for leseferdighet. Innen ortografier basert på arabiske skriftegn blir en tilsvarende oppgave å la elevene koble en bokstav i isolert form med bokstaven først i ordet. På tamil skal elevene koble grunn tegn i forskjellig form, som isolert bokstavtegn og stavelse med grunn tegn pluss vokaltegn. På thai, som ikke har tegn for isolerte konsonanter, skal elevene koble et umerket tegn med det tilsvarende tegnet, merket med et vokaltegn. For de øvrige trinnene er hensikten å finne elevenes ordlesings- og tekstlesingsferdigheter. Her er det oppgaver med tekst av varierende lengde. Det er laget en fylldig tospråklig lærerveiledning på begynnertrinnet for de språkene som nå foreligger.

Elevene som har deltatt under utprøvingen, har hatt varierende oppholdstid i Norge. Hvor mange timer de har hatt til leseopplæring på morsmålet, har også variert. Det er stor forskjell på leseferdighetene til elever som kommer rett fra hjemlandet og har hatt den første leseopplæringen der, og elever som er født i Norge og kanskje bare har fått en snau time i uka med leseopplæring her. Det er likevel satt opp rådgivende normer for de forskjellige delprøvene for hvert språk. Når en elev har skårer som ligger ett standardavvik under gjennomsnittet for trinnet, er aktuelle skoler blitt kontaktet for å høre om elevene kan ha spesielle leseproblemer, som en validering av de rådgivende normene.

Det blir manet til forsiktighet med hensyn til å trekke bastante konklusjoner fordi det er mange faktorer som påvirker leseferdighetene til flerspråklige elever. Likevel kan kartleggingsprøvene på morsmålet bidra til å

avdekke vansker langt tidligere enn om en skal vente til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, til å bli kartlagt bare på norsk. På begynnertrinnet er det viktig å vite hvor langt elevene er kommet i sin fonologiske utvikling. En er ute etter å vite om de kan segmentere et oppgitt ord i enkeltfonem og så koble til riktig grafem. En av elevene som hadde vært i Norge i under et år, deltok i utprøvingen for de polske oppgavene. Hans lærere var bekymret for hans lese- og skriveutvikling, både på norsk og polsk. Eleven hadde da også store problemer med å skrive siste bokstav i ordene på polsk sammenlignet med jevnaldringene av polsktalende elever. Denne observasjonen støttet behovet for en videre utredning av ham.

Å sammenholde ferdighetene på flere språk for en flerspråklig elev, er en sikring i forhold til å trekke forhastete slutninger om dysleksi. Forutsetningen er at eleven har vært tilstrekkelig lenge i en opplærings situasjon til at det er forsvarlig å kartlegge leseferdighetene på andrespråket (majoritetsspråket), og at eleven har fått leseopplæring på førstespråket (morsmålet). Det er vanskelig å angi eksakt hvor mye opplærings tid som skal til for å tilegne seg leseferdighet på førstespråket eller andrespråket. Læreren må vurdere både elevenes alder og kompetansenivået som kreves, ved kartleggingen.

Kartleggingsprøvene som Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) nå har ansvaret for, er utviklet for hvert språk og ikke direkte oversatt fra Lesesenterets prøver. Derfor kan de brukes parallelt med de norske prøvene. Flere skoler bruker en arbeidsmåte der de kartlegger elevene på begge språk og sammenligner resultatene slik det rådes til i veiledningen. Har en elev for eksempel problemer med å skrive første eller siste bokstav i et ord korrekt også på morsmålet, er det større grunn til å tro at eleven har dysleksi, enn om eleven har vært relativt kort tid i Norge og bare har problemer med å skrive ordene korrekt på norsk. Her henvises til kapitlet: *Flerspråkklighet og lese- og skrivevansker* (Bøyesen 2008a) for en grundig gjennomgang av hvordan skriveferdigheter på norsk kan tolkes, og hvordan resultatene på en kartleggingsprøve på førstespråket somali kan bidra til å avkrefte en hypotese om dysleksi for en tospråklig jente som snakket somali og norsk.

### Leserelaterte prøver på forskjellige førstespråk

NAFO utvikler også leserelaterte prøver på flere språk for Utdanningsdirektoratet. Hensikten er at hjelpetjenesten, primært Pedagogisk psykologisk

(rådgivings-) tjeneste, lettere skal kunne fange opp elever det er mistanke om at har dysleksi eller språkvansker. Det utvikles et prøvebatteri der NAFO har to prøver. Bredtvet kompetansesenter skal oversette og utvikle semantiske og grammatiske prøver på flere språk som del av dette prøvebatteriet innen et av tiltakene i Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis*.

NAFOs første prøve er knyttet til fonologisk korttidsminne, og kan kalles en *ordminneprøve*. Den er ment å skulle avdekke hvor mange ord en kan holde i den fonologiske delen av arbeidsminnet<sup>12</sup> etter at ordene først er blitt presentert. Skåren som framkommer, består av gjennomsnittet av ord, både lange og korte, meningsfulle som meningsløse, som en person kan gjenta. Prøven kan sammenlignes med klassiske tester for minnespenn, som innebærer gjentakelse av meningsfulle enheter. Dette er ofte tall under ti, gjerne korte, med bare én stavelse. Fordelen med å ha ord, er at en slipper å forholde seg til at noen språk, som tamil og somali, har relativt mange tallord med flere stavelser. Denne ordminneprøven kan regnes som vanskeligere enn de klassiske prøvene, nettopp fordi den inneholder meningsløse, i tillegg til lange ord. Den gir et sammensatt mål, som skal kunne fange opp en del av elevene med spesifikke lese- og skrivevansker.

Den andre prøven NAFO prøver ut, kalles rask automatisert benevning, RAN. Den kan betegnes som et mål på sammensatte, flermodale ferdigheter. Det diskuteres om RAN-ferdigheter er knyttet til fonologisk prosessering eller er del av en mer generell automatiseringsferdighet eller representerer en slags grunnlinje for prosesser knyttet til ortografiske ferdigheter. Wolf hevder at RAN krever samordning av en rekke ferdigheter som tilsvarer dem som trengs for å lese. Bowers og Ishak (2003: 153) sier det slik: "Visual naming speed as indexed by RAN can be considered to reflect the rapid integration of lexical access and retrieval processes with lower level visual, auditory and motoric (articulatory) processes." Poenget for en kliniker er å vite om dette målet henger sammen med leseferdighet og kan skille mellom elever som har spesifikke vansker, og dem som ikke har det. Det er mye dokumentasjon på at RAN gjør dette. Ikke minst er det morsomt at RAN ser ut til å predikere leseferdighet bedre på fjerde trinn enn på andre trinn på kinesisk og ser ut til å ha en sterk sammenheng med leseflyt. Den ser ut til å være en god indikator for lesevansker på kinesisk (Liao et al 2008: 250).

I batteriet NAFO bruker, er det valgt ut tre delprøver for RAN: en for bokstaver, en for tall og en for illustrerte ord (tegninger). For å kunne ha noenlunde språklig likeverdige utgaver av RAN, er det valgt ut bokstaver som

ikke gir interferens for tospråklige på den måten at bokstaven uttales forskjellig på morsmålet og norsk.<sup>13</sup> Det er også valgt siffer med omtrent like mange stavelser og ord som skal være korte enstavellesord og alminnelig kjente for yngre barn også.

For å få en oversikt over skåremønstre og fordelinger på forskjellige trinn, er prøvene tatt på norsk på til sammen mellom tretti og femti elever på hvert av første, andre, tredje, femte og sjuende trinn i barneskolen, samt på ett trinn i videregående skole. Det blir nå prøvd ut tilsvarende prøver på forskjellige språk. NAFO har til nå bearbeidet eller utviklet foreløpige utgaver av sin del av prøvebatteriet på 11 forskjellige språk: norsk, albansk, arabisk, engelsk, persisk (farsi), polsk, somali, spansk, thai, tyrkisk og vietnamesisk. En del av elevene som er tospråklige tyrkisk- norske, har også deltatt i utprøvingen av batteriet som Bredtvet kompetansesenter utvikler. Her ligger det muligheter for analyse av samvariasjon innen batteriet, i tillegg til en viss validering av prøvene. Ellers brukes resultater fra leseprøver på morsmålet og norsk der dette foreligger. I tillegg brukes et skjema for leseferdighet på elevens språk og lærervurderinger, ikke minst læreres bekymringer, i valideringen. Utprøvingen er ikke ferdig. Det en kan si ut fra fordelinger og validering så langt, er at prøvene ser ut til å bidra til å fange opp en del av elevene med spesifikke lesevansker. Blant de flerspråklige elevene jeg har møtt under utprøvingen i vår, er det mellom fem og ti elever det har vært uttrykt bekymring for. De fleste av disse ser ut til å ha relativt lave skårer for ordminneprøven.

Avslutningsvis vil jeg skissere et møte med en flerspråklig elev som ser ut til å ha utslag for RAN på thai. Det var en elev på sjettede trinn som hadde vært mindre enn ett år i Norge. Det var fire forhold som gjorde at jeg mente at det var grunn til å utrede ham videre og følge ham opp med spesielt tilpasset opplegg. Hensikten ville være å fastslå om han har spesifikke problemer og ikke bare var kommet kort i lesing på norsk. Det ene forholdet var at han hørtes ut til å ha prosesseringsproblemer på thai på den leserelaterte prøven RAN. Det andre var at han så ut til å ha leseproblemer i forhold til en tekst beregnet på begynnerlesere på morsmålet etter fem års skolegang i hjemlandet. Det tredje var avkodingsmønstret han hadde ved lesing på norsk, mens det fjerde forholdet var bekymring fra en erfaren og faglig kompetent kontaktlærer.

Eleven kunne benevne seks skriftegn fra thai enkeltvis under presentasjonen i RAN-prøven i starten. Han fikk også anledning til å prøve å benevne bokstavene raskt før han gjennomførte selve delprøven der disse

bokstavene inngikk i RAN. Men underveis i gjennomføringen stoppet han opp, nølte lenge og kom ikke på navnet på bokstavene æ (tilsvarende <s> på norsk) og ๓, (tilsvarende <m>). Dette er relativt hyppig brukte bokstaver på thai. Det var like mye nøling eller ordleting i andre som i første omgang av delprøven. På norsk gikk dette raskere - og det er en observasjon som kan, men ikke nødvendigvis må svekke en hypotese om prosesseringsproblemer. Imidlertid strevde eleven og ga nærmest opp å lese et relativt enkelt spørreskjema på thai, for han hadde glemte noen av bokstavene. Selv om det her kan ha vært noen lavfrekvente bokstaver, virket dette påfallende etter fire års skolegang i Thailand. De to andre elevene i hans gruppe, som også hadde skolegang fra Thailand, hadde ikke problemer med å lese et slikt skjema. Imidlertid varierer kvaliteten på opplæringstilbudet i Thailand, så denne eleven behøvde ikke å ha fått et omfattende skoletilbud, mens de andre to kan ha hatt det. Elevene kan i tillegg snakke forskjellige dialekter av thai, selv om alt kalles thai. En del av elevene som kommer til Norge, snakker en dialekt som ligger svært nært språket i Laos. Forskjellen skal være omtrent som mellom norsk og svensk. Blant annet er ordtonene forskjellige (Roengpitya 2006), Dialektforskjellene kan gjøre at skriftsystemet for en slik elev vil fortone seg som mindre gjennomsiktig enn for dem som snakker standard thai. Har eleven spesifikke vansker, er det ikke sikkert at opplæringen har vært tilpasset hans vansker, uaktet dialekt.

Under avkodingen av norske ord, strevde eleven spesielt med lange ord og reverserte ordet *ord*. Det ble lest som "ro" og "rot", i sammensetningen *enkeltord*, selv da den ene delen av dette sammensatte ordet ble skjernet og han ble bedt om å lese ordet *ord* isolert. Teoretisk sett kan en tenke seg at måten abugidaen på thai er bygget opp, kan skape en type reversering på norsk. Men eleven hadde hatt ett år med leseopplæring på norsk. Ordet *tegneserier* kjente han, fordi han pleide å kjøpe serieheftet Donald Duck, men han greide ikke å avkode, hverken *tegne* eller *serier* i dette sammensatte ordet, selv med mange forsøk, oppdelinger og skriving av ordet med større bokstaver enn i skjemaet.

På thai er det omfattende posisjonsrestriksjoner. Det er begrenset hvilke språklyder som uttales på slutten av et skrevet ord, og flere bokstaver på slutten av ordet uttales bare med én språklyd. Dette kan forklare at det tar tid å venne seg til å uttale de siste bokstavene i et ord på norsk. Har eleven ordmobiliseringsproblemer eller prosesseringsproblemer, kan han streve med helordslesing og ortografisk lesing, som igjen kan gi seg utslag i reversering og andre avkodingsproblemer.



Generelle fonologiske problemer var det mer usikkert om eleven hadde. Eleven greide til slutt å gjenta de norske ordene jeg øvde med ham, nærmest perfekt. Han så også ut til å kunne bokstavene i det norske alfabetet. Han strevde med å uttale språklyden /r/ korrekt i alle posisjoner og han strevde med å uttale konsonantforbindelser, noe som er vanskelig i starten for mange som ikke har norsk som førstespråk.

I dette tilfelle var det mange ubesvarte spørsmål. Jeg har i ettertid fått et bedre bilde av elevens skolegang. Elevens leseferdighet på morsmålet er ytterligere vurdert ved bruk av leseprøvene på thai, han er blitt kartlagt med prøver for tidlig lese- og skriveutvikling på norsk og har selv kommet med verdifull tilleggsinformasjon. Denne tilleggsinformasjonen styrker en hypotese om dysleksi. Eleven fortalte at det tilbudet han fikk som seksåring det første året han gikk på skole, ikke var daglig. Han hadde imidlertid fravær omtrent en gang i uka fra det daglige skoletilbudet, i de fire årene han så gikk på skole i Thailand. Grunnen til at han holdt seg vekke fra skole, var at han ble fysisk straffet, som mange andre. Det var særlig de elevene som ikke greide å lese og skrive riktig, som ble straffet.

På ordlesingsoppgavene på andre trinn på thai, brukte han mer tid enn det som er oppgitt, og forvekslet ord som var like uttalemessig. Han hadde utslag for de veiledende bekymringsgrensene på de tre delprøvene han tok fra denne lese- og skriveprøven på thai. Eleven hadde videre svært lave skårer på kartleggingsprøvene for begynnerlesere på norsk og hadde stadig problemer med å avkode et ord som *forstår* og forvekslet uttalen knyttet til /r/ og /l/ ved andre gangs utprøving. Informasjon som stadig mangler, er knyttet til hans dialektbakgrunn i tillegg til informasjon om syn, hørsel og utviklingshistorie, slik hjelpetjenesten pleier å skaffe seg. Trekkes slutningen dysleksi, må denne flerspråklige eleven sikres de rettighetene som er knyttet til å ha en spesifikk lese- og skrivevanske.

Et tiltak for denne eleven bør i tilfelle dekke hele opplæringssituasjonen, inkludere elevens sterke sider, og det bør ta vare på hans selvbylde. Eleven virket både motivert, reflektert og rask i tankene, noe som burde gi et godt utgangspunkt for samarbeide med ham. Med hensyn til leseutviklingen bør oppmerksomheten hans rettes spesielt mot ords ortografiske sammensetning. En kan for eksempel bruke fargemarkeringer og trening av hurtiglesing. En bør også sikre en utbygging av ordforråd, gjerne i tråd med opplegg som fremmer fagforståelse på tvers av språk, såkalt trekantssamarbeid (Bøyesen 2008b), eventuelt i tråd med oppleggene som Wolf og medarbeidere har utviklet (Wolf et al 2000).

Mange flerspråklige elever kan se ut til å trenge økt progresjon for å kunne ta igjen sine enspråklige medelever: De skal ta igjen sine enspråklige norsktalende medelever språklig, samtidig som de skal tilegne seg faglige ferdigheter på det samme nivået som de enspråklige. Enspråklige dyslektikere har en forsinket lese- og skriveutvikling. De skal få kompensert for denne utviklingen via tilrettelegging og utløsning av rettigheter. Flerspråklige elever med dysleksi, står i fare for å bli ekstra forsinket, både som flerspråklige og som dyslektikere. De trenger avgjort å få fastslått sine vansker og få tilpassete tilbud og realisering av rettigheter, om de skal ha en sjanse til å lykkes i det norske utdanningssystemet.

## Noter

1. Med *ortografi* menes her rettskrivningssystem, regler for hvordan språklyder og ord skal noteres i skrift. Innenfor et skriftsystem med latinske skrifttegn (bokstaver), har en forskjellige regler for rettskriving. Ordene *tal* og *tall* på norsk skrives med henholdsvis en og to konsonanter etter vokalen *a*, en angivelse av at den ene vokalen er lang og den andre kort. Dette kan en kalle en indirekte angivelse idet signalet om vokallengde uttrykkes gjennom konsonanter. På somali har en ordet *taal* (et verb knyttet til lokalisering). Her er det den dobbelte vokalen som angir at vokalen er lang, som da kan kalles en direkte angivelse. Ordet *taal* på somali uttales da omtrent som det norske ordet *tal*. Innenfor leseforskning vil en si at norsk og somali har forskjellige ortografier, selv om både norsk og somali anvender et skriftsystem som bygger på latinske. I Somalia har det skjedd en endring ved at en tidlig på 70-tallet la om fra å bruke et skrivesystem bygget på arabiske skrifttegn til ett som bygger på latinske skrifttegn. Ortografien ble da i store trekk lydrett. Dette var en del av generalmajor Siad Barres kampanje for å minske analfabetismen i republikken Somalia etter at han hadde overtatt makten i 1969. Bruken av betegnelsen ortografi er ikke begrenset til skrift basert på latinske bokstaver. Den gjelder innen skrift basert på arabiske tegn, der reglene er forskjellige for kurdisk sorani og arabisk, for eksempel, jf titler i litteraturlista. Japansk ortografi baserer seg på bruk av flere typer skrifttegn, både kinesiske tegn og egne stavelsestegn.
2. Andrespråket er det språket eleven tilegner seg etter førstespråket, eller morsmålet. Når det offisielle språket ikke er morsmålet, blir det ofte betegnes som andrespråket, altså norsk, svensk, dansk eller engelsk som andrespråk.
3. <http://www.bdadyslexia.org.uk/whatisdyslexia.html> (hentet ned 16.10.2008)
4. Et fonem representerer en språklyd og er en språklig enhet med betydningsskillende funksjon. En kan sammenligne fonemene /b/ og /p/ der disse ikke bærer mening i seg selv, men byttet fra /b/ til /p/ gjør at det blir forskjellig betydning av to ord som i *bil* - [bi:l] og *pil* [pi:li] (H markerer her aspirasjon (pust) på norsk). Om en holder seg til somali, representerer disse språklydene det samme fonemet. Om en uttaler [b] eller [p], går det ut på ett. En person med somali som førstespråk kan komme til å si [bilestredet] i stedet for [pHilestredet] – (et navn som med dagens trafikkbilde trolig også gir mer mening).

5. I bokmålsorboka og fremmedordboka på nettet (Kunnskapsforlaget), defineres *piktogram* som "et bilde som symboliserer et ord el. et begrep, brukt som veiledning el. som advarsel", for eksempel skarp sving eller dametoalett, mens et *ideogram* "er et skriftegn for et helt begrep, bildeskriftegn, t forskj fra bokstavtegn". Tegnene =, % og § blir her nevnt som eksempler.
6. [http://www.pinyin.info/readings/texts/ideographic\\_myth.html](http://www.pinyin.info/readings/texts/ideographic_myth.html)
7. Andrew Robinson (2001) skriver at en type fonetiske skrivemåte er å ha et to-komponent-tegn der det første tegnet bærer den semantiske betydningen, mens det andre tegnet bærer den fonetiske. Den fonetiske behøver ikke, men kan ha full klaff. Da er uttalen helt gitt. Men en kan regne 75% klaff om det er 3 av fire fonetiske enheter som angis. Robinson viser til Soothill som har laget en matrise der han kategoriserer ut fra fonetisk komponent i den øverste raden og en semantisk komponent i den første kolonnen. Robinson peker på at den fonetiske komponenten gir en bedre indikator i forhold til uttale enn den semantiske til mening.
8. I følge bokmålsordboka er *hieroglyfer* "bildeskrift som fins på gammelegyptiske minnesmerker", men Robinson bruker denne betegnelsen også for andre skrifter.
9. Det er ikke lett å finne en god beskrivelse av thai gjennom ordbøker eller grammatikker på et skandinavisk språk eller engelsk. Viggo Brun har en liten oversikt i Thai-dansk ordbok (1994). Selv om nettstedet ikke er faglig sikret, har jeg derfor støttet meg på den engelske utgaven av wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Thai\\_language#Phonology](http://en.wikipedia.org/wiki/Thai_language#Phonology) For den som vil høre navnet på bokstavene uttalt på thai, finnes en fin mulighet på nettet: <http://www.thai-language.com/ref/overview> Her er det imidlertid en uortodoks måte å transkribere skriftegnene på. For øvrig har jeg støttet meg på en liten artikkel i nettutgaven av Store norske leksikon: <http://www.snl.no/article.html?id=776039> (hentet ned 29.01.2008)
10. Olaf Husby (1989:19) skriver at lange og kort vokaler slik de framstår skriftlig for persisk, ikke samsvarer med de betydningsskillene en har for lang og kort vokal på norsk og heller ikke for vokallengde slik en rent fonetisk oppfatter disse.
11. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring har utarbeidet disse leseprøvene som del av Tiltak 13 i Strategiplanen: *Likeverdige opplæring i praksis!*
12. Baddeleys tidlige modell for arbeidsminne ligger til grunn for tenkningen. I den inkluderer det han kaller *den fonologiske løkka*, som er et system som sammen med *den visuelle skisseblokka* er underordnet *den sentrale enheten for ledelse* (the central executive) (Baddely 1996). Baddeley har senere utvidet og endret denne modellen noe. Han inkluderer et episodisk fendersystem og har gjort endringer for den fonologiske løkka. Enhetene er blitt gitt ansvar for flere kognitive oppgaver. Dette har interesse for hvordan en kan forklare delprosesser i arbeidsminne, knyttet til dysleksi (Amtmann et al 2007: 809)
13. Bokstaven <y> ville eksempelvis kunne gi interferens på tyrkisk, fordi den representerer /y/ på norsk og /j/ på tyrkisk.

## Litteratur

Abu-Rabia, Salim 1997. Reading in Arabic orthography: The effects of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic

- readers. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 9, s 65-78.
- Abu-Rabia, Salim 1998. Reading Arabic texts: Effects of text type, reader type and vowelisation I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 10, s 105-119.
- Abu-Rabia, Salim og Haitham Taha 2006. Reading in Arabic Orthography; Characteristics, Research Findings, and Assessment. I: *Handbook of Orthography and Literacy*. Joshi, R. Malatesha og P.G. Aaron (red). London: Lawrence Erlbaum.
- Amtmann, Dagmar, Robert D. Abbott og V. W. Berninger 2007. Mixture growth models of RAN and RAS row by row: insight into the reading system at work over time. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 20, s 785-813.
- Baddeley, Alan D 1996. The Concept of working memory. I: Gathercole, Susan E. (red.): *Models of Short-term memory*. London: Psychology Press (an imprint of Erlbaum (UK), Taylor & Francis Ltd.).
- Baluch, Bahman og Maryam Danaye-Tousi 2007. A pilot investigation into unimpaired and dyslexic Persian children's word naming and spelling: Implications for models of reading and counselling. I: *Counselling Psychology Quarterly*, Routledge, vol. 20, s 41-50.
- Bowers, Patricia Greig og Galit Ishaik 2003. RAN's Contribution to Understanding Reading Disabilities. I: Swanson, H. Lee, Harris, Karen R. og Graham, Steve (red.) 2003: *Handbook of learning disabilities*. New York. Guilford Press.
- Brun, Viggo 1994. *Thai-dansk ordbog*. Med assistanse fra Bundhit Pein-amphai. Utgitt av forfatteren. Craftmanns press. Bangkok.
- Bøyesen, Liv 1994. Logopedic work with bilingual pupils. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatrics*, vol. 19, 1-2. s 25-36.
- Bøyesen, Liv 2003. Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet. HiO rapport 2003 nr 24.
- Bøyesen, Liv 2008a. Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I: Bjar, Louise. (red.): *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, Liv 2008b. Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I: Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge: *Familie-læring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Durgunoğlu, Aydın Yücesan 2006. How Language Characteristics Influence Turkish Literacy Development. I: *Handbook of Orthography and Literacy*. Joshi, R. Malatesha og P.G. Aaron (red). London: Lawrence Erlbaum.
- Everatt, John, Ian Smythe, Dina Ocampo og Eva Gyarmathy 2004. Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds: a cross-linguistic comparison. I: *Journal of Research in Reading*, vol. 27, s 141-151.
- Frost, Elisabeth Dianne 2000. Bilingualism or Dyslexia – Language Difference or Language Disorder? I: Peer, Lindsay & Reid, Gavin (red): *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*. London: Fulton.
- Gallon, Nichola, Harris, John og Heather van der Lely 2007. Non-word repetition: An investigation of phonological complexity in children with grammatical SLI. I: *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 21, s. 435-455.
- Hagtvedt, Bente og Solveig-Alma H. Lyster 2003. The spelling errors of Norwegian good and poor decoders: A developmental cross linguistic perspective. I : Goulandris Nata (red.) og Margaret Snowling (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Ho, Connie, Suk-Han (2003): Reading acquisition and developmental dyslexia in Chinese: a cognitive perspective. I: Goulandris Nata (red.) og Margaret Snowling (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Husby, Olaf og Elisabeth Silva 1992. *Tamilsk grammatikk*. Oslo: Friundervisningen forlag.
- Husby Olaf 1989. *Norsk-persisk kontrastiv grammatikk*. Oslo: Friundervisningen forlag.
- Klein, Denise og Estelle Ann Lewine Doctor 2003. Patterns of Developmental Dyslexia in Bilinguals. I: Goulandris Nata (red.) og Margaret Snowling (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Revidert utgave 2007.
- Landerl, Karin 2003. Dyslexia in German-speaking children. I: Goulandris Nata (red.) og Margaret Snowling (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in*

- different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Liao, Chen-Huei, George K Georgiou og Rauno Parrila 2008. Rapid naming speed and Chinese character recognition. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 21, s 231-253.
- Olofsson, Åke 2003. The dyslexic reader and the Swedish language. I: Goulandris, Nata (red.) og Margaret Snowling (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Robinson, Andrew 2001. *The story of writing. Alphabets, Hieroglyphs & Pictograms*. Slovenia: Thames & Hudson.
- Roengpitya, Rungpat 2006. The Phonetic Realizations of the Khorat Thai Tones. Paul Warren og Catherine I. Watson (red.): Proceedings of the 11th Australian International Conference on Speech Science & Technology. University of Auckland, New Zealand. December 6-8, 2006. Copyright, Australian Speech Science & Technology Association Inc.
- Saiegh-Haddad, E. og Esther Geva 2008. Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 21, s 481-504.
- Snowling, Margaret og Kate Nation 1997. Phonology, language and learning to read. I: Snowling, Margaret and Charles Hulmes (red.): *Dyslexia, Biology and Cognition*. London: Whurr Publishers.
- So, Dominica og Linda S. Siegel 1997. Learning to read Chinese: semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 9, s 1-21.
- Szczerbiński, Martin 2003. Dyslexia in Polish. I: Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Wolf, Maryanne, Lynne Miller og Katharine Donnelly 2000. Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography (RAVE\_O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. I: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33 s 375-386.
- Wydell, Taeko Nakayama 2003. Dyslexia in Japanese and the ‘Hypothesis of granularity and transparency’. I: Goulandris Nata (red.) og Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Wydell, Taeko N og Tadahisa Kondo 2003. Phonological deficit and the reliance on orthographic approximation for reading: a follow-up study on

an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. I: *Journal of Research in Reading*, vol. 26, s 33-48.

## Tospråklig praksis i ulike samtalekontekster i skolen

*Åse Lund, Institutt for lærerutdanningsfag  
Høgskolen i Telemark*

### Innledning

Det finnes et fåtall studier om tospråklig praksis i norsk skole. Svendsen (2004) undersøkte språksosialisering og flerspråklig praksis hos en gruppe elever med filippinsk bakgrunn. I en studie av pakistansk-norske elever undersøkte Aarsæther (2004) hvordan elevene brukte kodeveksling som samtaleorganiserende virkemiddel i samtaler seg imellom. I begge disse studiene var elevsamtaler en del av datagrunnlaget. I Danmark er det gjennomført en omfattende langtidsstudie av tyrkisk-danske barns språkutvikling fra skolestart til utgangen av grunnskolen, der blant annet tospråklig praksis er undersøkt (Se bl.a. Jørgensen 1998 og 2003).

Denne artikkelen er basert på funn i masteroppgaven "*Da kunne vi ikke snakket to språk*" – vilkår for tospråklig praksis i en skolekontekst (Lund 2007). Hensikten med masterprosjektet var å undersøke en gruppe tyrkisk-norske elevers faktiske bruk av to språk og elevenes muligheter for å bruke to språk i en skolekontekst. Forskningsspørsmålene ble belyst gjennom analyse av samtaler, både elevsamtaler og samtaler mellom elever og en tospråklig lærer. Andre data som ble benyttet til å belyse spørsmålene, var observasjoner av elever og lærer i ulike skolesituasjoner, spørreskjemaer og intervjuer. I denne artikkelen er det samtaleanalysen som er det sentrale, og gjennom samtaleutdrag eksemplifiseres den språklige atferden til to informanter i samtale med den tospråklige læreren og i samtale med hverandre.

Artikkelen består av en teoridel, en del med informasjon om informantene, en analysedel og til slutt en del som sammenfatter og diskuterer ho-