

spesialpedagogikk 0117

26

Benevningshastighet,
leseferdighet og dysleksi

21

Forstår du hva
jeg sier?

04

En spesialpedagogisk
arbeidsmodell



Tospråklige barn, språk- og leseforståelse



Ellen B. Ruud

Dette nummeret av Spesialpedagogikk handler hovedsakelig om språk, språkforståelse og språkvansker sett fra ulike perspektiver. For å lykkes i barnehage og skole og på ulike sosiale arenaer vet vi at det å beherske språket er helt sentralt.

De to forskningsartiklene i dette nummeret omhandler tospråklige barn. Stadig flere barn i norske skole og barnehager har et annet morsmål enn norsk. Det å beherske flere språk kan være veldig positivt, men forskning viser at det også kan knyttes utfordringer til tospråklighet. Noen undersøkelser viser at minoritetsspråklige barn får dårligere læringsutbytte på skolen enn barn som har norsk som morsmål og at det kan være større sannsynlighet for at de dropper ut av skolen.

Det er særlig leseforståelsen noen av disse barna kan streve med, og som fører til at de har større vansker med å tilegne seg fagstoff enn de som har norsk som morsmål. Selv om barna kan være like gode tekniske lesere, er det ikke dermed sikkert at de forstår det de leser. Særlig kan det være krevende å lese og forstå innholdet i ulike fagtekster som presenteres i lærebøkene på skolen. Anne Cathrine Thurmann-Moe skriver i sin forskningsartikkel at slike vansker ofte ikke blir oppdaget før i fjerde til femteklasse når fagtekstene blir mer kompliserte og elevene skal benytte lesingen som redskap for kunnskapstilegnelse i de ulike skolefagene.

For å kunne forebygge dette, er det avgjørende med kunnskap om hva som ligger til grunn for et godt læringsutbytte hos tospråklige barn. Flere forskningsundersøkelser har vist at barnas ordforråd i barnehagealder er en viktig prediktor for senere leseforståelse. Et godt ordforråd og begrepsforståelse på opplærings-språket samt gjerne noen forkunnskaper om det temaet teksten omhandler, er viktig for å tilegne seg nytt fagstoff på skolen.

Årets nyttårsønske for hele det spesialpedagogiske feltet er at politikere og andre beslutningstakere ikke bare snakker positivt om forebyggende arbeid og tidlig innsats, men at de virkelig prioriterer å sette inn ressurser og hensiktsmessige tiltak både i barnehage og skole. Hvis tospråklige barn tidlig nok får tilpasset opplæring både på sitt morsmål og norsk, kan de bli en uvurderlig ressurs for samfunnet. Det er ikke lønnsomt å vente med å sette inn tiltak til barna har utviklet vansker.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Henriette Myklebust Øye

hmo@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7448 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto

Årgang 81

ISSN 0332-8457



“ *Jeg har blitt mer og mer opptatt av spørsmålet: «Hva skal til for at det går bra?»*

04

«En spesialpedagogisk arbeidsmodell»

Kristian Øen



14 «Aldri si aldri»

Line Gundersen Hovland

21 «Forstår du hva jeg sier?»

Beate Heide

26 «Benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi»

Jan Erik Klinkenberg

68 Bokmelding

Kirsten Flaten

Fagfellevurdert artikkel

38

«Frog, where are you?»

Narrativ produksjon på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål»»

Jannicke Karlsen og Hanne Næss Hjetland

«Prediksjon av leseforståelse hos flerspråklige elever i longitudinelt perspektiv»

Anne Cathrine Thurmann-Moe

E F G H

En spesialpedagogisk arbeidsmodell

I denne artikkelen presenterer artikkelforfatteren en arbeidsmodell der han forsøker å bygge bro mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Istedenfor å spørre «hva er galt med barnet» eller «hva er galt med systemet?» foreslår artikkelforfatteren at man heller spør «hva skal til for at barnet lykkes?».

AV KRISTIAN ØEN

Individ eller system? Spørsmålet har i lang tid vært sentralt innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Perspektivene kan til tider oppleves som en dikotomi, der det ene står i motsetning til det andre og der kun det ene kan være rett.

Det spesialpedagogiske fagfeltet blir ofte forbundet med kategoriseringer og begreper som normalitet og avvik. Årsaken ligger blant annet i at feltet har hatt stort fokus på individets manglende forutsetninger og vansker. Tiltak på bakgrunn av diagnosekunnskap har vært, og er fremdeles sentrale oppgaver i spesialpedagogisk sammenheng (Morken, 2007). Som fagperson har jeg over år fått spesialisert meg innenfor reguleringsvanskeproblematikken. Fordelene med diagnosekunnskap og den forståelsen jeg over tid har bygget opp om barn med slike vansker, er etter mitt syn mange. Selv om det kategoriske perspektivet kan bli stigmatiserende og reduserende, har dette perspektivet også sine klare styrker. Mye av den spisskompetansen mange spesialpedagoger har, bygger nettopp på fordypning i enkelte «kategorier», diagnoser og vanske-

forståelser. På den måten kan en med større treffsikkerhet si noe om hva som kjenner tegner en gruppe og hvilken betydning dette har for læring, uten dermed å si at alle er like. Dette er på mange måter kjernen i spesialpedagogikken på godt og vondt.

Samtidig bringer det kategoriske og individfokuserte perspektivet med seg en rekke utfordringer. Erfaringene fra praksisfeltet er at et for ensidig fokus på det kategoriske perspektivet ofte ligger til grunn når skoler og barnehager strever med tilrettelegging og henvender seg til PP-tjenesten. Det samme perspektivet ligger som regel til grunn når man igjen henvender seg til Statped. Undersøkelser viser at opptil 90 % av lærerne forstår tilpasset opplæring og spesialundervisning ut ifra en individorientert forståelse (Mathiesen & Vedøy, 2012). Når vi også vet at PP-tjenesten har blitt kritisert for å vektlegge den individorienterte forståelsen for mye, står en i fare for å bli blind på de systemiske årsakene som kan ligge bak (Pihl, 2010).

Mens det kategoriske perspektivet tar utgangspunkt i årsaksforklaringer som



... feltet har hatt stort fokus på individets manglende forutsetninger og vansker.

uttrykkes i kategorier eller diagnoser, tar det relasjonelle perspektivet eller systemperspektivet utgangspunkt i relasjoner mellom mennesker og samfunn (Morken, 2015). Det finnes etter hvert mye forskning som støtter seg på at det relasjonelle perspektivet fortjener en større plass innenfor det spesialpedagogiske feltet (Nordahl, 2012). Ved å fokusere mer på kvaliteten i den ordinære opplæringen, klasseledelse og læringsmiljø, ser en at mange av «vanskene» ser ut til å forsvinne eller bli kraftig redusert.

Dersom en for ensidig legger vekt på enten det kategoriske eller det relasjonelle perspektivet, står en slik jeg ser det i fare for å komme til kort. Utfordringen ligger i å kombinere de ulike perspektivene og styrke barnehagelærere og lærere i å gjøre mer helhetlige analyser av hvor «skoen trykker». Nettopp dette kommer også klart frem i Meld. St. 18 «Læring og fellesskap», der det forventes at PPT i større grad skal bidra til helhet og sammenheng i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Etter mange år i skolen og senere som rådgiver i det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, har jeg blitt mer og mer opptatt av spørsmålet: «hva skal til for at det går bra» heller enn «hva er galt med barnet» eller «hva er galt med organisasjonen». Spørsmålet er selvsagt tilnærmet umulig å svare på, da alle individer er unike og ulike. Det samme er også alle organisasjonene, det være seg barnehager og skoler. I et forsøk på å komme nærmere et svar på spørsmålet, har jeg over tid utarbeidet en modell som løfter frem ulike komponenter som kan være viktige i arbeidet mot en mer tilrettelagt og inkluderende opplæringssituasjon. Modellen har i seg tradisjonelle spesialpedagogiske komponenter, men løfter også frem viktige tema som en oftere finner i en relasjonell eller systemrettet tilnærming. Elementer som implementering, fidelity, rammebetingelser og organisasjonskultur blir i en helhetsanalyse like sentralt som de tradisjonelle spesialpedagogiske komponentene som kartlegging, forståelse og tiltak.

En arbeids- og analysemodell

Bakgrunnen for utviklingen av modellen bygger på flere sentrale rapporter og styringsdokumenter. Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» peker på at Statped i større grad

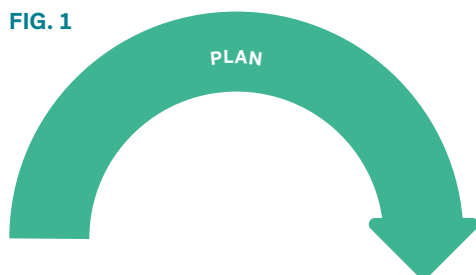
skal ha bredere kompetanse enn i dag. Det forventes videre at PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats, jobbe mer forebyggende, og bidra til helhet og sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagelovens §19-c og opplæringslovens §5-6 gir i hovedsak to hovedoppgaver til PP-tjenesten (barnehageloven, 2005; opplæringsloven, 1998). Det ene er å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering, det neste er å hjelpe skole og barnehage i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for barn med særlige behov. Kartlegging av PP-tjenesten viser at den delen av arbeidet som omhandler kompetanse og organisasjonsutvikling, ser ut til å være et nedprioritert område. PP-tjenesten som helhet gir også uttrykk for at det nettopp er på dette området de har størst behov for kompetanseheving (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Modellen er et bidrag inn i praksisfeltet og er ment som et analyseverktøy i både barnehage og skole. Selv om modellen er like aktuell i barnehagen, vil jeg videre i artikkelen konkretisere modellen med referanser til skole. Det er også viktig å presisere at modellen både kan brukes i arbeidet med å forbedre opplæringssituasjonen til et enkelt barn, og som et analyseverktøy for å videreutvikle den spesialpedagogiske praksisen på organisasjonsnivå.

Modellen er satt sammen av flere hoveddeler som igjen inneholder ulike delkomponenter. I det følgende presenteres oppbygningen av modellen del for del. Den første hoveddelen handler om å utarbeide en god plan.

Planen

For å svare på spørsmålet «hva skal til for å lykkes», er det behov for en plan (fig. 1). Denne planen inneholder igjen ulike delkomponenter som alle er like sentrale (fig. 2). Første delkomponent innenfor planen er *kunnskap*. Med kunnskap menes informasjon om barnet som har betydning for læring og utvikling. Det kan være informasjon om barnets styrker, utfordringer og interesser, men også diagnosekunnskap, belastningshistorie osv. Kartlegging, observasjon og utredning vil her ha en viktig plass for å få tilstrekkelig kunnskap om barnet. Denne delkomponenten har alltid hatt en viktig plass i det spesialpedagogiske feltet, og har også en viktig plass i arbeids-

FIG. 1



modellen. Det er vanskelig å komme unna at en del barn skiller seg vesentlig fra andre barn når det kommer til læringsforutsetninger. Mangelfull kunnskap om dette kan derfor i noen sammenhenger være en årsak til at planen ikke er god nok.

Neste delkomponent i planen er *forståelse i kontekst*. Denne komponenten handler om å overføre kunnskap fra teori til praksis. Det handler om å forstå hvordan barnets styrker og svakheter kommer til uttrykk i de ulike situasjonene. Viktige spørsmål her blir å spørre seg hvordan elevens interesser eksempelvis kan utnyttes i norsk, fjerde time, på onsdag når det skal jobbes mot et eller flere spesifikke kompetansemål. Denne komponenten er erfaringsvis krevende å få på plass. Etter mange år i praksisfeltet har jeg møtt mange lærere som har lest og blitt kurset i diverse tematikk. Likevel strever de med å overføre kunnskapen til praksis. Det er som regel ikke manglende vilje hos læreren som er årsaken til dette. Noen ganger kan det rett og slett være ekstremt vanskelig å omsette teori til praksis, og det blir derfor viktig å spørre seg om skolen har gode nok systemer for å hjelpe personalet med dette.

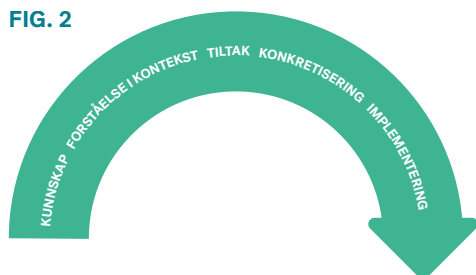
Den neste delkomponenten er *tiltak*. Tiltak handler i denne sammenhengen om hvordan en skal møte barnets utfordringer på en best mulig måte. Tiltak må derfor forstås i en vid forstand og kan dekke alt fra skole-hjem-samarbeid til konkrete metodiske opplegg. Tiltak må alltid bygge på begge de to tidligere delkomponentene. Knut Bronder, tidligere leder for ADHD-Norge, sa i sin tid at «har du møtt en med ADHD, har du møtt en med ADHD». Dette er etter min mening et godt utgangspunkt. Ingen tiltak vil fungere for alle barn, i de samme situasjonene og til enhver tid. Tiltak må derfor igangsettes ut ifra behov, skreddersys for det enkelte barnet, brytes ned og konkretiseres. Som en

naturlig konsekvens av dette vil derfor *konkretisering* bli den neste delkomponenten i planen.

For barn med spesialpedagogiske behov finnes det ofte rapporter som beskriver tiltak. I en kartlegging av PP-tjenesten uttrykker så mange som 80 prosent av lederne i PP-tjenesten at deres tjeneste bruker mest tid på individrettet arbeid knyttet til sakkyndige vurderinger (Hustad mfl., 2013). Ofte er tiltakene som er beskrevet i en sakkyndig vurdering av generell karakter. Det kan eksempelvis stå beskrevet at barnet trenger forutsigbarhet, tid til prosessering, hjelp når det gjelder manglende kognitiv fleksibilitet osv. Konkretisering handler om å beskrive hva dette eksempelvis innebærer for frileken i storefriminnuttet når elevene leker «politi og røver». Altfor ofte overlates jobben med konkretisering til personer uten nødvendig spesialpedagogisk kompetanse. En konsekvens av dette blir at skolen sitter tilbake med en opplevelse av at tiltakene ikke virker, eller at de ikke er gjennomførbare i en klasse der det er 28 andre elever. Når vi samtidig vet at et flertall av elevene som mottar spesialundervisning i den norske skolen, får denne undervisningen av personer som mangler formell spesialpedagogisk utdanning og kompetanse (Haug, 2014), er det betenkelig at PP-tjenestens rolle som oftest stanser med utarbeidelsen av sakkyndig vurdering (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). En plan som mangler god konkretisering og som i hovedsak beskriver tiltak i tråd med det kategoriske perspektivet, står da i fare for å virke som en «driver» til spesialundervisning, snarere enn å hjelpe til med å gi eleven en inkluderende opplæring (Nordahl, 2012). Dette er igjen svært problematisk da vi vet at elever som først har fått spesialundervisning, ser ut til å bli «avhengig» av dette i det videre løpet. Det kan ut ifra ulike evalueringsrapporter se ut til at «en gang spesialelev, alltid spesialelev», er en gjeldende tendens (Aasen, Wilson, Nordahl & Kostøl, 2010). Når vi også vet at spesialundervisning i form av segregerte tiltak påvirker elevens selvbylde i negativ retning (Solli, 2005), hviler det et stort ansvar på PP-tjenesten og andre som har en rolle når det gjelder tilråding av tiltak. Støtte til konkretisering bør derfor alltid inngå som en del av prosessen.

Den siste delkomponenten under planen er *imple-*

FIG. 2



mentering. Implementering i skolen handler om å sørge for at tiltaket nedfelles i strukturer, rutiner og prosedyrer slik at det blir en del av den organisatoriske praksisen, som igjen skal lede til ønskede resultater (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Implementering handler her først og fremst om å utvikle en plan for hvordan tiltakene skal bli en del av den daglige praksisen og hvilke forberedelser og forutsetninger som skal til for å lykkes med dette. Min erfaring er at det finnes en rekke gode planer som aldri blir gjennomført. I beste fall gjennomføres planen i enkelttimer eller av enkeltlærere i en begrenset tidsperiode før en gradvis faller tilbake til «vanlig praksis». Årsakene kan være mange, men ofte handler det om for lite fokus på å planlegge implementering. En implementeringsstrategi der det tydelig går frem hvem som gjør hva, hvordan det skal gjøres, hvor en skal gjøre det, når, hvor lenge og når en skal evaluere/justere, bør derfor alltid inngå i planen.

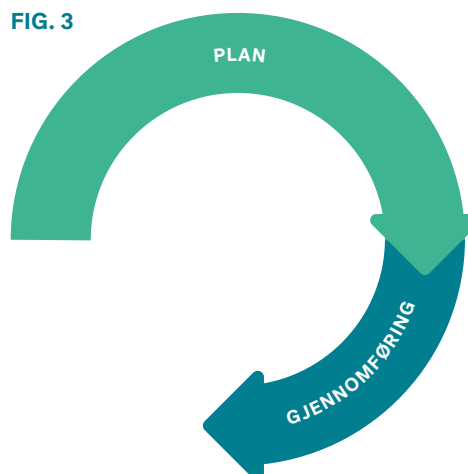
Gjennomføring

En god plan er en forutsetning for at barn med spesialpedagogiske behov skal lykkes. Det mangler da heller ikke på gode planer med gode intensjoner innenfor det spesialpedagogiske feltet. Likevel er planer lite verd dersom de ikke gjennomføres. Det norske regelverket rundt spesialpedagogiske tiltak er bra, men det blir ikke fulgt godt nok opp (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er min erfaring at de som jobber med barn, til tider kan trekke for raske konklusjoner om at planen «ikke virket», mens det ved inngående analyse viser seg at det først og fremst er gjennomføringen av planen som sviktet. Evaluering av gjennomføringen (fig. 3) blir derfor en viktig del av arbeidsmodellen. Som første delkomponent i gjennomføring finner vi *fidelity* (fig. 4). Med fidelity mener en her det en kan kalle for tiltakslojalitet. Det handler om å evaluere hvor lojal eller

trofast utøverne er overfor de planlagte tiltakene (Sørle, Ogden, Solholm & Olseth, 2010). Høy fidelity innebærer at en klarer å omsette intensjonene bak tiltaket, til den aktuelle situasjonen. Dette krever god spesialpedagogisk kompetanse, slik at en hele tiden kan handle i tråd med intensjonene selv om situasjonen endrer seg. Som tidligere nevnt er det da en utfordring at et flertall av elevene som mottar spesialundervisning i den norske skolen, får denne undervisningen av personer som mangler formell spesialpedagogisk utdanning og kompetanse (Haug, 2014). For å kunne handle i tråd med intensjonen er det også en forutsetning at personen som gjennomfører tiltaket, har vært med i prosessen som ledet frem til utformingen av tiltaket. Flere undersøkelser viser at mye av det spesialpedagogiske opplegget blir dekket av ufaglærte assistenter (Bachmann mfl., 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009). Erfaringsmessig gjør de fleste assistentene en god jobb ut ifra sine forutsetninger, men når de i liten grad får være med i prosessene som leder til tiltakene, blir det vanskelig. Mange av assistentene har fått instruksjoner om hvordan de skal gjennomføre opplegget, uten begrunnelse og uten spesielt mye veiledning. En står da i fare for å tro at det spesialpedagogiske opplegget er godt implementert, mens manglende kompetanse og innsikt fører til lav fidelity.

I arbeidet med implementering av tiltak og planer er det viktig at det også settes fokus på evaluering og evalueringsrutiner (Larsen & Samdal, 2012). Mens fidelity omhandler viktigheten av å evaluere hva som har blitt gjort, vil det også

FIG. 3

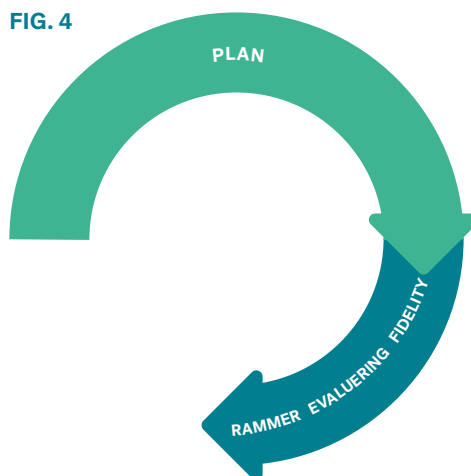


... jeg har blitt mer og mer opptatt av spørsmålet: «hva skal til for at det går bra?»

være sentralt å evaluere om tiltaket har hatt tilsiktet effekt. *Evaluering/justering* blir derfor neste delkomponent i gjennomføringen. I henhold til opplæringslovens §5.5 skal det for elever som mottar spesialundervisning en gang i året utarbeides en skriftlig rapport om elevens utvikling (opplæringsloven, 1998). Det er i tillegg et behov for løpende systematisk evaluering. Det har i den norske skolen vært forholdsvis liten tradisjon for å evaluere pedagogiske tiltak (Nordahl, 2003). Min erfaring er at det også fokuseres for lite på å etablere gode evalueringsrutiner. Tiltak settes i gang, uten en plan for hvor lenge en skal holde på og når en skal evaluere. Jeg har ofte møtt på lærere som kan fortelle at de har prøvd «alt», uten å kunne vise til en eneste systematisk evaluering. De har i beste fall hatt en diskusjon om hvorvidt de ulike lærerne «føler eller synes» at et tiltak har virket. Dette er enda mer typisk der det settes inn spesialpedagogiske tiltak overfor elever som strever med andre ting enn bare det faglige. Spesialpedagogiske tiltak som retter seg mot utvikling av sosiale ferdigheter, krever en høy bevissthet om hvilke forhold som kan evalueres på et senere tidspunkt for å se om arbeidet har hatt tilsiktet effekt (Rønhovde, 2013). Spørsmål knyttet til evaluering bør derfor komme inn på et tidlig stadium i planlegging av tiltak. Jo tydeligere planarbeidet er på hovedmål, delmål og arbeidsmål, jo lettere vil det bli å vurdere i etterkant. Gjennom etablering av gode evalueringsrutiner blir det også sentralt å innarbeide en praksis der en også studerer hvorfor effekten ble som den ble. Ofte kan små justeringer bidra til store forandringer, og noen ganger kan manglende nysgjerrighet på slike spørsmål resultere i at «barnet blir kastet ut med badevannet». En kontinuerlig evaluering og justering er avgjørende og nødvendig ettersom både barnet og konteksten alltid vil være i utvikling. Manglende justeringspraksis kan fort bidra til en forsterkning av følelsen «vi har prøvd alt».

En forutsetning for å kunne anvende et tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for utvikling av kompetanse (Durlak & Dupre, 2008). Rammer/rutiner er neste delkomponent i arbeidsmodellen. Ressursspørsmålet i form av økonomi er alltid problematisk innenfor den spesialpedagogiske debatten. Når rammer/rutiner blir et eget punkt i modellen, handler det her mest om å gjøre

FIG. 4



gode vurderinger av hvorvidt en har rammebetingelser og rutiner som muliggjør en forsvarlig og god gjennomføring av de tidligere delkomponentene. Spesialpedagogisk kompetanse er en knapp ressurs i skolen, og det handler om å bruke denne ressursen på en klok måte. Som tidligere nevnt er det da et paradoks at PP-tjenesten sitt arbeid i skolen ofte stopper med sakkyndig vurdering (Hustad mfl., 2013). Dette tyder på en svak utnyttelse av kompetansen som ligger i systemet. Et omfattende norsk forskningsprosjekt¹ viser eksempelvis at de færreste assistentene i skolen noen gang har mottatt veiledning fra PP-tjenesten, spesialpedagog eller kontaktlærer. I tillegg tyder dataene på at det foregår lite samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog (Bachmann mfl., 2016). Selv om rammer/rutiner også må omhandle økonomi, handler det i modellen først og fremst om å bygge systemer som sikrer smart utnyttelse av de ressursene som foreligger. Dette krever på mange skoler nytenkning i alt fra timeplanlegging, bruk av assistenter til etablering av spesialpedagogiske team.

Støttesystem

De som jobber med spesialpedagogiske utfordringer i skolen, står ofte alene. Noen ganger kan det virke som at jo mer krevende den spesialpedagogiske utfordringen er, jo mer alene står den som har ansvaret for opplegget. En kan få inntrykk av at det på enkelte skoler har utviklet seg en forståelse om at «noen elever er så krevende at det bare er assistentene som kan gjøre jobben». Dette er igjen svært

Modellen er et bidrag inn i praksisfeltet og er ment som et analyseverktøy i både barnehage og skole.

problematiske, da de elevene som har størst behov for spesialpedagogisk kompetanse, ofte er de som i størst grad mottar «spesialundervisning» av ufaglærte (Bachmann mfl., 2016). Behovet for å heve kompetansen hos lærere og assistenter er stort. Samtidig er det viktig å ikke overdrive troen på individuell kompetanseheving. Et robust og faglig kompetent støttesystem som både virker inn mot plan og gjennomføring (fig. 5), blir derfor et viktig element i modellen. Individuell kapasitetsbygging vil alltid være en del av løsningen, men ensidig satsing på dette ser ut til å ha liten effekt. Fullan (2014) løfter derfor frem viktigheten av kollektiv kapasitetsbygging i arbeidet med å utvikle «en skole som virker». Team er dermed første delkomponent innenfor støttesystem (fig. 6).

Team handler her om å sikre at ingen står alene med det spesialpedagogiske arbeidet. Arbeidet med å legge til rette for barn med spesialpedagogiske behov er krevende. For at barn med spesialpedagogiske behov i størst mulig grad skal være inkludert i fellesskapet, kreves god sammenheng mellom det ordinære opplegget og den delen av opplæringen som gis i form av spesialundervisning. Samarbeid mellom de ulike voksne blir derfor helt sentralt. Likevel kan det se ut som det samarbeides lite på mange skoler (Bachmann mfl., 2016). Det ser også ut til at en del skoler benytter forholdsvis mye av team-tid og trinn-tid til diskusjoner av mer administrativ karakter. Det planlegges «karneval» og diskuteres hvordan en skal få «inspeksjons-

planen» til å gå rundt. Selv om disse diskusjonene også er viktige, kan det noen ganger gå på bekostning av pedagogiske og spesialpedagogiske diskusjoner. Fokus på team handler om å sikre systemer der en kan støtte seg på kolleger og der alle som jobber rundt barnet, tar del i arbeidet. Vilje til samarbeid og holdninger rundt dette blir sentralt. Videre handler det om å gi disse teamene strukturerte arbeidsverktøy til å gjøre gode analyser og refleksjoner. Ulike problemløsningsmodeller og refleksjonsmodeller kan etter min erfaring heve kvaliteten på de pedagogiske og spesialpedagogiske diskusjonene betraktelig. Fordelen ved å innføre denne type verktøy er først og fremst at de bidrar til mer systematikk og tvinger frem refleksjon også utenom «krisetider». Det viser seg at det ellers ofte er vanskelig å finne tid til dette i en travelt lærerhverdag (Tiller, 1999).

Neste delkomponent er *ledelse*. Gjennom årene som rådgiver i det spesialpedagogiske støttesystemet har det blitt tydelig hvor forskjellig ledelsen ved ulike skoler følger opp det spesialpedagogiske arbeidet. På mange skoler er rektor en aktiv deltaker på både veiledning og møter, og arbeidet blir på denne måten godt forankret i organisasjonen. På andre skoler delegeres ansvaret ned til den enkelte lærer og i verste fall til den enkelte assistent. Jeg har opplevd at selv store utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet har manglet forankring i ledelsen. Spesialpedagogisk arbeid handler på mange måter om å endre på eksisterende praksis, og ledelsens rolle er et kritisk punkt når det gjelder initiering, iverksetting og videreføring av endringsarbeid i skolen. Svak ledelse fra rektor sin side har vist seg å være en viktig årsak til manglende resultater i endringsarbeid (Nordahl, 2003). Det er min klare oppfatning at dette også er årsaken til manglende resultater innenfor det spesialpedagogiske arbeidet ved enkelte skoler. I arbeidsmodellen handler ledelse om å løfte frem viktigheten av det spesialpedagogiske arbeidet, om å legge til rette for systematisk arbeid, sørge for at rammer og rutiner er på plass, hjelpe å holde fokus, etterspørre og følge opp. Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» legger stor vekt på støttesystemer. Et viktig mål i meldingen er å bygge et lag rundt læreren. Det fremheves at læreren skal støtte seg på skoleledelsen og samarbeid i kollegiet. Videre heter det at

FIG. 5

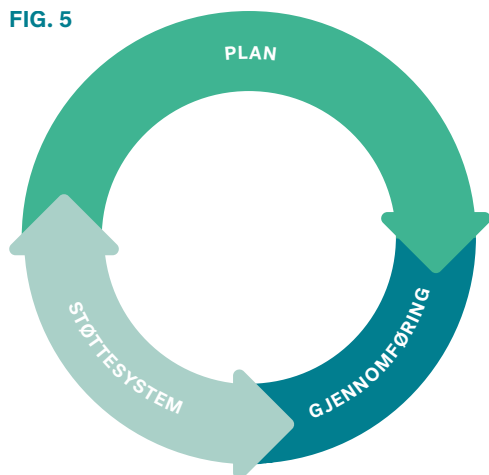
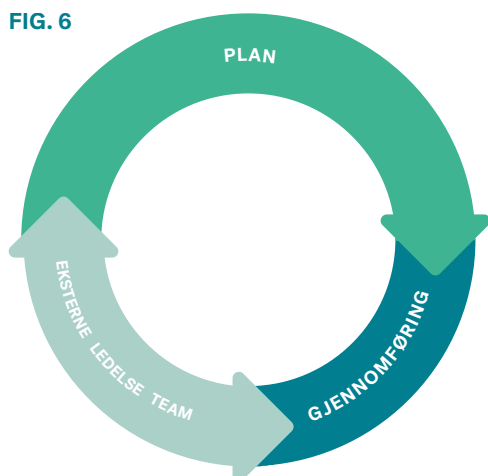


FIG. 6



skolen skal kunne støtte seg på andre tjenester som er viktige for barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte. Den siste delkomponenten i støttesystemet er derfor det som kalles *eksterne*. Det kan være mange støttespillere og samarbeidspartnere for skolen i arbeidet rundt elever med spesialpedagogiske behov. Samarbeidet med PP-tjenesten er sentral, men ofte kan samarbeidet også inkludere BUP, barnevern, Statped mfl. Dersom skolene skal oppleve samarbeidet med eksterne som støttende, kreves det at en drar i samme retning (Fullan, 2014). Noen ganger oppleves det imidlertid ikke slik, og samarbeidet er preget av ulik forståelse, ulike ambisjoner og ulike forventninger. Det er en klar målsetting i den norske skolen at spesialpedagogisk hjelp i størst mulig grad skal gis på måter som ikke medfører segregering (Kunnskapsdepartementet, 2011). Eksterne instanser kan mangle kompetanse og tradisjon for å tenke hvordan elevene kan få nødvendig støtte innenfor en inkluderende ramme. Da kan de risikere å fungere som en driver for fortsatt segregering. Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» peker derfor på viktigheten av at både PP-tjenesten og Statped blir mer tilgjengelig og kommer tettere på praksisfeltet. Dette krever for eksempel at PP-tjenesten, som den mest sentrale støttespilleren, utvikler nye samhandlingsmåter med skole og barnehage (Hustad mfl., 2013). Nøkkelen for et godt støttesystem handler om aktører som drar i samme retning gjennom reelt samarbeid, en felles forståelse og felles forventninger.

Fundamentet

Plan, gjennomføring og støttesystem utgjør en sirkel i arbeidsmodellen, og denne sirkelen vil alltid hvile på et fundament (fig. 7). Enhver skole har sitt eget fundament, som påvirker det som foregår i sirkelen. Samtidig vil det som foregår i sirkelen påvirke fundamentet. Som viktige delelement i fundamentet, legger arbeidsmodellen vekt på elevsyn, læringsmiljø og organisasjonskultur (fig. 8).

Elevsyn handler i modellen om hvordan barn blir forklart, forstått og møtt. En forholdsvis vanlig forklaringsmodell, spesielt overfor barn som strever sosialt, er at «barn kan hvis de vil» (Greene, 2011). Under denne forklaringsmodellen finner vi ofte kommentarer som «han vil bare ha oppmerksomhet, hun gidder ikke, eleven gjør en for dårlig innsats osv.». Et elevsyn som bygger på slike antakelser vil kunne stå i veien for å forstå og tilrettelegge for barn med spesialpedagogiske utfordringer. Dersom en først og fremst forklarer barnets tilkortkommenhet som et motivasjonsproblem, vil en stå i fare for å bagatellisere reelle begrensninger hos barnet. På den andre siden finnes det forklaringsmodeller som mer eller mindre forklarer alt barnet sier og gjør ut ifra barnets diagnose eller funksjonsnedsettelse. Etter min vurdering står et elevsyn som bygger på denne modellen, like mye i veien for å møte barnet på en verdig måte. Elevsynet kan noen ganger derfor stå i veien for at ny kunnskap om barnet skal bidra til en ny forståelse. Andre ganger kan ny kunnskap og forståelse bidra til endringer i elevsynet.

FIG. 7

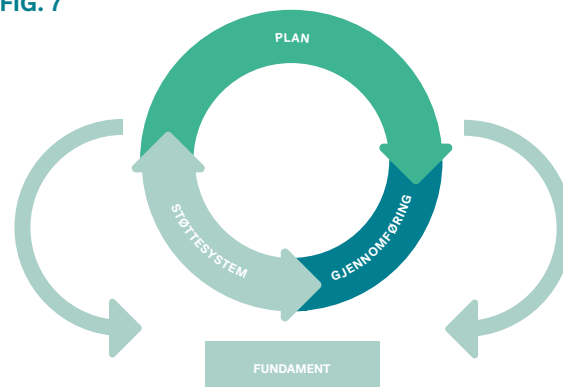
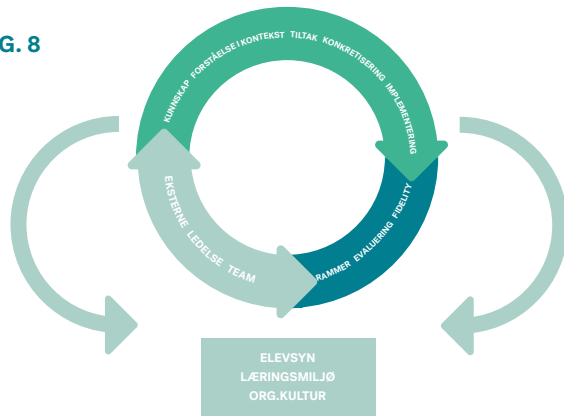


FIG. 8



Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, minker behovet for spesialpedagogiske tiltak. Vurdering av skolens *læringsmiljø* blir derfor også avgjørende i arbeidsmodellen. Omfanget av spesialundervisning kan derfor fungere som en indikator på lærerkompetanse og skolekvalitet (Haug, 2012). Omfanget av spesialundervisning varierer stort i den norske skolen. Enkelte skoler har omtrent ingen spesialundervisning, mens andre skoler har bortimot 30 prosent. Noen ganger er det derfor slik at det som i første omgang kan se ut til å være en spesialpedagogisk utfordring, først og fremst er et læringsmiljøproblem og bør håndteres deretter. Å sette inn spesialpedagogiske tiltak overfor enkeltbarn i en slik situasjon, er dyrt, lite effektivt og ikke mist svært problematisk ut ifra et etisk perspektiv. Når undersøkelser viser at spesialundervisning i form av segregerte tiltak påvirker elevers selvbylde i negativ retning (Solli, 2005), er det på sin plass å minne om at opplæringsloven §9-a slår fast at retten til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, gjelder for alle.

Alle organisasjoner må være opptatt av utvikling (Busch & Vanebo, 2000). Dette gjelder også for skolen. Ny forskning, styringsdokument, nye pedagogiske tanker og ikke minst nye barn, medfører at skolen hele tiden må være i utvikling. Viktigheten av dette kommer også tydelig frem gjennom opplæringsloven §5-6, der det heter at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med organisasjonsutvikling for å legge bedre til rette for elever med særlige behov. Utvikling handler om forbedring, og i dette

endringsarbeidet blir *organisasjonskulturen* sentral. Bang (2013) definerer organisasjonskultur som de «sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (s. 327). Som veileder på skoler over hele Vestlandet har jeg noen steder raskt fått en fornemmelse av organisasjonskulturen. Historiene på lærerrommet, språket, sjargongen og humoren kan si mye om kulturen, og igjen si noe om hvordan de møter og forstår elever som strever. Kulturen kan derfor være både til hinder og hjelp i det spesialpedagogiske arbeidet. Ledelsens ansvar for å utvikle en organisasjonskultur der en strekker seg langt i arbeidet med en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring, kan derfor ikke understrekes nok.

Avslutning

Mange skoler ber stadig om mer veiledning. Virkelighetsoppfatningen og kulturen bringer dem til å tro at løsningen for bedre tilrettelegging ligger i mer utredning av enkeltbarn, mer kurs, nye tiltak og flere tiltak. Noen ganger er det riktig, men ofte viser det seg at utfordringene ligger helt andre steder. I en travel hverdag kan det være vanskelig å se dette selv. Det er derfor viktig at skoler tar i bruk helhetlige analyseverktøy i arbeidet med å utvikle et bedre tilbud til barn med spesialpedagogiske behov. Modellen er ment som et bidrag til nettopp dette. Modellen kan benyttes av enkeltlærere i refleksjonsarbeidet over egen praksis, og kan innarbeides som et analyseverktøy i de ulike teamene ved skolene. Ledere i skolen og PP-tjenesten kan også bruke modellen som en rettesnor og veileder til organisasjonsutvikling. Artikkelforfatteren har holdt en rekke kurs og temadager på Vestlandet både for skole og PPT med utgangspunkt i modellen. Modellen er også tema i forbindelse med strategi for etter- og videreutdanning av PPT (SEVU-PPT) ved NLA Høyskolen i Bergen.

De siste årene har modellen dannet utgangspunkt for gode analyser i arbeidet med enkeltelever. Både skoler og PP-tjenesten i de tre vestlandsfylkene beskriver at modellen har fungert som et verktøy til å «løfte blikket»,

og på den måten rette fokus på hele situasjonen til barnet og ikke bare individuelle faktorer. Modellen har også vært et nyttig arbeidsverktøy i systemrettet utviklingsarbeid der bedre tilpasset opplæring for elever med særlige behov har vært i fokus. Da bidrar modellen til å kunne gjøre gode metaanalyser og identifisere utviklingsområder ved organisasjonen. Modellen vil dermed kunne bidra til å bygge bro mellom individrettet og systemrettet arbeid, og dermed redusere opplevelsen av motsetningene mellom disse perspektivene.



Kristian Øen jobber som spesialpedagog ved Bergen kompetansesenter for læringsmiljø (BKL) og som universitetslektor ved UiB. Han er utdannet lærer med mastergrad i pedagogikk og har i en årrekke jobbet med elever med reguleringsvansker. Mange av disse elevene har diagnoser som AD/HD, Tourettes syndrom, Asperger syndrom, m.m.

NOTE

- 1 <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingprosjekt/nasjonalt-finansierteprosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet>

REFERANSER

- AASEN, A.M., KOSTØL, A., NORDAHL, T. & WILSON, D.** (2010). «Onger er rare». *Evaluering av spesialundervisningen i Østre Toten kommune*. Rapport 4/2010. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- BACHMANN, K., HAUG, P. & NORDAHL, T.** (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskolen i Volda og Møreforskning Volda. Hentet fra: <http://www.hivolda.no/neted/services/file/?hash=c5b183cc2c768eba8f9c9aa11f06f438>
- BANG, H.** (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 326–336.
- BARNEHAGELOVEN.** (2005). *Lov om barnehager* (med endring fra 17.06 2016).
- BUSCH, T. & VANEBO, J.O.** (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- DURLAK, J. & DUPRE, E.** (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), s. 327–350. Doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- FULLAN, M.** (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- GREENE, R.W.** (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HAUG, P.** (2012). *Elevar som mottek spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUG, P.** (2014). *Kompetanse for spesialundervisning. Bedre Skole*, nr. 3, s. 81–83.
- HUSTAD, B-C., T. STRØM OG C.L. STRØMSVIK.** (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* NF-rapport nr. 2/2013. Bodø: Nordlandsforskning.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (NOU:18, 2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). St. Meld 18. *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
- LARSEN, T. & SAMDAL, O.** (2012). *Viktige forutsetninger for implementering av forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra: <http://forebygging.no/artikler/2014-2012/viktige-forutsetninger-for-implementering-av-forebyggende-innsatser-i-skolen1/>
- MATHIESEN, I.H. & VEDØY, G.** (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Stavanger: IRIS. International Research Institute of Stavanger. Hentet fra: <https://www.yumpu.com/no/document/view/23968607/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning-drivere-og-dilemma>
- MORKEN, I.** (2007). *Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Unipub.
- MORKEN, I.** (2015). Den besværlige kategoriseringen. I: Petersen K.B. (red.). *Perspektiver på inklusjon*, nr. 17, s. 95–114. Kursiv forlag, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- NORDAHL, T.** (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T.** (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- OPPLÆRINGSLOVEN.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- PIHL, J.** (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- RØNHOFDE, L.I.** (2013). *Abc for IOP. Håndbok for lærere*. Tomter: infolitenbok.
- RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. & FURU, E.M.** (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SOLLI, K-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- SØRLIE, M.-A., OGDEN, T., SOLHOLM, R. & OLSETH, A.R.** (2010). *Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: en oversikt*. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(4), s. 315–321.
- TILLER, T.** (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aldri si aldri

Denne artikkelen handler om historien til Linda – en ung kvinne med medfødt døvblindhet. Som 29-åring lærer hun endelig å lese og skrive. Artikkelforfatteren mener dette resultatet kom som en konsekvens av et godt koordinert team rundt en svært entusiastisk elev.

AV LINE HOVLAND

Linda ble født prematurt i uke 24. Hun var blind, hadde et alvorlig hørselstap og venstresidig cerebral parese (CP) etter en hjerne-skade i høyre hjernehalvdel. Konsekvensene av medfødt døvblindhet er alltid omfattende. På grunn av manglende sanseinformasjon, også betegnet som sansedeprivasjon, er utviklingen hos barn med medfødt døvblindhet ofte forsinket (Damen & Worm, 2016). Ifølge nordisk definisjon av døvblindhet er det områdene kommunikasjon, informasjon og mobilitet som særlig rammes (Gullacksen et al., 2011). I tillegg har barn med CP ofte vansker med persepsjon, kognisjon, konsentrasjon og oppmerksomhet (Gjærum & Ellertsen, 2002). Dette er alle faktorer som kan regnes som medvirkende årsak til at Linda har hatt en forsinket utvikling og modning.

Linda gikk fullt skoleløp og fikk flere år med voksenopplæring etter videregående

skole. Mye av skoletilbudet fikk hun gjennom Signo (www.signo.no). Hun ble fulgt opp av spesialpedagoger fra Statped gjennom hele skolegangen, men lyktes ikke å lære å lese og skrive.

For noen år siden skaffet Linda seg iPhone og brukte talestyringsprogrammet “Siri” til å ringe til moren og kjæresten sin. På det tidspunktet var voksenopplæringstilbudet avsluttet, men Linda har et botilbud gjennom Signo, hvor hun også har en tilrettelagt arbeidsplass og deltar i flere fritidsaktiviteter. Linda er blant annet med i en musikkgruppe og lager dikt og sangtekster, men hun er avhengig av andre for å få skrevet ned tekstene sine. I samme tidsrom fikk Linda et kurs-tilbud gjennom Eikholt. Under kurset observerte vi i teamet på Eikholt gode læringsevner hos Linda. Sammen med personer som jobbet med Linda til daglig, drøftet vi muligheten for

om iPhone med leselesist kunne være en motivasjon til å ville prøve nok en gang å lære å lese og skrive. Da kunne hun nå sitt nettverk gjennom SMS og selv skrive ned sine sangtekster og dikt.

Punktskrift

Punktskrift slik vi kjenner den i dag ble utviklet av Louis Braille (1809-1852). Punktskriftscellen er utgangspunktet for punktskriften, og består av to rader med tre punkter i hver rad. Ved å sette sammen ulike kombinasjoner av de seks punktene ble alfabetet etablert. I 1953 uttalte UNESCO at Brailles punktskrift skal være den universelle skrivemåten for blinde og synshemmede (Davidsen, 2011).

iPhone og leselesist

En leselesist er et hjelpemiddel hvor teksten fra skjermen på iPhone fremstilles som punktskrift som kan leses taktilt. Leselisten og smarttelefonen er koblet sammen via blåtann. iPhone og leselesist «snakker sammen» ved hjelp av ios-programmet «voice over». Lesefeltet kan bestå av 12 til 80 tegn. I kombinasjon med en smarttelefon brukes normalt 12 til 40 tegns leselesist. Leselisten kan ha et braille-in-tastatur slik at en kan bruke punktskriftsalfabetet til å skrive tekst inn på iPhone. Ved hjelp av braille-in-tastaturet og navigasjonsknapper på leselesisten kan en navigere rundt i og bruke ulike menyer og apper på iPhone.

Kartlegging og optimalisering

Optimalisering er viktig for døvblinde for å gjøre optimal bruk av den hørsels- eller synsrest den enkelte har. Da spørsmålet om å gjøre et nytt forsøk på å knekke leselesisten kom opp, ønsket vi med tanke på Lindas historie å optimalisere enhver faktor som kunne ha betydning for Lindas læringsprosess. Hørselen ble utredet, det ble tilpasset nye høreapparater og søkt om ekstra mikrofoner. Slik kunne læreren ha en mikrofon og Linda ha en annen for å høre sin egen stemme ved lydering.

Hos fysioterapeut fikk Linda tilpasset både skinner og ringer for å strekke ut og støtte den cp-rammede hånden, og det ble utviklet et treningsprogram for at hun skulle kunne bruke venstrehånden til å skrive med uten store anstrengelser. I løpet av det første året ble det også prøvd å redusere spasmen i hånden med Botox-sprøyter.

Før vi gikk i gang med opplæringen, ble Lindas taktile diskrimineringssevne kartlagt og funnet god. Det ble prøvd ut ulike leselesister. Leselisten vi endte opp med, ble valgt ut fra ergonomiske behov. Vi la vekt på at Linda skulle kunne skrive punktskrift gjennom et Braille-in-tastatur på leselesisten. Dette ville gi henne en dobbel erfaring med punktskrift, ikke bare avlese den, men også få trening og innlæring ved å forme bokstavene gjennom skrivingen. Det første året fulgte Lindas mor hele prosessen tett. Dette bidro til å sikre at det ble holdt oppmerksomhet på ivaretagelse av alle viktige detaljer.

Tilbudet

Opplæringsforløpet innebar at Linda hadde tre ganger to undervisningstimer i uken på voksenopplæringen hos Signo og tre tredagers kurs i halvåret på Eikholt. Det ble søkt om og innvilget voksenopplæring for tre år. Kursene på Eikholt ble finansiert gjennom NAV-tilpasningskurs. Spesialpedagog ved voksenopplæringen og synspedagog ved Eikholt mottok det første året noe veiledning av en synspedagog fra Statped syn. I forløpet for øvrig har tilbudet vært et samarbeid mellom Linda, Lindas pårørende, ansatte i Lindas bolig, lærer fra voksenopplæringen og synspedagog fra Eikholt. Læreren fra voksenopplæringen har deltatt på en kursdag hver kursuke på Eikholt, og synspedagogen fra Eikholt har deltatt på noen undervisningsdager ved voksenopplæringen. En ansatt fra boligen har fulgt Linda til hver kursdag på Eikholt, og i tillegg har ansatte i boligen til Linda fått opplæring i punktskrift for å få en forståelse av hensikten med de ulike øvelsene Linda har hatt i «lekse» og for implementering av punktskrift i boligen.

Hva har skjedd i løpet av de to første årene?

Linda har mottatt undervisning hos voksenopplæringen med fokus på grunnleggende lese- og skriveopplæring.

... familie, personalet i boligen og lærere har fungert som «heiagjeng».

Undervisningen har vært gitt individuelt, og oppmerksomheten har vært rettet mot syntaks, fonemer og morfemer. Med nye høreapparater opplever de rundt henne at Linda hører mye bedre. Dette styrker muligheten å lytte ut de ulike lydene i ord. Med egen mikrofon kan Linda bedre kontrollere sine egne lyder når hun uttaler ord. Undervisningen på voksenopplæringen har tatt utgangspunkt i bokstavene Linda har lært på Eikholt-kursene, og de har jobbet med fri tekstproduksjon, lesing og gjenfortelling. Etter åtte måneder knakk Linda lesekode. Det vil si at man kan bokstavene og forstår at bokstavene blir til ord om man leser de sammenhengende og at innholdet gir mening.

Selv om Linda hadde jobbet med punktskrift i mange år, hadde hun ikke etablert en romlig forståelse for punktcellen. For å styrke hennes muligheter til å orientere seg i punktcellen, valgte vi å bruke mye tid på etablere begreper som manglet med hensyn til å orientere seg.

Det ble synlig at Linda hadde behov for å få innhold i mange grunnleggende begreper som for eksempel hva det betyr at noe er nært og langt borte, til høyre eller til venstre. Arbeidet med romlig orientering og etablering av innhold i disse begrepene ble jobbet videre med også i boligen gjennom ADL-aktiviteter.

Som støtte til den muntlige forklaringen brukte vi også haptiske signaler på ryggen til Linda. Det vil si at vi «tegnet» punktcellen på ryggtaflen hennes. Vi brukte også en todelt trekloss med seks flyttbare stifter i som modell for punktcellen. Ei punktcelle har en bestemt oppbygging, og består av to vertikale rader med tre punkter i hver rad. Hvert punkt er navngitt med et tall. Når en skriver punktskrift på et punktskriftstastatur er det en tast for hvert punkt i punktcellen. Linda hadde liten bevissthet om punktcellen, så å utvikle et felles språk om punktcellen ble et viktig tema. Slik fikk vi felles begreper å bruke i arbeidet med punktskriften. Dette ble også videreført i boligen som en del av fingerøvelsene for treningen av cp-hånden hvor de jobbet med å automatisere hvilke fingre som brukes til å skrive de ulike bokstavene.

Linda lærte i første skoleår 11 bokstaver, andre skoleår har hun lært 12 bokstaver og to skille tegn. For hver nye bokstav hun lærer seg, desto flere kombinasjonsmuligheter finnes

det. Når punktbokstaver står sammen, kan det oppleves som om bokstavene går over i hverandre, å lese *sa* kan være mye enklere enn å lese *si* fordi *i*-en blander seg inn i *s* på en annen måte enn *a* gjør i punktskrift. At Linda likevel har klart å øke tempo med innlæring av 3 tegn mer i andre skoleår er betegnende for hennes økende kapasitet.

I starten av opplæringsforløpet brukte Linda i liten grad den cp-rammede venstrehånden. Hun hadde i liten grad kontroll over hånden, og å bruke fingrene uavhengig av hverandre var vanskelig. Vi ønsket imidlertid at hun skulle bruke en leselist med punktdisplay til å skrive. Dette innebar at venstrehånden måtte aktiveres. Tiltakene som ble gjort og som stadig holdes ved like, har ført til stor endring i funksjon. I starten brukte Linda mye tid og energi når hun skulle skrive, og måtte ofte hjelpe til med den andre hånden for å legge fingrene der de skulle på tastaturet. I dag har hun skrive med god kontroll og flytende bevegelser, med betydelig mindre anstrengelser.

Etter hvert som vi har blitt kjent med Linda, har vi sett at hun mangler innhold i mange dagligdagse ord og uttrykk. Det har blitt en vane å sjekke ut med henne om hun vet hva ord betyr ved å be henne forklare. Slik har det utviklet seg en kultur for å undre seg over hva ord kan bety. Dette har ført til at Linda selv også har begynt å spørre hva ord betyr når hun ikke kjenner til det. Linda har en høy motivasjon til å skulle være flink, og spør ofte «var jeg flink nå?». I løpet av disse to årene har Lindas fokus blitt flyttet fra å skulle være flink til innholdet i læringsprosessen.

Siden oppstarten har Linda gått fra kun avkodning til forventning om å lese innholdet i teksten. Rett før hun knakk lesekode, observerte vi at Linda ikke behersket å skrive eller lese og si bokstavlydene høyt samtidig. Hun klarte imidlertid å lese og skrive riktig dersom hun kunne gjøre en ting om gangen. Seks uker senere hadde hun knekt lesekode, og da var det heller ikke et problem å lese eller skrive og si bokstavlyden samtidig.

I kursene på Eikholt har vi også sett store fremskritt hos Linda når det gjelder utholdenhet og konsentrasjon. I starten kunne vi bare jobbe i økter på 10–15 minutter av gangen. Vi måtte legge stor vekt på variasjon i oppgavene for å opprettholde konsentrasjon. Nå er utholdenheten betydelig styrket, og det er som oftest nok med en liten

pause i løpet av 45 minutter. Linda har fått stadig større evne til konsentrasjon, men det synes som om avkodingen krever så store ressurser at hun i mindre grad har fått med seg innholdet. På siste kurs i andre skoleår uttrykker Linda imidlertid en glede og forventning til innholdet i teksten.

Avgjørende faktorer for at Linda nå har knekt lesekoden

Som beskrevet foran ble en rekke tiltak iverksatt, og det er vanskelig å si hva som har vært avgjørende. Men jeg ønsker å belyse noen faktorer. Linda er født med venstresidig CP, det vil si at skaden sitter i høyre hjernehalvdel. Høyre hjernehalvdel er ansvarlig for visuospatale funksjoner, der en viktig funksjon er romoppfatning (Gjærum & Ellertsen, 2002). Forståelse av rom og retning er viktig for å kunne orientere seg i punktcellen og grunnleggende for å lese punkt-skrift. Ved skader i høyre hjernehalvdel er det særlig risiko for at barnet neglisjerer venstre kroppshalvdel, det kan komme til syne ved at venstre hånd brukes mindre enn en lammelse alene skulle tilsi. Oftest ser man mer uttalt neglisjering ved skader i høyre enn venstre hjernehalvdel, dette forklares ut fra at områder som har ansvaret for oppmerksomhet, ligger i høyre hjernehalvdel (Gjærum & Ellertsen, 2002).

Før Linda kom til Eikholt, hadde det i liten grad vært fokus på hennes CP. Venstre hånd var i liten grad i bruk, og det foregikk ikke en målrettet opptrening av hånden. Hun får etter relativt kort tid med trening og behandling en bedret funksjon av hånden. Det kan tyde på at den reduserte funksjon først og fremst skyldtes manglende oppmerksomhet mot armen og hånden, og ikke i lammelser. Linda fikk den første Botox-behandlingen i januar, fire måneder før hun knakk lesekoden. Vi observerte at det skjedde en stor endring i motorisk kontroll over venstre hånd hvor fingerbevegelsene ble mer uanstrengte og presise. Selv om Linda etter andre Botox-behandling ikke ønsket å gjenta behandlingen som reduserer spasmer, har funksjonaliteten vedvart i venstre hånd. Kanskje kan Botox-behandlingen ha vært en «døråpner» for motorisk og sensorisk informasjon mellom hånden og hjernen, og at funksjonen er opprettholdt og styrket gjennom motoriske øvelser i etterkant. Det kan også hende at Linda gjennom en mer funksjonell venstrehånd fikk en mer detaljert infor-

masjon om rom og retning i punktcellen ved at begge hender var aktive i avkodingen når vi jobbet med punktcellemodellen i tre, og ved skrivingen på braille-in-tastaturet.

Fredens hevder at høyre hjernehalvdel har større arbeidshukommelse enn venstre, den har større tilgang til sensorisk stimuli og evner å fastholde informasjonen over lengre tid (Fredens, 2012). Hos Linda sitter skaden i høyre hemisfære. Kanskje har vi ved å styrke de sensoriske input, ved trening og behandling av venstre hånd, ved optimalisering av hørselen og ved å bare jobbe med punkt-skrift på leselist med tydelige punkter (fremfor på papir hvor punktene lett kan bli utydelige) klart å gi hjernen sterke nok stimuli. Når Linda kan bruke venstre hånd, lytte til lærerens og sin egen stemme og avkode punkt-skriften med betydelig mindre anstrengelser, har dette frigitt ressurser til å lære å lese og skrive. Ikke bare i undervisnings-sammenheng er dette gjeldende, men også i hverdagen for øvrig. Både det å leve som døvblind og ha CP er faktorer som krever mye energi (Gjærum & Ellertsen, 2002; Gullacksen et al., 2011). Optimalisering av hørselen og funksjon i venstre hånd kan ha gitt Linda mer overskudd også i hverdagen generelt.

Sansning og motorikk spiller sammen i persepsjonsprosessen og er et fundament i begrepsdannelsen (Fredens, 2012). Fredens sier om sansene i den nevropedagogiske undervisningen at pedagogen kan fremme hjernens plastisitet ved å stille spørsmål til arbeidsprosessen eleven er i. Slik rettes oppmerksomheten mot ulike sanseintrykk i læringsprosessen.

Vi fant at Linda hadde mangelfullt innhold i begrepene for romlig orientering. Vi jobbet for eksempel med begrepet på skrå i utallige varianter. Et bilde kan henge på skrå på veggen, boka kan stå på skrå i hylla, vi kan gå på skrå gjennom rommet, eller vi kan sitte på skrå overfor hverandre, og bokstaven e i punkt-skrift er som en kort skrå strek. Linda fikk oppleve de ulike typer «på skrå» gjennom ulike sanser. Etter endt kursdag sa Linda entusiastisk «i natt skal jeg ligge på skrå i sengen min». Lindas forsterkede sensoriske input og bedre motorikk har muligens bidratt til endringer i persepsjonsprosessen, og dette kan, sammen med fokus på innhold i begreper, ha påvirket begrepsdannelsen. Lesefunksjonen består av to hovedkompo-

Etter åtte måneder knakk Linda lesekode.

nenter; avkoding og forståelse. Avkoding er en sammensatt prosess og trenger store mengder trening for å bli automatisert. Først da kan leseren rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten (Aga, 1990). Situasjonen jeg beskriver hvor Linda ikke klarer å avkode punktene og samtidig si bokstavlyden, tenker jeg er et eksempel på at avkodingen ikke er tilstrekkelig automatisert. Det er den imidlertid seks uker senere. Da kan Linda avkode punktskriften og si bokstavlyden samtidig. På dette tidspunktet knekker hun også lesekode. Linda behersker taktil avkoding av bokstavene hun har lært i de fleste kombinasjoner. Hun har tilegnet seg en del kunnskap om hvordan tekst bygges opp og har tilstrekkelige leseferdigheter. Dette er alle faktorer som jeg antar bidrar til at ressurser frigjøres til at hun kognitivt kan bearbeide innholdet i teksten og få en forståelse av det hun leser. Aga (1990) sier at forståelse ved lesing i stor grad også influeres av leserens forkunnskaper fordi hun behersker det nødvendige ordforrådet og kjenner begrepene. Linda har manglende forkunnskaper da hun på tross av et stort ordforråd har manglet innhold i begrepene. Jeg vil anta at vårt fokus på begrepsforståelse både i undervisningen og i boligen har medvirket til at Linda etter åtte måneder knakk lesekode.

Motivasjon

Linda har selv gjennom hele prosessen vist stor entusiasme for å lære. Selv om hun er litterær i form av at hun har laget sangtekster og dikt som andre har skrevet ned for henne tidligere, synes det ikke som om Lindas drivkraft har vært at hun skal lære seg å lese og skrive. Det har mere vært hennes nysgjerrighet og unike motivasjon til det å lære og opplevelsen av mestring som har vært motiverende. Hun har også hatt et svært motivert nettverk rundt seg med familie, personalet i boligen og lærere som har fungert som «heiagjeng».

Tverrfaglig samarbeid

I denne læreprosessen til Linda har det vært mange involverte. En viktig medvirkende årsak til at vi har lyktes tror jeg er alle involvertes oppriktige ønske om å legge til rette for at Linda skulle komme i mål.

Om tverrfaglig samarbeid sies det at det er samarbeid

på tvers av fag eller mellom fagdisipliner. Brukeren er en sentral aktør i det tverrfaglige samarbeidet, og hans/hennes ønsker og behov er styrende for rehabiliteringsprosessen (Petersen, Stokholm, & Jensen, 2007). Å avdekke Lindas eller andre personer med medfødt døvblindhet sine ønsker og behov kan være utfordrende. Men når både pårørende og personalet som jobber til daglig med Linda har vært sterkt involvert i prosessen, har dette bidratt til at vi bedre har kunne høre Lindas stemme. Slik sett synes det som vi har klart å utfordre henne tilstrekkelig, men samtidig ikke har overkjørt henne når hun gjennom vage signaler og ytringer har vist at grensen var nådd. Solvang & Slettebø (2012) hevder at man i det tverrfaglige rehabiliteringsarbeidet møter sammensatte problemstillinger som krever flere perspektiver for å komme frem til gode resultater. Utfordringen er at de involverte parter på bakgrunn av den totale kunnskapsbasen skal trekke ut felles kunnskap slik at det får betydning for den enkeltes praksis og rekkefølgen på de ulike tiltak.

I prosessen med Linda klarte vi å få til et reelt tverrfaglig samarbeid. De involverte parter fikk tilstrekkelig kunnskap om hverandres fagområder og oppgaver til at det fikk betydning for hvordan den enkelte bidro i prosessen. Dette klarte vi gjennom deling av kunnskap og informasjon på møter, telefoner og oppdateringer på e-post, og ikke minst ved at de involverte fagpersonene deltok på hverandres arena.

Aldri si aldri – oppsummering

Linda har i alle år hatt tilbud om opplæring, først grunnskole og videregående skole og deretter seks år på voksenopplæring. For skoleåret 2013/2014 ble det gitt avslag på voksenopplæring. Gjennom ny kartlegging, omfattende optimalisering og ny begrunnelse ble det innvilget tre år til lese- og skriveopplæring gjennom PPT. Hvorfor Linda har lyktes med å knekke lesekode denne gang, kan vi ikke vite helt sikkert, men som jeg har belyst i denne artikkelen kan ivaretagelsen av mange og sammensatte faktorer være medvirkende. En ting er det tverrfaglige samarbeidet og de faglige valg som er gjort. Men som mor til Linda påpeker, så er Linda mere moden nå enn tidligere. At døvblindfødte trenger lengre tid til å modnes, bekreftes også av Damen

& Worm (Damen & Worm, 2016). En bred tverrfaglig tilnærming med riktige tiltak på riktig tidspunkt viser at det alltid finnes muligheter for utvikling og læring. Aldri si aldri.



Line Hovland arbeider som mobilitets- og nevrosyns-pedagog ved Eikholt, Nasjonalt Ressurssenter for Døvblinde. Hun er i teamet som har jobbet med Linda i perioden hvor hun har lært å lese og skrive og har vært ansvarlig for punktskriftopplæringen.

Nå holder hun på med en master ved studiet Nordisk master i synspedagogikk og synsrehabilitering ved Høgskolen i Sørøst-Norge

REFERANSER

AGA, E. (1990). *Lese- og skrivevansker: forebygging og spesialpedagogiske tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.

DAMEN, S. & WORM, M. (2016). *Medfødt døvblindhet: støtte til barn og voksne, som er født med en syns- og hørenedssettelse eller er blevet døvblinde kort etter fødselen*. Aalborg: Materialecenteret.

FREDENS, K. (2012). *Mennesket i hjernen: en grundbog i neuropædagogik* (2. utgave). København: Hans Reitzel.

GJÆRUM, B. & ELLERTSEN, B. (2002). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

GULLACKSEN, A.-C., GÖRANSSON, L., RÖNNBLUM, G.H., KOPPEN, A., JØRGENSEN, A.R. & NORDENS, V. (2011). *Livsomstilling ved kombinert syns- og hørselsnedsettelse/døvblindhet: et indre arbeid over tid*. Oslo: Nordens Velferdssenter.

PETERSEN, L., STOKHOLM, G. & JENSEN, L. (2007). *Rehabilitering: teori & praksis*. København: FADL's Forlag.

SOLVANG, P.K. & SLETTEBØ, Å. (2012). *Rehabilitering: individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester*. Oslo: Gyldendal akademisk.



Lydfarge metoden

Jobber du med elever som skal lære å lese, eller som fortsatt strever med lesingen? Jobber du med norskopplæring?

Lydfargemetoden er en lese- og skrivemetode som egner seg for alle disse elevene. Det er en metode som er praktisk og konkret, den appellerer til flere sanser og tar utgangspunkt i språklydene.

Gå inn på hjemmesiden vår og les mer om den.

www.lydfarge.no

Lydfarge AS post@lydfarge.no tlf. 988 12 724 / 915 17 498



Forstår du hva jeg sier?

Denne artikkelen handler om hvor vanskelig det noen ganger kan være å forstå budskapet til den som forsøker å formidle noe.

AV BEATE HEIDE

Å forstå hverandre gjennom ord er en krevende øvelse. Det er mange forhold som spiller inn både hos avsender og mottaker, og vi kan sjelden være sikker på at vi ikke snakker forbi hverandre. Feilkildene i samtaler kan være utrolig mange; Vi kan til og med være uenige om hva samtalen vår dreier seg om! Hvorfor er det så vanskelig å snakke sammen?

Kommunikasjon kommer av det greske ordet *communicare* som betyr «å gjøre felles». I den definisjonen ligger det en erkjennelse av at det ikke er opplagt at alt er felles. Vi må altså sette ord på ulike forhold og forsikre oss om at vi har den samme forståelsen av hva det handler om. Ofte setter vi grekernes filosofiske tanker fra oldtiden opp som et ideal for det å samtale. Sokrates gikk rundt og stilte spørsmål, og fikk dermed mye interessant stoff å jobbe med i sin filosofiske tilnærming til verden. Platon utviklet samtalekunsten rundt dialogen, og enda i dag ser vi

til de gamle grekerne for å få inspirasjon til hvordan vi kan forstå samtalen. Her står også retorikken sterkt. Det er populært også i dag å jobbe med retoriske virkemidler fra de gamle grekerne.

Å gripe verden gjennom begreper

Som hjelpemiddel i samtaler, bruker vi ord og setningskonstruksjoner som er utviklet ulikt i ulike språk i verden. Selv om det er mange likhetstrekk i språk, finnes der også ørsmå variasjoner. Selv hos naboland som har mye felles språklig, slik Norge, Sverige og Danmark har, kan det være vanskelig både å lese nabolandspråkene og å forstå dagligdags tale. Vi knoter og strever med å både forstå og gjøre oss forstått når vi passerer grensen.

Også innad i et land kan det være store ulikheter i hvordan man snakker. Dialekt og tonefall er en sak for seg, men også ordvalg og setningskonstruksjon kan variere. I tillegg gir

Studier viser at mennesker stoler mer på kroppsspråket enn på ordene vi bruker..

de ulike dialektene variasjon i intonasjon, eller setningsmelodi. Når vi beveger oss ut av vårt eget dialektområde, kreves det derfor ekstra lytteevne for å tone oss inn i den andres dialekt som fortoner seg ny for øret vårt. Som om ikke dette var nok, påvirker den sosiologiske gruppen vi tilhører sin språksosiolekt også vår måte å samtale på.

Begrepene er de vi skal begripe verden med. Derfor er det viktig at vi har sånn noenlunde samme innhold i begrepene. I barndommen bygges morsmålet vårt opp stein for stein, med begreper, overbegreper og kategorier. Det kan være ulike grunner til at barn har mangelfull begrepsutvikling. Lite stimulering og marginale hjemmeforhold er klart en risikofaktor. Problemer med sende- og mottakerapparatet kan også gi hindringer; dersom hørsel, syn eller motorikk er forsinket eller skadet.

I den sosiale konteksten lærer barn hvordan en samtale utspiller seg mellom to samtalepartnere. Det handler om å ta tur, høre på hva den andre sier og så gi respons på det en hører. Dersom barn ikke gis anledning til å utvikle evnen til turtaking og å bli hørt som en samtalepartner i de tidlige barneår, vil de senere kunne få problemer med kommunikasjonens grunnteser.

Støy

I ulike kommunikasjonsteorier snakkes det om støy i kommunikasjonen. Støy på telefon er et velkjent begrep, der linjens beskaffenhet gir så mye annen informasjon at vi vanskelig hører den som er i andre enden. Noen ganger høres det ut som de snakker fra havets bunn. Slik støy er lett å forstå. Ofte hjelper det å ringe opp igjen og få en bedre linje, eller vente til mottakeren er kommet til et område med bedre dekningsforhold.

Støy i kommunikasjon når vi sitter rett ved hverandre i samme rom, kan være vanskeligere å forstå. Det burde være så enkelt! Vi ser hverandre og vi hører det samme; tror vi! Så enkelt er det imidlertid ikke.

For det første kan hver og en av oss legge ulik mening i det vi hører. Det skjer altså en fortolkning av de ordene vi hører ut fra en referanseramme som ligger inne i hver enkelt. Denne referanserammen er basert på tidligere erfaring med kommunikasjon og hvilke andre erfaringer vi har med oss. Dette kan være historien vi er vokst opp i og er

en del av, eller det kan være følelsene vi er i, som legger seg som et slør over situasjonen og gjør at vi oppfatter svært ulikt det som blir sagt. Slik støy er vi ikke vant til verken å snakke om, eller ha et bevisst forhold til, og da er den vanligste måten å løse det på å beskyldte den andre for ikke å høre etter.

Ungdommer i puberteten er under fullstendig ombygging. De er ofte styrt av sterke følelser, og de kjennetegnes som gruppevedatdeeriopposisjon til autoritetspersonener rundt seg, både foresatte og lærere. Puberteten er derfor et godt eksempel på hvordan støy kan påvirke kommunikasjonen.

To parter

Det er alltid to parter i en samtale. For noen er det vanskelig å se sin egen rolle i en samtale. Begge parter bringer med seg sin egen kropp, og kroppsspråket gir informasjon til andre om hvordan du har det. Studier viser at mennesker stoler mer på kroppsspråket enn på ordene vi bruker. Det å bringe dette opp som et tema; «du ser sur ut», «stemmen din er bestemmende», «du hører ikke på meg» og «ta det på alvor», gir ungdommer større mulighet til å bli bevisst hvordan man påvirker hverandre gjensidig i en samtale. Å påtale det åpenbare som at den ene snur ryggen til, ikke svarer eller blir taus, gir nyttig kunnskap til begge parter om hvordan samtaler forløper. Å ha et lite utbygget repertoar av forståelse for andres følelser, gjør at stress eller det å være lei seg kan oppfattes som sinne. Det kan være nyttig og oppklarende å få informasjon om dette. Det er alltid den voksne som må bære ansvaret for å få i gang en fastlåst kommunikasjon. Det kan vi ikke forvente at barn eller ungdom får til alene.

Å reparere

De sårbare ungdommene har ofte et lite repertoar å spille på når de føler at de trengs opp i et hjørne der ordene ikke strekker til. Mennesker har to kjente mønster når vi føler oss fanget; enten rømmer vi, eller så slåss vi.

Å rømme fra en låst kommunikasjonssituasjon kan gjøres ved å snu ryggen til eller bli taus. Dette er velkjent for foresatte til tenåringer. I tillegg kan ungdommen ha et tydelig kroppsspråk der de himler med øynene eller gjør andre tydelige tegn på at de foresatte eller lærerne er dumme og

Vi må tørre å oppfange også det som ligger utenfor ordene, i kroppsspråket og i følelsene

ikke forstår noen ting. Tenåringen kan også komme med stereotype påstander som at den voksne aldri hører etter, eller at det ikke er noe vits å snakke med deg.

Begge typene reaksjon kan fremkalle følelsen av mislykkethet i den voksne. Det er vanskelig å forstå at ungdommen er naturlig i opposisjon, og at de kvesser klørne på dem de er trygge på. De prøver ut ulike strategier. Og, ungdommene vet godt hvor de kan ramme sine foresatte best. De kjenner vår akilleshæl, og de bruker den kunnskapen når de føler seg presset nok.

Klokere enn ...

Innenfor Bufetat er det lansert en metode som heter «Trygg base». Den skolerens fosterforeldre, og ansatte i barnevernet i. I Trygg base-tenkningen er det lagt stor vekt på at den voksne er eldre og klokere enn ungdommen, og at vi derfor har et ekstra ansvar for å rydde opp når samtaler bryter sammen. Å være klokere enn ungdommen betyr også at vi bærer et særlig ansvar for å få gjenopprettet samtalen.

Slik sett kan denne tenkningen også inngå i barnehager og skoler der voksne har et ansvar for å være gode rollemønstre for barn, og også til å øve opp ferdigheter til å lytte, fortelle og skrive. Det er et overordnet mål i lovverket om lesing og skriving i alle fag. Hvordan tar pedagogisk personale dette på alvor? Er det sånn at en i utdanninger der det stilles krav til gode ferdigheter innen kommunikasjon, er en praktisk bolk der en trener på disse ferdighetene, eller er det sånn at pedagoger har et teoretisk forhold til kommunikasjon?

Jeg er redd for at det er det siste som gjelder. Det betyr at kognitivt vet vi hva og hvordan vi skal snakke med barn og ungdommer, men at praksisen slett ikke trenger å være i samsvar med intensjonene. Den gamle lærdommen til John Dewey om at vi lærer gjennom å gjøre, holder enda stand. Hans budskap er at om kunnskapen skal sette seg i kroppen, må vi ikke bare ha en teoretisk tilnærming til den, men også en praktisk bolk der ferdigheter øves inn.

Fra gammelt av var den vanligste måten å lære en ferdighet på å gå sammen med en mester. Som svenn måtte en gjennom alle de små operasjoner som gir helhet i en oppgave, som for eksempel å bygge et hus. I hvert av leddene ville mesteren sjekke om svennen holdt mål og

kvaliteten ble bra nok. Når mesteren mente at svennen var god nok, ble han tatt opp i lauset. Det var nok ikke så mye refleksjon og snakk om hvorfor man gjorde operasjoner i en bestemt rekkefølge; Det har vi i dag. Det som før var taus kunnskap, er blitt kunnskap også gjennom ord og begreper, i tillegg til det kroppslige håndlaget, enten det gjelder en snekker eller en baker.

Vi må øve oss på det vi ønsker å bli gode på. Ønsker vi å bli flinke til å samtale med barn og unge, må vi øve oss på slike samtaler. Vi må øve oss på, tror jeg, å holde våre egne følelser og holdninger utenfor dialogrammen om vi virkelig skal greie å høre hva barn og ungdommer vil formidle. Vi må tørre å oppfange også det som ligger utenfor ordene, i kroppsspråket og i følelsene. Vi må tørre å være i tausheten mellom ordene. Først da kan vi bli gode samtalepartnere. Det er en trøst å vite at det aldri er for seint å ta opp tråden og legge et verbalt plaster på.

Når situasjonen er låst og partene forlater hverandre for å slikke sine sår, er det en trøst å vite at jeg som voksen kan gå tilbake og si; «Unnskyld, det var dumt av meg å ta opp dette når du allerede hadde hodet fullt av tanker på prøven», eller; «Beklager at jeg hevet stemmen til deg; Jeg var sliten, og det var ikke meningen det skulle gå ut over deg.»

En annen innfallsvinkel er å si; «Jeg har tenkt mye på det du sa om at jeg ikke hører på deg. Jeg har lyst å høre mere om det. Kan vi prate om hvordan du oppfatter meg?»

Det å påta seg skylden for at samtalen glir ut, kan ha magisk virkning på konfliktnivået. Karsten Isachsen sier at det er det samme for skylden hvem som har den, og som voksen kan vi være gode forbilder for ungdommene ved å påta oss akkurat den skylden.

Relasjonens betydning for læring

I dag vet vi, gjennom forskning, hva som gir god læring i skolen. Det er den gode relasjonen mellom lærer og elev. Om vi skal ta dette på alvor, må vi derfor bli en god kommunikasjonspartner for eleven. Vi må være en voksen som viser både i ord og handling at vi bryr oss om den enkelte. Hvordan skal vi få det til i en heftig hverdag, spør mange seg. Hva er oppskriften? Jeg tror at kjærligheten til de fagene en pedagog har, som er motivasjon til å bli akkurat lærer, er styrende for relasjon. Det

Problemer med sende- og mottakerapparatet kan gi hindringer; dersom hørsel, syn eller motorikk er forsinket eller skadet.

å være engasjert i faget og interessert i elevens læringsreise er nøkkelen til suksess. Da vil en bruke alle de smutthull som byr seg til å snakke med eleven om faget. For det er læring for livet vi snakker om. Jeg tror at det er mange pedagoger som tenner læringsiver i barne- og ungdomssinnene gjennom nettopp engasjement og kjærighet til egne fag. Når vi voksne har det gøy på jobb, ja, da sprer vi glede rundt oss – både gjennom ord og handlinger. Og når vi har tatt på alvor den viktige rollen vi har, både som forbilde til god kommunikasjon og i de fagene vi skal formidle, så tror jeg mange av oss trenger å øve ekstra nettopp på det å være en god sparringspartner i praksis.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

SER DU HELHETEN?



Få et bedre grep om systemrettet arbeid, søk videreutdanning for ansatte og ledere i PP-tjenesten

Søknadsskjema på
udir.no/SEVU-PPT



Utdanningsdirektoratet

HUSK
SØKNADSFRIST
1. MARS

*Søk
videreutdanning!*

udir.no/SEVU-PPT

Benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi

Denne artikkelen oppsummerer forskning om sammenhengen mellom benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi. Artikkelforfatteren påpeker at kunnskap om benevningshastighet, RAN (Rapid Automatic Naming) er viktig for forståelse, kartlegging, tidlig identifisering og behandling av dysleksi. Sammenhengen er sterk fra førskolen til voksen alder, og kunnskap på dette feltet kan bidra til mer evidensbasert praksis.

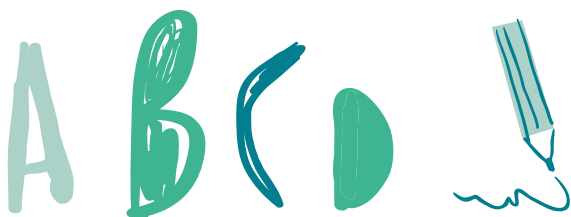
AV JAN ERIK KLINKENBERG

Et **hovedmål** for leseopplæringen er å hjelpe elevene til å utvikle *leseflyt*. Leseflyt er rask, presis, automatisert og uanstrengt avkoding av ord og tekst (Snowling, 2013). Automatisert avkoding og flyt frigjør oppmerksomhetsressurser til oppgaver på høyere nivå slik som leseforståelse som er det endelige målet for leseopplæringen. (Laberge & Samuels, 1974; Jones, Snowling & Moll, 2015). Rask og uanstrengt ordavkoding og flyt bidrar til hurtig input av informasjon i arbeidsminnet noe som gjør det lettere å fastholde og integrere dem til forståelse (Klinkenberg, 2015). God leseflyt bidrar til at leseren raskt kan trekke ut informasjon av og lære av en tekst slik at lesing blir et effektivt redskap for læring, informasjonsinnhenting og opplevelse. Forskingen viser høy sammenheng mellom effektivitet i ordavkoding og leseflyt på den ene siden og mellom leseflyt og leseforståelse på den andre siden (Torgesen mfl., 2006; Kahmi & Catts, 2012). Å lese utfordrende tekster med forståelse forutsetter leseflyt (Torppa mfl., 2010).

Som *gruppe* har mennesker med dysleksi svak ferdighet i avkoding og leseflyt hele livet (DSM-5, 2013; Snowling & Hulme, 2009, 2014). I språk med transparent ortografi (f.eks. finsk, nederlandsk, tysk, til dels norsk) oppnås ordlesings*nøyaktighet* ganske raskt. Men svak flyt karakteriserer dyslektikergruppens lesing – ofte livet ut (Nergård-Nilssen & Hulme, 2014). De leser sakte og anstrengt (Landerl & Wimmer, 2008; Moll mfl., 2009). Mennesker med dysleksi i opake ortografier (f.eks. dansk, fransk, engelsk, kinesisk) strever også med nøyaktighet. Det er for mange ord de ikke klarer å lese eller feilleser (Seymour mfl., 2003).

Benevningshastighet (RAN) og leseferdighet

Benevningshastighet (RAN) refererer til automatisering og hastighet i å gjenkjenne og hurtigbenevne noen få velkjente visuelle stimuli som gjentar seg i tilfeldig rekkefølge; objekter, farger, tall eller bokstaver (Norton & Wolf, 2012). Benevningshastighet omtales ofte som Rapid Automatic (eller Automatized) Naming,



forkortet til RAN. Det er veldokumentert at RAN er en robust prediktor av ferdighet i ord- og tekstlesingsflyt både samtidig og longitudinelt (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009; Lervåg & Hulme, 2009). Langsom RAN er en sterk prediktor av dysleksi: Barn og voksne med dysleksi har som gruppe langsommere og mindre automatisert aksess til leksikalsk informasjon enn gjennomsnittslesere (Jones, Snowling & Moll, 2015).

Det er sterk sammenheng mellom leseflyt og RAN i alle språk. Langsom RAN er en sterk prediktor av svak leseflyt (DSM-5, 2013; Moll mfl., 2009 a, b). I tillegg til svak leseflyt har mennesker med dysleksi ofte særlige vansker med fonologisk avkoding (målt ved nonordlesing) og staveferdighet (Landerl & Moll, 2010).

RAN, alder og leseferdighet

Det er betydelig sammenheng mellom benevningshastighet og leseferdighet hele livet:

Tidlig i *førskolealder* predikerer non-alfanumerisk RAN (for farger og objekter) senere leseferdighet (Pennington & Lefly, 2001; Snowling mfl., 2011; 2013; Thompson mfl., 2015). Jyväskylä-studiene viser at RAN-skåren til 3,5 og 4,5 år gamle førskolebarn som senere utvikler dysleksi, er svakere enn gruppen som blir normallesere (Poulakanaho, mfl., 2007; Torppa, mfl., 2010). I en gruppe av 4–6 år gamle barn er RAN sterkeste prediktor av senere avkodingsferdighet (Elwér, mfl., 2013, 2015). Siste år i barnehagen forutsier alfanumerisk RAN (for bokstaver og tall) senere leseferdighet bedre enn nonalfanumerisk (Poulsen, Juul & Elbro, 2015). Sammen med bokstav-lydkunnskap (BLK) og fonologisk bevissthet (FB) inngår derfor RAN nå i alle testbatterier som tar sikte på å predikere leseferdighet og dysleksirisiko før skolestart (Klinkenberg, 2016). BLK, FB og RAN er *kjerneprediktorer* av avkodingsferdighet, flyt og dysleksi (Thompson mfl., 2015).

I *skolealder* er det stabilt høy korrelasjon mellom alfanumerisk RAN og ferdighet i avkoding og leseflyt (Norton & Wolf, 2012). STAS har norske normer for RAN for om lag 100 representative elever på alle trinn fra 2. klasse til og med 10. klasse. Korrelasjonen mellom RAN og valide mål på ordavkodningseffektivitet (hastighet og nøyaktighet) ligger stabilt høyt på rundt 0.70 for hvert klassetrinn. Korrelasjonene

med nonordlesing er like høye (Klinkenberg & Skaar, 2003).

Også i *voksenalder* er det signifikant sammenheng mellom mål på RAN og leseflyt (Norton & Wolf, 2012).

Sentrale forskningsfunn

Forskningen berettiger følgende konklusjoner: RAN er signifikant korrelert med *nøyaktighet* i avkoding både av ord og nonord, men viser høyest sammenheng med *hastighet og flyt* i lesing av ord, nonord og tekst. RAN gir også et bidrag til *leseforståelse*: Gjennomsnittskorrelasjonen med leseforståelse var 0.45 i 21 studier (Norton & Wolf, 2012).

Barn med dysleksi. Metastudier av *gruppen* av barn med dysleksi viser at de ofte har vansker med fonologisk prosessering og fonembevissthet (Melby-Lervåg mfl., 2012). Fonologiske vansker kan imidlertid ikke alene forklare utviklingen av dysleksi. Noen mennesker med dysleksi har ikke fonologiske vansker, andre har bare små fonologiske vansker og noen normallesere har betydelige fonologiske vansker. Risikoen for dysleksi øker betydelig hvis barnet også har svak RAN. En metastudie viser stor forskjell på barn med dysleksi og barn med typisk leseutvikling i alfanumeriske RAN-skårer, $d = 1.17$ (Melby-Lervåg, 2010). Anslagsvis 60–75 prosent av barn med dysleksi har svak RAN (Norton & Wolf, 2012). Motsatt synes normal/god RAN å ha en *beskyttende* funksjon når det gjelder utvikling av dysleksi. Selv betydelige fonologiske vansker *må* ikke resultere i dysleksi dersom barnet har god RAN (Moll mfl., 2013; Snowling & Melby-Lervåg & 2016)

Barn med spesifikke språkvansker (SSV) får ofte vansker med leseforståelsen (Ricketts, 2011; Fricke mfl., 2012; Catts mfl., 2015). De har ofte fonologiske vansker og mange av dem utvikler også dysleksi, men noen av dem gjør det ikke (Catts mfl., 2005; Bishop & Haiou-Thomas, 2009; Tambyraja mfl., 2015). Barn med SSV som utvikler dysleksi er ganske lik barn med SSV som ikke er dyslektiske i svake fonologiske ferdigheter og andre språkferdigheter, men de har i tillegg ofte svak RAN (Thompson mfl., 2015). Annerledes uttrykt: God RAN synes igjen å ha en viss beskyttende funksjon med hensyn til utvikling av dysleksi også hos barn med SSV (Bishop & Haiou-Thomas, 2009; Vandervalle mfl., 2010). Familierisiko, språklige og fonologiske vansker i førskolealder innebærer betydelig risiko for dyslektiske



vansker, men risikoen er mindre for førskolebarn som har god RAN og tidlig lærer noen bokstaver (Poulankanaho mfl., 2007; Torppa mfl., 2010).

Barn med talevansker (SSD1): Barn med SSD har ofte vansker på flere fonologiske prøver som talepersepsjon, fonologisk minne og fonologisk bevissthet – endog etter at talevanskene har forsvunnet. De har imidlertid relativt adekvat leseutvikling hvis de har normal RAN – noe de vanligvis har. Igjen synes RAN å ha en beskyttende funksjon. SSD forekommer imidlertid ofte sammen med SSV og svak RAN. Barn hvor SSD er kombinert med SSV og svak RAN, har dramatisk høyere risiko for å utvikle dysleksi enn andre (Pennington & Bishop, 2009).

RAN viser sammenheng med leseferdighet også når det kontrolleres for andre kognitive funksjoner som man vet at kan henge sammen med avkodingsferdighet og flyt. Bokstav-lydkunnskap og fonologisk bevissthet er nevnt, men studier har også kontrollert for morfologisk kunnskap, nonverbal prosesseringshastighet, verbal korttidshu-kommelse, vokabular, hastighet i leksikalsk aksess, visu-ell-verbal par-assosiasjonslæring, artikulasjonshastighet, ortografisk kunnskap samt VIQ (verbal IQ) og PIQ (utfø-rings- eller nonverbal IQ) (Norton & Wolf, 2012; Poulsen, Juul, & Elbro, 2015).

Kartlegging av leseflyt og benevningshastighet

Kartlegging av leseflyt.

Det er viktig å kartlegge leseflyt fordi flyt viser stor sammenheng med leseforståelse. Ifølge Geogh & Tunmer's (1986) Simple View er leseforståelse produktet av to sett av ferdigheter; – avkodingseffektivitet (som i stor grad bestemmer leseflyt) og muntlig språkforståelse (egentlig verbale ferdigheter²). I 1. klasse er flyt høyt prediktivt for- og forklarer nesten hele variansen i leseforståelse (Byrne mfl., 2007; Keenan mfl., 2008). Bidraget fra flyt avtar så gradvis etter hvert som avkodingen bedres og automatiseres, og språket i tekstene blir vanskeligere, men flyt blir aldri uviktig for leseforståelsen (Pennington & Bishop, 2009).

Torgesen undersøkte forholdet mellom leseflyt, verbale ferdigheter og leseforståelse utover i skolegangen (Torgesen mfl., 2006; Al Oitaba, Torgesen mfl., 2012). Endringene i det

relative bidraget av leseflyt og verbale ferdigheter til leseforståelsen var slik:

3. klasse leseforståelse	Leseflyt 56 %	Verbale ferdigheter 44 %
7. klasse leseforståelse	Leseflyt 50 %	Verbale ferdigheter 50 %
10. klasse leseforståelse	Leseflyt 34 %	Verbale ferdigheter 66 %

Det fremgår at verbal kompetanse blir stadig viktigere for leseforståelsen etter hvert som språket i tekstene blir mer komplisert. Leseflyt blir litt mindre viktig, men aldri uviktig.

Leseflyt måles vanligvis bare ved høytlesings*hastighet* av en tekst og uttrykkes gjerne i antall riktig høytleste ord i minuttet (National Reading Panel, 2000). Andre opererer med begreper som ordlesings*flyt* og avkodings*flyt*, dvs. antall riktig høytleste ord per tidsenhet. Slike mål må spesifiseres for ikke å være upresise og villedende:

– Ekstrem hastighet er ikke et mål i seg selv. Flyt involverer dessuten ikke bare hastighet, men også automatisert, uanstrengt og ressursbesparende ord- og tekstlesing (DSM-5). I forskning og praksis er det dessverre nesten alltid bare hastighet som måles (Shaywitz, 2004).

Nyere funn om betydningen av serieprosessering og visuelt oppmerksomhetspenn tilsier at flyt bør måles i sammenhengende tekst. Ordlistor kan også brukes. I likhet med RAN bør målet ikke baseres på summen av enkeltord eksponert på en PC-skjerm. Hastighet i tekst- og ordlesing (ord per minutt) er ingen absolutt størrelse. Hastigheten avhenger av hva slags tekst og ord som leses, og hva formålet er. Utsagn som at «Eleven leser 100 ord i minuttet» er i beste fall upresise. Presiseringer kan være krevende: Elbro og medarbeidere målte i en studie leseflyt som antall riktig leste, enstavelser, regulære, 3-bokstavord per minutt! (Poulsen, Juul & Elbro, 2015).

Enkelte foreslår at leseflyt bør angi antall leste ord i en ukjent, *klassetilpasset* tekst (Shaywitz, 2004). Et alternativ er å konstruere flere normerte tekster som er matchet i vanskegrad. Da er det mulig å kartlegge hvordan elevenes flyt utvikler seg over tid. Nok et alternativ er å studere effektivitet i avkodingen, dvs. antall riktig leste ord per tidsenhet på representative og normerte ord*lister* med stigende vanskegrad. STAS valgte dette formatet (Klinkenberg & Skaar, 2003).

God leseflyt bidrar til at leseren raskt kan trekke ut informasjon av- og lære av en tekst ...

Begrunnelsen er at leseflyt i sterk grad avhenger og predikeres av *avkodings*variabler som:

1. Antall ord i teksten som leseren har representert som «synsord» i sitt ortografiske leksikon.
2. Hastigheten i aksess til slike synsord/ordbilder.
3. Ferdighet og hastighet i fonologisk avkoding av ukjente ord i teksten (målt ved nonordlesing på tid).

I Torgesens studier forklarte de to første faktorene nesten hele variansen i leseflyt mens den tredje antas å spille en relativt viktigere rolle i "vanskelige" tekster med mange ukjente ord (Torgesen, 2005; Torgesen & Hudson, 2006).

Enkelt oppsummert: Barnet vil lese en tekst med relativt god flyt hvis de fleste av ordene i teksten er representert med presise ortografiske koder i barnets ortografiske leksikon, og disse kodene raskt kan aksesserer. Barnet vil lese de fleste tekster med god flyt hvis det har et stort leksikon av presise ortografiske koder som raskt kan aksesserer (Klinkenberg, 2015). Slik vil godt konstruerte tester for avkodingsferdighet også gi et nyttig estimat av leseflyt.

Leseforståelse er heller ikke en enhetlig størrelse som kan beskrives med et enkelt tall. Det er et sett av korrelerte ferdigheter. Forståelse er avhengig av typen av tekst, språket i teksten, bakgrunnskunnskaper om temaet etc. Eksempelvis var korrelasjonen mellom to forskjellige leseforståelsesprøver i Læremiddelsenterets Nasjonale prøver tatt på samme dag i en stor gruppe av tilfeldig utvalgt ungdom i 10. klasse bare 0.54 (Lyster, 2000).

Kartlegging av RAN

Den første RAN-testen ble skapt av Dencla & Rudel (1974, 1976). De oppdaget at testen skilte godt mellom mennesker med og uten dysleksi. I en rekke publikasjoner hevdet Maryanne Wolf at RAN burde oppfattes som en kjernesvikt nummer to i dysleksi i tillegg til den alt velkjente fonologiske svikten (Bowers & Wolf, 1993; Wolf, 1997, 1999, 2001; Wolf mfl., 1999, 2002). Vanligste mål på RAN er benevningshastigheten for svært kjente stimuli (bilder av objekter, farger, bokstaver og tallsiffer³). Det er flere utforminger av RAN: *Diskret (isolert) benevnning*. I denne varianten vises elementene ett etter ett på en PC-skjerm og en klokke i PC-en måler tiden til *starten* på barnets artikulasjon ("pau-

setid"). RAN-pausetid forutsier avkoding og flyt bedre enn RAN-artikulasjonstid (Lervåg & Hulme, 2009).

Seriebenevnning. Seriebenevnning består ofte av 5 rekker med 10 enheter i hver, hvor 5 velkjente elementer (bilder, farger, bokstaver eller tall) gjentas i tilfeldig rekkefølge. Elementene benevnes hurtig i leseretningen og hastigheten måles⁴ (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999; Jones, Snowling & Moll, 2015). En variant av seriebenevnning er at barnet hurtigbenevner tilfeldige rekker av *alle* de 24 mest brukte "norske" bokstavene og alle sifrene fra 1–9 (Wimmer, 1996; Kame'enui mfl., 2001; Warmington & Hulme, 2012). STAS har omfattende norske normer for denne utformingen av seriebenevnning for over 100 elever på hvert klassetrinn fra 2. til og med 10. klasse (Klinkenberg & Skaar, 2003).

Både serie- og diskret RAN korrelerer med avkodingshastighet og leseflyt, men serie-RAN viser størst sammenheng med leseflyt og er mest diagnostisk for dysleksi. Serie-RAN bør derfor anvendes i klinisk praksis (Norton & Wolf, 2012). Korrelasjonen mellom diskret og serie-RAN er størst tidlig i leseutviklingen og hos eldre svake lesere, da lesing i betydelig grad fortsatt består i å prosessere ett og ett ord om gangen (Protapapas mfl., 2013; Zocolotti mfl., 2016). Etter hvert avtar korrelasjonen mellom diskret og serie-RAN fra høy til moderat (Norton & Wolf, 2012). Serie-RAN fremstår da som den beste prediktoren av leseflyt og dysleksi. Dyslektikere har i motsetning til normallesere lite utbytte av at elementene presenteres i serier (Jones mfl., 2013; Jones, Snowling & Moll, 2015). Siden diskret RAN krever like mye ferdighet i å aksessere fonologiske representasjoner som serie-RAN, tyder dette på at serie-RAN ikke bare kartlegger hastighet i aksess til leksikon, men også har sammenheng med ferdighet i serieprosessering. Serieprosessering synes å være en sentral ferdighet *både* i RAN og i leseflyt, men denne ferdigheten er utilfredsstillende forstått (Yan mfl. 2013 a, b, 2015; Georgiou mfl., 2016).

RAN-prøver er lette og raske å administrere, og gir mye diagnostisk informasjon. I praktisk klinisk arbeid anbefales det å bruke nonalfanumerisk serie-RAN (objekter og farger) i et batteri som vurderer risiko for dysleksi hos førskolebarn (Thompson mfl. 2015; Klinkenberg, 2016).

Det er først og fremst svak flyt som karakteriserer dyslektikergruppens lesing.

Da bør undersøkeren ha i mente at non-alfanumerisk serie-RAN korrelerer moderat med senere alfanumerisk serie-RAN (tallsiffer og bokstaver), og at adekvat/god RAN kan ha en protektiv funksjon når det gjelder utvikling av dysleksi. Derimot utgjør svak RAN sammen med svakheter i bokstavlæring, fonologisk bevissthet, språk og verbal læring høy risiko for dysleksi (Moll mfl., 2013; Pennington mfl., 2012).

Når barnet har lært å lese, bør serie-RAN for bokstaver og tall anvendes. En slik prøve med gode norske normer inngår i STAS. Alfa-numerisk serie RAN viser den største sammenhengen med leseflyt og predikerer også videreutvikling av leseflyt (de Jong, 2011; Protapapas mfl., 2013). Serie-RAN predikerer også det sannsynlige utbyttet av spesialundervisning (Scheltiga mfl., 2010). En metaanalyse viste at RAN predikerte utbyttet av både spesialundervisning og vanlig undervisning bedre enn fonologiske variabler (Nelson mfl., 2003).

Double Deficit Dysleksi?

Det har lenge vært enighet om at en fonologisk svikt er én kjernesvikt i dysleksi (Stanovich, 1998). Maryanne Wolf presenterte rundt årtusenskiftet forskning og teori som hun hevdet tilsa at benevningshastighet (målt ved RAN) burde regnes som en annen kjernesvikt i dysleksi (Wolf, 1997, 1999, 2001; Wolf mfl. 2002). Hypotesen er plausibel fordi RAN og fonologisk bevissthet gir relativt uavhengige bidrag til leseferdighet; – korrelasjonen mellom RAN og fonembevissthet er lav, ca. 0.30 (Kirby mfl. 2010). Dyslektikergruppen har som gruppe vansker *både* med RAN og med FB (Carevolas mfl., 2012), men ikke alle i gruppen har det.

Wolf & Bowers (1999) dobbeltsvikthypotese innebærer at det finnes flere undergrupper av mennesker med dysleksi:

En *dobbeltsvikt*gruppe som har vansker med *både* FB og RAN og to *enkeltsvikt*grupper som enten har FB-svikt eller RAN-svikt. Flere studier har inndelt barn med dysleksi slik (Klinkenberg, 2012; Pennington mfl., 2012; Torppa mfl., 2012). En slik inndeling er mulig selv om det er gradvis overgang mellom typisk funksjon og dysfunksjon både i avkodning, flyt, RAN og FB.

Litt forenklet er forskningsfunnene slik:

1. Barn uten svikt verken i FB eller RAN er nesten alltid normallesere.
2. Barn med dobbeltsvikt har ofte *store* lese- og stavevansker med vedvarende lav flyt.
3. Barn med bare RAN-svikt har vanligvis også lav lese-hastighet, men synes i å ha bare marginale/lette stavevansker.
4. Barn med bare FB-svikt strever med å knekke koden og med avkodingsnøyaktighet tidlig i leseopplæringen, men de nærmer seg gradvis normalgruppen i lesing. Vansker med FB innebærer risiko for stavevansker (Landerl & Moll, 2009; Moll mfl. 2009).

Gruppe 2. viser at svak RAN indikerer lav leseflyt. RAN har et betydelig arvelig innslag (Petrill mfl., 2010), er relativt stabil og bedres ikke ved undervisning, i motsetning til FB (Torppa mfl., 2012). Funnene tilsier at dobbeltsviktgruppen og gruppen som bare har RAN-svikt trenger *tidlig og vedvarende* hjelp med å utvikle leseflyt.

I normeringen av STAS i Norge fordelte elever med dysleksi seg slik: Dyslektikere med bare FB-svikt hadde betydelige vansker med stavingen, men bare marginale vansker med lesingen. Gruppen med bare RAN-svikt var motsatt; – betydelige vansker med lese-hastighet, men bare marginale vansker med staving. Dyslektikere med dobbeltsvikt hadde de største ferdighetsmanglene *både* i lesing og staving (Klinkenberg, 2012).

I evalueringen av dobbeltsvikthypotesen er det viktig å være klar over følgende:

- Noen barn med dysleksi har ingen påvisbar svikt verken i RAN eller FB. Noen av dem har imidlertid en borderline-svikt i én eller begge. Andre har ikke *noen påvist* slik svikt overhodet. (Pennington mfl., 2012,).
- Det finnes barn med dobbeltsvikt og med begge typer enkeltsvikt, men ikke alle mennesker med dysleksi lar seg klassifisere slik (Pennington mfl., 2012, Zoubrinetzky mfl., 2016).
- Gruppetilhørigheten er relativt, men ikke fullt stabil over tid. RAN er mer stabil enn FB (Pennington mfl., 2012; Torppa mfl., 2012).
- Når en FB-svikt foreligger sammen med en RAN-svikt



i dobbeltsviktgruppen, er FB-svikten ofte alvorligere. Dette kan bidra til svakere lesing og staving.

Hvorfor er det sterk sammenheng mellom RAN og leseflyt?

Torgesen hevder at sammenhengen mellom svak RAN og svak leseflyt skyldes en underliggende fonologisk svikt. I RAN og leseflyt viser svikten seg ved langsom adgang til fonologiske representasjoner i leksikon (Torgesen mfl., 1997). Bowers & Wolf (1993) hevdet at svak RAN vanskeliggjør dannelsen av ortografiske koder (ordbilder, synsord) og reduserer hastigheten i aksess til dem. Mangel på lett tilgjengelige synsord bidrar til at få ord i en tekst er kjente og raskt kan aksepteres ortografisk. Dette fører til langsom og dysfluent lesing. Lervåg og Hulme (2009) hevder at svak RAN og flyt reflekterer en svakhet i nevrale sirkler som opprinnelig ligger til grunn for objektidentifisering og benevning, men som senere tas i bruk av og understøtter ferdighet i avkoding og flyt. Pennington hevder at både svak RAN og svak lesehastighet får bidrag fra nedsatt generell prosesseringshastighet (Pennington mfl., 2012). Andre hevder at RAN korrelerer høyt med lesing fordi begge skyldes svakheter i visuell-verbal parassosiasjonslæring (Warmington & Hulme, 2012) eller en visuell-verbal automatiseringsvikt (Moll mfl., 2009).

Godt kontrollerte studier viser at mål på disse kognitive prosessene forklarer bare en liten del av sammenhengen mellom RAN og leseflyt. RAN korrelerer lavt med bokstav-lydkunnskap og fonembevissthet, men disse kjente kognitive forutsetningene for leseutviklingen forklarer bare en liten del av relasjonen mellom RAN og lesing. Mye av korrelasjonen mellom RAN og lesehastighet forblir uforklart, og kan skyldes enten flere ukjente, felles delprosesser eller én større ukjent delprosess (Poulsen, Juul & Elbro, 2015).

Leseflyt, serieprosessering og visuelt oppmerksomhetsspenn

Noen nye hypoteser tar utgangspunkt i at serie-RAN er sterkere assosiert med leseflyt enn diskret RAN, og at mennesker med dysleksi er spesielt svake i serie-RAN. Typiske lesere profitterer på serie-RAN i forhold til diskret, men det gjelder i liten grad dyslektikergruppen som har svakheter

både i serie-RAN og i lesehastighet. Det antas derfor at det ligger felles kognitive prosesser til grunn for serie-RAN og leseflyt. En hypotese er at både serie-RAN og flyt krever overlappende serie- og parallellprosessering og adekvat visuelt oppmerksomhetsspenn (VOS)⁶. Dette gjør at flere ortografiske enheter (bokstaver, bokstavmønstre og ord) aktiveres og prosesseres samtidig. (Valdris mfl., 2014; Jones mfl., 2015; van den Boer mfl., 2015; Yan mfl., 2015).

VOS refererer til størrelsen på «vinduet» som lesere kan hente ut distinkt visuo-ortografisk informasjon fra i en enkelt fiksering. Noen dyslektikere kan ha en VOS-svikt: Vinduet deres er smalere og funksjonelt mindre enn normalleseres (Lobier & Valdois, 2015). Fra før vet man at *gruppen* av dyslektikere, men ikke alle i gruppen, har en fonologisk svikt (Melby-Lervåg mfl., 2012). Hos andre er det funnet en VOS-svikt, men ingen fonologisk svikt. VOS og FB korrelerer ikke innbyrdes. De kan følgelig bidra til lesevaner uavhengig av hverandre. Mennesker med dysleksi er en heterogen gruppe: Noen har en ren FB-svikt, andre en ren VOS-svikt og noen få har både FB- og VOS-svikt. Gruppen med VOS-svikt klarer ikke å parallellprosessere eller hente ut så mange ortografiske informasjonen (bokstaver, bokstavsekvenser, skrevne ord) fra en enkelt fiksering som typiske lesere og barn med en FB-svikt. Hos noen kan VOS-svikten følgelig tenkes å være årsaken til deres dysleksi (Zoubrinetzky mfl., 2016).

Effektivt og raskt informasjonsopptak fra serier av enheter muliggjøres ved at flere prosesser aktiveres samtidig og overlapper hverandre i utførelse. Et skjematisk eksempel med serieprosessering i RAN: Forrige enhet er fortsatt i ferd med å uttales mens neste fikseres og identifiseres visuelt i fovea. Samtidig er området ved siden av fovea (parafovea) allerede i gang med å prosessere enheter til høyre for fikseringen. Slik preprosessering (previewing) av enheter i parafovea effektiviserer og påskynder den endelige identifiseringen:

Hvis previewing av neste ortografiske enhet i parafovea eksperimentelt undertrykkes, blir lesingen mindre effektiv (Kliegl, Hohenstein & Yan, 2013). Overlapp i prosessering kan ligge til grunn for den ultrasnarte utførelsen hos typiske lesere i serie-RAN. De klarer hurtig å aktivere og prosessere flere enheter samtidig. Leseflyt følger samme mønster –



derav den høye korrelasjonen mellom RAN og leseflyt. Hos mennesker med dysleksi synes mangel på automatisering av benevnningen eller vansker med én eller flere andre delprosesser å redusere de oppmerksomhetsressursene som er tilgjengelige for å hente informasjon ut av VOS. Dette reduserer den samlede hastigheten og flyten (Yan mfl., 2013 a, b, 2015).

Bokstaver og ord i umiddelbar nærhet av sentrum i fikseringen kan også forårsake resiprok interferens: De forstyrrer gjensidig for hverandre, skaper uklare persepter og vanskeliggjør rask gjenkjenning. Dette fenomenet kalles visuell crowding (Jones mfl., 2013, 2015). Visuell crowding begrenser effektiviteten i lesingen. Mennesker med dysleksi synes å bli mer forstyrret av visuell crowding enn normallesere (Zorzi mfl., 2012; Montani mfl., 2014). Den negative effekten av crowding på bokstav- og ordidentifisering synes å være størst når de ortografiske enhetene står tett sammen, og har stor ortografisk og/eller fonologisk likhet (forvirrbarhet) med hverandre. Dette forstyrrer mennesker med dysleksi mer enn andre. Visuell crowding forstyrrer og forsinker dyslektikere både i serie-RAN og i leseflyt – derav den høye korrelasjonen (Moll & Jones, 2013). Konsekvenser for tiltak omtales nedenfor.

Det er ikke enighet om tolkningen av funnene ovenfor. En alternativ hypotese er at svakheter i VOS og serieprosessering ikke er årsak til dyslektiske vansker, men *virksomheten* av manglende leseerfaring på dyslektikernes kognitive funksjoner (Goswami, 2014, 2015). Det er behov for longitudinelle studier, studier som sammenligner dyslektikere med lesealder-matchede yngre barn og treningsstudier for å avklare dette.

Tiltak for å bedre RAN og leseflyt

Det er ingen tvil om at rask, presis og automatisert bokstavidentifisering inngår i effektiv fonologisk og ortografisk avkodning (Ehri, 2005, 2014). Hurtigprosessering av bokstaver inngår i alle RAN-tester for skolebarn. Ferdigheten er svakt utviklet hos mange i dyslektikergruppen (Norton & Wolf, 2012). Mange har derfor hevdet at dette tilsier at mengdetrening og overlæring av hastighet i å identifisere og benevne bokstavene burde føre til øket benevningshastighet for bokstavene, og overføres til øket avkodings-

hastighet og leseflyt for ord og tekst (Klinkenberg, 2005, 2011). Flere studier har undersøkt dette med engelske, amerikanske, hollandske, tyske og finske barn tidlig i leseutviklingen (Fugate, 1997; de Jong & Vrielink, 2004; Thaler mfl., 2004; Hintikka mfl., 2005; Huemer mfl., 2008). Treningen har vanligvis bestått av daglige treningsøkter på en mindre gruppe av bokstaver i ca. 15 minutter i to uker eller mer. Treningen har ofte vært individuell og/eller i små grupper. Flere av studiene anvendte et PC-program som supplement.

Resultatene av treningen er skuffende. Vanligvis oppnås liten eller ingen varig bedring av benevningshastigheten for bokstavene, og ingen effekt på lesehastighet (Lervåg mfl., 2009; Kirby mfl., 2010).

Det er god empirisk støtte for at *tidlige* og *intensive* tiltak forbedrer leseutviklingen til risikobarn og barn som ikke lykkes tidlig i leseopplæringen (Duff & Clarke, 2011; Helland, 2012). Slike tidligintervensjoner består av «pakker» med smågruppe og/eller individuell intensiv trening i bokstavlydkunnskap, fonembevissthet, fonologisk avkodning, synsordlesing, repetert lesing, ledet boklesing og leseforståelse. Pakken er beskrevet av Bowyer-Crane mfl. (2008, 2011) og på norsk av Klinkenberg (2016). En slik tiltakspakke bedrer særlig ferdighet i fonologisk avkodning og ordlesingsnøyaktighet, men svak leseflyt har vist seg vanskeligere å behandle (Torgesen mfl., 2001). Torgesengruppen intensiverte og forlenget derfor treningen og supplerte den med tilpassede PC-øvelser for den ferdigheten som til enhver tid var i fokus for undervisningen. Resultatet var en betydelig fremgang i flere aspekter ved barnas leseferdighet – inkludert øket *leseflyt* og *benevningshastighet* for bokstavene! (Torgesen mfl., 2010). Fremgangen i RAN kom *uten* at det var trent spesielt på den.

Snowling (2013) fastslår at *avkodingshastighet* og *leseflyt* er vanskeligst å behandle hos barn med dysleksi. Hennes egen og annen forskning viser imidlertid moderat effekt av følgende:

- Repetert lesing av tilpassede tekster og lister med høyfrekvente ord (Gustavsen, 2013; Klinkenberg, 2005, 2011; Rasinki, 2012). Målet er at barnet skal utvikle et større leksikon av synsord som raskt kan aksesserer, noe som bedrer flyt. En metaanalyse tyder på at

Det er god empirisk støtte for at tidlige og intensive tiltak forbedrer leseutviklingen til risikobarn ...

repetert lesing fører til moderat bedring av leseflyt og litt mindre bedring av leseforståelse (Therrien, 2004)

- Overlæring og automatisering av høyfrekvente subleksikalske stavemønstre som representerer bøynings- og avledningsmorfemer, stavelser, opptakter, rim, bi- og trigrafer, større orddeler o.l.). Kunnskap om, automatisering av og prosessering av slike vanlige bokstavmønstre som enheter øker lesehastigheten (Scheltiga mfl., 2010; Snowling, 2013; Klinkenberg, 2015).
- Blokkpresentasjon av ordgrupper hvor slike felles subleksikalske stavemønstre er markert synes også å bidra til en økning i utvikling av lesehastigheten.
- Såkalt «Engineered texts». Dette er tekster som er bygd slik at målordene som øves, stadig gjentas i tekstene (Snowling, 2013).
- PC-programmer hvor øvelser som ovenfor er innebygd, muliggjør mye øvelse og gir motiverende feedback på hastighet og fremgang (Lyytinen mfl., 2009).

Det norske PC-programmet Tempolex bygger på alle disse prinsippene og inneholder også en forskningsbasert progresjon i ord og tekster som øves (Tempolex.no; Klinkenberg, 2015).

Det er dokumentert effekt av slike tiltak, men effekten synes å være ganske spesifikk: Fremgangen er hovedsakelig begrenset til den enheten som det er trent direkte på (ord, morfemer, subleksikalske enheter) (Huemer mfl., 2008, 2010; Heikkilä mfl., 2013). Dette tilsier at man bør prioritere «produktive enheter», dvs. høyfrekvente ord som går igjen i mange tekster og subleksikalske enheter som inngår i mange ord (Klinkenberg, 2015).

Forskningen vedrørende VOS, serieprosessering og visuell crowding kan åpne også for andre tiltak. Det har blitt gjort forsøk med å endre teksten som barnet skal lese. Uten noen ekstra trening er det indikasjon på at ekstra mellomrom mellom ordene, mellom bokstavene i ordene og færre ord på linja kan bedre hastighet og redusere lesefeil hos *noen* mennesker med dysleksi (Zorzi mfl., 2012; Montani, Facoetti & Zorzi, 2014; Jones, Snowling & Moll, 2015). Kortere linjer i håndholdte elektroniske medier kan også ha effekt (Schneps mfl., 2013 a,b).

Det er viktig å ikke stille seg avvisende til slike enkle, nye tiltak hvis barnet ser ut til å ha nytte av dem, blir motivert av dem og leser mer og bedre som følge av dem. Ethvert tiltak som får mennesker med dysleksi til å lese mer, lese flere ord, lese ordene oftere riktig og gjenlese dem flere ganger er skritt i riktig retning. □



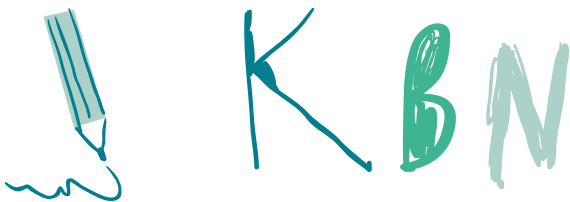
Jan Erik Klinkenberg har bl.a. vært ansatt som spesialpsykolog i BUP. Han har arbeidet med lesing, dysleksi og nevropsykologiske lærevansker i PPT, på spesialskole, som kommunepsykolog og i BUP. Klinkenberg har holdt en rekke kurs om lesing og lesevansker for lærere, spesiallærere, logopedlaget, PPT og spesialistkurs for psykologer.

NOTER

- 1 Speech Sound Disorder i følge DSM-5
- 2 Verbale ferdigheter inkluderer lytteforståelse, men omfatter i mange undersøkelser en sammensatt ferdighet som består av vokabular, syntaktiske, morfologiske, diskurs og narrative ferdigheter. Begrepet omfatter ofte også verbal kunnskapsbase, verbalt arbeidsminne, verbal resonnering/evne til å trekke slutninger og overvåking av egen forståelse.
- 3 Tilfeldige kombinasjoner av store og små bokstaver og tallsiffer (RAS) anvendes også av og til, bl.a. i STAS.
- 4 CELF anvender også serieprosessering
- 5 Slike tester er under utprøving og normering av Elsebet Skaar, undertegnede og masterstudent Ida Marie Heen i disse dager. Ved slutten av siste år i barnehagen anvendes også RAN for tallene 1-5 da denne varianten av RAN har den største sammenhengen med senere leseferdighet (Poulsen, Juul & Elbro, 2015)
- 6 Visual Attention Span (VAS).
- 7 Fovea er sentrum på netthinna og ansvarlig for synsskarpheten sentralt i synsfeltet. Parafovea er tilgrensende områder hvor det også foregår en forberedende identifisering av tilgrensende enheter - noe som letter og påskynder påfølgende full bearbeidelse og identifisering.

REFERANSER

- APA. DSM-5. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. (DSM-5). Washington (DC).
- BISHOP, D.V.M. & HAYIOU-THOMAS, M. E.** (2009) Children who read accurately despite language impairment. *Journal Compilation* 2009. *Society for research in child development* s. 593–605.
- BOWERS, P.G. & WOLF, M.** (1993) Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skills in dyslexia. *Reading and Writing* 5(1) s. 69–85.



- BYRNE, B., SAMUELSSON, S., WADSWORTH, S., HULSLANDER, J., CORLEY, R., DEFRIES, J.C., QUAIN, P., WILLCUTT, E.G. & OLSON, R.K. (2007) Longitudinal twin study of early literacy development: Preschool through Grade 1. *Reading and Writing Quarterly* 29, s. 77–102
- CARAVOLAS, M., LERVÅG, A., MOUSIKOU, C.E., LITAVSKY, M., ONOCHIE-QUINTANILLA, E., SALAS, N. SCHÖFFELOVA, M., DEFLO, S., MIKULAJOVA, M., SEIDLOVA-MALKOVA, G. & HULME, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6) s. 678–686.
- CATTS, H.W., ADLOF, S.M., HOGAN, T.P. & WEISMER, S.E. (2005) Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, s. 1378–1396.
- CATTS, H., HERRERA, S., COCORAN-NIELSEN, D. & SITTNER BRIDGES, M. (2015) Early prediction of reading comprehension within the Simple View framework. *Reading and Writing*, 28(9), s. 1407–1425
- DE JONG, P.F. & VRIELINK, L.O. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54(1), s. 65–88.
- DENCLA, M.B. & RUDEL, R.G. (1974) Rapid "automatized" naming (RAN) of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, 10, s. 186–202.
- DENCLA, M.B. & RUDEL, R.G. (1976) Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, s. 471–479.
- DUFF, F.J. & CLARKE, P.J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of child psychology and psychiatry* 52(1), s. 3–12.
- EHRI, L.C. (2005 a) Development of sight word reading: Phases and findings. I: M. Snowling & C. Hulme (Eds) *The science of reading: A handbook*. (s. 135–154) Malden, MA: Blackwell.
- EHRI, L.C. (2014) Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading* 18, s. 5–21.
- ELWÉR, Å., KEENAN, J., OLSON, R., BYRNE B. & SAMUELSON, S. (2013) Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology* 115(3), s. 497–516.
- ELWÉR, Å., GUSTAFSON, S., BYRNE, B., OLSON, R.K., KEENAN, J. & SAMUELSON, S. (2015) A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology* 56, s. 157–166.
- FRICKE, S., BOWYER-CRANE, C., HALEY, A.J., HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2012). Efficacy of language interventions in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), s. 280–290.
- FUGATE, M.H. (1997). Letter training and its effects on the development of beginning reading skills. *School Psychology Quarterly* 12(2) s. 170–192.
- GEOGH, P. & TUNMER, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, s. 6–10.
- GEORGIU, G.K., ARO, M., CHEN-HUI, L. & PARILLA, R. (2016) Modelling the relationship between rapid automatized naming and literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, s. 48–64.
- GOSWAMI, U. (2014). Sensory theories of developmental dyslexia: three challenges for research. *Nature Rev. Neuroscience*, 16, s. 43–54.
- GOSWAMI, U. (2015). Visual attention span deficits and assessing causality in developmental dyslexia. *Nature Rev. Neuroscience*, 16, s. 43–56.
- GUSTAVSEN, T.S (2013). Repetert lesing som metode og lesetreningsprogrammet Relemo. *Spesialpedagogikk* nr. 6, s. 36–38.
- HEIKKILÄ, R., ARO, M., NÄRHI, V., WESTERHOLM, J. & AHONEN, T. (2013) Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer-based trial with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading*, 17, s. 398–414.
- HELLAND, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget. Bergen
- HUEMER, S., (NEÉ HINTIKKA), LANDERL, K., ARO, M. & LYYTINEN, H. (2008) Training reading fluency among poor readers of German: many ways to the goal. *Annals of Dyslexia*, 58, s. 115–137.
- HUEMER, S., ARO, M., LANDERL, K. & LYYTINEN, H. (2010) Repeated reading of syllables among Finnish-speaking children with poor reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 14, s. 317–340.
- HULME, C., BOWYER-CRANE, C., CARROL, J., DUFF, F.J. & SNOWLING, M. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23, s. 572–577.
- JONES, M.W., ASHLY, J. & BRANIGAN, H.P. (2013) Dyslexia and fluency: parafoveal and foveal influences on rapid automatized naming. *Journal of Experimental Psychology: Human perceptual Performance*. 39(2), s. 554–567.
- JONES, M.W., SNOWLING, M.J & MOLL, K. (2015). What automaticity Deficit? Activation of lexical information by readers with dyslexia in a rapid automatized naming Stroop-switch task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 42(3), s. 465–474.
- KAME'EMENUI, E.J., SIMMONS, D.C., GOOD, R.H. & HARN, B.A. (2001). The use of fluency-based measures in early identification and evaluation of intervention efficacy in schools. I: M. Wolf (Ed.) *Dyslexia, Fluency and the Brain* (s. 307–331). York Press: Timonium, MD.
- KAMHI, A. & CATTS, H. (eds.). (2012). *Language and reading disabilities* (3utg.). Boston: Allyn & Bacon.
- KEENAN, J.M, BETJEMANN, R.S., & OLSON, T.K. (2008) Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, s. 281–300.
- KIRBY, J.R., PARRILA, R. & PFEIFFER, S. (2003) Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology* 95(3), s. 453–464.
- KIRBY, J.R., GEIER, B.K. & DEACON, S.H. (2009). Predictors of reading: Phonological awareness, naming speed, orthographic processing, and morphological awareness. Paper.
- KIRBY, J.R., GEORGIU, G.K., MATINUSSEN, R & PARRILA, R. (2010). Naming speed and reading: from prediction to instruction. *Reading Research*, 45, s. 341–362.

- KLIEGL, R., HOHENSTEIN, M. & YAN, M. (2013) How preview space/time translates into preview cost/benefit for fixation durations during reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(3).
- KLINKENBERG, J.E. (2005). Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing. Oslo: Aschehoug.
- KLINKENBERG, J.E. (2011). Den lille bog om Flydende Læsning. 28 øvelser med gentaget læsning. København: Akademisk forlag.
- KLINKENBERG, J.E. (2012). *Begynneropplæring med Tempolex*. www.tempolex.no
- KLINKENBERG, J.E. (2014). Å bedre barns staveferdighet. www.tempolex.no
- KLINKENBERG, J.E. (2014). Spesifikke vansker med leseforståelsen. *Logopeden*, nr. 3, s. 12–19.
- KLINKENBERG, J.E. (2014). Spesifikke lærevansker i DSM-5. *Spesialpedagogikk* nr. 6, s. 24–35.
- KLINKENBERG, J.E. (2015). Utvikling av avkoding og leseflyt. *Spesialpedagogikk* nr. 3, s. 34–45.
- KLINKENBERG, J.E. (2016). Dysleksi – forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s. 26–37.
- KLINKENBERG, J.E. & SKAAR, E. (2003). STAS. Manual. PP-tjenestens Materiell Service. Jaren.
- LABERGE, D. & SAMUELS, S.J. (1974) Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, s. 293–323.
- LANDERL, K. & WIMMER, H. (2008) Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An eight-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, s. 150–161.
- LERVÅG, A., BRÅTEN, I. & HULME, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45(3) s. 764–781.
- LERVÅG, A., & HULME, C. (2009). Rapid naming (RAN) taps a basic constraint on the development of early reading fluency. *Psychological Science*, 20(8), s. 1040–1048.
- LOBIER, M. & VALDOIS, S. 2015. Visual attention deficits in developmental dyslexia cannot be ascribed to poor reading experience. *Nature Rev. Neuroscience*, 16(4), s. 43–54
- LYSTER, S.A.H. (2000) *Språk lesing og trivsel*. Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- LYTTINEN, H., ERSKINE, J., KUJALA, J., OJANEN, E. & RICHARDSON, U. (2009) In search of a science based application: A tool for reading acquisition. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, s. 668–675.
- MELBY-LERVÅG, M. (2010) Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, nr. 6, s. 37–56.
- MELBY-LERVÅG, M., LYSTER, S.A.H. & HULME, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), s. 322–352.
- MELBY-LERVÅG, M. & SNOWLING, M.J. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*. doi: 10.1037/bul0000037
- MOLL, K. & LANDERL, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling difficulties. *Scientific Studies in Reading*, 13, s. 359–382.
- MOLL, K., FUSSENEGGER, B., WILLBURGER, E. & LANDERL, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies in Reading*, 13, s. 1–25.
- MOLL, K., HULME, C., NAG, S. & SNOWLING, M. (2013) Sentence repetition as a marker of language skills in children with dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, s. 1–19.
- MOLL, K. & JONES, M. (2013) Naming fluency in dyslexic and non-dyslexic readers: Differential effects of foveal, parafoveal and peripheral vision. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66, s. 11.
- MOLL, K., LOFF, A. & SNOWLING, M.J. (2013). Cognitive endophenotypes of dyslexia. *Scientific Studies in Reading*, 17, s. 385–397.
- MONTANI, V., FACOETTI, A. & ZORZI, M. (2014) The effect of decreased letter spacing on orthographic processing. *Psychological Bulletin & Review*, 22(3), s. 824–832.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- NELSON, J.R., BENNER, G.J. & GONZALES, J. (2003) Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research and Practice*. 18(4) s. 255–267.
- NERGÅRD-NILSSEN, T. & HULME, C. (2014) Developmental Dyslexia in Adults: behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia*. 20. 191–207.
- NORTON, E.S. & WOLF, M. (2012). Rapid Automated Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, s. 427–452.
- OTTEM, E. & FROST, J. (2015). *Språk 6–16. Screeningstest*. Manual III. Statped.
- PENNINGTON, B.C. & LEFLY, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72, s. 816–833.
- PENNINGTON, B.C., SANTERRE-LEMMON, L., ROSENBERG, J., MACDONALD, B., BOADA, R., FRIEND, A., LEOPOLD, D.R., SAMUELSSON, S., BYRNE, B., WILLIAMS, E.G. & OLSON, R.K. (2012). Individual Prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), s. 212–224
- PETRILL, S.A., HART, S.A. HARLAAR, N., LOGAN, J., JUSTICE, L. & SCHATTSCHNEIDER, C. (2010) Genetic and environmental influences on the growth of early reading skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, s. 660–667.
- PROTAPAPAS, A., ALTANI, A. & GEORGIU, G.K. (2013). Development of serial processing in reading and rapid naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, s. 914–929
- PUOLAKANAHO, A., AHONEN, T., ARO, M., EKLUND, K. LEPPÄNEN, P.H.T., POIKKEUS, A-M, TOLVANEN, A, TORPPA, M. & LYYTINEN, H. (2007) Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9). s. 923–931.

- POULSEN, M., JUUL, J. & ELBRO, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading*, 38(2), s. 124–140.
- RASINSKI, T.V. (2012) Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65, s. 516–522.
- RICKETTS, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), s. 1111–1123.
- SCHELTIGA, F., VAN DER LEIJ, A. & STRUIKSMA, C. (2010) Predictors of response to intervention of word reading fluency in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), s. 212–228.
- SCHNEPS, H.H., THOMSON, J.M., CHENCHEN, SONNERT, G. & POMPLUN, M. (2013) E-readers are more effective than paper for some with dyslexia. *PLoS ONE* 8(9).
- SCHNEPS, H.H., THOMSON, J.M., SONNERT, G., POMPLUN, M., CHENCHEN & WONG, A. (2013). Shorter lines facilitates reading in those who struggle. *PLoS ONE* 8(8).
- SEYMOUR, P.H.K., ARO, M. & ERSKINE, J.M. (2003). Foundation of literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, s. 143–174.
- SHAYWITZ, S. (2004). *Overcoming Dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- SNOWLING, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, s. 7–14.
- SNOWLING, M.J., DUFF, F., PETROU, A., SCHIEFFELDRIN, A.M. & BAILEY (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using "Phonic Phases". *Journal of Research in Reading*, 34(2) s. 157–170.
- SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, s. 1–23.
- SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369. Doi: 10.1098/rstb.2012.0395
- STANOVICH, K.E. (1998). Defining the phonological core deficit model. I: L. Dowdney & S. Scott (Eds) *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, s. 17–21.
- TAMBYRAJA, SR, FARQUHARSON, K., LOGAN, JAR & JUSTICE, LM. (2015) Decoding Skills in Children with Language Impairment: Contributions of phonological processing and classroom experiences. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, s. 177–188.
- TEMPOLEX.NO www.templex.no.
- THALER, V., EBNER, E.M., WIMMER, H. & LANDERL, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, s. 89–113.
- THERRIEN, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25, s. 252–261.
- THOMPSON, P.A., HULME, C., NASH, H.M., GOOCH, D., HAYIOU-THOMAS, E. & SNOWLING, M.J. (2015). Developmental Dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Doi: 10.1111/jcpp.12412.
- TORGESSEN, J.K. (2005). Recent discoveries in remedial interventions for children with dyslexia. I: M.J. Snowling & C. Hulme, (Eds.). *The science of Reading. A handbook*. (s. 521–537). Oxford. Blackwell.
- TORGESSEN, J.K., ALEXANDER, A.W., WAGNER, R.K, RASHOTTE, C.A, VOELLER, K., CONWAY, T. & HUDSON, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. I: S.J. Samuels and A. Farstrup (eds) *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.
- TORGESSEN, J.K., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60(1) s. 40–56.
- TORGESSEN, J.K., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A, BURGESS, S. & HECHT, S. (1997) Contributions of phonological awareness and rapid automatized naming ability to growth of word-reading skills in second to fifth-grade children. *Scientific Studies in Reading*, 1(2). 161–185.
- TORPPA, M., LYYTINEN, P., ERSKINE, J., EKLUND, K. & LYYTINEN, H. (2010) Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), s. 308–321.
- TORPPA, M., GEORGIU, G., SALMI, P., EKLUND, K. & LYYTINEN, H. (2012) Examining the double-deficit hypothesis in an orthographically consistent language. *Scientific Studies in Reading*, 16(4). s. 287–315.
- VALDOIS, S, LASSUS, D. PEYRIN, C. KANDEL, S. & LALLIER, M. (2014). Dyslexia in a French-Spanish bilingual girl: Behavioural and neural modulation following a visual – attention span in cortex. 53, s. 120–145. doi: 10.1016/j.cortex.2013.11.006.
- VAN DEN BOER, M., VAN BERGEN, E. & DE JONG, P.F. (2015) The specific relation of visual attention span with reading and spelling in Dutch. *Individual Differences*, 39, s. 141–149. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.03.017
- VANDEWALLE, E., BOETS, B., GHESQUIERE, P. & ZINK, I. (2010) Who is at risk for Dyslexia? Phonological processing in five to seven-year-old Dutch-speaking children with SLI. *Scientific Studies in Reading*, 14(1), s. 58–84.
- WAGNER, R.K., TORGESSEN, J.K. & RASHOTTE, C.A. (1999) *CTOPP. Comprehensive Test of Phonological Processing*. pro-ed. Austin, Texas. US.
- WARMINGTON, M. & HULME, C. (2012). Phoneme awareness, Visual-verbal-paired-associate learning, and Rapid automatic naming as predictors of individual differences in reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 16(1), s. 45–62.
- WIMMER, H. (1996) The nonword reading deficit in developmental dyslexia: Evidence from children learning to read German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, s. 80–90.



WOLF, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. In: B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (s. 67–92). Hillsdale, NY: Erlbaum.

WOLF, M. (1999). What time may tell: Towards a new conceptualization of developmental dyslexia. The Norman Geschwind Memorial Lecture. *Annals of Dyslexia*, 49, s. 1–28.

WOLF, M. (Ed.) (2001) *Dyslexia, Fluency and the Brain*. Timonium MD: York Press

WOLF, M., & BOWERS, P. (1999). The "Double-Deficit Hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, s. 1–24.

WOLF, M., O'ROURKE, A.G, GIDNEY, C., LOVETT, M.W, CIRINO, P. & MORRIS, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, s. 43–72.

YAN, M., PAN, J, LAUBROCK, R., KLIEGL, R. & SHU, H. (2013). Parafoveal processing efficiency in rapid automatized naming: A comparison between Chinese normal and dyslexic children. *Journal of Experimental Psychology*, 115, s. 579–589.

YAN, M., LAUBROCK, R., SHU, H. & KLIEGL, R. (2013). Eye-voice span during rapid automatized naming of digits and dice in Chinese normal and dyslexic children. *Developmental Science*, 16, s. 967–979.

YAN, M., ZHOU, W. & KLIEGL, R. (2015) Perceptual span depends on font size during the reading of Chinese sentences. *Memory and Cognition*, 41, s. 209–219.

ZORZI, M., BARBIEORO, C., FACOETTI, A., LONCIARI, I. CARROZZI, M., MONTICO, M., BRAVAR, L.,

GEORGE, G., PECH-GEORGEL, C. & ZIEGLER, J.C. (2012) Extra large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*.

ZOUBRINETSKY, R., COLLET, G., SERVICLAES, W., NGYEN-MORL, M-A. & VALDOIS, S. (2016). Relationships between categorical perception of phonemes, phoneme awareness and visual attention span in developmental dyslexia. *PLoS ONE* 11(3).

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NINGS

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Frog, where are you?

Narrativ produksjon på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål

Sammendrag

Leseforståelse kan ses som nøkkelen til læring og skolefaglig fungering. Siden narrativ kompetanse har vist seg å være en av komponentene som har betydning for utviklingen av leseforståelse, undersøkes sammenhengen mellom narrativ produksjon hos barn i 1. klasse med urdu/panjabi som morsmål og leseforståelse i 1. og 2. klasse. Resultatene viser en betydelig variasjon i barnas narrative produksjon med hensyn til lengde, vokabular og grad av lingvistisk kompleksitet. Denne variasjonen ble gjenspeilet i barnas leseforståelse når de ble gruppert i svake, middels og sterke fortellere. Resultatene blir drøftet i lys av tidligere forskning på feltet.

Summary

Narrative production in Norwegian second-language learners

Reading comprehension is the key to learning and academic success. Because narrative competence has been shown to be one of the components of importance for the development of reading comprehension, the present study explores the relationship between narrative skills in first grade children with Urdu/Punjabi as their mother tongue and reading comprehension in first and second grade. The results showed a large variation between the children in terms of their narrative production (e.g. length, vocabulary and degree of linguistic complexity). This variation was also present in the children's reading comprehension when they were grouped in weak, average and strong story tellers. The results are discussed in light of previous research.

Nøkkelord

NARRATIVER
MINORITETSSPRÅKLIG
FLERSPRÅKLIG
LESEFORSTÅELSE

JANNICKE KARLSEN PhD i spesialpedagogikk, post-dok. ved Institutt for spesialpedagogikk (UiO) og førsteamanuensis ved lærerutdanningen (Høgskolen i Østfold).

HANNE NÆSS HJETLAND, doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk (UiO)

Innledning

For å produsere narrativer kreves det en rekke ferdigheter, blant annet vil grammatiske ferdigheter samt et godt ordforråd danne et viktig fundament (Berman, 1988; Verhoeven, 2004). I tillegg bør narrativet organiseres i tråd med et overordnet historieskjema (Berman, 1988). Det å konstruere beskrivelser av hendelser i et narrativ gir med andre ord et bilde av både språklige og mer generelle kognitive ferdigheter (Gagarina, Klop, Tsimpli & Walters, 2016). Den narrative formen ligner den formen som skolefaglig informasjon formidles og tegnes gjennom, og narrativ kompetanse ser derfor ut til å være av særlig betydning for skolefaglig utvikling (Gagarina mfl., 2016). Det er en sammenheng mellom narrative ferdigheter og leseforståelse, og leseforståelse er en robust prediktor for skolefaglige resultater (OECD, 2010). Kartlegging av narrativ produksjon kan derfor gi en indikasjon på hvilke elever som er i risiko for skolefaglige vansker.

Flerspråklige barn har ofte svakere språk- (Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016) og leseforståelsesferdigheter på opplæringsspråket enn barn som har opplæringsspråket som morsmål¹ (OECD, 2010). Når det gjelder narrativ produksjon, kan de imidlertid ha styrker på det overordnede strukturnivået på grunn av erfaringer med narrativ struktur på morsmålet, samtidig som andrespråkferdighetene² (f.eks. ordforråd, morfologi og syntaks) kan begrense mulighetene til å skape språklig sammenheng. Det gjør at andrespråksbrukere representerer en spesielt interessant gruppe når det gjelder narrativ produksjon. Forskning på flerspråklige barns narrative produksjon er økende, men det er fortsatt begrenset med kunnskap om narrativ kompetanse hos barn som har norsk som andrespråk (men se

bl.a. Karlsen, Geva & Lyster, 2016; Randen, 2014; Rodina, 2016). Mer kunnskap om språkferdighetene hos denne gruppen, inkludert narrative ferdigheter, vil kunne øke muligheten for å identifisere hvilke barn som har behov for spesielt tilpassede tiltak i opplæringen.

I den foreliggende studien har vi kartlagt den narrative produksjonen på norsk hos 54 førsteklassinger med urdu eller panjabi som morsmål. Formålet var å få innsikt i den narrative produksjonen på andrespråket, norsk, samt å undersøke hvordan den narrative produksjonen er relatert til andre språklige ferdigheter (ordforråd på første- og andrespråket), ikke-verbale evner og leseferdigheter. Vi har et spesielt fokus på sammenhengen mellom narrativ produksjon i 1. klasse og utviklingen av leseforståelsesferdigheter i 1. og 2. klasse.

Narrativ produksjon

Narrativ benyttes ofte synonymt med fortelling, og viser ofte til en presentasjon av hendelser langs en tidslinje. *Produksjon* viser her til hvordan barnet bruker språket til å fortelle en historie i en gitt sammenheng, og ikke til barnets forståelse for historiestruktur eller språk. En tidlig form for et narrativ består av en enkel sammenbinding av hendelselementer, mens et mer utviklet narrativ vil bygges opp med utgangspunkt i tid, og etter hvert kausalitet (Hagtvet, 2004). Sammenhengen i et narrativ beskrives ofte på to nivåer, makro- og mikronivået.

Sammenhengen på makronivået (koherens) viser til den overordnede semantiske strukturen, og beskrives enklest som bestående av en innledning, en komplikasjonsdel og en avslutning (se f.eks. Berman & Slobin, 1994). Det er hevdet at det å produsere et narrativ med en overordnet semantisk sammenheng er en kognitiv, mer enn en språklig, ferdighet (Schwartz & Shaul, 2013), og at det finnes et universelt, kognitivt skjema for narrativ makrostruktur (Trabasso, Stein, & Johnson, 1982). Sammenhenger i narrativ makrostruktur på tvers av språk (Berman & Slobin, 1994) og mellom narrative på begge språkene til tospråklige barn (Severing & Verhoeven, 2001) støtter tanken om et felles kognitivt skjema for ulike språk.

Sammenhengen på mikronivået (kohesjon) viser til lingvistiske forhold, både bruk av tekstbindende ord

mellom ytringer (som *og, da, fordi, når*), og bruk av anaforiske virkemidler som pronomen og substantiv med tilbakvisende funksjon (Hagtvet, 2004). Kohesjon uttrykkes med andre ord eksplisitt ved hjelp av tekstbindende ord, mens koherens ofte i større grad forstås implisitt med bakgrunn av en rekke ulike forhold. Sammenhengen på mikronivået kan også knyttes til den lingvistiske kompleksiteten som gjenspeiles i variasjonen av ordene som benyttes og i ytringenes syntaktiske kompleksitet. Både koherens og kohesjon er viktige aspekter ved et narrativ, og de ser ut til å være relatert i den narrative produksjonen (Hickman, 2004; Karlsen, Geva & Lyster, 2016).

Berman (1988) kartla den narrative produksjonen til førskolebarn, barn i skolealder og voksne, alle med hebraisk som morsmål. Hun fant at hos førskolebarna var den narrative produksjonen meget varierende. Generelt så det ikke ut til at de hadde gode nok språkferdigheter (grammatikk, ordforråd og diskursferdigheter) til å danne komplekse og sammenhengende historier. I alderen 5–7 år hadde barna kompetanse om grunnleggende narrativ makrostruktur (innledende hendelse, målrettede handlinger og konsekvenser), men barna i denne aldersgruppen la fortsatt stor vekt på enkelthendelser. Ifølge Berman (1988) mestret barna narrativ makrostruktur før de mestret bruk av mikrostrukturelle elementer. På samme måte fant Geva & Olsen (1983) at 6-åringer hadde med de fleste makrostrukturelementene i en narrativ gjenfortellingsoppgave. De fant også at barna oftest benyttet enkle sammenbindinger (*og*) eller temporale sammenbindinger (*så, da*). De brukte ofte pronomen som *den* og *dette* for å referere til ubestemte karakterer eller hendelser, men de tilpasset bruken av pronomen til lytteren på den måten at de var mer tvetydige i referansebruken når de fortalte historien til voksne enn til barn.

Narrativ produksjon hos flerspråklige barn

En rekke studier har funnet samsvar i den narrative makrostrukturen i flerspråklige barns narrativer (Severing & Verhoeven 2001; Squires mfl., 2014). Det indikerer at dersom barna har erfaring med narrativ makrostruktur, kan de benytte seg av denne kunnskapen på sine ulike språk (Hipfner-Boucher mfl., 2015). Sammenhengen i nar-

rative makrostrukturelle ferdigheter på tvers av språk er i samsvar med Cummins' *interdependence*-hypotese som indikerer at mer overordnet språklig prosessering og organisering har en felles base og derfor lettere kan overføres på tvers av språk (Cummins, 1979). Dersom kunnskap om narrativ makrostruktur er uavhengig av hvilket språk narrativet produseres på, vil en konsekvens være at mulige ulikheter i den narrative produksjonen til en- og tospråklige barn heller skyldes leksikalske og morfosyntaktiske forhold (Hipfner-Boucher mfl., 2015).

Mikrostrukturelle elementer har en sammenheng med koherensen på makronivået (Hickmann, 2004), også i narrativene til flerspråklige barn (Viberg, 2001). Det vil si at barn som forteller koherente narrativer, også i større grad binder setningene sammen i lingvistisk mer komplekse ytringer. Flerspråklige barn som produserer svakere narrativer på andrespråket, gjør det muligvis fordi de ikke kan nyttiggjøre seg språkkompetansen på morsmålet (Squires mfl., 2014). Også Randen (2014) hevder at barns leksikalske og grammatiske ferdigheter kan påvirke den narrative produksjonen. En begrenset språkbeherskelse på det språket som narrativet skal uttrykkes på, kan gjøre at barnet ikke får anledning til å gi uttrykk for sine kognitive evner knyttet til fortelling. Dette er i samsvar med Vibergs (2001) konklusjon om at det er nødvendig med språkferdigheter over et visst nivå, for at språket ikke skal begrense den narrative produksjonen. Kupersmitt, Yifat & Blum-Kulka (2014) undersøkte utviklingen av narrative ferdigheter hos enspråklige og sekvensielt tospråklige barn, og fant at de tospråklige barna var forsinket i sin narrative produksjon på andrespråket sammenlignet med de enspråklige barna, men at de hadde makrostrukturen på plass innen de var åtte år. Når det gjaldt mikrostrukturelle elementer, fant de at de flerspråklige barna i utvalget hadde mer uklare forbindelser mellom setninger og var mindre presise i måten de presenterte hendelser på (leksikalsk og grammatisk). I et utvalg av norsk-russiske barn fant Rodina (2016) at det ikke var noen forskjell i makrostrukturen i narrativene til de simultant tospråklige barna, men at det var forskjeller i mikrostruktur mellom de to språkene. Her så det ut til at barna hadde bedre ferdigheter på norsk enn på russisk, noe forfatteren tolker som at mikrostrukturelle forhold er

mer sensitive for språklig eksponering (Rodina, 2016).

Et fåtall studier har hatt som formål å predikere narrativ produksjon på andrespråket hos flerspråklige barn. Uccelli & Páez (2007) undersøkte sammenhengen mellom ordforråd og narrativ produksjon, og fant at ordforråd i barnehagen predikerte narrativ produksjon på det samme språket ett år etter. De fant imidlertid ingen sammenhenger mellom språkferdigheter på førstespråket og narrativ produksjon på andrespråket. Basert på regresjonsanalyser fant Karlsen, Geva & Lyster (2016) at flerspråklige barns grammatikkferdigheter på andrespråket (norsk) var av større betydning for den narrative produksjonen på andrespråket enn ordforrådet. Grammatikkferdigheter og tid i barnehagen var i særdeleshet relatert til mikrostrukturen i narrativene, mens kognitive evner, antall bøker hjemme og tid i barnehagen predikerte mest av variasjonen når det gjaldt makrostruktur. Årsaken til de ulike resultatene i de to studiene er antageligvis knyttet til at Uccelli & Páez (2007) ikke inkluderte grammatikkferdigheter i sin studie. Karlsen, Geva & Lyster (2016) fant også en sammenheng mellom ordforråd og narrativ produksjon på andrespråket, men ordforråd kunne ikke predikere noe unik variasjon i barnas andrespråksferdigheter etter at grammatikkferdigheter hadde predikert sin del av variasjonen.

Andrespråksferdighetene til flerspråklige barn ser ut til å påvirke deres narrative produksjon på andrespråket, både på makro- og på mikronivået. Tidligere forskning har funnet støtte for at både kognitive evner og språkferdigheter (ordforråd og grammatikk) er av betydning for narrativ produksjon, men det er lite forskning som har undersøkt hvordan ulike ferdigheter er relatert til flerspråklige barns andrespråksnarrativer.

Sammenhengen mellom narrativ produksjon og leseforståelse

Det ser ut til at sammenhengen mellom narrative ferdigheter og leseforståelse blir gjeldende etter at den første leseopplæringen, der avkodingsferdigheter forklarer det meste av variasjonen i leseforståelse, er forbi (Hipfner-Boucher, Lam & Chen, 2015). Cain (2003) undersøkte sammenhengen mellom tekstforståelse og narrativ produksjon og fant at barn med svak tekstforståelse også

fortalte mindre koherente narrativer enn barn med god tekstforståelse. Dette tas som en indikasjon på at de faktorene som begrenser barns evne til å strukturere narrativer også begrenser deres forståelse (Cain, 2003). Snyder & Downey (1991) fant at narrative ferdigheter i en gjenfortellingsoppgave predikerte variasjon i leseforståelsesferdighetene hos 8- til 11-åringer med en typisk språkutvikling. Det som var spesielt interessant i denne studien, var at narrative ferdigheter predikerte enda mer av variasjonen i leseforståelse hos eldre elever (11–14-åringer) enn hos de yngre elevene. I en studie av yngre barn fant Roth, Speece & Cooper (2002) at ordforråd, men ikke narrative ferdigheter, i barnehagen (gjennomsnittlig alder 5,6 år), predikerte variasjon i leseforståelse i 2. klasse. Samlet indikerer dette at barn som er tidlig i sin leseutvikling, i større grad bruker avkodingsferdigheter og ordkunnskap for å forstå hva de leser, og at narrativ kompetanse blir viktigere etter hvert som tekstene de leser stiller krav til mer avanserte kognitive og språklige ferdigheter.

Det er færre studier som har sett på sammenhengen mellom narrativ produksjon og leseforståelse på et andrespråk, men Hipfner-Boucher, Lam & Chen (2015) undersøkte dette hos engelskspråklige førsteklassinger som lærte fransk som andrespråk i Canada. De fant at andelen grammatisk riktige setninger i andrespråknarrativene predikerte leseforståelse etter at nonverbalt evnenivå, mors utdanning, ordforråd, fonologisk bevissthet og ordlesing var kontrollert for. Andre forhold ved narrativene, så som makrostrukturell koherens, ble ikke undersøkt i denne studien.

Narrativ produksjon involverer en rekke språklige og kognitive ferdigheter knyttet til både makro- og mikronivå. En del forskning viser at det er sammenheng mellom narrativ produksjon og leseforståelse, men vi har begrenset kunnskap om hvilke aspekter ved narrativ produksjon som i størst grad er relatert til leseforståelse. Det gjelder i særdeleshet for flerspråklige utvalg.

Den foreliggende studien

Med bakgrunn i empirigjennomgangen presentert i de foregående avsnittene, vil vi i den foreliggende studien

undersøke flerspråklige barns narrative produksjon på norsk. Vi har kartlagt den narrative produksjonen til barn med urdu eller panjabi som morsmål og norsk som andrespråk tidlig i skoleløpet, i tillegg til kognitive ferdigheter og språk- og leseferdigheter.

Formålet med denne artikkelen er å få innsikt i hva som karakteriserer den narrative produksjonen i utvalget, samt å undersøke hvordan narrativ produksjon og leseforståelse er relatert. Følgende spørsmål har vært veiledende for studien:

1. Hva karakteriserer den narrative produksjonen til førsteklassinger med urdu/panjabi som morsmål og norsk som andrespråk?
2. På hvilken måte skiller sterke, moderate og svake fortellere seg fra hverandre med hensyn til kognitive evner, språkferdigheter på første- og andrespråket, samt leseferdigheter på andrespråket?
3. I hvilken grad kan narrativ produksjon i 1. klasse predikere leseforståelsesferdigheter i 2. klasse etter at tidligere leseforståelse, avkodingsferdigheter og ordforråd er kontrollert for?

Det er publisert på dette datamaterialet tidligere, men da med andre fokus og forskningsspørsmål (se Karlsen og Lykkenborg, 2012; Karlsen, Lyster og Lervåg, 2016; Karlsen, Geva og Lyster, 2016).

Metode

Utvalg og gjennomføring

54 barn med urdu eller panjabi som morsmål og norsk som andrespråk deltok i studien. Barna begynte på skolen det året de fylte seks år, og ble kartlagt omtrent halvveis gjennom første trinn. Kjønnfordelingen var 27 jenter og 27 gutter, og aldersgjennomsnittet var 6 år og 5 måneder (SD: 3 måneder). Barna i utvalget ble rekruttert som en del av en større studie da de gikk i barnehagen (se for eksempel Karlsen, Lyster og Lervåg, 2016). Foreldrene til barn fra 26 ulike barnehager på Østlandsområdet mottok informasjon om deltagelse i prosjektet via ansatte i barnehagene som delte ut et informasjonsskriv på norsk og urdu. Kartleggingen foregikk på skolen og ble gjennomført av forfatterne eller av masterstudenter innen spesial-

pedagogikk som hadde fått grundig opplæring i testbatteriet.

Alle barna utenom to var født i Norge, og det var store forskjeller i foreldrenes alder ved ankomst til Norge: variasjonen spredte seg fra dem som var født i Norge til de som kom i voksen alder (Karlsen og Lykkenborg 2012). Videre rapporterte foreldrene at de benyttet ulike språk når de snakket med sitt barn, og at norsk, urdu og panjabi ble benyttet i hjemmene i ulik utstrekning. Alle barna hadde gått i barnehagen i minimum ett år, og omtrent tre fjerdedeler av utvalget startet i barnehagen før, eller da de var tre år (Karlsen og Lykkenborg, 2012). Det antas derfor at barna hadde erfaring med norske historier og bøker fra tiden i barnehagen. Nesten halvparten av foreldrene rapporterte at de leste eller fortalte historier til sitt barn på norsk daglig, og omtrent en fjerdedel leste eller fortalte historier på urdu eller panjabi daglig (Karlsen, Geva og Lyster, 2016). I hvilken grad barna i den foreliggende studien hadde andre eller mer varierte erfaringer med narrativer enn barn som har norsk som morsmål, er ikke undersøkt i den foreliggende studien. En del av barna ble introdusert for norsk fra første- eller i løpet av sine første leveår, og kan karakteriseres som simultant tospråklige. Bakgrunnen til barna i utvalget er beskrevet grundigere i Karlsen og Lykkenborg (2012).

Instrumenter

Narrativ produksjon, leseforståelse, avkodingsferdigheter og ordforråd på første- og andrespråket ble kartlagt da barna gikk i 1. klasse. I 2. klasse ble leseforståelse, avkodingsferdigheter og ordforråd kartlagt. Ikke-språklige kognitive evner ble kartlagt da barna gikk det siste året i barnehagen. Fordi evnenivå anses å være en stabil kompetanse (Neisser mfl., 1996), har vi valgt å inkludere variabelen i studien til tross for at ikke-språklige evner ble kartlagt ett år tidligere enn de andre variablene. Med unntak av den narrative oppgaven er alle testene standardiserte (det vil si at det finnes faste prosedyrer for gjennomføring) og normerte (det vil si at de gir mulighet for en sammenligning med hva som er typisk for andre barn på samme alder). Fordi normgrunnlaget er basert på barn som har norsk

som morsmål, har vi ikke benyttet normene, men i stedet benyttet råskårer i analysene.

Kognitive evner ble kartlagt med deltesten Block Design fra *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – III*, WPPSI III. Her skal barnet bygge mønstre ut ifra en- og todimensjonale modeller ved hjelp av en- og tofargede klosser. Det svenske normgrunnlaget lå 6 måneder bak det britiske på denne deltesten (Wechsler, 1989), noe som kan indikere at testen er sensitiv for kulturelle forskjeller og at resultatene bør tolkes med varsomhet (se for eksempel Rosselli & Ardila, 2003).

Ordforråd: Ordforrådet på morsmålet ble kartlagt med British Picture Vocabulary Scale II (BPVS-II; Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Dette er en reseptiv ordforrådstest der barnet blir bedt om å koble et ord som presenteres muntlig av testleder med ett av fire bilder. Testen består av 144 oppgaver som er organisert i blokker av 12 ord. Stoppkriteriene er 8 eller flere feil innen en blokk. Testen er oversatt og prøvd ut på urdu og panjabi av Monsrud, Bjerkan & Thurmann (2010). Barna fikk høre ordene avspilt fra en datamaskin og fikk selv velge om de ville gjøre oppgaven på urdu eller panjabi. Om de ikke kjente forskjellen på språkene, fikk de høre på lydeksempler før de valgte språk. Ordforrådet på norsk ble kartlagt ved hjelp av orddefinisjonsoppgaven fra *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*, WPPSI -R i 1. klasse (Wechsler, 1989), og i 2. klasse ble *Wechsler Intelligence Scale for Children*, WISC-III benyttet (Wechsler, 1991)³. Dette er en ekspressiv ordforrådstest der barnet blir bedt om å definere eller forklare hva ulike ord betyr. Barnets definisjoner fikk 2, 1 eller 0 poeng basert på kvaliteten av definisjonene. Det er 25 oppgaver i 1.-klasseoppgavene og 30 oppgaver i 2.-klasseoppgavene. Stoppkriteriene er fem etterfølgende 0-poengssvar.

Avkodning: Barnas avkodingsferdigheter (ordlesing og fonologisk lesing) ble kartlagt ved hjelp av en norsk oversettelse av *Test of Word Reading Efficacy – TOWRE* (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999). Her blir barnet bedt om å lese fire ulike lister med ord; to lister med meningsfulle ord, og to lister med non-ord. De fikk 45 sekunder til å lese så mange av ordene som de kunne fra hver liste. De fire

listene ble kombinert til en sumskåre som utgjorde antall riktig leste ord. Maksimumskåren er 334.

Leseforståelse: For å kartlegge leseforståelse brukte vi en norsk oversettelse av Neale Analysis of Reading Ability (NARA II) (Neale, 1997). Testen består av seks tekster av økende vanskelighetsgrad. Barna ble bedt om å lese historiene og ble etter hver historie stilt spørsmål om innholdet (fire spørsmål etter den første historien og åtte spørsmål etter de neste fem historiene). Testen ble avsluttet dersom barnet leste med for mange avkodingsfeil eller svarte feil på alle spørsmålene i to etterfølgende tekster.

Narrativ produksjon: Vi brukte boken *Frog, where are you* (Mayer, 1969) for å kartlegge barnas narrative produksjon. Boken er en bildebok og inneholder ikke tekst. Den handler om en gutt som har en hund og en frosk. En natt rømmer frosken, og hunden og gutten må ut for å lete etter den, og møter ulike utfordringer i sin søken. Historien ender med at gutten finner frosken og familien hans og får med seg frosken eller et av froskens barn hjem. Boken er blitt benyttet mye i tidligere forskning (se for eksempel Berman & Slobin, 1994). Barna fikk mulighet til å bla gjennom og kikke i boken, og ble deretter oppmuntret til å fortelle historien mens de kikket på bildene. Det ble ikke presisert hvilket språk historien skulle fortelles på, men testlederne snakket norsk, og norsk ble nok derfor også et naturlig valg for barna. Kun minimal prompting i form av *ja, hmm, mhm, vil du fortelle mer?* ble gitt. Historiene ble tatt opp med en lydopptager og deretter transkribert.

Koding av narrative: Vi kodet narrative på både mikro- og makronivå (for en grundigere beskrivelse, se Karlsen, Lyster og Geva, 2016). For å kode lengden på narrative kodet vi dem i antall t-enheter (terminable units). *T-enheter* var definert som enhver setning inkludert alle bisetninger eller ikke-fullstendige setningsstrukturer som var tilknyttet setningen (Hunt, 1970). Komplekse setninger (helsetninger som inkluderer leddsetninger) som *og da datt han fordi det kom en ugle* ble regnet som en T-enhet, mens sammenbundne helsetninger som *det kom en elg og han falt* ble regnet som to T-enheter. Helsetninger som ble bundet sammen med *og*, ble regnet som to T-enheter hvis subjektet ble utelatt i den andre helsetningen, for

eksempel, *det kom en elg og tok ham*.

For å skape et mål på *lingvistisk kompleksitet* som var uavhengig av lengden på narrative, delte vi antall ord i hver historie med antall T-enheter. For å telle antall ulike ordformer i narrative benyttet vi *Hermetic Word Frequency Counter* (Meyer, 1997). En ordform viser til en stamme eller en stamme med tilleggsmorfemer, det vil si at *løpe* og *løp* ble telt som to ulike ordformer.

Den *narrative kompleksiteten* ble kodet i fire ulike nivåer basert på en inndeling av Stadler & Ward (2005). Det første nivået var narrative preget av *beskrivelser* av karakterer og handlinger som var eksplisitt relatert til hverandre. Det andre nivået var narrative produsert med *sammenbindinger* som ikke var satt i et temporalt forhold til hverandre (bundet sammen med *og*), det neste nivået var narrative der hendelser var *sekvensierte* i forhold til tid (temporalt), og enkelte ganger kausalt, og det siste nivået var det *narrative* nivået, der historienes hendelser var temporalt og kausalt organisert, i tillegg til å være målorienterte (Stadler & Ward, 2005). Narrative fikk fra ett til fire poeng basert på denne inndelingen. *Makrostrukturen* i narrative ble kodet med utgangspunkt i åtte hendelsesmomenter, og det ble gitt ett poeng for hver hendelse. Narrative kunne dermed få fra ett til åtte poeng på makrostruktur. Narrative ble kodet i: Orientering (*det var en gutt som hadde to kjæledyr, en hund og en frosk*), oppstart (*frosken rømmer*), oppdagelse (*gutten våkner opp og ser at frosken er borte*), aktivitet innendørs, enten generelt (*gutten leter etter overalt*) eller spesifikt (*gutten ser etter frosken i skoen og i støvelen*). For aktivitetene utendørs fikk barnet ett eller to poeng: ett poeng dersom en hendelse ble beskrevet og to poeng dersom to hendelser ble beskrevet (*gutten ser i et hull, hunden ble jaget av bier, gutten blir skremt av en ugle*, osv.). Til sist ble makrostrukturen kodet etter tilstedeværelsen av en løsning (*gutten og hunden finner noen frosker*) og avslutning (*gutten fikk med frosken, eller en ny frosk, hjem*).

For å få et overordnet mål på *narrativ kvalitet* grupperte vi narrative i sterke, middels og svake historier (etter den overordnede inndelingen fra Berman & Slobin, 1994). Narrative ble vurdert som sterke dersom følgende

betingelser ble oppfylt: 1) om karakterene var beskrevet og oppdagelsen eller oppstart var nevnt, 2) om letingen ble tydelig beskrevet, og 3) om det ble nevnt at frosken ble funnet igjen. Narrative ble vurdert som svake dersom kun to av tre hoveddeler ble beskrevet. Narrative som ble vurdert som middels, var de som hadde inkludert alle de tre hovedelementene, men hvor noen av beskrivelsene var ufullstendige eller tvetydige.

For å gi et bilde av variasjonen i historiene, presenteres utdrag fra to narrative nedenfor. Utdragene er hentet fra introduksjonen til en historie som ble vurdert som sterk (Ali) og en som ble vurdert som svak (Ima):

Ima: Den var inne. Også gikk ut og da han var ikke der. Også begynner de der inne. De var ikke der heller. Ikke ute heller. Han var der inne. Og da ropte han. Og han begynner der. Og der. Og gikk.

Ali: Det skjer at han gutten ser på frosken og han hunden ser på frosken. Og han gutten sover med hunden, og frosken han gjemmer seg og går. Og da våkner han og sier «å nei hvor er han blitt». Så sjekker han i skoene sine. Han er ikke der. Han sjekker i vinduet. Han er ikke der. Så fikk hunden denne her på hodet sitt. Så sa han gutt «nei hvorfor gjør du det?». Så sa han «nei hund». Så slikka han hunden han. «Frosken hvor er du»

Alis historie ble vurdert som sterk fordi han beskriver karakterene, historiens oppstart når frosken rømmer og guttens oppdagelse av at frosken er borte. Imas historie ble tilsvarende vurdert som svak fordi karakterene ikke ble introdusert, oppstart når frosken forsvinner beskrives på en noe uklar og tvetydig måte, og oppdagelsen av at frosken er vekkt, blir kun nevnt på implisitt. Eksempelene illustrerer også forholdet mellom koherens og kohesjon. I Alis historie er både koherens og kohesjonen overordnet sett god (han presenterer hovedkarakterene og refererer deretter til dem ved bruk av pronomen). Ima introduserer ikke karakterene i sin historie, noe som medfører en lavere koherens og kohesjon fordi hennes pronomen ikke har noen definerte karakterer å vise tilbake til. Videre benytter Ima utelukkende *og* for å binde sammen setninger, mens Ali også indikerer temporale forhold gjennom bruken av *da*. Mangelen på innholdsord er også gjennomgående i Imas historie, mens Ali navngir karakterer, objekter og

beskriver aktiviteter. Samtidig viser eksemplene at også Alis gjenfortelling har kohesive svakheter, for eksempel er det vanskelig å vite hvem han refererer til når han sier «og da våkner han». Samtidig gir Imas historie inntrykk av å være mer kontekstavhengig, da hun hele tiden viser til bildene. Valg av en mer deiktisk språkbruk kan ses som en naturlig konsekvens av at barna fikk ha bildeboken tilgjengelig mens de fortalte. Det gjør at gjenfortellingen til dels kan fungere i situasjonen der både forteller og lytter ser på bildene. Det bør også bemerkes at historiene er ment å illustrere forskjeller. De er derfor vurdert med utgangspunkt i de transkriberte narrative alene, og mulige bakgrunnsfaktorer til forskjellene mellom Ima og Ali er ikke undersøkt (som generelt evnenivå, grad av eksponering for norsk eller erfaring med lignende historier eller oppgaver).

Reliabilitet: Alle narrative ble kodet av førsteforfatteren, mens 20 % av narrative også ble kodet av andreforfatteren. Kverdien (Kappa) var henholdsvis .855 for makrostruktur, .728 for narrativ kompleksitet, og .849 for narrativ kvalitet (sterk, middels eller svak). Landis og Koch (1977) har beskrevet at *k*-verdien er å anse som tilfredsstillende mellom 0,61 og 0,80, og utmerket mellom 0,81 og 1,0. Uenigheter ble avgjort i samråd mellom første- og andreforfatter.

Resultater

Mønstre i den narrative produksjonen

Det var stor variasjon i den narrative produksjon til barna i utvalget, både når det gjaldt den overordnede makrostrukturen og med hensyn til de mikrostrukturelle elementene. Noen av barna fortalte lingvistisk komplekse historier og inkluderte de relevante narrative strukturelementene, mens andre i mindre grad gjorde det. De sistnevnte var kjennetegnet av at de heller beskrev det de så på bildene enn å produsere et narrativ der hendelser ble organisert etter en tidsakse (se Tabell 1 og 2).

TABELL 1. Deskriptiv tabell over narrative variabler, språk- og lesevariabler i 1. og 2. klasse

	1. KLASSE			2. KLASSE		
	M (SD)	VARIASJON	α	M (SD)	RANGE	α
Kognitive evner						
Kognitive evner	22,92 (3,41)	18–32	.559			
Narrative ferdigheter						
T-enheter	32,66 (10,24)	12–61	-			
Lingvistisk kompleksitet	4,85 (0,88)	2,4–6,2	-			
Antall ulike ord	69,34 (22,80)	26–128	-			
Språk og lesing						
Urdu ordforråd	29,08 (12,16)	12–76	.972			
Orddefinisjoner*	20,28 (8,11)	6–41	.886	13,58 (3,5)	1–20	.656
Avkoding ortografisk	14,93 (15,32)	0–68	.962**	66,18 (27,70)	9–140	-
Avkoding fonologisk	11,10 (11,72)	0–43	.904**	40,96 (15,32)	12–90	-
Leseforståelse	1,34 (2,3)	0–9	.818	7,51 (4,35)	1–18	.559

*Orddefinisjoner ble kartlagt ved hjelp av ordforklaringsoppgavene fra WPPSI i 1. klasse og WISC i 2. klasse, noe som er forklaringen på den lave gjennomsnittsskåren i 2. klasse og den lave reliabiliteten sammenlignet med forrige testtidspunkt. **Reliabilitet i avkodingsoppgavene er vurdert med bakgrunn i korrelasjonen mellom henholdsvis de to ortografiske og de to fonologiske deltestene.

TABELL 2. Makrostruktur

ORIENTERING	OPPSTART	OPPDAGELSE	AKTIVITET 1: INNENFOR	AKTIVITET 2: UTE	AKTIVITET 3: INNE	LØSNING	AVSLUTNING
29.6	72.2	68.5	59.3	88.9	66.7	94.4	7.4

Narrative elementer i %
N = 54

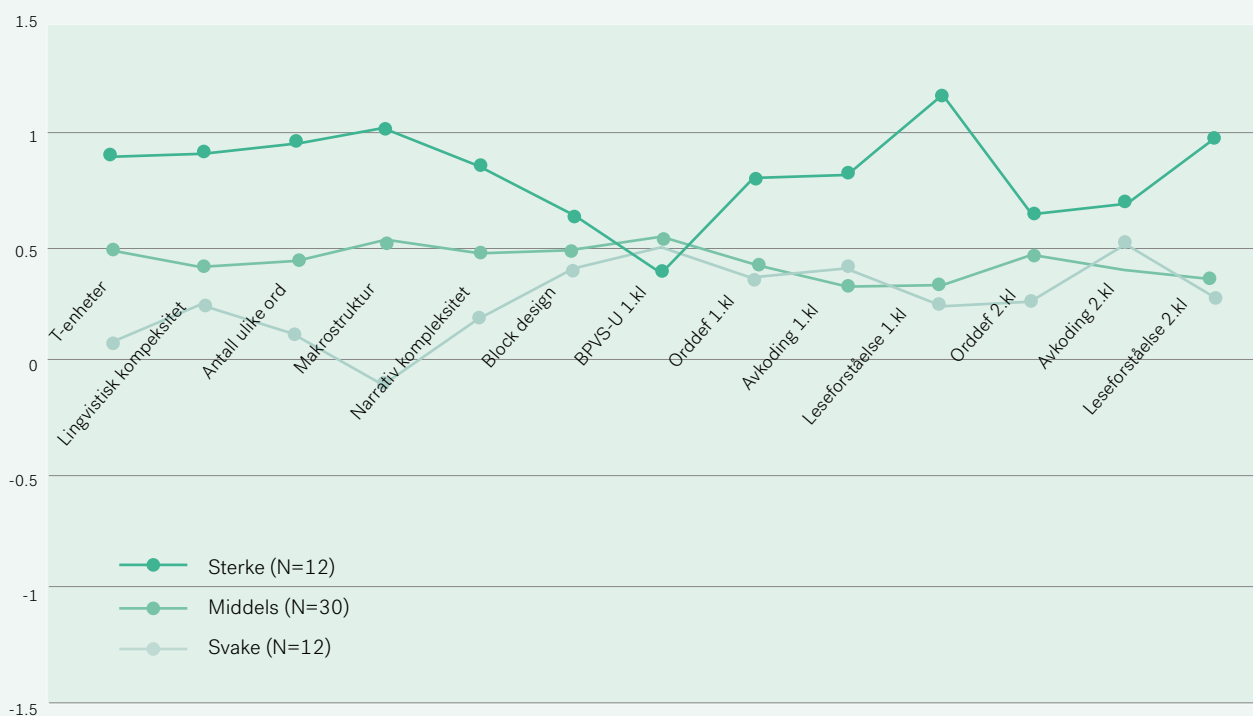
TABELL 3: Korrelasjonstabell over kognitive, språk- og lesevariabler i 1. og 2. klasse.

	KOGNITIVE EVNER	T-ENHETER	LINGVISTISK KOMPLEKSITET	ANTALL ORD	MAKRO	KOMPLEKSITET	URDU ORDDEFINISJON	ORD DEFINISJON	1 AVKODING	1 Lese- FORSTÅELSE	2 AVKODING	2 Lese- FORSTÅELSE
Kognitive evner												
Kognitive evner	1											
Narrative ferdigheter												
T-enheter	,177	1										
Lingv. kompl.	,045	,428**	1									
Ant. ord	,139	,841**	,703**	1								
Makrostruktur	,336*	,512**	,566**	,603**	1							
Kompleksitet	-,074	,552**	,719**	,601**	,387**	1						
Språk- og leseferdigheter 1. klasse												
Urdu ordforråd	,050	,038	,024	,103	,028	-,086	1					
Ordefinisjoner	,306*	,287*	,480**	,445**	,318*	,280*	,018	1				
1 Avkoding	,191	,304*	,258	,366**	,383**	,105	,001	,172	1			
1 Leseforståelse	,023	,473**	,342**	,531**	,573**	,407**	,078	,256	,628**	1		
Språk- og leseferdigheter 2. klasse												
2 Avkoding	,113	,194	,160	,174	,247	-,014	-,034	-,059	,549**	,329*	1	
2 Leseforståelse	,214	,304	,487**	,432**	,549**	,224	,141	,387*	,693**	,654**	,600**	1

Som presentert i Tabell 2 viser kodingen av *makrostruktur* at majoriteten av barna hadde med en introduksjon (orientering og/eller oppstart og oppdagelse), en hendelse (aktivitet) og en avslutning (løsning og/eller avslutning). Med andre ord ser det ut til at mange av barna har erfaringer med det narrative skjemaet, slik som det beskrives blant annet av Trabasso & kollegaer (1981). Variasjonen i *makrostrukturen* spredte seg imidlertid fra null til åtte, noe som indikerer at det var store forskjeller i hvor mange av handlingselementene som barna tok med i historiene. På samme måte varierte historiene betydelig med hensyn til lengde (målt som antall *T-enheter*), i hvilken grad et variert ordforråd ble benyttet og den *lingvistiske kompleksiteten* (antall ord dividert med antall *T-enheter*) av historiene (se

Tabell 1). Den *narrative kompleksiteten* viser at kun ett av narrative (1,9 %) tilfredsstilte kravene for et fullstendig narrativ. I vel halvparten av narrative (51,9 %) ble hendelser bundet sammen med *og*, mens i nesten en tredjedel av narrative (29,6 %) ble hendelsen organisert etter tid (sekvensiering). De resterende narrative (16,7 %) var mer beskrivende i sin fremstilling.

Tabell 3 viser moderate til sterke korrelasjoner mellom de narrative elementene. Sterkest korrelasjon er det mellom antall *T-enheter* og *antall ulike ord*, noe som indikerer at jo lengre historie, jo flere ulike ordformer. Det er også sterke korrelasjoner mellom *lingvistisk kompleksitet* og de to variablene *antall ulike ord* og *narrativ kompleksitet*. Med andre ord ser det ut til at barna som produserer

FIGUR 1. Narrativ kvalitet: profilene til gode, middels og svake historiefortellere.

lingvistisk komplekse ytringer på andrespråket benytter et mer variert ordforråd og mer komplekse sammenbinder (temporale og kausale).

De ulike narrative målene korrelerer moderat med de fleste av språk- og lesemålene på norsk i 1. klasse. I 2. klasse korrelerer de kun med leseforståelse. Videre korrelerer leseferdighetene i 1. og 2. klasse med hverandre. Generelle kognitive evner korrelerer moderat med narrativ *makrostruktur* og orddefinisjoner på andrespråket. Årsaken til at kognitive evner i så liten grad korrelerer med de andre variablene, kan skyldes den lave testreliabiliteten (se Tabell 1), eller være påvirket av kulturelle feilkilder (Rosselli & Ardila, 2003). Ordforrådsferdigheter på morsmålet korrelerer ikke med noen av variablene på norsk.

Karakteristika ved sterke, middels og svake andrespråksnarrativer

For å undersøke om vi fant systematiske forskjeller i kognitive evner, språk- og leseferdigheter som samvarierte med kvaliteten av narrative, grupperte vi narrative i tre kategorier: sterke (N = 12), middels (N = 30) og svake (N = 12) historier. Figur 1 visualiserer de forskjellige profilene til de tre gruppene av fortellere med utgangspunkt i z-skårer. Z-kårene ble utregnet på bakgrunn av fordelingen i utvalget. Profilene indikerer at de sterke historiefortellerne skiller seg fra de middels og svake fortellerne, også på andre språkrelaterte områder enn narrativ produksjon. Fortellerne som ble vurdert som middels eller svake, presterte relativt likt på de andre språk- og lese-målene. Det som er av spesiell interesse, er den store forskjellen mellom de sterke, og de middels og svake fortellerne når det gjelder leseforståelse i både 1. og 2. klasse.

Det ser ikke ut til å være noen forskjeller i hverken kognitive evner eller ordforråd på morsmålet mellom de tre gruppene av historiefortellere.

Sammenhengen mellom narrativ produksjon og leseforståelse

For å undersøke om forskjellene mellom de ulike gruppene var signifikante, gjennomførte vi en rekke variansanalyser (ANOVAer), med gruppene av sterke, middels eller svake fortellere som mellom-gruppe-faktor. I tråd med hva som ble antydnet i visualiseringen av de ulike gruppene (Figur 1), fant vi signifikante forskjeller i de narrative målene og lesemålene i 1. klasse, og i leseforståelse i 2. klasse. Som det fremkommer av variansanalysene som er presentert i Tabell 4, vistes ingen signifikante forskjeller i ordforråd på

morsmålet, kognitive evner, språkferdigheter (orddefinisjoner), eller i avkoding i 2. klasse. Resultatene fra en post hoc test (Tukeys) viste at det stort sett var mellom de sterke historiefortellerne og de andre to gruppene forskjellen lå. Når det gjaldt antall *T-enheter* og *makrostruktur*, var det også signifikante forskjeller mellom middels og svake historiefortellere.

For å undersøke relasjonene mellom narrative ferdigheter og leseforståelse videre ønsket vi å se hvorvidt narrative ferdigheter i 1. klasse kunne predikere variasjon i leseforståelse i 2. klasse etter at tidligere leseforståelsesferdigheter, ordforråd på norsk, og avkodingsferdigheter var kontrollert for. Ved å kontrollere for tidligere ferdigheter fikk vi et bilde av elevenes utvikling av leseforståelse mellom 1. og 2. klasse. For å utnytte variasjonen i barnas

TABELL 4

Sammenligning av sterke, middels og svake “fortellere” med enveis-ANOVA og Tukey’s post hoc-test

	ANOVA GRUPPEEFFEKTER		
VARIABLER	F	SIG	TUKEYS' TEST
Narrativ produksjon			
T-enheter	8,769	,001	Sterke < middels, < svake
Antall ulike ord	6,407	,003	Sterke < middels, svake
Lingvistisk kompleksitet	9,515	,000	Sterke < middels, svake
Makrostruktur	25,280	,000	Sterke < middels, < svake
Narrativ kompleksitet	4,988	.011	Sterke < middels, svake
Språk og lesetester 1. klasse			
Block design	,323	,726	-
BPVS Urdu	,419	,660	-
Orddefinisjoner	2,711	,076	-
Avkoding	3,862	,028	Sterke < middels
Lesing - forståelse	20,447	,000	Sterke < middels, svake
Språk- og lesetester 2. klasse			
Orddefinisjoner	1,366	,266	-
Avkoding	1,332	,274	-
Lesing - forståelse	8,632		Sterke < middels, svake

ferdigheter, benyttet vi her utvalget som helhet (uten å dele inn i sterke, middels og svake fortellere). Vi inkluderte ikke kognitive evner, da variabelen i liten grad så ut til å korrelere med de andre variablene. Ingen av de narrative målene kunne predikere ytterligere av variasjonen i leseforståelsesutviklingen etter at tidligere språk- og leseferdigheter var kontrollert for. *Lingvistisk kompleksitet og makrostruktur* nærmet seg imidlertid et akseptabelt signifikansnivå (henholdsvis $p = ,074$ og $p = ,076$). Tidligere leseforståelsesferdigheter predikerte sammen med avkoding og orddefinisjoner i 1. klasse, til sammen 62,4 % av variasjonen i leseforståelse i 2. klasse. Til tross for gulveffekter i lesemålene i 1. klasse bidro leseforståelse i 1. klasse med å predikere 43,2 % av variasjonen i leseforståelse alene. Avkoding og orddefinisjoner, som ble lagt inn i modellen simultant i trinnet etter leseforståelse, ga begge signifikante bidrag etter at leseforståelse i 1. klasse var kontrollert for ($\beta = ,495$, $p = ,05$ for avkoding og $\beta = ,226$, $p = ,05$ for leseforståelse).

Diskusjon

Flere interessante funn ble gjort i den foreliggende studien. Det var stor variasjon i den narrative produksjonen på opplæringspråket (norsk) til førsteklassingene i utvalget. Vi fant imidlertid at den narrative produksjonen til barna som vi vurderte som sterke narrative fortellere, skilte seg fra resten av utvalget, både med hensyn til narrativ produksjon, og ved at de hadde bedre leseforståelse i både 1. og i 2. klasse. Til tross for dette funnet kunne ikke narrativ produksjon i 1. klasse forklare mer av variasjonen i leseforståelse i 2. klasse etter at avkoding, ordforråd og tidligere leseforståelsesferdigheter ble kontrollert for. Funnene vil bli drøftet i det følgende.

Narrativ produksjon på andrespråket

Den store variasjonen i narrativene gjør det vanskelig å beskrive generelle trekk eller karakteristika ved andrespråkebrukernes narrative produksjon. Omtrent 80 % av narrativene ($N = 42$) hadde en makrostruktur med en innledning, en hoveddel/komplikasjon og en avslutning i sine narrativer (jf. Berman & Slobin, 1994). Dette er i tråd med hva som er funnet i tidligere studier (Geva & Olson, 1983;

Kupersmitt mfl., 2014; Squires mfl., 2014). I likhet med Uccelli & Páez (2007) fant vi ingen sammenhenger mellom barnas reseptive ordforrådsferdigheter på morsmålet og narrativ produksjon på andrespråket. Det er imidlertid kun et begrenset område av barnas morsmålskompetanse som er kartlagt, og hadde vi vurdert barnas narrative produksjon på morsmålet er det mulig vi kunne ha funnet sammenhenger mellom morsmåls- og andrespråkskompetansen, spesielt med hensyn til makrostrukturelle forhold (Hipfner-Boucher mfl., 2015; Severing & Verhoeven, 2001; Squires mfl., 2014; Viberg, 2001). I likhet med Geva & Olson (1983) fant vi at sammenbindingsordet *og* ble hyppig benyttet, eller at hendelser ble bundet sammen ved hjelp av temporale sammenbindinger. Som illustrert i eksempelet med Ima, ble refererende pronomen som *den* og *dette* ofte benyttet. Geva & Olson (1983) fant imidlertid at barn benyttet pronomen uten en tydelig referent når de fortalte historier til voksne som allerede kjente historien, men at de var tydeligere i sin presentasjon av karakterer om de fortalte for andre barn. Det gjør at vi ikke uforbeholdent kan konkludere at de barna som i stor grad benyttet pronomen uten referent, ikke mestret dette, fordi det kan være påvirket av deres bevissthet om at testlederen allerede kjente historien og karakterene. Et annet interessant funn er sammenhengen mellom ikke-verbale kognitive evner og narrativ makrostruktur som gir støtte til at den overordnede narrative makrostrukturen i større grad er knyttet til kognitive ferdigheter enn det mikrostrukturelle elementer er (Berman & Slobin, 1994; Schwartz & Shaul, 2013; Trabasso, Stein, & Johnson, 1981). Den lave reliabiliteten i den kognitive testen gjør imidlertid at det knyttes noe usikkerhet til resultatet.

Til tross for at det ikke er mulig å undersøke kausale forhold i den foreliggende studien, støtter samvariasjonen mellom språkferdigheter på andrespråket og de ulike aspektene ved narrativ produksjon en hypotese om at et visst språklig nivå på det språket som narrative produseres på (*her*: norsk), er nødvendig i den narrative produksjonen (jf. Karlsen, Geva, & Lyster, 2016; Randen, 2014; Squires mfl., 2014; Viberg, 2001). Også de sterke sammenhengene mellom de ulike narrative målene indikerer en avhengighet mellom strukturen på makro- og mikro-

nivået (Hickmann, 2004; Kupersmitt mfl., 2014). Videre ble sammenbindingen *og* benyttet som eneste måte å binde sammen hendelser på i vel halvparten av narrative, noe som hos enspråklige barn er karakteristisk for sammenbindinger i den tidlige utviklingen av narrativ kompetanse (Hagtvet, 2004). I andrespråksnarrativer er det funnet en overrepresentasjon av enkle sammenbindinger (for eksempel: *og, så*), selv etter flere år med eksponering for andrespråket (Kupersmitt mfl., 2014, Viberg, 2001). Sammenhengen som vi fant mellom den lingvistiske kompleksiteten og sammenbindingsordene (narrativ kompleksitet), indikerer også at mer språklig komplekse meninger fordrer bruk av mer avanserte sammenbindinger.

Vi delte narrative inn i sterke, middels og svake. Overordnet sett var sterke historier kjennetegnet av at de var betydelig lengre, de inneholdt en større variasjon av ord, ytringene var mer lingvistisk komplekse, de inkluderte flere enheter fra historiestrukturen og benyttet mer avanserte sammenbindinger (hovedsakelig temporale fremfor bruk av *og*), sammenlignet med middels og svake historier. Det indikerer at de sterke historiefortellerne hadde bedre utviklede lingvistiske ferdigheter, og at historiene inneholdt flere makrostrukturelementer. Eksemplene presentert i metoddelen illustrerer forholdet mellom koherens og kohesjon (Hickmann, 2004), samt den mulige konsekvensen av svake lingvistiske ferdigheter på andrespråket (Viberg, 2001). Dersom utviklingen av lingvistisk kompleksitet (inkludert markører som skaper kohesjon) henger sammen med utviklingen av narrativ makroorganisering, vil svake språkferdigheter kunne påvirke produksjonen av koherente narrative. Det er imidlertid også foreslått at narrative makroelementer driver utviklingen av mikrostrukturelle forhold (se for eksempel Kupersmitt, mfl., 2014). Den foreliggende studien er ikke designet med tanke på å si noe om retningen på denne sammenhengen, men støtter at det er en tett forbindelse mellom de ulike nivåene av narrativ organisering, samt mellom språklige og mer diskursive forhold.

Narrativ produksjon og utvikling av leseforståelse

De narrative målene korrelerte moderat med de fleste av språk- og lesemålene i 1. klasse, mens de i 2. klasse kun

korrelerte med leseforståelse (se Cain, 2003). Det kan indikere at ferdighetene blir mer spesialiserte med alder og økt språkkompetanse; at ulike språklige ferdigheter er tettere forbundet tidligere i utviklingen, men at de blir mer spesialiserte ettersom ferdighetene utvikler seg (se for eksempel Storch & Whitehurst, 2002). Denne argumentasjonen er i tråd med tidligere forskning på barn, som har funnet at sammenhengen mellom leseforståelse og narrativ produksjon blir sterkere etter hvert som barns avkodingsferdigheter blir automatiserte og de i større grad blir avhengig av språkforståelse og diskursive ferdigheter for å forstå tekst (Snyder & Downey, 1991). Bakgrunnen for at vi ikke fant noen signifikant sammenheng mellom *narrativ kompleksitet* og leseforståelse, kan være den begrensede variasjonsbredden i variabelen narrativ kompleksitet (beskrivelser – sammenbindinger – sekvensiering – fullstendige narrative).

Inndelingen i sterke, middels og svake fortellere viste at det er de fortellerne som hadde god makrostruktur i sine narrative, som benyttet et variert ordforråd, lingvistisk komplekse ytringer og komplekse sammenbindinger mellom hendelser, som skåret godt på leseforståelsesoppgavene. Det vil si at det kan være de samme ferdighetene som benyttes i narrativ produksjon som i forståelse av skriftlige narrative (leseforståelse), eller det kan indikere et mer kausalt forhold der de som har gode ferdigheter på narrativt makro- og mikronivå, lettere utvikler gode leseforståelsesferdigheter.

Til tross for gulveffektene i både avkodings- og leseferdigheter i 1. klasse forklarte disse ferdighetene, i kombinasjon med ordforråds kunnskap, over 60 % av variasjonen i utvikling av leseforståelse i 2. klasse. At avkodning fortsatt står for en betydelig del av variasjonen i leseforståelse på andrespråket i 2. klasse, understrekes av de sterke korrelasjonene mellom avkodingsferdigheter og leseforståelsesferdigheter når de ble testet på samme tidspunkt. Våre funn er i tråd med funnene til Roth, Speece & Cooper (2002), som fant at ordforråd, men ikke narrative ferdigheter, i barnehagen predikerte leseforståelse i 2. klasse hos enspråklige barn. Dette er også i samsvar med funnene til Snyder & Downey (1991), som fant at narrative diskursferdigheter predikerte en større del av leseforstå-

elsesferdighetene til eldre enn til yngre enspråklige barn. Sett i lys av resultatene til Hipfner-Boucher mfl. (2015), som fant at mikroelementer i narrative predikerte variasjon i leseforståelse hos sekvensielt tospråklige barn i 1. klasse, kan det tenkes at den ikke-signifikante effekten av narrativ lingvistisk kompleksitet kunne ha bidratt med en signifikant prediksjonsvarians dersom utvalget hadde vært større. Det samme gjelder for narrativ makrostruktur, som ikke ble inkludert i studien til Hipfner-Boucher og kollegaer. Flere longitudinelle studier som inkluderer større utvalg av flerspråklige barn, og som følger utvalget høyere opp i klassetrinnene, er nødvendig for å undersøke sammenhengen mellom ulike aspekter av narrativ kompetanse og leseforståelsesferdigheter.

Konklusjoner og avsluttende refleksjoner

Resultatene fra den foreliggende studien viser at tross i stor variasjon i de flerspråklige barnas narrative produksjon på opplæringspråket, så det ut til at de fleste hadde kunnskap om et overordnet narrativt skema. Videre hadde elevene med de sterkeste narrative bedre leseforståelse i 1. og 2. klasse enn elevene med middels og svake narrative. Narrative ferdigheter kunne imidlertid ikke predikere mer av variasjonen i utviklingen av leseforståelse fra 1. til 2. klasse etter at avkodingsferdigheter og ordforråd var kontrollert for.

En faktor som kan ha påvirket resultatet, er oppgaveformen. Når barnet sitter med bildene foran seg, kan en deskriptiv tilnærming der bildene beskrives virke rimelig, i motsetning til en gjenfortellingsoppgave uten en felles referanse (boken). Hvordan barna løser oppgaven, kan igjen være knyttet til barnas erfaringer med lignende oppgaver. For eksempel har blant annet Hoel (2014) pekt på at en mer dialogisk lesestil ofte er rådende i barnehager.

Bakgrunnsfaktorer knyttet til barnas erfaring med språk, bøker og historier er ikke inkludert i den foreliggende studien. Tidligere studier har funnet at barns narrative produksjon er relatert til hva slags bildebøker de blir eksponert for (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2015), og at flerspråklige barns andrespråksnarrativer henger sammen med mengde eksponering for andrespråket (Karlsen, Geva, & Lyster, 2016). Disse variablene bør derfor inkluderes i fremtidige studier.

Et sosialt og kulturelt forankret perspektiv på barns narrative har blitt anbefalt i tidligere forskning (se for eksempel Hoel, 2014), og kanskje kunne en bedre innsikt i hva slags språklige erfaringer barna har, gi en dypere forståelse av deres narrative produksjon.



NOTER

1. Barn hvis førstespråk sammenfaller med opplæringspråket vises til som «enspråklige» i denne artikkelen.
2. Andrespråket vil i de fleste tilfeller være det samme som opplæringspråket.
3. Bakgrunnen for at vi byttet fra WIPPSI-R til WISC-III var muligheten for å sammenligne resultatene med en sammenligningsgruppe med enspråklige barn. Da vi ikke hadde samlet inn data for narrativ produksjon i sammenligningsgruppen, ble det allikevel ikke aktuelt å benytte denne muligheten (men se Karlsen, Lervåg & Lyster, 2016).

REFERANSER

- BERMAN, R.A.** (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), s. 469–497. doi: 10.1080/01638538809544714
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I.** (1994). *Relating events in narrative: The cross-linguistic study of narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAIN, K.** (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), s. 335–351. doi: 10.1348/02615100332227739
- CUMMINS, J.** (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), s. 222–251. doi: 10.3102/0034654304900222
- DUNN, L., DUNN, L., WHETTON, C., & BURLEY, J.** (1997). *British Picture Vocabulary Scale-II*. Windsor: National Foundation for Educational Research–Nelson.
- GAGARINA, N., KLOP, D., TSIMPLI, I.M. & WALTERS, J.** (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), s. 11–17. doi: 10.1017/S0142716415000399
- GEVA, E. & OLSON, D.** (1983). Children's story-retelling. *First Language*, 4(11), s. 85–109. doi:10.1177/014272378300401102
- HAGTVET, B.E.** (2004). Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- HOEL, T.** (2014). *6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- HICKMANN, M.** (2004). Coherence, cohesion, and context: Some comparative perspectives in narrative development. I: S. Strömquist, & L. Verhoeven (Red.). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (s. 281–306). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- HIPFNER-BOUCHER, K., LAM, K. & CHEN, X. (2015). The contribution of narrative morphosyntactic quality to reading comprehension in French immersion students. *Applied Psycholinguistics*, 36(6), s. 1375–1391. doi: 10.1017/S0142716414000319
- HIPFNER-BOUCHER, K., MILBURN, T., WEITZMAN, E., GRE-ENBERG, J., PELLETIER, J. & GIROLAMETTO, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), s. 677–692. doi:10.1177/1367006914534330
- HUNT, K.W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child development*, 35(1), III-67.
- KARLSEN, J. & LYKKENBORG, M. (2012). Språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 7.(1) s. 53–83
- KARLSEN, J., GEVA, E. & LYSTER, S.-A.H. (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), s. 1117–1145. doi:10.1017/S014271641500051X
- KARLSEN, J., LYSTER, S.-A.H. LERVÅG, A. (2016). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten-school transition. *Journal of child language, FirstView*, s. 1–25. doi: 10.1017/S0305000916000106
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. & MEIBAUER, J. (2015). Picturebooks and early literacy: How do picturebooks support early conceptual and narrative development? I: B. Kümmerring-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K.J Rohlfing (Red.). *Learning from picture books. Perspectives from child development and literacy studies* (s. 13–32). London: Routledge.
- KUPERSMITT, J., YIFAT, R. & BLUM-KULKA, S. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different? *Narrative Inquiry*, 24(1), s. 40–76. doi: 10.1075/ni.24.1.03kup
- LANDIS, J.R., & KOCH, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), s. 159–174. doi: 10.2307/2529310
- MAYER, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- MEYER, P. (1997). *Hermetic word frequency counter*. Hentet fra: <http://www.hermetic.ch/wfc/wfc.htm>.
- MONSRUD, M.B., BJERKAN, K.M. & THURMANN, A.C. (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 75(9), s. 44–51.
- NEALE, M.D. (1997). *The Neale Analysis of Reading Ability*. Windsor: NFER – Nelson.
- NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD JR, T.J., BOYKIN, A.W., BRODY, N., CECI, S.J., . . . URBINA, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), s. 77–101. doi: 10.1037/0003-066X.51.2.77
- OECD (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*: Organisation for Economic Co-operation and Development. Multilingual summaries. Paris.
- Hentet fra: <http://www.oecd.org/education/country-studies/migranteducation-home.htm>
- RANDEN, G. T. (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Bergen.
- RODINA, Y. (2016). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*. Published online before print April 21, 2016. doi: 10.1177/1367006916643528
- ROSSELLI, M. & ARDILA, A. (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and cognition*, 52(3), s. 326–333. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00170-2
- ROTH, F.P., SPEECE, D.L., & COOPER, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), s. 259–272. doi: 10.1080/00220670209596600
- SCHWARTZ, M. & SHAUL, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual pre-school education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), s. 36–51. doi: 10.1080/07908318.2012.760568
- SEVERING, R. & VERHOEVEN, L. (2001). Bilingual narrative development in Papiamentto and Dutch. I: L. Verhoeven & S. Strömquist (Red.). *Narrative development in a multilingual context* (s. 255–276). Amsterdam: John Benjamin.
- SNYDER, L.S. & DOWNEY, D.M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(1), s. 129–140. doi:10.1044/jshr.3401.129
- SQUIRES, K.E., LUGO-NERIS, M.J., PEÑA, E.D., BEDORE, L.M., BOHMAN, T.M. & GILLAM, R.B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), s. 60–74. doi: 10.1111/1460-6984.12044
- STADLER, M.A. & WARD, G.C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), s. 73–80. doi: 10.1007/s10643-005-0024-4
- STORCH, S.A. & WHITEHURST, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), s. 934–947. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.934
- TORGESSEN, J., WAGNER, R. & RASHOTTE, C. (1999). Test of word reading efficiency (TOWRE). Austin, TX: ProEd.
- TRABASSO, T., STEIN, N.L. & JOHNSON, L.R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. I: H.B. Gordon (Red.). *Psychology of learning and motivation*, 15, (s. 237–282) London: Academic Press
- UCCELLI, P. & PÁEZ, M.M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), s. 225–236. doi: 10.1044/0161-1461 (2007/024)

VERHOEVEN, L. (2004). Bilingualism and narrative construction.

I: S. Strömqvist, L.T.W. Verhoeven & A. Aksu-Koç, (Red.). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, (s. 435–454).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

VIBERG, Å. (2001). Age and L2-related features in bilingual narratives in Sweden. I L. Verhoeven & S. Strömqvist (Red.). *Narrative development in a multilingual context*, s. 87–128.

WECHSLER, D. (1989) *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation: Harcourt Assessment. Norsk versjon av Rostad, A.M. & Hoven, G. (2002).

WECHSLER, D. (1991). *The Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). New York: Psychological Corp.



Annonser din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (68.000 lesere/TNS '16)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 8.500,-
eks. mva.**
*(Ordinær pris
kr 11.500
- spar 3.000)*

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: kikki@salgsfabrikken.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

kikki@salgsfabrikken.no eller telefon 90 11 91 21.

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

Prediksjon av leseforståelse hos flerspråklige elever i longitudinelt perspektiv

Sammendrag

Artikkelen ser på sammenhengen mellom resultater fra språktester i 1. klasse og oppnådde poeng på nasjonal prøve i lesing for 5. trinn. Data er hentet fra utprøving i forbindelse med oversettelse og utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003; Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013; Monsrud, Thurmann-Moe & Bjerkan, 2010; Monsrud, Bjerkan & Thurmann-Moe, 2011). Utvalget består av elever med flerspråklig bakgrunn fra kommuner på Østlandet. Hensikten med undersøkelsen har vært å se på om leseforståelse kan predikeres ut fra resultater på kartleggingsprøver på første- og andrespråket ved skolestart. Resultatene viser at språkkartlegging i 1. klasse har en viss prediktiv verdi når det gjelder senere leseforståelse, slik dette måles på den nasjonale prøven.

Summary

Predicting reading comprehension in multilingual students

The article presents data from a study which focuses on the correlation between results from language screening tests in grade 1 and a reading comprehension test in grade 5. The sample is comprised by students with multilingual background and the study includes both L1 and L2 data. The purpose of the study was to investigate how reading comprehension can be predicted from the results of diagnostic tests on L1 and L2 in grade 1. Results from the study indicate that language measurement in grade 1 may have some value in predicting reading comprehension.

Nøkkelord

LESEFORSTÅELSE
FLERSPRÅKLIGHET
VOKABULAR
KARTLEGGING

ANNE CATHRINE THURMANN-MOE, cand.paed., seniorrådgiver i Statped sørøst, avdeling for språk og tale.

Innledning

Lesing framstår som en stadig viktigere faktor for å lykkes i skolen, og lesing som ferdighet og fagområde vektlegges sterkt i læreplanen fra 2007 (UDIR, 2007). Her heter det blant annet:

«Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.» (UDIR, 2007. Læreplan i norsk)

Et aktuelt spørsmål er hvordan disse målsettingene i læreplanen realiseres for elever som har et annet morsmål enn opplæringsspråket. Ikke minst vil det være relevant å få informasjon om hvilke faktorer som virker inn på utviklingen av gode leseferdigheter med tanke på utvikling av funksjonelle tiltak for denne elevgruppen. Denne artikkelen vil se på i hvilken grad måling av språklige ferdigheter på morsmål og andrespråk ved skolestart kan predikere senere utvikling av leseforståelse målt på andrespråket.

Data er hentet fra utprøving i forbindelse med oversettelse og utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003; Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013; Monsrud, Thurmann-Moe & Bjerkan, 2010; Monsrud, Bjerkan & Thurmann-Moe, 2011) og en tilleggsundersøkelse fem år senere. Til sammen 130 seksåringer med flerspråklig bakgrunn gjennomførte i løpet av sitt første skoleår språkkartlegging på morsmål og andrespråk med prøver for vurdering av bredde- og dybdevokabular, minne og grammatisk forståelse. Som oppfølging er det samlet inn tilleggsdata i form av resultater fra den nasjonale prøven i lesing som ble foretatt da elevene gikk i femte klasse. Utvalget i femte klasse (N=37) utgjør ca. 30 prosent av det opprinnelige utvalget. Fokus for undersøkelsen er å sammenligne disse 37 elevenes resultater på nasjonal prøve med resultatene de oppnådde på de forskjellige kartleggingsprøvene i 1. klasse. Undersøkelsen har dermed et retrospektivt perspektiv der det blir sett på i hvilken grad resultatene fra kartleggingsprøvene har prediksjons-

verdi med hensyn til utvikling av leseforståelse for denne gruppen elever, og om det forekommer eventuelle overføringseffekter fra førstespråket (S1) til andrespråket (S2) i et longitudinelt perspektiv.

Leseutvikling hos flerspråklige

I henhold til «The Simple View of Reading» (Gough & Tunmer, 1986) består lesing av to hovedkomponenter; en teknisk komponent knyttet til ferdigheter i å avkode skrifttegn og en del som handler om forståelsen av det man leser. Det synes å være relativt bred enighet om at flerspråklige elever vanligvis ikke har større vansker enn enspråklige elever når det gjelder utvikling av avkodingsferdigheter, selv ikke når lese- og skriveopplæringen foregår på andrespråket (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Lesaux, 2012). Enkelte studier (eks. Lervåg & Melby-Lervåg, 2009) antyder til og med at flerspråklige kan ha en liten fordel når det gjelder utvikling av avkodingsferdigheter på elementært (fonologisk) nivå. En mulig årsak til dette kan være at det å eksponeres for flere språk parallelt antas å øke den metaspråklige bevisstheten (Cummins, 2000; Bialystok, 2001; August mfl., 2006), som igjen kan være vesentlig for utvikling av både fonologisk bevissthet og avkodingsferdigheter på begynnernivå. Når det gjelder utvikling av forståelseskomponten i lesing, er det imidlertid større grunn til bekymring når det gjelder elever med opplæringsspråket som andrespråk både i Norge og internasjonalt (f.eks. Lie & Wold, 1991; Lervåg & Aukrust, 2010; August mfl., 2006). De fleste undersøkelser som sammenligner enspråklige og flerspråklige elever, konkluderer med at de flerspråklige elevene har langt svakere ordforråd på opplæringsspråket enn de enspråklige og at det er denne differansen som svarer for forskjellene i leseforståelse i favør av de enspråklige elevene (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Erfaringer både fra PISA-prøvene (Wagner 2004; Hvistendal & Roe, 2009; Roe & Vagle, 2010) og PIRLS (Gabrielsen, 2013) viser også at minoritetsspråklige elever både i Norge og de øvrige nordiske landene oppnår lavere poeng på leseprøver enn enspråklige elever. Denne tendensen har holdt seg relativt stabil over tid, og data fra PISA 2009 viser at elever fra språklige minoriteter i gjennomsnitt skårer et halvt standardavvik svakere enn enspråklige

elever (Vagle & Roe, 2010). Det er imidlertid også positive utviklingstendenser: Blant annet viser sammenligning av data fra PISA-undersøkelsene (Hvistendal & Roe, 2009) at minoritetsspråklige 15-åringer har økt den tiden de bruker på lesing generelt (her inkluderes også digital lesing) i 2006 når man sammenligner med data fra 2000. Også når det gjelder tidsbruk i lesing av tekster på papir, har de minoritetsspråklige elevene «dratt innpå» majoritets elevene, slik at det i 2006 kun var små forskjeller i tidsbruk mellom gruppene.

Overføring mellom morsmål og andrespråk

Leseforståelse involverer bruk av læringsstrategier på mange nivåer. Både forforståelse om emnet som skal leses, og i hvor stor grad og på hvilken måte aktivering av denne kunnskapen settes i verk når man leser, har stor innvirkning på forståelsen av teksten (se f.eks. Bråten, 2007). For barn med flerspråklig bakgrunn er det derfor en relevant problemstilling hvorvidt og i hvilken grad kunnskap lært på morsmål kan ha overføringsverdi til andrespråket og dermed bidra til større grad av leseforståelse på andrespråket. Cummins' (2000) «gjensidig avhengighetshypotese» uttrykt bl.a. gjennom den såkalte dual-isfjell-modellen (Cummins, 1984, 2000) legger til grunn at forutsatt god undervisning/stimulering av akademiske språkferdigheter på begge språk, vil overføring av kunnskapen skje på tvers av innlæringspråk.

Flere undersøkelser med longitudinelt perspektiv har vist at vokabular målt i førskolealderen er en stabil og sterk prediktor for senere leseforståelse innenfor et enspråklig elevgrunnlag (Byrne, mfl., 2009; Elwer mfl., 2013). I hvilken grad disse funnene også vil gjelde for flerspråklige elever vil til en viss grad avhenge av forholdet mellom utvikling av vokabular på morsmål og andrespråk og eventuell overføringsverdi. Ulike studier rapporterer noe ulike resultater: I en undersøkelse som sammenlignet lesekompetanse hos morsmålsnorske og flerspråklige elever (urdu/norsk) fant Lervåg og Aukrust (2010) at både avkodingsferdigheter og vokabular hadde betydning for den tidlige leseutviklingen, mens bare vokabular predikerte den videre utviklingen av leseforståelse både hos de en- og flerspråklige elevene. De fant også at vokabular på morsmål i svært liten grad pre-

dikerte utvikling av leseforståelse på andrespråket over tid. Ordonez mfl. (2002) fant i en undersøkelse av elever i 2. klasse med spansk/engelsk bakgrunn at ulike former for språklige ferdigheter hadde ulik overføringsverdi. I denne undersøkelsen ble det skilt mellom omfanget av ordforrådet; altså breddevokabularet og kvaliteter ved begrepsforståelsen; dybdevokabularet. Resultatene viste at mens bredden i vokabularet var språkspesifikt, var mer avanserte språkferdigheter, slik som å lage definisjoner og kategorisere begreper i ulike nivåer overførbart, noe som kan sies å være i tråd med Cummins' hypotese. Carlisle mfl. (1999) gjennomførte en studie der de undersøkte samspillet mellom henholdsvis ordforråd på førstespråk, ordforråd på andrespråk, orddefinisjonsferdigheter på første- og andrespråk og leseforståelse på andrespråket hos 49 flerspråklige (spansk/engelsk) skoleelever i 1.–3. klasse. Målet var å identifisere faktorer av betydning for utvikling av leseforståelse. En av deres hypoteser var at svak språkkompetanse på morsmålet kan føre til svakere utvikling av språk- og leseforståelse også på engelsk. De fant at ordforrådets bredde både på morsmål og engelsk predikerte utvikling av leseforståelse på engelsk, men at også barnas nivå når det gjaldt metaspråklige ferdigheter og spesielt fonologisk bevissthet kunne predikere senere utvikling av leseforståelse. Til sammen predikerte det totale vokabularet (morsmål + andrespråk) og metalingvistiske ferdigheter ca. 40 prosent av variansen når det gjaldt leseforståelse i denne undersøkelsen. Vokabularets prediksjonsverdi var klart størst og sto for til sammen 30 prosent av variansen i leseforståelse. Dette samsvarer med Melby-Lervåg og Lervågs (2009) konklusjoner.

Verhoeven (2007) undersøkte flerspråklig utvikling i relasjon til utvikling av fonologisk bevissthet hos tyrkisk-språklige førskolebarn i Nederland. Han delte inn barna i grupper ut fra skårer på vokabularprøvene på begge språk (tyrkisk/nederlandsk). Gruppene besto av barn med høy skåre på begge, lav skåre på begge, høy skåre på S1 og lav på S2 og lav på S1 og høy på S2. Han fant at barna som skåret høyest på vokabulartestene på *begge* språk, også var de som skåret høyest på fire delprøver relatert til fonologisk bevissthet. Resultatene viste signifikante forskjeller mellom gruppene i favør av barna med høyest grad av fler-

språklighet, altså den gruppen med høy(likeverdig) skåre på begge språk. Disse oppnådde også signifikant høyere resultater enn gruppen som hadde gode S2-ferdigheter, men svake morsmålsferdigheter. Dette til tross for at alle testene i fonologisk bevissthet ble gjennomført på S2 (nederlandsk). Verhoeven konkluderer med at undersøkelsen støtter ideen om gjensidig avhengighet (Cummins, 2000) og at balansert tospråklighet med godt vokabular på begge språk innebærer en læringsmessig fordel for flerspråklige elever i forhold til utvikling av fonologisk bevissthet, som er en sentral faktor i den grunnleggende leseopplæringen.

Melby-Lervåg & Lervåg (2011) undersøkte overføringer mellom første- og andrespråket på områdene muntlig språk, fonologiske ferdigheter og leseforståelse gjennom en metaanalyse basert på data fra til sammen 37 studier. De fant at korrelasjonene mellom første- og andrespråket var høyere for fonologisk baserte prosesser, som fonologisk bevissthet og elementær avkodning, enn for semantiske språkferdigheter. Korrelasjonene var høyest i de tidligste fasene av leseutviklingen. Korrelasjonene var også høyere dersom barna mottok tospråklig undervisning enn dersom de kun fikk undervisning på andrespråket. De fant også at grad av likhet mellom første- og andrespråket spilte inn. Det forekom for eksempel høyere korrelasjoner mellom morsmål og andrespråk når begge språkene var europeiske enn dersom det ene var europeisk og det andre var asiatiske eller afrikanske. Både lingvistiske forhold, som felles skriftspråklig system (alfabet) og forekomst av såkalte kognater, samt sosiokulturelle og sosioøkonomiske forhold, kan være potensielle underliggende årsaksforklaringer her. Når det gjaldt overføring av muntlig kompetanse på førstespråket til leseforståelse på andrespråket, viste studien at denne sammenhengen var svært liten. Samme tendens finnes i tallmaterialet fra den siste PIRLS-undersøkelsen (Van Daal, Solheim & Gabrielsen, 2012). Her vurderes oppnådde poeng på leseprøven opp mot språkbruk i hjemmet. Tendensen er at de barna som har krysset av for at de aldri snakker norsk hjemme, også skårer svakere på leseprøven enn de som snakker litt norsk hjemme og de som bare snakker norsk hjemme. Ifølge rapporten (ibid.) er det imidlertid stor spredning i resultatene og stor grad av overlap mellom gruppene, slik at tolkningen av resul-

tatene vanskeligjøres.

Rydland, Aukrust & Fulland (2012) undersøkte flerspråklige (tyrkisk/norsk) elevers leseforståelse i lys av mulighet til utvikling av førstespråket i nabolaget/hjemmemiljøet. De undersøkte elever fra ulike skoler og sammenlignet resultater mellom leseforståelse på andrespråket med elevenes bruk av morsmålet i hjemmemiljøet. De fant at elevene fra boområder med høyest tetthet av tyrkiske innbyggere gjennomsnittlig skåret svakere på vokabulartester på andrespråket og bedre på førstespråket sammenlignet med øvrige elever. De skåret også dårligere på generelle leseforståelsestester på andrespråket. Når elevene ble prøvd med leseforståelsesprøver relatert til konkrete fagområder på skolen (naturfag), var imidlertid tendensen at elevene fra de ulike nabolagene skåret relativt likt. Undersøkelsen antyder dermed at morsmålskompetanse og allmennkunnskap lært gjennom samhandling på morsmålet kan ha en større betydning for anvendt leseforståelse enn det som kommer fram når leseforståelse måles med standardiserte kartleggingsprøver der utvalget av ord som prøves er generelt og ikke direkte knyttet til elevenes erfaringsverden.

Problemstillinger

Den aktuelle undersøkelsen har et longitudinelt og retrospektivt perspektiv der det blir sett på i hvilken grad måling av språkferdigheter på andrespråk og morsmål ved skolestart kan ha prediktiv verdi når det gjelder senere utvikling av leseforståelse hos elever som har opplæringspråket som andrespråk. Underspørsmål er knyttet til vurdering av de ulike kartleggingsprøvenes predikasjonsverdi og hvorvidt kvaliteter ved morsmålet ved skolestart kan predikere utvikling av leseferdighet på andrespråket senere i skolegangen.

Metode

Det er samlet inn data i form av resultater fra kartleggingsprøver som ble tatt i første klasse, og disse sammenlignes med oppnådd poengsum på den nasjonale prøven i lesing på femte trinn. Sammenligningen skjer på gruppenivå, og undersøkelsen i femte klasse omfatter ca. 30 prosent av det opprinnelige utvalget fra første klasse.

Utvalg

Det opprinnelige utvalget består av 130 elever på første trinn fra kommuner og skoler på Østlandet. Alle har flerspråklig bakgrunn, der hjemmespråk er minoritetsspråk i Norge (panjabi, urdu, tamil, tyrkisk, vietnamesisk, albansk, somali) og norsk er andrespråket. Utvalget består av typisk utviklede elever uten kjente spesialpedagogiske behov. 90 % av elevene er født i Norge og 95 % har barnehagebakgrunn fra Norge. Det ble seks år etterpå sendt nytt samtykkeskriv og gitt tillatelse til å innhente tilleggsdata i form av oppnådde poeng på den nasjonale prøven i lesing for femte klassetrinn. Den nasjonale prøven ble valgt ut fordi den er obligatorisk over hele landet og dermed gjør det mulig å sammenligne resultater på tvers av skoler og kommuner. Det nye utvalget på femte trinn utgjør ca. 30 % av det opprinnelige utvalget (38 elever). Frafallet skyldes delvis problemer med å spore opp elevene såpass lenge etterpå samt problemer med å få samlet inn nytt skriftlig samtykke fra foresatte. En elev ble også trukket fra utvalget på grunn av åpenbare feil i skåring av leseprøven. Det nye utvalget på 37 elever er spredt både når det gjelder hjemmespråk og geografisk tilknytning og kommer fra et stort antall forskjellige skoler og kommuner. Resultatene deres på leseprøven er tilnærmet normalfordelt. T-test for vurdering av forskjeller mellom det opprinnelige utvalget og det nye utvalget for alle testene i første klasse viste signifikante forskjeller mellom det opprinnelige utvalget og det nye utvalget for to av de ti prøvene (BPVS II på andrespråket $t=2,032$ $p=,044$ og Begreper på morsmål $t=2,738$ $p=,008$), men ikke for de andre. Se for øvrig tabell 2. Utvalget regnes med disse forbehold likevel å kunne være representativt. Utvalget er imidlertid for lite til å kunne foreta sammenligninger mellom de ulike hjemmespråkene.

Språktester i første klasse

Elevene ble i første klasse kartlagt med et batteri bestående av fem prøver i norsk utgave samt morsmålsutgaver av de samme fem prøvene (til sammen 10 prøver). Vokabulartesten British Picture Vocabulary Scale (BPVS II) (Dunn mfl., 1997) måler ordforrådets bredde, altså hvor mange ord barnet forstår. Dette er et billedbasert materiale der et målord leses opp og eleven avgir svar ved å

peke på ett av fire bilder som passer til det oppleste ordet. Materialet består av 144 målord med stigende vanskegrad. Testen er opprinnelig engelskspråklig, men oversatt og normert til norsk (Lyster, Horn & Rygvold, 2010). Test for grammatisk forståelse (TROG-2) (Bishop 2003) måler grammatisk forståelse på setningsnivå og omfatter blant annet oppgaver der barnet skal vurdere ulike grammatiske konstruksjoner som entall og flertall, pronomener, passiv-former og verken/eller-setninger. TROG-2 er konstruert på en lignende måte som BPVSII; setninger med økende grammatisk kompleksitet leses opp og eleven avgir svar ved å peke på et av fire bilder. Testen består av 20 blokker hver med fire oppgaver. Også denne prøven er opprinnelig utviklet på engelsk, men oversatt og normert til norsk (Lyster, Horn & Rygvold, 2009).

I tillegg til disse oversatte testene var også delprøvene «Ordspenn», «Setningsminne» og «Begreper» fra det norske språkscreeningsverktøyet «Språk 6-16» (Ottem & Frost 2005, 2007) med. «Ordspenn» måler auditivt minne og består av oppleste ordserier med økende vanskegrad der eleven skal repetere ordserien korrekt. «Setningsminne» måler minne for setninger og består av oppleste setninger med stigende lengde og kompleksitet der eleven skal gjengi setningen presist. «Begreper» måler dybdevokabular gjennom ordforklaringer.

Disse testene er velkjente verktøy for vurdering av språklige ferdigheter hos enspråklige elever og er hyppig brukt i utredning av språkvansker både av pedagogisk-psykologisk tjeneste og av spesialpedagoger i skolen. Hensikten med det omtalte prosjektet var å oversette og tilpasse disse kartleggingsprøvene til aktuelle minoritetsspråk i Norge. Målsettingen var å øke kartleggingsprøvenes anvendelighet for elever med annet morsmål enn norsk. Språkene panjabi, urdu, tamil, tyrkisk, vietnamesisk, albansk og somali ble valgt ut fordi de på dette tidspunktet var de vanligste minoritetsspråkene blant barnebefolkningen i Norge. Oversettelsene ble kvalitetssikret ved at to uavhengige personer først oversatte testene hver for seg. Deretter ble det etter diskusjon enighet om en felles versjon som så ble tilbakeoversatt til norsk som kontroll. Til tross for denne kvalitetssikringen vil det alltid finnes både feilkilder og metodologiske problemer når det gjelder over-

settelse av språktester (for diskusjon rundt dette se for øvrig Thurmann-Moe, Bjerkan & Monsrud, 2012.) I utprøvingen ble de flerspråklige elevene vurdert med både de norske utgavene av testene og de oversatte versjonene. Kartlegging med de oversatte versjonene ble gjennomført av testledere med morsmålskompetanse på aktuelt språk.

Nasjonal prøve i lesing for 5. trinn

Nasjonale prøver i lesing gjennomføres rutinemessig over hele landet på årstrinn 5, 8 og 9. Oppbyggingen av prøvene synes i stor grad å være påvirket av PISA-prøvene og skiller seg fra vanlige kartleggingsprøver som brukes i skolen på flere måter. Mens de fleste av kartleggingsprøvene i lesing som brukes i skolen og av pedagogisk-psykologisk tjeneste har et diagnostisk perspektiv og ofte er konstruert med tanke på å fange opp de 20 % svakeste av elevene, er de nasjonale prøvene konstruert for å måle generell leseforståelse hos *alle* elevene (Roe, 2010). Rent praktisk innebærer dette at oppgavens vanskegrad er relativt høy og at en gjennomsnittselev, ifølge Roe (ibid.), kun kan forventes å klare ca. 60 prosent av oppgavene. I større grad enn de øvrige leseprøvene som brukes i skolen har de nasjonale prøvene også ambisjoner om å kunne vurdere elevens generelle strategibruk når det gjelder å hente ut opplysninger fra ulike typer skriftlig informasjon og kan dermed sies å måle *anvendt* leseforståelse. Nasjonal prøve er altså ikke en diagnostisk leseprøve som vurderer kvaliteter ved elevens kompetanse innenfor avkodning eller leseforståelse, men går direkte inn på elevenes faglige utbytte ved lesing av ulike typer tekster.

Nasjonal prøve består av fem tekstutdrag, hvert med kontrollspørsmål der man må hente informasjon fra teksten for å svare riktig. Svarene avgis delvis ved å krysse av for om en påstand er riktig eller feil og delvis ved å krysse av for riktig påstand av fire alternativer. Til noen av tekstene blir også elevene bedt om å svare med egne ord. Tekstene spenner innholdsmessig fra fagtekster, en om krokodiller og en om vær, til skjønnlitteratur. En av tekstene er en oversikt over TV-programmer i løpet av en dag, hentet fra en dagsavis, og en er et dikt på «tullespråk» der elevene blant annet blir bedt om å vurdere hvilke ord som rimer.

Når det gjelder skåring av resultatene fra nasjonal prøve, foregår det ved at alle poeng sammenfattes til en tallverdi som igjen danner utgangspunkt for plassering i 3 mestringsnivåer. I denne undersøkelsen er det samlet oppnådd poengsum som danner grunnlag for sammenligning med resultatene på språktestene som ble tatt i første klasse.

Resultater

Resultatene på nasjonal prøve viste at spredningen i utvalget er tilnærmet normalfordelt. Kun to av elevene i utvalget skåret i den høyeste nivågruppen (nivå 3) i

henhold til UDIRs normering (24-33 poeng), mens resten fordelte seg på mestringsnivå 1 (0-14 poeng) og 2 (15-23 poeng av 33 mulige.)

For å se på sammenhengen mellom resultatene fra testene som ble tatt i første klasse og resultatene fra nasjonal prøve, ble det først gjennomført en korrelasjonsanalyse (Tabell 1). Denne viste signifikante sammenhenger mellom poeng fra nasjonal prøve og skåre på kartleggingen i første klasse for følgende prøver administrert på andrespråk: Setningsminne (SM S2) $r = 0,526$, $p = ,001$, Begreper (Beg S2) $r = 0,420$, $p = ,021$ og BPVS II S2: r

TABELL 1: Korrelasjoner mellom resultater på språktester fra 1. trinn og resultater fra Nasjonal prøve i lesing, 5. trinn. (N=37)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Nasjonal prøve	1										
2. Språk 6-16, SM, S2	,526**	1									
3. Språk 6-16, OS S2	,310	,603**	1								
4. Språk 6-16, Beg S2	,420*	,625**	,657**	1							
5. BPVS II, S2	,466**	,478**	,652**	,703**	1						
6. TROG 2, S2	,272	,582**	,583**	,650**	,735**	1					
7. Språk 6-16, SM, S1	-,050	-,094	,256	,260	-,016	-,078	1				
8. Språk 6-16, OS S1	,034	,039	,287	-,012	-,070	-,198	,497*	1			
9. Språk 6-16, Beg S1	,215	-,104	,105	-,072	-,179	-,236	,617**	,360	1		
10. BPVS II, S1	-,246	-,180	,068	-,149	-,256	-,119	,538**	,472*	,443*	1	
11. TROG 2, S1	,030	-,124	,073	-,010	,007	-,157	,625**	,246	,593**	,440*	1

Merk: * = Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå, ** = Korrelasjonen er signifikant på 0,001 nivå.

BPVS= British Picture Vocabulary Scale , TROG 2= Test for Reception of Grammar 2, SM = "Setningsminne" (Språk 6-16),

Beg= "Begreper"(Språk 6-16), OS = "Ordspenn" (Språk 6-16), S1 = Morsmål, S2= Andrespråk (norsk)

TABELL 2: Gjennomsnittsskårer (uthevet) og standardavvik for resultater på språktester i første klasse for elever med høy og lav poengsum på nasjonal prøve i 5. klasse (N=37). Til sammenligning resultater for det opprinnelige utvalget (N=130) og gjeldende norske normer for enspråklige 6-åringer. Maksimalt mulige skårer for prøvene i parentes.

NIVÅ NASJONALPRØVE	SM, (S1)	SM, (S2)	OS (S1)	OS (S2)	BEG (S1)	BEG (S2)	BPVS II, (S1)	BPVS II, (S2)	TROG 2, (S1)	TROG 2, (S2)
Nivå 1 (N=18)	5,3 2,9	3,0 1,1	7,3 2,3	4,1 1,9	4,8 2,3	4,2 1,9	67,3 26,2	48,8 16,0	55,0 9,5	52,8 12,5
Nivå 2 og 3 (N=19)	5,5 2,5	4,8 2,3	7,5 2,5	5,3 1,6	6,0 4,2	5,9 2,3	66,3 32,8	66,2 17,5	58,5 14,7	61,7 10,4
Totalt (N=37)	5,4 2,7	4,2 2,3	7,4 2,4	4,7 1,8	5,5 3,6	5,0 2,2	66,9 29,2	58,0 18,8	57,5 12,2	57,5 12,2
Opprinnelig utvalg (N=130)	4,8 2,6	4,3 2,3	7,6 2,5	5,0 2,3	7,5 4,1	6,2 2,9	70,3 32,6	63,3 19,4	60,0 12,3	60,1 10,4
Norsk norm for 6-åringer	6 (13)		5 (12)		5 (17)		72 (144)			

Merknad 1: Nivå 1= Poengsum nasjonal prøve <14, Nivå 2 og 3 = Poengsum nasjonal prøve >15 (av 33)

Merknad 2: BPVS= British Picture Vocabulary Scale II , TROG 2: Test for Reception of Grammar , SM = "Setningsminne" (Språk 6-16), Beg= "Begreper" (Språk 6-16), OS = "Ordspenn" (Språk 6-16), S1 = Morsmål, S2= Andrespråk (norsk).

Merknad 3: Alle resultatene er oppgitt i råskårer.

Merknad 4: Råskårer for norsk normering av TROG2 er ikke tilgjengelig.

= 0,466, $p = ,004$. For øvrige prøver fra første klasse administrert på andrespråk var det ikke signifikante sammenhenger med resultatene på nasjonal prøve. For de oversatte prøvene som ble administrert på morsmål i første klasse var det generelt svake, delvis negative og ikke signifikante sammenhenger ($p > ,05$) med oppnådde poeng på nasjonal prøve i 5. klasse.

For å vurdere i hvilken grad resultatene på prøvene i første klasse påvirket resultatene på nasjonal prøve, ble det også gjennomført en lineær regresjonsanalyse. I denne ble resultatene fra de prøvene som hadde vist statistisk signifikant sammenheng med leseprøven i korrelasjonsanalysen (Setningsminne, BPVS II og Begreper på andrespråk) lagt inn som uavhengige variabler med oppnådde lesepoeng som avhengig variabel. De bivariate analysene viste at testene hver for seg forklarte variansen på leseprøven

med henholdsvis 18 % for delprøven Begreper ($R\text{-square} = ,177$, $p = ,004$), 27,6 % for Setningsminne ($R\text{-square} = ,276$, $p = ,001$) og 21,7 % for BPVSII ($R\text{-square} = ,217$, $p = ,004$). Siden prøvene også er interkorrelerte, ble det foretatt en multivariat analyse for å vurdere eventuelle overlapp. Denne viste at prøvene til sammen predikerte ca 48 % ($R\text{-square} = ,478$ $p = ,023$) av variasjonen på leseprøven.

Det ble også sett på om det kunne påvises systematiske forskjeller i resultater fra testene i første klasse mellom de som senere skåret høyt eller lavt på den nasjonale prøven. For dette formålet ble utvalget delt i en svak gruppe med oppnådde lesepoeng mindre enn 14 (N = 18) og en sterk gruppe med lesepoeng over 15 (N=19). Gruppen med poeng under 14 tilsvarer mestringsnivå 1 i UDIRs normering, mens de som skåret over 15 poeng tilsvarer mestringsnivå 2 og 3. Det ble så gjennomført en T-test for å sam-

menligne resultatene for alle prøver tatt i første klasse for de to gruppene. For prøvene Setningsminne og BPVS på andrespråk var forskjellene mellom sterk og svak gruppe signifikante ($t = -3,183$, $p = ,003$ for BPVS og $t = -2,958$, $p = ,005$ for Setningsminne). En kvalitativ sammenligning av resultatene fra de to gruppene (se tabell 2.) viste at gruppen med høyest lesepoeng i femte klasse også skåret gjennomgående høyere på alle prøver, både de som ble administrert på morsmål og på andrespråk i første klasse.

Diskusjon

Hensikten med undersøkelsen har vært å vurdere hvorvidt, og i hvilken grad, leseforståelse, slik dette måles gjennom den nasjonale prøven i lesing på femte trinn, kan predikeres ut fra resultater på språktester på morsmål og andrespråk i første klasse. Praktisk-pedagogisk vil det være av interesse å finne ut hvilke elever man kan anta vil trenge ekstra oppmerksomhet når det gjelder tiltak for å øke leseforståelsen. Det er derfor også interessant å vurdere hvilke kartleggingsverktøy som har størst predikasjonsverdi for denne elevgruppen. Siden det opprinnelige materialet omfattet både kartleggingsresultater på morsmål og andrespråk, var det av spesiell interesse å se på mulig overføringseffekt ved å sammenligne resultater fra morsmålskartleggingen med senere lesekompetanse på andrespråket i et longitudinelt perspektiv.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen tyder på en viss sammenheng mellom kartleggingsresultatene målt i første klasse og oppnådde lesepoeng i femte klasse. Som vist i tabell 1 var det likevel kun tre av de ti gjennomførte prøvene fra første klasse som korrelerte positivt med oppnådde lesepoeng i femte klasse. Disse tre prøvene målte andrespråksferdigheter. De statistiske analysene viste at det var andrespråksferdigheter målt med delprøven Setningsminne fra Språk 6–16 og BPVS II som hadde sterkest samvariasjon med resultatene fra nasjonal prøve og som også hadde størst prediktiv verdi og skilte best mellom de to nivågruppene på leseprøven. Også prøvene som målte dybdevokabularet (Begreper) og breddevokabularet (BPVS II) på andrespråket, hadde i henhold til regresjonsanalysen påvirkning når det gjaldt resultater på leseprøven, men de hadde hver for seg svakere og mindre signifikant forkla-

ringskraft sammenlignet med Setningsminne.

Setningsminneprøver er, til tross for at det er omdiskutert hvilke kognitive prosesser som helt eksakt måles, mye brukt både for vurdering av språklige ferdigheter, for diagnostisering av språkvansker (bl.a. Melby Lervåg, 2010; Ottem 2007) og som verktøy for vurdering av grammatisk kompetanse hos flerspråklige (Yan mfl., 2015). Denne typen prøver antas å måle både kapasitet når det gjelder å fastholde språklig informasjon på detaljnivå i minnet og generell forståelse for språkets syntaks og struktur. De tapper indirekte også semantisk forståelse, da det vil være enklere å huske og gjengi presist en setning der man vet hva ordene betyr. Klem mfl. (2015) argumenterer for at setningsminneprøver primært tapper en generell underliggende språklig ferdighet som integrerer både minne, grammatisk forståelse og ordforråd og derfor best kan forstås som et mål på generell språklig kompetanse. I denne undersøkelsen er delprøven som måler setningsminne høyt korrelert med prøvene som måler arbeidsminne (Ordspenn), grammatisk forståelse (TROG-2) og ordforråd (BPVS II og Begreper), noe som tyder på at prøvens «integrerende funksjon» når det gjelder generelle språklige ferdigheter også kan gjøres gjeldende for kartlegging av andrespråk hos flerspråklige elever.

Når det gjelder vurdering av de ulike kartleggingsprøvenes predikasjonsverdi, synes det rimelig å se de aktuelle resultatene i sammenheng med tidligere undersøkelser som framhever vokabular som en sterk indikator på senere språklig utvikling. Både Setningsminne, BPVSII og Begreper innebærer måling av vokabular på litt ulike måter. De flerspråklige elevene som i 1. klasse skåret best på disse testene på andrespråket, har trolig allerede i så ung alder hatt en styrke når det gjelder generell språklig kompetanse på andrespråket (norsk). At disse elevene i 5. klasse også har lettere for å tolke norske tekster, slik det kreves på den nasjonale prøven i lesing, kan trolig forklares med det forspranget de har hatt når det gjelder kompetanse på opplæringspråket ved skolestart. Dette samsvarer med undersøkelser som har dokumentert at forskjeller mellom barn når det gjelder språklige ferdigheter generelt og spesielt vokabular i førskolealderen, har en tendens til å holde seg stabile gjennom skolealderen både når det gjelder

enspråklige (Elwer, 2013; Byrne, mfl., 2009) og flerspråklige elever (Cummins, 2000; Farnia & Geva, 2011).

Formålet med undersøkelsen var også å vurdere eventuelle sammenhenger mellom tidlig morsmålskompetanse og senere utvikling av leseforståelse på andrespråket. I undersøkelsen er det ikke funnet statistisk signifikante holdepunkter for at de målte ferdighetene på morsmålet i første klasse påvirket leseutviklingen på andrespråket. Ingen av testene som ble tatt på morsmål i første klasse korrelerte positivt med oppnådde lesepoeng fra den nasjonale prøven i femte klasse. Kvalitativ vurdering av resultatene i et retrospektivt perspektiv viser likevel en gjennomgående tendens til at de elevene som skårer lavt på nasjonal prøve, i det aktuelle utvalget den halvparten som skåret under 14 poeng, også hadde gjennomgående svakere resultater på testene som ble tatt i første klasse, både på morsmål og andrespråk, enn gruppen med høyere poengsum. Det kan derfor synes som om grad av flerspråklighet ved skolestart, altså det språklige nivået både på morsmål og andrespråk, kan være en faktor av betydning for senere utvikling av leseforståelse på andrespråket, selv om den direkte effekten av dette ikke framtrer statistisk i dette begrensede utvalget. Det er også verdt å merke seg at det i det opprinnelige utvalget ($N=130$) forekommer relativt sterke statistiske sammenhenger mellom samme prøve administrert på morsmål og andrespråk. Dette gjelder særlig for dybdevokabular (delprøven Begreper) og arbeidsminne (delprøven Ordspenn) der korrelasjonene mellom prøvene på norsk ($S2$) og morsmål ($S1$) er sterke og signifikante; henholdsvis $r=0,599$ for Begreper ($p=,000$). og $r=0,559$ for Ordspenn ($p=,000$). Dette tyder på at morsmålskompetanse på flere områder samvarierer med tilsvarende kompetanse på andrespråket. Selv om resultatene for det opprinnelige utvalget fra første klasse indikerer samspill mellom morsmål og andrespråk ut fra korrelasjonsanalysen, ser det ikke ut til at kartlegging av morsmålsferdigheter i første klasse har direkte eller unik prediktiv verdi når det gjelder senere utvikling av anvendt leseforståelse på andrespråket. I denne undersøkelsen kan det dermed se ut som at morsmålets bidrag er vanskelig å fange opp gjennom de statistiske analysene, men framtrer i kvalitative vurderinger og mer indirekte gjennom den sta-

tistiske sammenhengen som eksisterer mellom enkelte delprøver på morsmål og andrespråk for det opprinnelige utvalget.

Avslutning

Med forbehold om at utvalget i denne studien er begrenset til kun 37 deltakere og at replikasjonsstudier med et større antall elever derfor vil være nødvendig for å bekrefte resultatene, gir erfaringene likevel noen indikasjoner som kan ha interesse i forhold til hva man bør fokusere når det gjelder å fange opp elever som kan trenge ekstra oppmerksomhet med hensyn til utvikling av leseforståelse. Flerspråklige elever har som tidligere nevnt ikke spesielle problemer med å utvikle gode avkodingsstrategier på begynnernivå. Siden dette også er hovedfokuset i leseopplæringen de første skoleårene, kan det være lett å overse eventuelle tegn på problemer knyttet til leseforståelse. Erfaringsmessig kan også problemer med leseforståelse være vanskelig å oppdage før i fjerde og femte klasse når vanskegraden på tekstene øker og det blir forventet at elevene skal bruke lesing som redskap for å lære. Enkle kartlegginger som tidlig kan fange opp elever i risiko, vil derfor være nyttig med tanke på å kunne sette inn forebyggende tiltak. Undersøkelsen som her er foretatt, indikerer at kartlegging av andrespråklig vokabular i første klasse med delprøvene Setningsminne og Begreper fra Språk 6–16 samt BPVS II, kan gi en viss pekepinn om hvilke elever som senere vil ha vansker med anvendt leseforståelse og som derfor bør følges spesielt nøye.



Data fra språktester i første klasse er del av et større datamateriale som ble samlet inn i samarbeid med kollegaer ved daværende Bredtvet kompetansesenter; Kirsten Meyer Bjerkan og May-Britt Monsrud. Prosjektet var et tiltak under strategiplanen Likeverdig utdanning i praksis (Kunnskaps og forskningsdepartementet 2003 og ble finansiert av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- AUGUST, D., SNOW, C., CARLO, M., PROCTOR, P. C., FRANCISCO, A. R., DUURSMA, E. & SZUBER, A. (2006). Literacy development in elementary school second language learners. *Topics in language disorders* 26(4) s. 351–364.
- BIALYSTOK, E. (2001). Bilingualism in development - language, literacy and cognition, Cambridge UK: Cambridge University Press.
- BISHOP, D.V.M. (2003). Test for Reception of Grammar Version 2 (TROG-2). Harcourt Assessment.
- BJERKAN, K., MONSRUD, M.-B. & THURMANN-MOE, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn, pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.
- BRÅTEN, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (red) *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet, teori og praksis*. (s. 45–81) Cappelen Akademisk forlag.
- BYRNE, B., COVENTRY, W., OLSON, R., SAMUELSSON, S., CORLEY, R., WILLCUTT, E., WADSWORTH, S. & DEFRIES, J. (2009). Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, 22, s. 219–236.
- CARLISLE, J.F., BEEMAN, M., DAVIS, LYLE, H. & SPHARIM, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics* 20, s. 459–478.
- CUMMINS, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* San Diego: College Hill.
- CUMMINS, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DUNN, L.M., WHETTON C., BURLEY L. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale, 2.Edition*. Windsor, UK: Nelson Publishing Company.
- ELWÉR, Å., KEENAN, J.A., OLSON, R.K., BYRNE, B. & SAMUELSSON, S., (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of experimental child psychology*, 115(3), s. 497–516.
- FARNIA, F. & GEVA, E. (2011). Cognitive correlates of vocabulary growth in English language learners. *Applied Psycholinguistics*, 32, s. 711–738. doi:10.1017/S0142716411000038.
- GABRIELSEN, E. (2013). Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever. I: E. Gabrielsen & R.G. Solheim (red.). *Over kneiken. Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Stavanger: Lesesenteret.
- GOUGH, P.B. & TUNMER, W.E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7(1) s. 6–10.
- HVISTENDAHL, R.E. & ROE, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), s. 250–263. http://www.idunn.no/file/ci/34669929/npt_2009_04_pdf.pdf
- KLEM, M., MELBY-LERVÅG, M., HAGTVET, B., LYSTER, S.-A. H., GUSTAFSSON, J.E. & HULME, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science* 18(1), s. 146–154.
- LERVÅG, A. & AUKRUST, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51, s. 612–620.
- LERVÅG, A. & MELBY-LERVÅG, M. (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos flerspråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 264–279.
- LESAUX, N. (2012). Reading and reading instruction for children from low-income and non-English-speaking households. *The Future Children*, 22(2), s. 73–88. <http://www.jstor.org/stable/23317412>
- LIE, S. & WOLD, A.H. (1991). Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teacher's adjustment to their pupils' performance: A Norwegian case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12, s. 363–381.
- LYSTER, S.A.H., HORN, E. & RYGOLD, A.-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge: Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 35–43.
- LYSTER, S.A.H. & HORN, E. (2009). *Trog-2*. Norsk versjon. Test for Reception of Grammar. Version 2. Manual. Info Vest forlag
- MELBY-LERVÅG, M. & LERVÅG, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 34(1), s. 114–135.
- MELBY-LERVÅG, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker: utredning av dysleksi og spesifikke språkvansker: hvilke oppgaver er egnet som mulige kognitive markører? *Skolepsykologi*, 45(6), s. 37–56.
- MONSRUD, M.-B., THURMANN-MOE, A.C. & BJERKAN, K.M. (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, nr. 9.
- MONSRUD, M.-B., BJERKAN, K.M. & THURMANN-MOE, A.C. (2011). Minoritetsspråklige barn og unges grammatiske utvikling. *Psykologi i kommunen* nr. 4.
- ORDONEZ, C., CARLO, M.S., SNOW, C. & MC LAUGHLIN, B. (2002). Depth and Breadth of Vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94(4), s. 719–728.
- OTTEM, E. & FROST, J. (2007). Språk 6–16: Screening-test Manual II. Nye normer til bruk i forskning og utredning. *Skolepsykologi* nr. 4
- OTTEM, E. & FROST, J. (2005). *Språk 6–16*. Bredtvet kompetansesenter
- OTTEM, E. (2007). Språk 6–16: Profilanalyser for barn med språkrelaterte vansker. *Skolepsykologi* nr. 4, s. 25–31.
- ROE, A. & VAGLE, W. (2010). Resultater i lesing, I: M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (Kap. 3. s 59–92). Universitetsforlaget.
- ROE, A. (2010). Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre Skole*, nr. 1, s. 41–47.
- RYDLAND, V., AUKRUST, V.G., & FULLAND, H. (2012). Living in neighborhoods with high or low co-ethnic concentration: Turkish-Norwegian speaking students vocabulary skills and reading comprehension. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 16(6) s.1–18. DOI:10.1080/13670050.2012.709224

- THURMANN-MOE, A.C., BJERKAN, K.M. & MONSRUD, M-B., (2012) Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk. *Norsk som andrespråk, NOA*, 28(1), Novus forlag.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2003). *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2003/0010/ddd/pdfv/195321-strategiplan.pdf>
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2007). *Læreplan for grunnskolen*. <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2007). *Tid for tunge løft – norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget.
- UTDANNINGS DIREKTORATET: *Veiledning, nasjonale prøver i lesing for 5. trinn*. <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/nasjonale-proever-5-trinn/nasjonalt?enhets-id=00&vurderingsomrade=11&underomrade=50&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>
- VAN DAAL, V., SOLHEIM, R.G. & GABRIELSEN, N.N. (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn. PIRLS 2011*. UDIR
- WAGNER, Å.K. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers lese-resultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. PIRLS. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- YAN X., MAEDA Y., LV J. & GINTHER A. (2015). Elicited imitation as a measure of second language proficiency: A narrative review and meta-analysis. *Language Testing*. doi:10.1177/026553221559464

Utdanning på nett

I Utdannings nettutgave finner du blant annet:

- Løpende nyhetsdekning
 - Reportasjer
 - Debatter

... innen **utdanningssektoren**
mens du venter på neste utgave av bladet!



UTDANNING
PÅ NETT

Utdanningsnytt.no

Foto: Shutterstock

UTDANNING

FØRSTE
STEG

UTDANNINGSNYTT.NO

BEDRE SKOLE

spesialpedagogikk

YRKE

Lærerjobb.no

Sensitive barn i pedagogisk arbeid. Fra sårbarhet til styrke

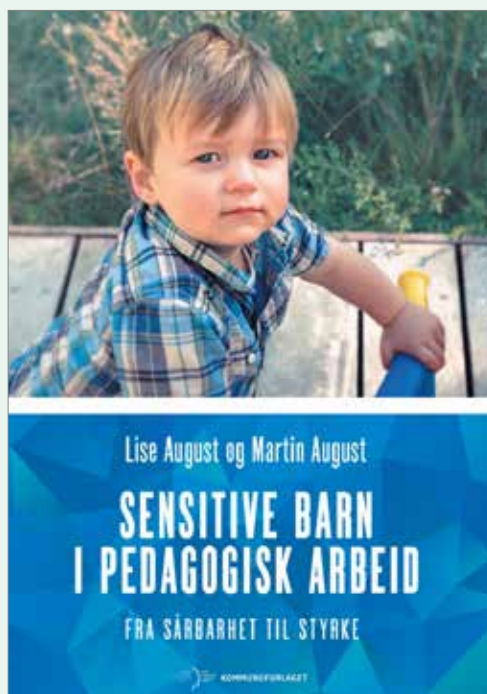
Lise og Martin August er forfattere av boken som her omtales. Begrepet høysensitiv er på full fart inn i skole og barnehage, og mange kan kjenne seg igjen i dette begrepet. Ikke så underlig, opphavskvinnen til begrepet, Elaine Aron, kom frem til fenomenet høysensitiv gjennom å studere egne reaksjoner, dvs. en introspeksjonsstudie av egen personlighet. Skal man nevne andre som har gjort det samme, vil Sigmund Freud være innenfor samme tradisjon.

Å være høysensitiv er ikke ensbetydende med å ha et avvikstrekk som skal diagnostiseres og behandles. Det handler om en medfødt fungeringsmåte og forklarer ulikhet i personlighetssmessig utrustning. Begrepet temperament går inn i samme tradisjon. Det vil si å vise til at emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner blir ulike, basert på ulikhet i det medfødte og arvelige nervesystemet. Allerede i forordet i boken påpekes det at denne boken beskriver sunne sensitive barns problemer og ressurser – altså en bok som ikke problemfokuserer, men viser til individualitet og ulikhet innenfor normalspekteret. For

meg som leser er begrepet høysensitiv et kjærkomment og normaliserende alternativ til en mer medisinsk diagnostiserende angstvinkling.

Forfatterne er imidlertid ikke blinde for at det å være høysensitiv også kan være en risikofaktor, og det kan være behov for å legge til rette for å få frem de gode og ressurssterke sidene ved høysensitivitet. Det blir dog vist til at sensitive barn kan trenes til å bli mer robuste, så om det ikke blir sagt tydelig, så er det en indikasjon på at barna kan trenge noe støtte i det å håndtere hverdagen bedre. Her trekkes Ellis & Boyce's forskning på sensitive nervesystem inn, med tanke på å belyse miljø som virker negativt eller positivt når det gjelder høysensitivitet.

Høysensitive barn er svært vare for sosiale signaler, og de får med seg små nyanser i mimikk, kroppsspråk og stemmeleie. Dette kan jo være et gode om det tolkes i positiv retning. Men det kan like gjerne slå negativt ut for barnet, når de tolker signalene negativt og opplever seg avvist eller mislikt på bakgrunn av svært subtile nonverbale signaler. Og her er



LISE AUGUST OG MARTIN AUGUST
Sensitive barn i pedagogisk arbeid
 Fra sårbarhet til styrke
 Kommuneforlaget, 2016
 ISBN: 9788244622615

boken inne på kjerneområdet av det som kan gi problemer for høysensitive barn – dette å være så perseptiv og var overfor nyanser i andres kommunikasjon. Det kan fort bli for mange signaler og nyanser å forholde seg til, noe som fører til slitasje og et overbelastet persepsjonssystem. Og med slitasjen følger en risiko for negative tolkninger av andres sosiale signaler, med den effekten det har på relasjon og sosial fungering.

Narrativene i boka er mange, og de belyser godt hvordan hverdagen kan se ut, fra både barn, foreldre og pedagogers perspektiv. Av og til er det solskinnshistorier der vi ser at det nytter, og det trenger vi innimellom. Av og til er det såre historier om hvordan voksne misforstår et barns atferd. Det er trist lesing, og så lett å tenke at voksne må da vel tenke seg om når de har med et sensitivt og sårbart barn å gjøre. Da bør vi spørre oss selv om hva vi ville gjort i en lignende situasjon? Er vi alltid den som klarer å tenke på de mange omkringliggende forhold? Narrativet om Filippa på side 93 i boken er en

god illustrasjon på hvor lett det er å bagatellisere, og hvor vanskelig hverdagen kan være for et sensitivt barn.

Boken dekker aldersgruppen som går i barnehage og skole, slik at pedagoger fra begge institusjoner vil ha interesse og nytte av å lese den. Boka kan trygt anbefales som lesestoff også for foreldre. Hvert kapittel avsluttes med forslag til hvordan man kan arbeide med ulike tema som er tatt opp i boken. I disse forslagene kan man også finne tips til spørsmål og drøfting i personalgruppa. Det er en omfattende bok som dekker mye, men den er skrevet med et greit tilgjengelig fagspråk. Narrative gjør at teorien blir beskrevet med et blikk på hverdagen og de opplevelser og utfordringer som kan komme til syne der.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2017

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	9. januar	10. februar
2	27. februar	31. mars
3	18. april	26. mai
4	29. mai	8. september
5	25. september	27. oktober
6	6. november	8. desember

Stillingsannonser

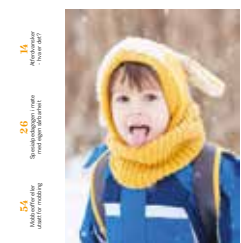
Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!

spesialpedagogikk 0616



spesialpedagogikk 0516



spesialpedagogikk 0416



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21



Spesialpedagogikk 0117

spesialpedagogikk 0616



16
Aferdsvanker
- hva er det?

26
Spesialpedagogikk i møte
med ingen utdannings-
sektor

54
Mobbing eller
usatt for mobbing

Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet

Barn og unge gir relasjonspedagoger i skole en utfordring. Vi har kunnskap om hvordan barn og ungdommer opplever skole og skolearbeid. Vi har kunnskap om hvordan barn og ungdommer opplever skole og skolearbeid. Vi har kunnskap om hvordan barn og ungdommer opplever skole og skolearbeid.

av Anne Lise Kvern og Kjetil R. Hov

Den norske skolen har hatt en lang historie. Skolen har et sentralt ansvar for å utdanne barn og ungdommer. Skolen har et sentralt ansvar for å utdanne barn og ungdommer. Skolen har et sentralt ansvar for å utdanne barn og ungdommer.



... på veien med det investeres i relasjoner, er trygghet og
utviklingsstøtte for å frigjøre kapasitet til læring.

FOR SK NINGS DEL

Forskningartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
faglig og innholdsrelatert
evaluering.

Se fullstendige innholdene
www.spesialpedagogikk.no

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
 tillegg til redaktør.

spesialpedagogikk 0516



04
PPT - en viktig
verktøy i
spesialpedagogikk

18
En viktig rolle
for spesialpedagogikk

32
Mobbing som
spesialpedagogisk
utfordring

spesialpedagogikk 0416



04
Den gode lærer

47
Skole og
muligheter for alle

54
Barn med utfordring
i skolen

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!



Tegn abonnement nå!

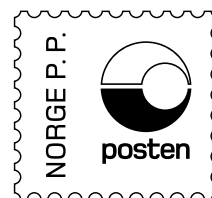
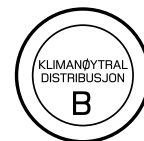
Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement.
Kr 450,- for ordinært abonnement.

Du kan bruke epost: kikki@salgsfabrikken.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser

www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Utestenging og inkludering i barnas frilek: Sofie Moss Hansen har skrevet en artikkel om hvordan man kan arbeide med inkludering og forebygge mobbing i barnehagen. **Vennskap og sosial kompetanse:** May Lene Nystrands artikkel omhandler tverrfaglig arbeid med det psykososiale miljøet ved en videregående skole for elever med nedsatt hørsel.

Pedagogisk systemarbeid for nyankomne minoritetsspråklige elever: Line Torbjørnsen Hilt drøfter hvordan man kan bedre undervisningssituasjonen og fremme inkluderingen av denne gruppen elever. **Pedagogisk arbeid innenfor et relasjonelt perspektiv – Erfaringer med ICDP i skole og barnehage:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Sissel Sollied, Kirsten Sivertsen Worum, Siri Sollied Madsen og Ingvild Kamplid.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no