

# Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier

*Liv Bøyese*

**Artikkel ur**

Svenska Dyslexiföreningens och  
Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift

***Dyslexi –***  
***aktuellt om läs- och skrivsvårigheter***  
***nr 4/2008***

# ***Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier***

*Liv Bøyese, special pedagog, rådgivare ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)  
Høgskolen i Oslo, Telefon: +47 22 45 29 59, e-post: liv.boyesen@hio.no*

## **Ordforklaringar**

utdanning	- utbildning
vansker	- störningar
opplæring	- inlärning
greit	- enkelt
gjetteana	- förutsäga, gissa
utfordring	- utmaning
henholdsvis	- respektive
overflatisk	- skissartad, ytlig
jevnaldringer	- jämnåriga
standardavvik	- standardavvikelse
skåre poäng	- (jfr eng score)
trinn	- steg, stadium
tilbud	- utbud
trengje	- i behov av
abugida	- skriftsystem som är både alfabetiskt och syllabiskt

## **Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever**

Med flerspråklige elever tenker en her på elever som på flere viktige livsområder som utdanning og arbeid, forholder seg til flere enn det offisielle undervisningsspråket. Når det gjelder lesing og eventuelle leseproblemer blant disse elevene, er det viktig å skille mellom problemer som følger av at elevene er kommet kort i sin andrespråkutvikling<sup>1</sup> og mer spesifikke, ofte genetisk betingete vansker som dysleksi. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har fått mange henvendelser fra lærere som ønsker hjelp for å finne ut av hvor elevene står, og om problemene elevene møter med lesing og skriving, kan skyldes spesifikke problemer. Mange lærere føler at de har for lite kunnskap på feltet. Slik kunnskap dreier seg blant annet om å vite hvordan førstespråket kan påvirke andrespråket, og hva som er vanlige feil å gjøre i andrespråket.

Imidlertid er det ikke alltid tilstrekkelig å kjenne til vanlige muntlige og skriftlige feilmønstre i andrespråket for å vite hva som er vanlig og hva som er avvikende (Bøyese 1994 og 2006). Tidsaspekt kan spille inn: Hvor lenge har elevene hatt opplæring i og på andrespråket? Mange ortografiske påvirkninger fra førstespråket ser ut til å forsvinne, og elevene mestrer ortografisk språklige særegenheter i andrespråket etter noen år med opplæring i og på andrespråket. Fra forskning på avvikende lese- og skriveutvikling på begynnertrinnet, ser det ut til at de fleste som trolig har spesifikke vansker, ikke har kvalitativt forskjellige ortografiske feil fra andre begynnere, de har bare flere feil og bruker lenger tid. Lange, lavfrekvente, komplekse, konsonantrike og irregulære ord volder norske dyslektikere særlige problemer (Hagtvedt og Lyster 2003). De fire siste ordtypene vil trolig volde problemer for enhver elev med norsk som andrespråk i starten. For mange elever vil vanskene på andrespråket derfor ikke kunne tolkes som spesifikke før det har gått en viss tid.

Det er rimelig å tenke seg at en språkvanske eller dysleksi vil vise seg på alle språkene en flerspråklig elev må forholde seg til. Dyslektiske vansker kan imidlertid se ut til å vise seg forskjellig innenfor forskjellige skriftsystemer og ortografier. Noen skriftsystemer og ortografier kan se ut til å være verre for dyslektikere enn andre. Engelsk ortografi blir trukket fram som den store utfordringen, mens visse

<sup>1</sup> Andrespråket er det språket eleven tilegner seg i andre omgang, dvs etter førstespråket, eller morsmålet. Når det offisielle språket ikke er morsmålet, blir det av praktiske grunner ofte betegnes som andrespråket, altså norsk, svensk, dansk eller engelsk som andrespråk. Men et familiespråk (hemspråk) kan også betraktes som et andrespråk. I norsk utdanning har en læreplaner og opplæringstilbud i *samisk som andrespråk*.

ortografier som bygger på andre språklige enheter enn enkelt-fonemer<sup>2</sup>, blir trukket fram som gunstige for dyslektikere. Japanske forskere mener til og med at en elev kan ha enspråklig dysleksi på engelsk, men fungere normalt på japansk.

### **Gjennomsiktige og ugjennomsiktige ortografier**

Hva er det med ortografiene som gir problemer, og hva er det med engelsk? Her handler det om forutsigbarhet i forholdet mellom språklyd og bokstav. Er det én og bare én bokstav, også kalt grafem, til hvert fonem? Eller kan flere bokstaver representere én språklyd, eller én bokstav representere flere språklyder? Er det med andre ord ensidige eller flersidige relasjoner mellom språklyder og bokstaver? På tyrkisk kan en si at det er høy grad av trofasthet i relasjonen mellom hvert fonem og tilsvarende grafem. Der er få forbindelser utenom de faste parene. En kaller en slik ortografi for gjennomsiktig. Det er omtrent det samme med finsk, tysk, albansk, italiensk, somali og spansk, for å nevne noen. Norsk, svensk og polsk blir ikke plassert sammen med ortografier med høy grad av gjennomsiktighet, selv om forbindelsene fra grafem til fonem stort sett er grei. De nevnte ortografiene inntar en mellomposisjon. Det er fordi forbindelsen fra fonem til grafem er flertydig. Ett fonem kan skrives med forskjellige grafem. Det gjør det litt vanskeligere å skrive korrekt. Det kan det være flere måter å skrive å- og u-lyd på på norsk, henholdsvis som o og å og som u og o. Språklyden [ʃ] kan skrives både som sj, skj og i visse tilfeller sk på norsk. På svensk har en ti forskjellige ortografiske muligheter for lyden [ʃ] i følge Åke Olofsson (2003: 142). På norsk representerer dessuten noen bokstaver flere fonem: Bokstaven o kan uttales både som å-lyd og o-lyd, bokstaven u, både som o-lyd og u-lyd. Det gir større usikkerhet når begynnerleseren skal anvende det hun eller han kan om forbindelsen mellom språklyd og bokstav.

Polsk regnes som nevnt for gjennomsiktig når det gjelder forholdet mellom bokstaver og lyder, men det er langt flere valgmuligheter når det gjelder valg av grafem for skriving av fonem. En beholder skrivemåten for morfemer, selv om uttalen følger andre regler – slik som forenkling og assimilering. Dette tilsvarer skrivemåten på engelsk. Polske elever med lese- og skrivevansker, blir derfor ofte henvist på grunnlag av skriveproblemer. De viser seg ofte å ha mer subtile språklige vansker i tillegg til vansker som tolkes som perseptuelt -motoriske. Martin Szczerbiński (2003: 87) fremholder også at polsk ikke bare er flertydig i at flere fonem kan skrives med forskjellige grafem, men at mange grafem er relativt like i form mens de realiserer relativt like fonem. Har en uryddige fonologiske representasjoner, slik Margaret Snowling uttrykker det, er det ikke så rart om dette er et vanskelig område, slik Szczerbiński fremholder.

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

Ortografier som anvender latinske skrifttegn har vært sammenlignet, og en har særlig lagt vekt på grafem - fonemforbindelser. Karin Landerl gir en grundig oversikt over forskjellen på tysk og engelsk ortografi og refererer til undersøkelser av 12-årige engelsktalende og tysktalende dyslektikere som hun har gjennomført sammen med Heinz Wimmer og Utah Frith. Sammenlignet med jevnaldringer, var disse elevene minst to år forsinket i sin leseutvikling. Forskjellene på de to språkgruppene var likevel slående. De tysktalende dyslektikerne leste gjennomsnittelig meningsløse trestavelsesord bedre enn de engelsktalende dyslektikerne leste meningsfulle enstavelsesord. Begge språkgruppene leste lange meningsløse ord med flere feil enn elevene med den samme lesealderen, og brukte mer tid på å lese

<sup>2</sup> Et fonem representerer en språklyd og er en språklig enhet som gir betydningsskille. En kan sammenligne fonemene /b/ og /p/ der disse ikke bærer mening i seg selv, men gjør at det blir forskjellig betydning av de to ordene /bil/ og /pil/.

meningsløse ord (Landern 2003: 19). Landern tar dette til inntekt for at det er noe spesifikt med lesevanskene, og finner støtte for en hypotese om underliggende fonologiske vansker hos begge gruppene.

Tyrkisk kan regnes som svært gjennomsløst, og jeg har funnet at tospråklige tyrkisk-norske elever i tolvårsalderen generelt leste mer flytende på førstespråket tyrkisk enn på norsk (Bøyesen 2001). Elevene leste her en kort sammenhengende tekst og ikke enkeltord. Det kan ha bevirket at den eleven som tidlig i skoleløpet hadde fått en dysleksidiagnose, leste med en stor andel feillesninger i tillegg til lav hastighet, selv om han leste på tyrkisk. Det er flere forhold ved tyrkisk som språk, som kan lette lesing, men også være utfordrende for en leser med dysleksi (Durgunoğlu 2006).

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

### **Ortografier som bygger på andre skrifttegn enn latinske**

Først om kinesisk skrift, selv om dette språket ikke utgjør et av de store minoritetsspråkene i Norge. Jeg har ikke arbeidet med å utvikle noe på dette språket, men ble fascinert da jeg begynte å arbeide med ortografier som er forskjellige fra norsk, og fikk høre at kinesisk kunne være et slags *Shangri La*<sup>3</sup> for dyslektikere. Dyslektiske problemer skulle ikke vise seg i kinesisk fordi kinesisk var et system basert på *pikto- eller ideogrammer (ideografer)*. Dette skulle innebære at det går an å lese denne skriften uten å gå veien om fonetiske sider ved språket, og uavhengig av språkbakgrunn. Fascinerende, men dessverre: Betegnelsene ser ut til å være opphavet til myter og misforståelser i forhold til måtene skriftspråk er konstruert på. John DeFrancis og hans bok *The Chinese Language: Fact and Fantasy*<sup>4</sup> er en korreksjon til det som har vært rådende oppfatninger. Et hovedpoeng hos DeFrancis er at kinesiske tegn og hieroglyffer også baserer seg på det muntlige språket slik alfabetiske skrivesystemer gjør. For det første er tegnene absolutt ikke piktogrammer, fordi disse regnes som før- skrift, eller proto-skrift og representerer ikke et fullverdig skriftsystem. Det er begrenset hva piktogrammer kan uttrykke. De fullverdige ”kan brukes til å formidle en hvilken som helst og alle tanker” (min oversettelse – fra John DeFrancis, sitert i Robinson 2001: 14). For det andre er de kinesiske tegnene heller ikke ideografiske, nettopp fordi de i stor grad baserer seg på lydsiden, den fonologiske siden av språket. Dessuten ville det bli umulig, både å utvikle og lære seg rene symbolske tegn for en hvilken som helst og alle tanker<sup>5</sup>. DeFrancis omtaler kinesisk som et morfosyllabisk språk, det vil si et språk basert på tegn for morfemer – de minste meningsbærende enhetene i språket. DeFrancis hevder videre at to tredjedeler av de kinesiske tegnene gir brukbar fonologisk informasjon. Og forskerne finner dyslektikere på kinesisk. I følge Connie Suk-Han Ho (2003) ser kinesisk dyslektikere ut til å ha den samme typen språklige og fonologiske vansker som dyslektikere som leser innen alfabetiske ortografier.

Hieroglyffer blir nå beskrevet som et kombinert logografisk og konsonantsystem. Det var nettopp da språkforskerne gikk vekk fra å tolke skrifttegnene som bilder eller meningsfulle symboler og begynte å forstå at det også var en fonemisk komponent i ordene, at de greide å knekke denne skriftlige koden (Anderson 2001).

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

<sup>3</sup> <http://no.wikipedia.org/wiki/Shangri-La> (lastet ned 11.08.2008): **Shangri-La** er et fiktivt utopisk sted som forekommer i James Hiltons roman *Lost Horizon* fra 1933. Paradiset ligger i en dyp dal et sted blant fjellene i Tibet, og menneskene som bor der eldes nesten ikke.

<sup>4</sup> [http://www.pinyin.info/readings/texts/ideographic\\_myth.html](http://www.pinyin.info/readings/texts/ideographic_myth.html)

<sup>5</sup> Jeg har tidligere arbeidet med symbol og kommunikasjonssystemet Bliss som er inspirert av kinesiske tegn og kjemiske innholdsfortegnelser. Det er vel slik at det ville være problematisk å oversette verker av Ibsen til Bliss.

Til syllabariene regnes også to japanske stavelsesskrifter. Japanske skriftegn består av en kombinasjon av semantiske helordstegn, lånt fra kinesisk, såkalt *Kanji* og fonologiske tegn for stavelser gjennom to former for stavelsesskrift, *Hiragana* og *Katakana*. Kanji, brukes som tegn på substantiv og stammen av verb, adjektiv og adverb, mens Hiragana brukes på bøyingsformer og funksjonsord. Katakana brukes stort sett for lånord. Japansk skal ha en relativt enkel fonologisk struktur, vanligvis med åpne stavelser, noe som kan forenkle oppgaven for en dyslektiker. Dette til tross: Selv japanske skoleelever ser ut til å ha lese- og skriveproblemer i form av forsinket leseutvikling.

Skrifter som baserer seg på en blanding av stavelsestegn og tegn for enkeltfonem kalles abugidaer (eller alfasyllabariet). Hva med disse, er de gjennomsiktede eller ikke? Tamil og thai er innvandrings- språk som skrives med abugidaer. Husby og Silva (1992) kaller riktignok skrivessystemet for tamil for en stavelsesskrift, mens andre kaller det for en abugida på grunn av bruken av frittstående konsonant- tegn. Tamil består av grovt regnet 250 tegn.

Er den tamilske ortografien gjennomiktig eller ikke? I grove trekk er den det, men det er mange tegn å forholde seg til, selv om det er system i oppbygningen av stavelsestegnene. Jeg har funnet at de tamilsktalende elevene som både får opplæring på tamilskolen på lørdag, i tillegg til opplæring på skolen i Norge, ser ut til å mestre leseprøvene på morsmålet riktig bra. Jeg har ikke lest spesielt om tamil ortografi og dyslektikere, men har erfaring med en tospråklig tamil- norsk elev jeg undersøkte da hun var ca 12 og da hun var 18 (Bøyesen 1994 og 2006). Hun hadde strevd svært med å lære seg alle tegnene på tamil, i tillegg til at hun lærte å lese ved en slags bokstaverings. Hun fikk mange negative reaksjoner på sine leseforsøk på morsmålet fordi hun ikke mestret lesingen slik hennes jevnaldringer gjorde.

Thai regnes også som en abugida. Men i ordbøker og på Wikipedia beskrives tegnene som konsonant- tegn og vokaltegn. De umerkede stavelsestegnene skal ha en kort a-vokal implisitt når stavelsen er åpen, og når stavelsen er lukket, er den implisitte vokalen en kort å. Øvrige vokaltegn hektes på, over, under, foran eller etter de umerkede stavelsestegnene. Skriften er utviklet fra en religiøs skrift fra et annet språk, pali, og har derfor flere sett stavelsestegn for den samme stavelsen. Her må det bli som ellers når det er mange tegn for det samme fonemet - relativt greit å lese dem korrekt, men vanskeligere å skrive med korrekte tegn. Det er heller ikke en entydig relasjon mellom hvert fonem og grafem i slutten av ord fordi det er begrenset hvilke språklyder det er som kan uttales her. Står det for eksempel en bokstav for /l/-lyd, skal den uttales som /n/-lyd.

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

Moderne arabisk, persisk, urdu, kurdisk og pashto har i følge Andreson utviklet seg fra tidlig arabisk skrift. Den avviker fra latinsk ved at mange av bokstavene endrer form, men beholder visse karakteristika alt etter om de er i isolert form, står først, sist eller i midten av ord. Dette er et alfabetisk system som grovt sagt ikke skriver korte vokaler, bare lange<sup>6</sup> (stabile). De lange vokalene skrives med tegn som også er konsonanttegn. Det er imidlertid utviklet diakritiske tegn for de uskrevne vokalene, og disse brukes både i begynneropplæringen på arabisk og persisk. På persisk kan tegnene også brukes for å unngå misforståelser (Husby 1989). Da blir ortografien på det nærmeste gjennomiktig. Dette gir

<sup>6</sup> Olaf Husby (1989:19) skriver at lange og kort vokaler slik de framstår skriftlig for persisk, ikke samsvarer med de betydningsskillene en har for lang og kort vokal på norsk og heller ikke for vokallengde slik en rent fonetisk oppfatter disse.

en fin anledning til å prøve ut ortografisk gjennomsiktighet, for en kan la personer lese ord med og uten diakritiske tegn. Abu-Rabia og Baluch og Danaye-Tousi har prøvd ut dette, og finner begge at ordlesing er langt lettere når ortografien er gjennomsiktig, både for elever med og uten leseproblemer.

Urdu har den samme mangelen på gjennomsiktighet som arabisk og persisk når disse skrives uten markering av kort vokaler. En må bruke semantisk støtte for å vite hvilke ord det dreier seg om og lese dem korrekt – enten morfologisk støtte eller støtte ut fra konteksten.

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

### **Prøver for leseferdighet på forskjellige førstespråk**

I Norge har først Utdanningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet) og siden Utdanningsdirektoratet sørget for at det blir utviklet leseprøver som skal kartlegge leseferdighet på forskjellige førstespråk (morsmål). Ca 1300 elever har deltatt i utprøvingen. Til sammen foreligger det nå kartleggingsprøver med tospråklige lærerveiledninger på 11 forskjellige førstespråk på andre og tredje trinn: albansk, arabisk, kurdisk sorani, persisk (farsi), somali, spansk, tamil, thai, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. På fjerde eller femte trinn er det utviklet en kartleggingsprøve med lærerveiledning på tre språk: albansk, somali og tyrkisk.<sup>7</sup> Disse prøvene er laget etter samme modell som prøvene *Kartlegging av leseferdighet*, som Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning tidligere har utarbeidet for Departementet og Utdanningsdirektoratet. For andre trinn er hensikten å finne elevenes bokstavkunnskaper og ferdigheter i fonemsegmentering og ordlesing. Delprøvene har stigende vanskegrad. Det er en bokstavediktat på 20 relativt hyppige grafem, en prøve der elevene skal finne den første, og en prøve der elevene skal finne den siste bokstaven i en rekke med 12 ord. Så er det to forskjellige ordlesingsprøver. Innenfor ortografier som baserer seg på latinsk skrift, er det i tillegg en prøve, satt inn mellom de to segmenteringsprøvene, der elevene skal koble store og små bokstaver. Innen ortografier basert på arabiske skriftegn blir en tilsvarende oppgave å la elevene koble en bokstav i isolert form med bokstaven først i ordet. På tamil skal elevene koble en stavelse merket som tom (en isolert konsonant) med den tilsvarende når den er merket med vokaltegn, og på thai skal elevene koble en umerket stavelse med den tilsvarende, merket med vokaltegn. For de øvrige trinnene er hensikten å finne elevenes ordlesings- og tekstlesingsferdigheter. Her er det oppgaver med tekst av varierende lengde. Det er laget en fyldig tospråklige lærerveiledning på begynnertrinnet for de språkene som nå foreligger.

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

Det blir manet til forsiktighet med hensyn til å trekke bastante konklusjoner fordi det er mange faktorer som påvirker leseferdighetene til flerspråklige elever. Likevel kan kartleggingsprøvene på morsmålet bidra til å avdekke vansker langt tidligere enn om en skal vente til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, til å bli kartlagt bare på norsk. En av elevene som hadde vært i Norge i under et år, deltok i utprøvingen for de polske oppgavene. Hans lærere var bekymret for hans lese- og

<sup>7</sup> Nasjonalt senter har utarbeidet disse leseprøvene som del av Tiltak 13 i Strategiplanen: *Likeverdig opplæring i praksis!*

skriveutvikling, både på norsk og polsk. Eleven hadde da også store problemer med å skrive siste bokstav i ordene på polsk sammenlignet med jevnaldringene av polsktalende elever. Denne observasjonen støttet behovet for en videre utredning av ham.

Å sammenholde ferdighetene på flere språk for en flerspråklig elev, er en sikring i forhold til å trekke forhastete slutninger om dysleksi. Forutsetningen er at eleven har vært tilstrekkelig lenge i en opplærings situasjon til at det er forsvarlig å kartlegge leseferdighetene på andrespråket (majoritetsspråket), og at eleven har fått leseopplæring på førstespråket (morsmålet). Kartleggingsprøvene som Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) nå har ansvaret for, er utviklet for hvert språk og ikke direkte oversatt fra Lesesenterets prøver. Derfor kan de brukes parallelt med de norske prøvene. Flere skoler bruker en arbeidsmåte der de kartlegger elevene på begge språk og sammenligner resultatene slik det rådes til i veiledningen. Har en elev for eksempel problemer med å skrive første bokstav i et ord både på morsmålet og norsk, er det større grunn til å tro at eleven har dysleksi, enn om eleven har vært relativt kort tid i Norge og bare har problemer med denne delprøven på norsk. Her henvises til kapitlet: *Flerspråkighet og läs- och skrivsvårigheter* (Bøyesen 2006) for en gjennomgang av hvordan skriveferdigheter på norsk kan tolkes, og hvordan resultatene på en kartleggingsprøve på førstespråket somali kan bidra til å avkrefte en hypotese om dysleksi for en tospråklig somali-norsk jente.

### **Leserelaterte prøver på forskjellige førstespråk**

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

NAFOs første prøve er knyttet til fonologisk korttidsminne, og kan kalles en *ordminneprøve*. Den er ment å skulle avdekke hvor mange ord en kan holde i den fonologiske delen av arbeidsminnet etter at ordene først er blitt presentert. Skåren som framkommer, består av gjennomsnittet av ord, både lange og korte, meningsfulle som meningsløse, som en person kan gjenta.

Den andre prøven NAFO prøver ut, kalles rask automatisert benevning, *RAN*. Den kan betegnes som et mål på sammensatte, flermodale ferdigheter. Det diskuteres om *RAN*-ferdigheter er knyttet til fonologisk prosessering, eller er del av en mer generell automatiseringsferdighet eller representerer en slags grunnlinje for prosesser knyttet til ortografiske ferdigheter. I batteriet NAFO bruker, er det valgt ut tre delprøver for *RAN*: en for bokstaver, en for tall og en for illustrerte ord (tegninger). For å kunne ha noenlunde språklig likeverdige utgaver av *RAN*, er det valgt ut bokstaver som ikke gir interferens for tospråklige på den måten at bokstaven uttales forskjellige på morsmålet og norsk. Det er også valgt siffer med omtrent like mange stavelser og ord som skal være korte (enstaveles) og alminnelig kjente (relativt frekvente for yngre barn også).

For å få en oversikt over skåremønstre og fordelinger på forskjellige trinn, er prøvene tatt på norsk på til sammen mellom tretti og femti elever på hvert av første, andre, tredje, femte og sjuende trinn i barneskolen, samt på ett trinn i videregående skole. Det blir nå prøvd ut tilsvarende prøver på forskjellige språk. NAFO har til nå bearbeidet eller utviklet foreløpige utgaver av sin del av prøvebatteriet på 11 forskjellige språk: norsk, albansk, arabisk, engelsk, persisk (farsi), polsk, somali, spansk, thai, tyrkisk og vietnamesisk. Urdu skal også klargjøres og prøves ut til høsten. En del av elevene som er tospråklige tyrkisk-norske, har deltatt i utprøvingen av batteriet som Bredtvet kompetansesenter utvikler.

Utprøvingen er ikke ferdig. Det en kan si ut fra fordelinger og validering så langt, er at prøvene ser ut til å bidra til å fange opp en god del av elevene med spesifikke lesevansker. Blant de flerspråklige elevene jeg har møtt under utprøvingen våren 2008, er det mellom fem og ti elever det har vært uttrykt bekymring for. De fleste av disse ser ut til å ha relativt lave skårer for ordminnprøven, men noen av dem ser også ut til å ha problemer med prøvene for *RAN*. Jeg vil avslutningsvis skissere et møte med

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

Eleven kunne benevne de seks bokstavene fra skriftsystemet på thai isolert i starten, og han fikk anledning til å prøve å benevne bokstavene raskt før selve delprøven for bokstaver. Men underveis i denne delprøven stoppet han opp, nølte lenge og kom ikke på bokstaven for språklydene eller stavelsene *m(a)* og */s(a)/*. Dette er en relativt hyppig brukte bokstaver på thai. Det var like mye nøling eller ordleting i andre som i første omgang. På norsk gikk dette raskere - og det er en observasjon som kan, men ikke nødvendigvis må svekke en hypotese om ordmobiliserings eller prosesseringsproblemer. Imidlertid strevde han og ga nærmest opp å lese et relativt enkelt spørreskjema på thai, for han hadde glemte noen av bokstavene. Selv om det her kan ha vært noen lav-frekvente bokstaver, virket dette påfallende etter fem års skolegang i Thailand. De to andre elevene i hans gruppe, som også hadde skolegang fra Thailand, hadde ikke problemer med å lese et slikt skjema. Imidlertid varierer kvaliteten på opplæringstilbudet i Thailand, så denne eleven behøver ikke å ha fått et omfattende skoletilbud, mens de andre to kan ha hatt det. Elevene kan i tillegg snakke forskjellige dialekter av thai, selv om alt kalles thai. En del av elevene som kommer til Norge, snakker en dialekt som ligger svært nært språket i Laos. Forskjellen skal være omtrent som mellom norsk og svensk. Dette kan gjøre at skriftsystemet for en slik elev vil fortone seg som mindre gjennomsliktig enn for dem som snakker standard thai. Har eleven spesifikke vansker på den andre siden, er det ikke sikkert at opplæringen har vært tilpasset hans vansker, uaktet dialekt.

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

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

Generelle fonologiske problemer er det mer usikkert om eleven har. Etter min vurdering greide han å gjenta en del meningsløse ord på thai, men dette bør bekreftes av en thaikyndig person. Eleven greide til slutt å gjenta de norske ordene jeg øvde med ham, nærmest perfekt. Han så også ut til å kunne bokstavene i det norske alfabetet. Han strevde med å uttale språklyden */r/* korrekt i alle posisjoner og han strevde med å uttale konsonantforbindelser, noe som er vanskelig i starten for mange som ikke har norsk som førstespråk.

I dette tilfellet er det mange ubesvarte spørsmål. En bør få et bedre bilde av elevens skolegang og dialektbakgrunn i tillegg til informasjon om syn, hørsel og utviklingshistorie, slik hjelpetjenesten pleier å skaffe seg. Elevens leseferdighet på morsmålet kan ytterligere vurderes ved bruk av leseprøvene på thai. For lese- og skriveferdighetene på norsk vil det trolig bidra til en form for diagnostiserende pedagogikk å ha et opplegg som innebærer spesiell oppmerksomhet mot ords ortografiske sammensetning, for eksempel med fargemarkeringer og trening av hurtiglesing og



utbygging av ordforråd, i tråd med de oppleggene som Wolf og medarbeidere har utviklet (Wolf et al 2000).

Mange flerspråklige elever kan se ut til å trenge økt progresjon for å kunne ta igjen sine enspråklige medelever. Flerspråklige elever med dysleksi trenger avgjort å få fastslått sine vansker og få tilpassete tilbud og realisering av rettigheter, om de skal ha en sjanse til å lykkes i utdanningssystemet. Det krever litt ekstra å undersøke en elevs ferdigheter på førstespråket, men det er oftest langt lettere å trekke konklusjoner om vansker som dysleksi, om dette også blir tatt i betraktning. Jeg håper jeg har bidratt til en slik forståelse med denne artikkelen.

### Litteratur

- Abu-Rabia, S. (1997): Reading in Arabic orthography: The effects of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 9, s 65-78.
- Abu-Rabia, S. (1998): Reading Arabic texts: Effects of text type, reader type and vowelisation I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 10, s 105-119.
- Abu-Rabia, Salim og Haitham Taha (2006): Reading in Arabic Orthography; Characteristics, Research Findings, and Assessment. I: *Handbook of Orthography and Literacy*. Joshi, R. Malatesha og P.G. Aaron (red). London: Lawrence Erlbaum.
- Baluch, Bahman og Maryam Danaye-Tousi (2007): A pilot investigation into unimpaired and dyslexic persian children's word naming and spelling: Implications for models of reading and counselling. : *Counselling Psychology Quarterly*, Routledge, Vol 20, s 41-50.
- Bøyesen, Liv (1994): Logopedic work with bilingual pupils. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatrics*, vol 19, 1-2. s 25-36
- Bøyesen, Liv (2003): Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet. HiO rapport 2003 nr 24.
- Bøyesen, Liv (2006): Flerspråklighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, L. (red.): *Det hänger på språket! Lärande och utveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.<sup>8</sup>
- Durgunoğlu, Aydin Yücesan (2006): How Language Characteristics Influence Turkish Literacy Development. I: *Handbook of Orthography and Literacy*. Joshi, R. Malatesha og P.G. Aaron (red). London: Lawrence Erlbaum.
- Hagtvedt, Bente og Solveig-Alma H. Lyster (2003): The spelling errors of Norwegian good and poor decoders: A developmental cross linguistic perspective. I : Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Landern, Karin (2003): Dyslexia in German-speaking children. I: Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Olofsson, Åke (2003): The dyslexic reader and the Swedish language. I: Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Robinson, Andrew (2001): *The story of writing. Alphabets, Hieroglyphs & Pictograms*. Slovenia: Thames & Hudson.
- So, Dominica & Siegel, Linda S. (1997): Learning to read Chinese: semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. I: *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 9, s 1-21.
- Szczerbiński, Martin (2003): Dyslexia in Polish. I: Goulandris Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi): *Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons*. London: Whurr.
- Wolf, Maryanne, Lynne Miller and Katharine Donnelly (2000): Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography (RAVE\_O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. I: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33 s 375-386

<sup>8</sup> (På norsk: Bøyesen, Liv (2008): Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I: Bjar, L. (red.): Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen. Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget.)