



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL300M – Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning 1-7	Semester: Vår År: 2023
Forfatter: Malin Birgitte Horvei	
Veileder: Førsteamanuensis Hilde Lowell Gunnerud	
Tittel på masteroppgaven: Betydningen av bakgrunnskunnskap om et gitt tema for minoritetsspråklige barns leseforståelse på andrespråket – En systematisk review. Engelsk tittel: The role of prior topic knowledge for minority children's second language reading comprehension – A systematic review.	
Emneord: Bakgrunnskunnskap Leseforståelse på andrespråk Minoritetsspråklige elever	Antall ord: 22.708 + antall vedlegg/annet: 1674 Stavanger, 02.06.2023 dato/år

Forord

Etter mange måneders arbeid har jeg til slutt blitt ferdig med å skrive min masteroppgave. Nå når jeg er ferdig ser jeg tilbake på fem kjekke år på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger, hvor jeg har lært utrolig mye. Gjennom disse årene har jeg fått et godt grunnlag for mitt fremtidige arbeid i skolen, og har blitt klar til å rette blikket fremover og ta det neste steget inn i arbeidslivet. Det at jeg nå er ferdig med masteroppgaven min hadde ikke vært mulig uten den gode hjelpen og all støtten jeg har fått underveis i prosessen.

Jeg vil begynne med en stor takk til Hilde! Uten deg hadde jeg nok ikke klart å komme i mål med oppgaven. Du har vært en god veileder gjennom en krevende tid, og har alltid bidratt med mange gode råd, ideer og innspill gjennom hele prosessen. Jeg setter stor pris på alt du har hjulpet meg med, og at du hele tiden har vært der for å dra meg videre – spesielt når ting har vært vanskelig.

Jeg vil også takke Desiré, Pia og Caroline for all støtten og gleden dere har gitt meg den siste tiden, og ikke minst tilbakemeldingene dere har bidratt med. Dere har virkelig vært et lyspunkt i hverdagen, noe jeg setter utrolig stor pris på! Så tusen takk til Desiré for at du aldri er mer enn en telefonsamtale unna, uansett hva det skulle være. Takk til Pia for at du stadig har dratt meg med ut, og for alle de gode samtalene vi har hatt. Og ikke minst takk til Caroline. Det har vært veldig kjekt å bli bedre kjent med deg den siste tiden, og jeg har satt veldig stor pris på alle studiedagene og samtalene vi har hatt det siste halvåret; jeg håper det blir flere fremover!

Til slutt vil jeg også gi en utrolig stor takk til mamma, pappa og Stian. Jeg setter veldig stor pris på all støtten dere har gitt underveis, og at dere alltid har vært der med oppmuntrende ord for å heie meg videre. Jeg er veldig takknemlig for at dere alltid har hatt troen på meg, og at dere har gjort det dere kan for at jeg skal nå de målene jeg setter meg. Nå er jeg øyeblikk i mål!

Tusen takk til dere alle!

Malin Birgitte Horvei

02.06.2023

Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke relasjonen mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever i grunnskolen, for å kunne si noe om hvilken rolle bakgrunnskunnskap om ett gitt tema kan ha for leseforståelsen til disse elevene. Det ble gjennomført et systematisk litteratursøk i fem ulike databaser, bestående av Academic Search Premier, ERIC, PsycINFO, Scopus og Web of Science, for å finne forskning som har undersøkt denne tematikken blant elever i grunnskolen. Etter bearbeidingen av resultatene fra det systematiske litteraturet ble 9 artikler inkludert. Med utgangspunkt i teori og funnene fra disse artiklene blir det vist til effekten bakgrunnskunnskap kan ha for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, og hvilke faktorer som kan være med på å påvirke denne effekten. Forskningen viser blant annet at det å ha relevante bakgrunnskunnskaper om det temaet i teksten man skal lese har en positiv effekt på leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever (Mansor et al., 2017, s. 18). Det blir også vist til at det er funnet en sterk relasjon mellom bakgrunnskunnskap og elevenes vokabulardybde (Rydland, et al., 2012, s. 477). I tillegg til dette blir også elevenes språklige ferdigheter på andrespråket og deres tilgang til relevant bakgrunnskunnskap trukket frem som viktige faktorer som kan være med på å påvirke i hvor stor grad de minoritetsspråklige elevene kan dra nytte av effekten bakgrunnskunnskap kan ha for deres leseforståelse på andrespråket (Davis et al., 2017; Burgoyne et al., 2013; Clark, 2018; Chen, 2009). Med utgangspunkt i disse funnene, samt andre relevante funn som blir trukket frem, konkluderes det til slutt med at man i skolen bør ha et større fokus på tilegnelsen og aktiveringen av relevante bakgrunnskunnskaper, samt på de ulike faktorene som kan påvirke effekten av bakgrunnskunnskap, da dette er noe som kan spille en sentral rolle for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever (også blant de yngre elevene).

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Introduksjon	6
1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	8
1.3 Beskrivelse av struktur i oppgaven.....	9
2 Teori	9
2.1 Bakgrunnskunnskap.....	9
2.2 Leseforståelse	10
2.3 Å gjøre inferenser.....	11
2.4 Bottom-up og top-down.....	12
2.5 Leseforståelse på et andrespråk.....	14
2.6 BISC og CALP.....	16
3 Metode	17
3.1 Valg av metode	17
3.2 Utvalg	17
3.3 Godkjenning fra NSD/SIKT.....	18
3.4 Etablering og analyse av empirisk materiale.....	18
4 Resultat	21
5 Hva sier forskningen? – Empiriske funn og forskeres antagelser	23
5.1 Mansor et al. (2017).....	23
5.2 Chen (2009).....	24

5.3 Clark (2018).....	25
5.4 Burgoyne et al. (2013).....	26
5.5 Rydland et al. (2012).....	28
5.6 Davis et al. (2017).....	29
5.7 Awabdy (2012)	30
5.8 Hwang & Duke (2020).....	31
5.9 Hwang (2019).....	33
6 Diskusjon.....	34
6.1 Betydningen av bakgrunnskunnskap og hva som kan påvirke denne.....	34
6.2 Språklige ferdigheter på andrespråket.....	35
6.3 Vokabular	42
6.4 Tilgang til relevant bakgrunnskunnskap	46
6.5 Ulike typer bakgrunnskunnskap	51
6.6 Alder	53
7 Praktiske implikasjoner	56
8 Konklusjon.....	57
Litteraturliste.....	59

1 Introduksjon

For lærere i den norske skolen blir det stadig viktigere å ha kunnskap og kompetanse om norsk som andrespråk, da mangfoldet blant elevene fortsetter å øke. Skal lærere kunne hjelpe og støtte de minoritetsspråklige elevene i arbeidet mot et best mulig læringsutbytte på best mulig måte, vil denne kunnskapen være både sentral og nødvendig. Dette vil gjerne være spesielt viktig når det gjelder leseforståelse, da lesing har en svært sentral rolle både i skolen og ellers i samfunnet. Av denne grunn kan man også forstå at det er problematisk at mange av de minoritetsspråklige elevene i skolen opplever store forståelsesvansker ved lesing på andrespråket, da disse vanskene for eksempel kan være med på å begrense i hvor stor grad elevene klarer å benytte seg av tekst for å tilegne seg kunnskap og/eller kommunisere med andre. Å støtte disse elevene i arbeidet med å utvikle en god leseforståelse på andrespråket er derfor en viktig og nødvendig oppgave. Dette krever at skolen og lærere har den kunnskapen og kompetansen som trengs for å gjennomføre dette arbeidet og støtte elevene med det de trenger på best mulig måte. Det vil da være viktig at lærere blant annet vet hvilke ferdigheter som kreves for å få en god leseforståelse, og hvordan dette kan være annerledes hos elever som skal lese på et andrespråk i forhold til elever som leser på morsmålet. Dette kan blant annet innebære at lærere har kunnskap om de ulike prosessene som finner sted når man leser og hvordan ulike faktorer kan være med på å påvirke disse, samt hvordan disse prosessene kan være annerledes og/eller bli påvirket av andre faktorer, og om dette skjer på samme eller ulik måte hos minoritetsspråklige elever. Som en fremtidig lærer i grunnskolen ønsker jeg å lære mer om dette og tilegne meg den kunnskapen som er nødvendig, slik at jeg er bedre rustet til å kunne hjelpe og støtte disse elevene når jeg treffer dem i skolen.

1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

Det er gjort mye forskning på leseforståelse, både på første- og andrespråket til elever, men det er likevel lite forskning som omhandler den mulige effekten bakgrunnskunnskap kan ha for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, og på hvilke måter bakgrunnskunnskap eventuelt kan påvirke denne leseforståelsen. Av forskningen som er gjort på lesing og leseforståelse, har mye rettet fokuset mot begrepsforståelse og arbeid med ord og begreper, samt effekten dette kan ha på leseforståelsen til elevene. Dette er nært tilknyttet det jeg ønsker å undersøke om betydningen av bakgrunnskunnskaper, men disse områdene skiller seg likevel fra hverandre. Som en fremtidig lærer på 1.-7. trinn ønsker jeg å lære mer om hva jeg kan gjøre for å støtte opp om leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene på best

mulig måte, da forskning viser at minoritetsspråklige elever ofte har en lavere leseforståelse enn sine enspråklige medelever (Geva & Wiener, 2015, s. 47). Dette er noe som kan bidra til flere utfordringer for disse elevene. I sammendraget av OECD sin rapport blir det blant annet trukket frem at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt har lavere akademiske presentasjoner på alle nivåene av utdanning (OECD Reviews of Migrant Education, 2010, s. 2). Jeg har også selv fått ett inntrykk av vanskene de minoritetsspråklige elevene kan oppleve gjennom praksis og arbeid i skolen. Gjennom de snart fem årene jeg har gått på grunnskolelærerutdanningen, har jeg gjort meg flere erfaringer hvor jeg har møtt minoritetsspråklige elever som blant annet har hatt vansker med lesing. I møtet med disse elevene har jeg kjent på en mangel av kunnskap og kompetanse om hvordan jeg kan støtte disse elevene på best mulig måte, og hvordan jeg bedre kan legge til rette for dem ved lesing, og ellers i undervisning, slik at de får en best mulig leseforståelse. Jeg har av denne grunn et ønske om å lære mer om denne tematikken, slik at jeg i større grad vil være rystet til å hjelpe disse elevene til å få et best mulig læringsutbytte i skolen. Skal elevene klare å få et best mulig læringsutbytte, vil det å ha en god leseforståelse være en viktig og nødvendig forutsetning, da lesing har en svært sentral rolle både i skolen og ellers i samfunnet. Ved å undersøke hvilken rolle bakgrunnskunnskaper om et gitt tema spiller for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, vil jeg kunne tilegne meg kunnskap som vil være viktige for mitt fremtidige arbeid i skolen, og som vil bidra til at jeg kan legge til rette for de minoritetsspråklige elevene og deres leseforståelse på andrespråket på en bedre måte.

Samtidig ønsker jeg å undersøke denne tematikken, da det kan se ut til at det er lite forskning som har undersøkt hvordan og i hvor stor grad bakgrunnskunnskap kan ha en effekt på leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever i grunnskolen, og gjerne spesielt hos de yngre elevene. Som jeg vil komme tilbake til senere har jeg gjennomført en systematisk litteraturgjennomgang til denne oppgaven, og gjennom dette arbeidet ble jeg overrasket over det ikke var gjort mer forskning om denne tematikken innenfor den aldersgruppen jeg ønsket å undersøke. For det første hadde jeg forventet å få flere treff i de ulike databasene jeg benyttet meg av. Det at jeg ikke fikk flere treff ved søkene i hver av databasene kan tyde på at det er gjort lite forskning på dette området, men det kan også henge sammen med at jeg har gjennomført et begrenset søk i et bestemt utvalg av databasene som er tilgjengelige, som en følge av tidsbegrensningene ved masteroppgaven.

For det andre forventet jeg å finne mer forskning som omhandlet eldre elever enn yngre elever, noe jeg også fant, men jeg ble likevel litt overrasket over hvor stort dette flertallet av forskningen faktisk var i forhold til forskningen som rettet seg mot de yngre elevene (i grunnskolealder). Etter hvert som jeg undersøkte og satte meg mer inn i de artiklene jeg fant gjennom det systematiske litteratursøket, som omhandlet leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever i grunnskolen, la jeg merke til at flere av artiklene også tok opp at det var gjort lite forskning på dette området innen denne elevgruppen. Rydland et al. (2012, s. 467) påpeker for eksempel at selv om betydningen av bakgrunnskunnskap har blitt diskutert i eksperimentelle studier og intervensjonsstudier som undersøker leseforståelse blant enspråklige grupper, er dette noe som sjeldent blir undersøkt i studier som omhandler leseforståelsen til yngre elever, verken når det gjelder enspråklige eller minoritetsspråklige elever. Hwang (2019, s. 2) påpeker også dette, og skriver blant annet at det meste av forskningen som undersøker leseforståelse på et andrespråk i USA, har vært rettet mot universitetsstudenter. Også Hwang og Duke (2020) viser til at det er gjort lite forskning på dette området. De skriver blant annet at det nesten ikke er gjort noe forskning for å undersøke forholdet mellom «domain knowledge» (bakgrunnskunnskap) og leseforståelse på et andrespråk, og at av den forskningen som omhandler bakgrunnskunnskap og leseforståelse, er majoriteten rettet mot elever fra ungdomsskolealder og oppover; da spesielt de som er videre utover i utdanningsløpet (Hwang & Duke, 2020, s. 3).

Med utgangspunkt i dette kan man se at det er flere faktorer som kan tyde på at det er gjort lite forskning som undersøker sammenhengen mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever i grunnskolen, og at det av denne grunn trengs mer forskning som undersøker relasjonen mellom disse – gjerne spesielt blant de yngre elevene. Gjennom denne studien ønsker jeg å kunne bidra til denne forskningen. Ved å sette lys på denne problemstillingen håper jeg å kunne si noe mer om relasjonen mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Samtidig håper jeg at dette er noe som kan hjelpe lærere i sitt arbeid med å støtte minoritetsspråklige elever i prosessen mot å skape en best mulig leseforståelse på andrespråket.

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke og svare på følgende problemstilling:

Hvilken rolle spiller minoritetsspråklige elevers bakgrunnskunnskaper om et gitt tema for deres leseforståelse på andrespråket?

1.3 Beskrivelse av struktur i oppgaven

Videre i denne oppgaven vil jeg begynne med å presentere den relevante teorien jeg har benyttet meg av for å besvare problemstillingen. Jeg vil deretter gå over til metoddelen, hvor jeg vil si litt om valg av metode, hva jeg har gjort, hvordan jeg har gjort dette, samt hvilke valg og vurderinger jeg har gjort underveis i denne prosessen. Etter dette vil jeg presentere resultatene fra det systematiske litteratursøket, og forklare prosessen for inkludering og ekskludering av forskning. Som en videreføring av dette, vil jeg deretter se nærmere på forskningen jeg fant gjennom det systematiske litteratursøket, og se hvilke funn de har gjort og hvilke antagelser forskerne gjør med bakgrunn i disse funnene. Videre vil jeg gå over til diskusjonsdelen, hvor jeg vil drøfte funnene fra forskningen i lys av teorien som ble presentert tidligere, og relatere dette til praksis. Jeg vil deretter si litt om hvilke praktiske implikasjoner dette kan ha, før jeg til slutt oppsummerer studien og konkluderer med det jeg har funnet gjennom dette arbeidet.

2 Teori

2.1 Bakgrunnskunnskap

Begrepet «bakgrunnskunnskap» blir ofte brukt til å definere kunnskap man allerede har tilegnet seg, og blir ofte brukt i sammenhenger der noen skal lære noe nytt; for å vise til den kunnskapen de har før ny kunnskap tilegnes. Likevel er «bakgrunnskunnskap» et vidt begrep som kan ha flere betydninger, alt etter hvilken type bakgrunnskunnskap det er snakk om. Ettersom det finnes mange ulike typer kunnskap, finner man også ulike typer bakgrunnskunnskap. Av denne grunn kan omfanget av begrepet avgrenses gjennom å spesifisere hvilken kunnskap det er snakk om, for eksempel i form av mer spesifikke begrep. Likevel er det begrepet «bakgrunnskunnskaper», uten noe mer avgrensning, som ser ut til å være mest brukt. Hwang (2019, s. 2) skriver at «prior knowledge» og «background knowledge» er de to begrepene som har blitt mest brukt til å omtale bakgrunnskunnskap i forskning på lesing, men at betydningen av disse har variert basert på hva som har blitt undersøkt. Når de ulike betydningene av begrepet derimot avgrenses, er «topic knowledge», «domain knowledge» og «general knowledge» noen av de begrepene som er mest brukt. Hwang (2019, s. 2) forklarer topic knowledge som kunnskap som er spesifikt relatert til et

tema i en tekst; domain knowledge som bredere kunnskap om flere tema innenfor det samme fagfeltet; og general knowledge som domain knowledge innen flere fagfelt.

I tillegg til dette viser Hwang (2019, s. 2) og Hwang og Duke (2020, s. 2-3) også til tre dimensjoner av kunnskap som er med på å utgjøre elevenes bakgrunnskunnskap. Disse består av «lexical knowledge», «featural knowledge» og «episodic knowledge». Lexical knowledge forklares som informasjon om betydningen av et ord; featural knowledge som informasjon om kjennetegnene ved objekter og ideer; og episodic knowledge som informasjon om ulike situasjoner og erfaringer ved objekter og ideer (Hwang, 2019, s. 2; Hwang & Duke, 2020, s. 2-3). Disse dimensjonene for ulike typer kunnskap kan være med på å illustrere hvordan ulike deler av bakgrunnskunnskapen til elevene er bygget opp og hvordan de relaterer seg til hverandre, i tillegg til at det kan vise til hvilke kunnskaper som trolig vil være en del av elevenes semantiske representasjoner. Å ha en forståelse av disse dimensjonene, samt relasjonene mellom dem, kan med andre ord trolig være en viktig forutsetning når man skal undersøke hvordan elever tar i bruk sine bakgrunnskunnskaper i forståelsesprosessen som finner sted ved lesing.

2.2 Leseforståelse

Leseforståelse er et mye omtalt begrep med mange ulike definisjoner. Selv om det er en generell enighet om hva begrepet innebærer, finnes det flere meninger om hva som skaper leseforståelse og hvilke faktorer som kan påvirke forståelsen når man leser. Snow og Sweet (2003, s.1) er blant dem som har presentert en definisjon på begrepet. De skriver følgende: «We define reading comprehension as the process of simultaneously *extracting* and *constructing* meaning». Med dette mener de, som de forklarer videre, at for å forstå det man leser må man både finne ut hvordan trykt skrift representerer ord og hvordan man nøyaktig og effektivt overfører trykte ord til muntlig tale (*extracting meaning*), samtidig som man må formulere en representasjon av informasjonen som blir presentert, noe som krever at man både tilegner seg ny kunnskap og knytter denne til kunnskap man allerede har (*constructing meaning*) (Snow & Sweet, 2003, s. 1).

Ut fra definisjonen til Snow og Sweet (2003) kan man få et inntrykk over de ulike elementene som er med på å bygge opp leseforståelse. For å finne ut hvordan trykt skrift representerer ord og hvordan man nøyaktig og effektivt kan overføre trykte ord til muntlig tale, må man kunne

avkode og koble mening til de ordene man leser. God ordavkodningsferdighet er avhengig av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap (grafem- og fonembevissthet) og benevningshastighet/ortografisk prosessering (Lyster et al., 2019, s. 339). I tillegg til dette vil det også være nødvendig med morfologisk bevissthet og gode semantiske ferdigheter for å kunne hente ut mening fra de ordene som blir avkodet (Lyster et al., 2019, s. 345). Bredden og dybden av vokabularet til den enkelte vil også trolig spille en viktig rolle, da et begrenset vokabular ofte kan medvirke til både lavere ordavkodningsferdighet og lavere leseforståelse (Lyster et al., 2019, s. 344). Det er disse faktorene som sammen danner prosessen for å hente ut mening fra teksten (extracting meaning). Først etter dette kan man gå videre med prosessen for å skape mening (constructing meaning), ved å relatere informasjonen man hentet ut fra teksten til kunnskap man allerede har, og med dette skape en representasjon av informasjonen som blir presentert, og tilegne seg denne. Dette krever at man blant annet har relevant bakgrunnskunnskap og at man kan gjøre inferenser i det man leser. Med utgangspunkt i dette kan man forstå at leseforståelse er en dynamisk prosess som involverer komplekse forhold mellom muntlige og skriftlige språkferdigheter under konstruksjonen av mening (Pasquarella et al., 2012, s. 478).

2.3 Å gjøre inferenser

Roe et al. (2018, s. 55) skriver at når elever leser, gjør de inferenser og trekker slutninger på bakgrunn av opparbeidede kunnskaper, foretar kritiske analyser, reflekterer, visualiserer og til slutt forstår teksten de leser. Med andre ord ordner elevene informasjonen de henter ut fra teksten de leser på en måte som gir mening for dem, basert på den kunnskapen de allerede har tilegnet seg (Roe et al., 2018, s. 59). De forklarer videre at når man gjør inferenser, integrerer man informasjonen fra teksten man leser med den bakgrunnskunnskapen man har fra før, ved å gjøre flere bevisste søk i hukommelsen og se etter sammenhenger mellom det som står i teksten og de erfaringene og kunnskapene man har tilegnet seg tidligere. Denne prosessen bidrar til at man aktivt deltar i leseprosessen, noe som ofte vil medføre at man oppnår en ny og dypere forståelse av innholdet i teksten (Roe et al., 2018, s. 60). Har man derimot lite bakgrunnskunnskap om det man leser om, eller har vansker med å gjøre inferenser, vil leseforståelsen være mer avhengig av det faktiske innholdet i teksten og av at forfatteren formidler kunnskapen og budskapet i teksten på en god måte (Roe et al., 2018, s. 60). Med utgangspunkt i dette kan man få en forståelse for hvorfor relevant bakgrunnskunnskap om det temaet man leser om og det å kunne relatere denne kunnskapen til det man leser, kan være

avgjørende for å skape en god forståelse av det man leser. Som Buch-Iversen (2010, s. 17) skriver, skaper inferenser sammenheng i leserens rekonstruksjon av teksten der hvor det ikke er en eksplisitt uttalt sammenheng, og uten disse inferensene kan teksten forbli fragmenter av ord og setninger uten en overordnet mening. Å ha vansker med å trekke slutninger når man leser kan med andre ord bidra til en lavere leseforståelse (Cromley og Azervedo, 2007, s. 319-320). Dette påpeker også Cain og Oakhill (1999, s. 501) som skriver at det å ikke gjøre inferenser når man leser trolig er en årsak til lavere leseforståelse, fremfor å være et resultat av lavere leseforståelse. Buch-Iversen (2010, s. 61 og 63) fant blant annet at mulige årsaker til at elever ikke gjør inferenser når de leser både kan være manglende bakgrunnskunnskaper, samt det at elevene ikke er oppmerksomme på relevant informasjon i teksten eller at de mangler nødvendige strategier for å kunne analysere relevant informasjon i teksten (Buch-Iversen, 2010, s. 61 og 63). Dette samsvarer med det Cain og Oakhill (1999, s. 501) har skrevet om at elever med lavere leseforståelse gjerne har mindre kunnskap om når og hvordan de skal relatere kunnskap til det de leser for å supplere for manglende detaljer i teksten. Videre har dette trolig en sammenheng med det de fant om at barn som strever med leseforståelse, til tross for adekvate avkodingsferdigheter, ofte gjør færre inferenser enn barn uten forståelsesvansker (Cain & Oakhill, 1999, s. 489).

2.4 Bottom-up og top-down

I mye av forskningen som er gjort på leseforståelse blir begrepene *bottom-up* og *top-down* brukt til å forklare to prosesser for leseforståelse som elever kan benytte for å skape mening av det de leser. Bottom-up strategien vil si at elevene starter å skape mening «på bunnen» av teksten, for eksempel gjennom bokstaver, ord og større enheter av tekst (Suraprajit, 2019, s. 455). Ordene vi leser blir en form for stimulus som videre påvirker vår forståelse av det som blir lest (Khan Academy Medicine, 2013, 0:28). Med andre ord er det innholdet i den eksplisitte teksten som danner grunnlaget for forståelsen av teksten. Suraprajit (2019) forklarer at ved bruk av denne strategien vil forståelsesprosessen begynne med avkoding av bokstaver, ord og syntaktiske funksjoner, for så å bruke disse eksplisitte delene i teksten til å skape mening, uten at bakgrunnskunnskaper spiller inn. Dette har også blitt forklart som å sette deler sammen til en helhet, eller som et puslespill hvor man må sette sammen de rette delene av teksten for å skape en helhetlig tolkning av innholdet (Suraprajit, 2019, s. 455). Dambacher (2010, s. 1) går mer i dybden på denne strategien og forklarer at når man benytter bottom-up prosessen sendes det nevrologiske koder med sensorisk input basert på

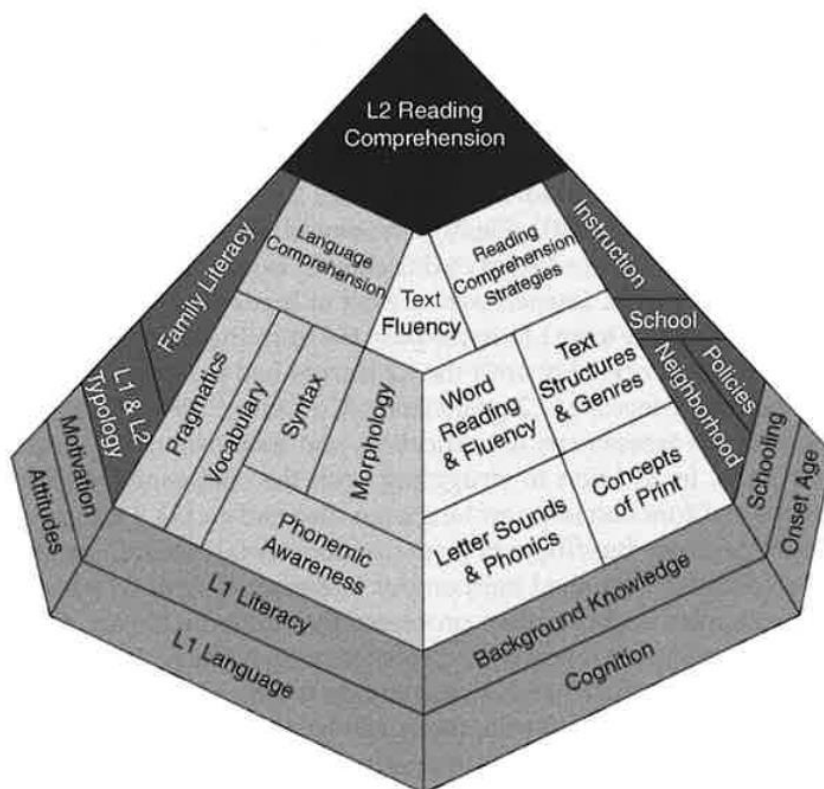
ordavkodingen som blir gjort. Dette fører videre til at representasjonen av ordet som blir lest blir aktivert i langtidsmindet og den semantiske informasjonen som er assosiert med dette ordet blir gjenkalt, slik at det skapes mening. Har man derimot ikke lagret en representasjon av ordet eller har semantisk informasjon knyttet til denne representasjonen, vil man altså ikke kunne skape mening av teksten eller forstå det man leser. Med utgangspunkt i disse forklaringene får man et inntrykk av at ferdighetene som er nødvendige for å benytte seg av bottom-up strategien på en sikker og effektiv måte, består av de samme ferdighetene som kreves for å hente mening ut av teksten slik det er forklart tidligere i Snow og Sweet (2003) sin definisjon av leseforståelse. Med andre ord vil både fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap (grafem- og fonembevissthet), ortografisk prosessering, morfologisk bevissthet, semantiske ferdigheter og vokabular spille en viktig rolle for å skape mening ved bruk av bottom-up strategien for leseforståelse.

I motsetning til bottom-up strategien handler top-down strategien om å bruke sine bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer til å skape mening og forståelse av det man leser (Suraprajit, 2019, s. 455). Suraprajit (2019, s. 455) forklarer videre at prosesseringen av en tekst begynner i sinnet til leseren, og at meningen som blir hentet ut fra leserens kunnskaper, forventninger, antagelser og spørsmål om teksten enten blir bekreftet eller avkreftet etter hvert som man avkoder og identifiserer ordene som finnes i teksten. Med andre ord innebærer top-down prosessen at elevene aktiverer sine erfaringer, bakgrunnskunnskap og ordkunnskap for å skape en forståelse av det de leser (Suraprajit, 2019, s. 455). Også Dambacher (2010, s. 1) forklarer top-down strategien ved å si at språkrelatert kunnskap og erfaringer blir uttrykt gjennom «top-down influences» som påvirker måten ord og tekst blir forstått, samtidig som den gjør det mulig å koble betydningen av ord til en større kontekst. Kobler man dette til det som tidligere har blitt forklart om definisjonen til Snow og Sweet (2003), kan man se at mange av de prosessene som inngår i det å skape mening (constructing meaning) er de samme prosessene som inngår i top-down prosessene. Som forklart tidligere innebærer det å gjøre inferenser å bruke bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer til å trekke slutninger når man leser for å skape forståelse av teksten. Det er også dette man gjør ved bruk av top-down strategien. Gjennom å aktivere den semantiske informasjonen man har lagret i hukommelsen og relatere denne til de ordene man leser, bruker man den kunnskapen man har fra før til å skape mening og forståelse av det man leser, slik Suraprajit (2019, s. 455) forklarer top-down prosessen.

2.5 Leseforståelse på et andrespråk

Det er et kjent faktum at mange minoritetsspråklige elever ofte scorer lavere enn sine enspråklige medelever på flere områder i skolen, inkludert i lesing. Resultater fra de nasjonale prøvene i 2016 viser at innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn skårer lavere på de fleste av prøvene (Statistik sentralbirå, 2017). Denne tendensen finner vi også igjen andre steder i verden. Awabdy (2012, s. 1) skriver at elever fra vanskeligstilte bakgrunner, som blant annet inkluderer minoritetsspråklige elever, historisk sett har scoret lavere på standardiserte tester i USA. Men hvorfor er det slik? Som jeg har forklart tidligere er det å skape leseforståelse en kompleks prosess som krever både mye kunnskap og ferdigheter. Likevel kan resultater fra flere standardiserte prøver fra ulike deler av verden altså tyde på at denne prosessen er enda mer kompleks for minoritetsspråklige elever som skal skape leseforståelse på et andrespråk.

Det er mange ulike faktorer som kan påvirke leseforståelsen på et andrespråk. Geva og Wiener (2015, s. 34) viser til disse faktorene, samt kompleksiteten rundt leseforståelse på et andrespråk, i modellen "a framework of understanding reading comprehension in L2 learners" (Figur 1).



Figur 1. A framework of understanding reading comprehension in L2 learners (Geva & Wiener, 2015, s. 34).

Modellen illustrerer leseforståelse på et andrespråk i form av et hierarki, samtidig som den viser relasjonen mellom de ulike faktorene. I midten av modellen finner man faktorer som baserer seg på «The Simple View of Reading»-modellen, og som har fått stor støtte som forklaringer på individuelle forskjeller i leseforståelse på et førstespråk. De ytre delene av modellen består av individuelle faktorer og miljøfaktorer som er viktige for å forstå individuelle forskjeller i leseforståelse hos minoritetsspråklige elever (Geva & Wiener, 2015, s. 35). Faktorene i midten av modellen, som er basert på «The Simple View of Reading», finner vi i de to lyseste feltene i modellen. Av disse representerer de lyseste feltene de kunnskapene og ferdighetene som går mer på forståelse, mens de mørkere feltene representerer de kunnskapene og ferdighetene som går mer på avkoding. Når det gjelder de ytre delene av modellen viser de mørkeste feltene på hver av sidene i modellen utvendige faktorer som kan ha en påvirkning på leseforståelse, mens de litt lysere feltene i bunnen av modellen viser indre faktorer som kan ha en påvirkning på leseforståelse.

På tross av dette vet man fremdeles ikke helt sikkert hva de spesifikke utfordringene til minoritetsspråklige elever er, selv om det er konsistente funn som viser lavere leseforståelse hos disse elevene (Rydland et al., 2012, s. 465). Som Awabdy (2012, s. 1) skriver er det uenighet i hvordan man bør vektlegge de ulike faktorene for å skape en best mulig leseforståelse hos elevene. Selv om det ikke er enighet om betydningen av og relasjonen mellom disse og andre faktorer, er dette noe som stadig undersøkes i forskning, både når det gjelder leseforståelse på et førstespråk og på et andrespråk. Samtidig er det likevel en generell enighet om at avkodingsferdigheter, bakgrunnskunnskap, vokabular, språkforståelse, språkferdigheter på første- og andrespråket, å gjøre inferenser, å ta i bruk lesestrategier, samt sosioøkonomisk status er blant de faktorene som trolig spiller en viktig rolle for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Dette er noen av de faktorene som vil bli videre diskutert senere i oppgaven, ved diskusjonen av funnene som ble gjort i de ulike artiklene jeg fant gjennom det systematiske litteratursøket.

Hwang og Duke (2020, s. 11) skriver at minoritetsspråklige elever kan ha større vansker med å hente ut mening av tekst gjennom bottom-up prosesser, og kan som følge av dette ha mer nytte av å ta i bruk top-down prosesser. En mulig årsak til dette er at bottom-up prosesser i

stor grad avhenger av kunnskaper og ferdigheter som mange minoritetsspråklige elever kan ha utfordringer med på andrespråket, for eksempel språkforståelse. Språkforståelse er blant annet bygget opp av vokabular, grammatikk, morfologi og lytteforståelse (Geva & Wiener., 2015, s. 35). I forhold til enspråklige elever har minoritetsspråklige elever en stor mangel av språkforståelse på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 409). Med utgangspunkt i dette kan man forstå hvorfor bottom-up prosesser kan skape utfordringer for disse. Benytter elevene seg av disse prosessene vil meningen de henter ut av teksten, og den forståelsen de skaper, hovedsakelig være avhengig av deres språklige ferdigheter på andrespråket. Dersom disse språklige ferdighetene ikke er tilfredsstillende til å forstå teksten, vil elevene med andre ord ikke kunne forstå den teksten de leser. Benytter de seg derimot av top-down prosesser vil de kunne ta i bruk bakgrunnskunnskap og erfaringer de allerede har tilegnet seg, og bruke dette som utgangspunkt for å skape forståelse av det de leser. Ved å gjøre dette er de altså ikke avhengig av de språklige ferdighetene på andrespråket i like stor grad som de hadde vært dersom de hadde brukt bottom-up prosesser.

2.6 BISC og CALP

Når det gjelder leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever er det også viktig å sette lys på forskjellen mellom BISC (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BISC blir også ofte omtalt som hverdagspråk, og kjennetegnes av det dagligdagse språket som brukes i hverdagen til å kommunisere med menneskene rundt oss. Ettersom denne delen av språket mye brukes i dagligtalen og oppstår i de situasjonene man befinner seg i, kan informasjonen som formidles ofte oppfattes selv om ikke alt blir sagt eksplisitt, da innholdet i større grad støtter seg på konteksten (Geva & Wiener, 2015, s. 37-38). På motsatt side finner man CALP, som ofte blir omtalt som det akademiske språket; altså det språket som ofte blir brukt i skolen og i andre akademiske sammenhenger. Denne delen av språket krever et betraktelig høyere nivå av språklige ferdigheter enn det som er nødvendig ved bruk av BISC. Dette er fordi CALP bygger på språk som er mer krevende å forstå, som en følge av at det blant annet tar i bruk et mer komplekst/spesialisert vokabular, har en større grammatisk kompleksitet, samt at det ikke støtter seg på konteksten på samme måte som BISC – noe som kan gjøre språket mer abstrakt og vanskeligere å forstå (Geva & Wiener, 2015, s. 37-38). CALP tar også oftere i bruk mer krevende kognitive prosesser, som for eksempel å resonere eller å gjøre inferenser (Moteallemi, 2010, s. 3-4). Med andre ord vil det som regel være lettere for

minoritetsspråklige elever å mestre bruken av BISC enn å mestre brukes av CALP. Som Moteallemi (2010, s. 4) viser til, kan det normalt sett ta fem til syv år for minoritetsspråklige elever å tilegne seg de språklige ferdighetene som kreves for å nå et aldersadekvat læringsutbytte, og syv til ti år med opplæring på andrespråket for å nå et nivå av språklige ferdigheter som kan tilsvare de språklige ferdighetene til enspråklige elever. Dette innebærer at disse elevene kan se ut til å ha en god forståelse av andrespråket og kan gi inntrykk av at de mestrer å ta det i bruk i hverdagen, men dette betyr likevel ikke at de mestrer språket i alle situasjoner. Mange minoritetsspråklige elever har vansker med å forstå det de leser og jobber med faglig innhold i skolen på grunn av at de ikke har det nivået av språklige ferdigheter som kreves til dette arbeidet, selv om de ikke har noen betydelige vansker med å kommunisere på andrespråket i hverdagen (Geva & Wiener, 2015, s. 38).

3 Metode

3.1 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg bestemt meg for å gjøre en systematisk litteraturgjennomgang (systematic review). Jeg har valgt å gjøre dette da det å gjøre en systematisk litteraturgjennomgang er den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen jeg presenterte tidligere i oppgaven. Ved å gjøre et slikt søk vil jeg kunne skape en oversikt over tidligere forskning som tar for seg tematikken jeg ønsker å undersøke, for så å kunne se nærmere på eventuelle sammenhenger og/eller uenigheter i forskningen. Gjennom dette arbeidet vil jeg få et inntrykk av hva forskning sier om denne tematikken, og det er med utgangspunkt i dette jeg kan besvare problemstillingen min.

3.2 Utvalg

Utvalget i oppgaven vil bestå av ulike forskning og litteratur innen fagfeltet som omhandler tematikken jeg ønsker å undersøke. Dette utvalget vil jeg finne ved å gjennomføre et systematisk litteratursøk. Som jeg vil forklare nærmere videre i oppgaven, har jeg satt opp et søk i ulike databaser med bestemte søkeord. Jeg har deretter vurdert hvilken forskning jeg skal ta med og hvilken forskning jeg skal fjerne basert på bestemte inkludering- og ekskluderingskriterier. Siden dette er en masteroppgave, har jeg begrenset med tid til å arbeide med søket og de resultatene jeg får, noe som medfører at jeg også må begrense omfanget av søket. Av denne grunn finnes det trolig mer forskning som omhandler tematikken rundt minoritetsspråklige elever og sammenhengen mellom bakgrunnskunnskaper

om et gitt tema og leseforståelse på andrespråket. Likevel vil jeg gjennom denne systematiske litteraturgjennomgangen få en god oversikt over forskningsfeltet og hva forskningen sier om denne tematikken.

3.3 Godkjenning fra NSD/SIKT

Siden oppgaven er en litteraturstudie, og altså ikke involverer informanter og behandling av persondata, vil det ikke være nødvendig å sende en søknad til NSD/SIKT om godkjenning av prosjektet.

3.4 Etablering og analyse av empirisk materiale

Innsamlingen av det empirisk materiale til oppgaven ble gjort ved å gjennomføre søk i fem ulike databaser. Databasene jeg benyttet til søket var Academic Search Premier, ERIC, PsycINFO, Scopus og Web of Science. Disse ble valgt ut i samarbeid med veileder og med anbefaling fra universitetsbibliotekar etter en veiledningstime. Jeg satte opp søket på samme måte i alle databasene, og benyttet følgende søkestreng:

(bilingual* OR multilingual* OR minorit* OR «English language» OR «dual language» OR «second language») AND «reading comprehension» AND («background knowledge» OR «prior knowledge» OR «prior topic knowledge» OR «prior content knowledge» OR «inference making»)

Det første leddet i søkestrengen sørger for at resultatene fra søket omhandler minoritetsspråklige elever, det andre leddet sørger for at resultatene omhandler leseforståelse, mens det tredje leddet sørger for at resultatene omhandler bakgrunnskunnskap. I søket ble det ikke krysset av for «kun fagfelleverdert», da jeg ønsket å få opp all forskning er gjort om tema. Bakgrunnen for dette valget var at jeg kun fikk et begrenset antall treff fra søket, og ikke ønsket å begrense resultatene enda mer. Som en følge av dette, blir jeg nødt til å være mer kritisk til forskningen som er gjort; for å forsikre meg om at funnene er troverdige.

Etter å ha gjennomført søket overførte jeg resultatene fra de ulike databasene til egne mapper samlet i et felles bibliotek i Zotero. Ved å gjøre dette ble det lettere å holde oversikt over hvilke resultater som kom fra hver av databasene. Dette ble deretter overført videre til Eppi Reviewer, som er programmet jeg har brukt til å bearbeide resultatene fra litteratursøket.

Gjennom denne bearbeidingen luket jeg ut den forskningen som var relevant for å besvare min problemstilling og fjernet den forskningen som ikke var relevant.

Det første steget i bearbeidingsprosessen var å fjerne alle duplikater. Dette ble gjort ved hjelp av verktøyet «manage duplicates» i Eppi Reviewer. Først ble det identifisert 79 mulige duplikater; altså to eller flere artikler som var helt like eller hadde store likheter. Deretter benyttet jeg funksjonen «advanced mark automatically», som er en del av verktøyet «manage duplicates», til å automatisk gå gjennom alle de mulige duplikatene og markere de som var like nok til være duplikater. Før dette ble gjort endret jeg «similarity threshold» i funksjonen til 0.85. Bakgrunnen til denne endringen var at grunninnstillingen på 1 betyr at artiklene må være helt like for å automatisk bli markert som duplikat, men ved å justere denne ned til 0.85, vil også artikler som nesten er helt like bli markert som duplikat. I beskrivelsen av funksjonen blir det oppgitt at så lenge innstillingen er mellom 0.70 og 1, er det forventet få falske positive markeringer. Etter at duplikatene var automatisk markert gikk jeg gjennom dem manuelt for å vurdere om de var markert riktig. Dette gjorde jeg ved å se på informasjonen som var tilgjengelig om forfattere, tittel, abstract, årstall/dato for publisering, publiseringssted, sidetall og DOI. Etter denne gjennomgangen ble alle markert som duplikater. To av dem var jeg litt usikker på om skulle markeres, men etter å ha diskutert disse med veileder og undersøkt dem nærmere, ble også disse markert som duplikater.

Det neste steget var å vurdere hvilke artikler jeg skulle ta med og hvilke jeg skulle fjerne basert på eksklusjonskriterier jeg på forhånd hadde bestemt meg for å bruke i litteraturgjennomgangen, i samarbeid med veileder. Denne vurderingen ble gjort gjennom en screening av alle artiklene basert på tittel og abstract. I dette arbeidet benyttet jeg meg av verktøyet «Coding Tool» i Eppi Reviewer. For å bruke dette verktøyet måtte jeg opprette et «Coding Assignment» hvor jeg la inn alle artiklene som skulle gjennom screeningen. Det var inne i dette «Coding Assignment» at jeg gjennomførte resten av dette arbeidet. Her fikk jeg opp alle inkludering- og ekskluderingskriteriene jeg hadde registrert i «Coding Tool», slik at jeg enkelt kunne bruke disse til å markere de artiklene som ikke var relevante for min oppgave. Inkludering- og ekskluderingskriteriene jeg benyttet var som følgende: Det første ekskluderingskriteriet var at forskningen måtte være skrevet på engelsk eller skandinavisk språk, da jeg ikke kunne lese og forstå innholdet dersom det var skrevet på et annet språk. Det andre var at forskningen måtte omhandle elever i grunnskolen, altså fra 1. til 10. trinn. Dette er fordi jeg utdanner meg til å bli lærer i grunnskolen, og at jeg av denne grunn interesserer

meg i de yngre elevene og hvordan jeg kan hjelpe dem til å få et best mulig læringsutbytte i skolen. Med andre ord er det denne elevgruppen jeg ønsker å undersøke i studien, noe som medfører at jeg ikke er interessert i voksenopplæring eller opplæring i videregående skole. Det tredje var at forskningen måtte se på sammenhengen mellom bakgrunnskunnskaper og leseforståelse. Det at både bakgrunnskunnskaper og leseforståelse blir omtalt i forskningen vil ikke være tilstrekkelig dersom de kun blir undersøkt hver for seg; sammenhengen mellom dem må også undersøkes, da det er selve sammenhengen jeg er interessert i. Det fjerde var at forskningen ikke omhandlet elever med ulike diagnoser eller som hadde andre spesielle behov som skiller dem fra «normale elever», da dette kan medføre ulike faktorer som gjør at man ikke kan sammenligne funnene i forskningen. Det femte var at forskningen inneholdt original data, altså at det ikke var en teoretisk artikkel eller en artikkel som kun ser på tidligere forskning. Dette var fordi jeg ønsket å undersøke hva forskningen sier om tematikken, noe som gjør at teoretiske artikler ikke er tilstrekkelig for å besvare min problemstilling. Det sjette var at forskningen omhandlet lesing på et andrespråk, og at elevene det skrives om må være minoritetsspråklige. Dette er fordi jeg er interessert i å undersøke hvilken rolle bakgrunnskunnskaper kan ha for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever når de leser på andrespråket. Det siste var at forskningen må være publisert i løpet av de siste 20 årene, altså fra 2003 og frem til i dag (februar 2023). Det første inkluderingskriteriet var det jeg kalte «second opinion». Jeg brukte dette til å markere de artiklene jeg var usikre på om jeg skulle beholde eller fjerne basert på eksklusjonskriteriene og ønsket å undersøke nærmere. Det andre inkluderingskriteriet var det jeg kalte «Include on title and abstract», som jeg brukte til å markere de artiklene jeg ikke kunne fjerne basert på ekskluderingskriteriene, og som jeg altså ville ta med videre.

Det neste og siste steget i bearbeidingen av resultatene fra litteratursøket var å vurdere hvilke artikler som skulle med og hvilke som skulle fjernes basert på innholdet i hel tekst i hver av artiklene. Dette innebar at jeg leste de artiklene som var igjen etter screeningen på tittel og abstrakt, for å se om de var relevante for å besvare min problemstilling. Jeg så da på formålet med forskningen, metode som var brukt, samt hvilke funn som ble gjort. Basert på denne informasjonen ble det vurdert om artiklene skulle inkluderes eller ekskluderes. Etter at også denne screeningen var gjennomført snakket jeg med veileder angående de artiklene som var inkludert basert på screening på hel tekst, og diskuterte de jeg var usikker på. I løpet av denne samtalen ble det avgjort hvilke av disse artiklene som ble ekskludert, og hvilke som skulle inkluderes og brukes videre i studien.

4 Resultat

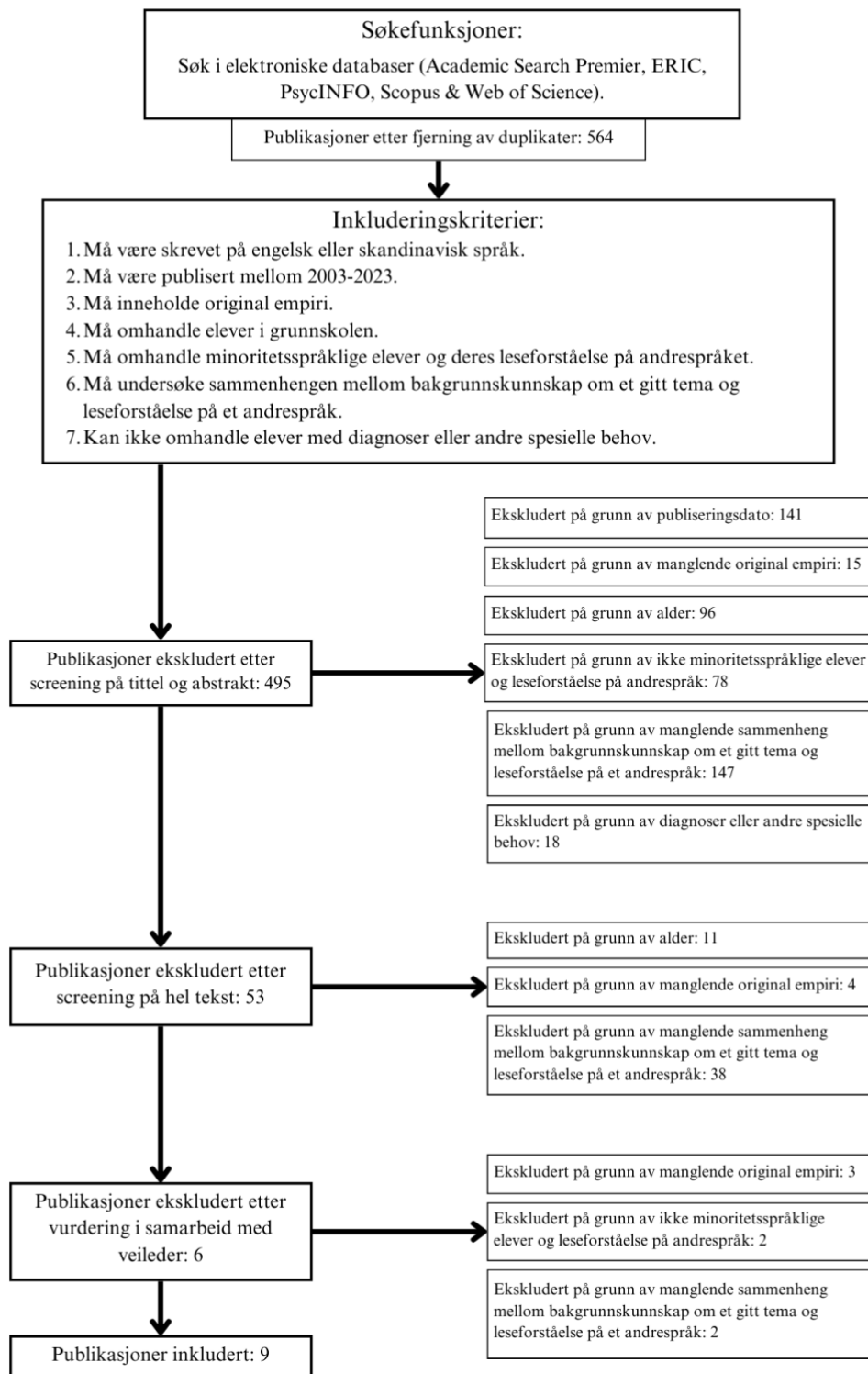
Figur 2 viser en oversikt over søket og prosessen for inkludering av forskning. Det systematiske litteratursøket jeg gjennomførte gav totalt 689 treff fordelt utover de ulike databasene. 43 av disse var fra Academic Search Premier, 205 fra ERIC, 76 fra PsycINFO, 296 fra Scopus og 69 fra Web of Science. Blant disse var 125 duplikater. Duplikatene ble fjernet som den første delen av bearbeidingen av resultatene. Etter dette stod jeg igjen med 564 artikler som videre ble screenet på tittel og abstrakt. I denne delen av bearbeidingen av resultatene ble totalt 495 artikler fjernet. Av disse ble 141 artikler ekskludert på grunn av publiseringsdato, 18 ble ekskludert på grunn av ulike diagnoser og/eller spesielle behov, 15 ble ekskludert på grunn av manglende originale data, 147 ble ekskludert på grunn av manglende relevans for min problemstilling, 96 ble ekskludert på grunn av alder på elevene og 78 ble ekskludert på grunn av mangel av flerspråklighet (forskningen omhandlet ikke et andrespråk). Gjennom screeningen ble det oppdaget at majoriteten av forskningen innen denne tematikken var rettet mot eldre elever og studenter, samt voksenopplæring. I tillegg var det mye forskning som undersøkte leseforståelse på fremmedspråk fremfor andrespråk. Av de 96 artiklene som ble ekskludert på grunn av alder på elevene, var det 11 som omhandlet nettopp det jeg ønsker å undersøke i denne studien. Det samme gjelder 17 av de artiklene som ble ekskludert på grunn av manglende flerspråklighet.

Samtidig ble totalt 69 artikler inkludert. Av disse var 61 markert med «second opinion», da jeg ønsket å se nærmere på dem, og evt. diskutere dem med veileder, for å avgjøre om de skulle inkluderes eller ekskluderes. De 8 andre artiklene som ble inkludert, ble inkludert fordi de ikke kunne ekskluderes av ekskluderingskriteriene basert på tittel og abstrakt. Etter screening på hel tekst av de inkluderte artiklene ble ytterligere 53 artikler fjernet. Av disse ble 4 ekskludert på grunn av manglende originale data, 38 ble ekskludert på grunn av manglende relevans for min problemstilling og 11 ble ekskludert på grunn av alder på elevene. Også her var det 6 av de artiklene som ble ekskludert på grunn av alder som omhandlet det det jeg ønsker å undersøke.

Til slutt stod jeg igjen med 16 artikler. Av disse var jeg litt usikker på halvparten av artiklene (8 stk.), og ønsket av denne grunn å diskutere disse med veileder. Etter samtale med veileder

ble det bestemt at 9 av de 16 artiklene skulle inkluderes, mens 7 ble fjernet på grunn av at de ikke var relevante for å besvare min problemstilling.

BAKGRUNNSKUNNSKAPER OM ET GITT TEMA OG LESEFORSTÅELSE PÅ ANDRESPRÅK



Figur 2. Flow-diagram for søk og ekskludering av forskning.

5 Hva sier forskningen? – Empiriske funn og forskeres antagelser

I forskning blir bakgrunnskunnskap ofte trukket frem som en viktig faktor i lesing og leseforståelse. Dette var noe som også gikk igjen i de ti artiklene jeg fant gjennom det systematiske litteratursøket jeg gjennomførte i denne studien. Likevel er det fremdeles diskusjoner rundt når og hvordan bakgrunnskunnskap spiller inn på leseforståelse, og i hvor stor grad det har en effekt. Flere av studiene jeg fant gjennom det systematiske litteratursøket jeg gjennomførte, viser til at bakgrunnskunnskap har en effekt for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Ser man for eksempel til Moteallemi (2010, s. 156), ble det funnet at minoritetsspråklige elever var mer suksessfulle i å skape mening i lesingen når de hadde tilstrekkelig bakgrunnskunnskap. Samtidig har også andre studier funnet resultater som kan vise til effekten bakgrunnskunnskaper kan ha for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Så hva sier forskningen om når og hvordan bakgrunnskunnskap kan ha en betydning for lesing?

5.1 Mansor et al. (2017)

En av disse andre studiene som viser til bakgrunnskunnskapers betydning for lesing er studien til Mansor et al. (2017), hvor det ble gjennomført en intervensjon for å undersøke effekten av å benytte en lesestrategi som aktiverer bakgrunnskunnskap før lesing av en tekst for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever på 8.-10. trinn (Lower Secondary School). Elevene ble delt inn i en kontrollgruppe og en eksperimentell gruppe, og ble testet både før og etter de deltok i intervensjonen. Det ble ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom leseforståelsen til elevene i kontrollgruppen på testen som ble gjennomført før (mean=10.82, SD=2.57) og etter (mean=10.82, SD= 2.31) intervensjonen (Mansor et al., 2017, s. 10). På den andre siden ble det derimot funnet signifikante forskjeller mellom leseforståelsen hos elevene i den eksperimentelle gruppen før intervensjonen (mean=11.02, SD=2.57) og etter intervensjonen (12.27, SD=2.53) (Mansor et al., 2017, s. 10). Mansor et al. (2017, s. 10) skriver at dette trolig er et resultat av at kontrollgruppen ikke benyttet seg av lesestrategien som aktiverte bakgrunnskunnskap hos elevene i forkant av lesingen, i motsetning til den eksperimentelle gruppen som benyttet seg av denne strategien. De konkluderer med at det var en signifikant forbedring i leseforståelsen til disse elevene etter at

de hadde benyttet seg av denne lesestrategien og aktivert bakgrunnskunnskap i forkant av lesingen (Mansor et al., 2017. s. 22).

Disse resultatene viser også til at det å ha relevante bakgrunnskunnskaper om det man skal lese, har en positiv effekt på leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever (Mansor et al., 2017, s. 18). Effektstørrelsen av gjennomsnittsscorene i pre- og post testene til kontrollgruppen og til den eksperimentelle gruppen, viser at tiltaket hvor elevene fikk tilegne seg og aktivere bakgrunnskunnskaper i forkant av lesing hadde en middels stor effekt (Magnusson, 2022). Dette ble funnet ved å føre inn verdiene for gjennomsnitt (mean/M), standardavvik (SD) og antall deltakere for hver av de to gruppe (N) i den tredje kalkulatoren (for utregning av effektstørrelse) til Lenhard og Lenhard (2016). Dette gav en effektstørrelse på $d = 0.484$, som altså tilsvarer en middels stor effekt. Dette vil si at tiltaket som ble satt i gang av Mansor et al. (2017) faktisk hadde en effekt, og at man dermed kan anta at det å tilegne seg og aktivere relevant bakgrunnskunnskap i forkant av lesing, slik det ble gjort i denne studien, kan bidra til å skape en bedre leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Ved å deretter føre effektstørrelsen som ble gitt ($d = 0.484$) inn i Magnusson (2022) sin visualiseringsmodell, ble det blant annet vist at denne innebærer at 68.6% av elevene i den eksperimentelle gruppen vil ligge over gjennomsnittsverdien for scorene til elevene i kontrollgruppen. Med andre ord vil elevene som har tilegnet seg og aktivert relevante bakgrunnskunnskaper i forkant av lesingen, i gjennomsnitt trolig ha en bedre leseforståelse enn de elevene som ikke tilegnet seg og aktivert denne bakgrunnskunnskapen.

5.2 Chen (2009)

Også Chen (2009) var blant dem som gjennomførte en intervensjon i sin studie. Målet med intervensjonen var å undersøke effekten av å lese kulturelt familiære tekster i forholdt til å lese kulturelt ufamiliære tekster for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever på 3.-5. trinn. I tillegg ble det undersøkt om det at elevene deltok på aktiviteter («preview activities»), hvor de tilegnet seg og aktiverte bakgrunnskunnskaper før lesingen, var med på å påvirke deres leseforståelse. Resultatene fra intervensjonen viste at det var signifikante forskjeller mellom effekten av tilegnelse og aktivering av bakgrunnskunnskaper ut ifra om teksten som ble lest var kulturelt familiær eller ufamiliær. Dersom elevene leste en kulturelt familiær tekst var det ingen signifikant forskjell basert på om elevene hadde deltatt (mean=9.70) eller ikke deltatt (mean=8.30) i aktivitetene hvor de tilegnet seg og aktiverte

relevante bakgrunnskunnskaper (Chen, 2009, s.76). Leste elevene derimot en kulturelt ufamiliær tekst, ble det funnet signifikante forskjeller basert på om elevene hadde deltatt (mean=8.80) eller ikke deltatt (mean=6.75) på disse aktivitetene (Chen, 2009, s.76). Med utgangspunkt i disse funnene ble det konkludert med at de minoritetsspråklige elevene hadde en signifikant høyere leseforståelse når de leste kulturelt familiære tekster enn når de leste kulturelt ufamiliære tekster. Det ble også konkludert med at effekten av å delta på slike aktiviteter, hvor elevene tilegne seg og aktivere bakgrunnskunnskaper før lesingen, varierte ut ifra teksten som skulle leses. Likevel ble det påstått at å gjennomføre slike aktiviteter kan være med på å bidra til en høyere leseforståelse på andrespråket til minoritetsspråklige elever (Chen, 2009, s. 83).

5.3 Clark (2018)

I studien til Clark (2018) finner man resultater som tilsvarer de funnene som ble presentert i studien til Chen (2009), som viser at minoritetsspråklige elever har en bedre leseforståelse av tekster som er kulturelt familiære enn tekster som er kulturelt ufamiliære. I likhet med Chen (2009) diskuterer også Clark (2018) sammenhengen mellom tekster som er kulturelt relevante og leseforståelse på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Gjennom studien blir det undersøkt om kulturelt relevante tekster (CRTs) kan bidra til å skape muligheter for minoritetsspråklige elever på 2. trinn til å dra nytte av sine bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer for å utvikle en bedre leseforståelse ved lesingen av disse tekstene (Clark, 2018, s. 4-5). Undersøkelsene i studien ble gjort gjennom kvalitativ observasjon av klasseromsdiskusjoner, hvor tekster av ulik kulturell relevans ble diskutert. Clark (2018, s. 59-60) skriver at ved å bruke en slik metode oppnådde hun å få en nær beskrivelse og analyse av de muntlige svarene til elevene, i tillegg til at det gav henne muligheten til å identifisere og tolke elevenes bruk av bakgrunnskunnskap, tidligere erfaringer og forståelsesstrategier under diskusjonene. Det er altså ikke gjennomført tester for å måle elevenes leseforståelse, bakgrunnskunnskap eller andre faktorer hos elevene som kan si noe om deres kunnskap og/eller ferdigheter. Resultatene baserer seg altså på Clarks vurdering og tolkning av det som skjer og sies under klasseromsdiskusjonen. Ved bruk av en slik metode er det flere svakheter som er viktige å påpeke. Blant annet vil ikke resultatene kunne si noe om den enkelte elev; de vil kun kunne si noe om gruppen som helhet. Resultatene vil heller ikke kunne gi en full representativ presentasjon av elevenes bakgrunnskunnskap, leseforståelse og bruken av disse under diskusjonen, da det er mange faktorer som kan spille inn, men som det ikke blir

kontrollert for. Resultatene kan heller ikke si noe om ulike variasjoner, da dette ikke blir målt. Med andre ord kan ikke resultatene generaliseres, men de kan si noe om hvordan elevene benyttet seg av og viste til leseforståelse og bruk av bakgrunnskunnskaper i svarene under diskusjonene i de spesifikke situasjonene som ble observert.

Blant funnene som presenteres fra observasjonene trekkes det blant annet frem at resultatene viser at bruk av bakgrunnskunnskap opptrådte oftest i svarene til elevene under diskusjonene som omhandlet den teksten som var mest kulturelt relevant (til stedet i 13.15% av svar), mens det opptrådte med omtrent like stor frekvens for den nest mest kulturelt relevante teksten (til stedet i 4.29% av svar) og den minst kulturelt relevante teksten (til stedet i 4.89% av svar) (Clark, 2018, s. 97-98). Dette gjenspeilet seg også i resultatene for når elevsvarene i diskusjonene viste at elevene hadde forståelse for det de hadde lest. Resultatene viste at tegn på leseforståelse opptrådte oftest i elevens svar under diskusjonene rundt den mest kulturelt relevante teksten (til stedet i 48.61% av svar), etterfulgt av den nest mest kulturelt relevante teksten (til stedet i 42.14% av svar) og den minst kulturelt relevante teksten (til stedet i 38.58% av svar) (Clark, 2018, s. 105-106). Basert på disse funnene skriver Clark (2018, s. 148) at studien foreslår at det å lese og diskutere kulturelt relevante tekster som tar utgangspunkt i elevenes bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer kan være med på å forbedre utviklingen av leseforståelsen til disse elevene. I tillegg trekkes det frem at funnene fra studien, i likhet med tidligere forskning, viser til den kritiske rollen bakgrunnskunnskap kan spille for leseforståelse (Clark, 2018, s. 154). Det blir også nevnt at det å bruke tekster som er kulturelt relevante for elevene og bruke disse som utgangspunkt for klasseromsdiskusjoner kan være med på å gi elever muligheten til å samhandle med hverandre og jobbe sammen for å skape en dypere forståelse av teksten (Clark, 2018, s. 161).

5.4 Burgoyne et al. (2013)

Studien til Burgoyne et al. (2013) hadde som formål å undersøke hvilken rolle bakgrunnskunnskap kan spille for leseforståelse hos enspråklige- og minoritetsspråklige elever på 3. trinn, og om effekten av bakgrunnskunnskap er lik eller ulik hos de to elevgruppene. Det ble benyttet to ulike tester for å måle leseforståelsen til elevene. Den første testen som ble tatt i bruk var den standardiserte testen NARA-R (the Neale Analysis of Reading Ability). Resultatene fra denne testen viste at de minoritetsspråklige elevene (mean=17.50, SD=5.37) scoret signifikant lavere enn de enspråklige elevene (mean=23.81,

SD=7.50) (Burgoyne et al., 2013, s. 139). Den andre testen var et eksperimentelt tiltak (the 'Gan' Fictional World Paradigm) designet av forskerne for å måle forskjell i relevant bakgrunnskunnskap hos enspråklige- og minoritetsspråklige elever. I det eksperimentelle tiltaket lærte elevene om den fiktive verdenen Gan, og tilegnet seg den relevante bakgrunnskunnskapen som ville være nødvendig for å kunne gjøre inferenser og besvare spørsmålene de ville bli spurt om i de relaterte testene. Ved å gjøre dette forsøkte forskerne å kontrollere for ulikheter ved bakgrunnskunnskap, gjennom å sikre at alle elevene hadde den nødvendige bakgrunnskunnskapen. På testene som var relatert til «the 'Gan' Fictional World Paradigm» scoret de minoritetsspråklige elevene signifikant lavere enn de enspråklige elevene, noe som gjenspeilet seg i den totale scoren «Gan total comprehension» (enspråklige elever: mean=12.88, SD=4.03; minoritetsspråklige elever: mean=8.56, SD=3.52) som er bygget opp av resultatene fra fire ulike deltester for leseforståelse (Burgoyne et al., 2013, s. 138-140). Den første deltesten målte hva elevene husket av innholdet som ble gitt eksplisitt i testene. Den andre deltesten målte elevenes evne til å forklare lignelser som ble presentert i tekstene ved å integrere generell bakgrunnskunnskap (som ikke ble lært som en del av den fiktive verdenen) med det eksplisitte de leste. Den tredje deltesten målte elevenes evne til å gjøre inferenser som opprettholdt sammenhengen i tekstene. Til slutt målte den fjerde deltesten elevenes evne til å gjøre inferenser som ikke var nødvendige for sammenhengen av tekstene, men som var med på å gi elevene en rikere forståelse av det de leste. På de to første deltestene ble det funnet signifikante forskjeller mellom leseforståelsen hos de to elevgruppene (Burgoyne et al., 2013, s. 141). Disse testene tok utgangspunkt i kunnskap som ble gitt eksplisitt i tekstene de leste, samt generell kunnskap elevene hadde fra før. Med andre ord ble det ikke benyttet kunnskap som elevene tilegnet seg som en del av det eksperimentelle tiltaket. Denne kunnskapen ble derimot brukt som utgangspunkt for de to siste deltestene, noe som førte til at elevene var nødt til å benytte seg av den kunnskapen de hadde lært for å besvare disse. I motsetning til de to første deltestene, ble det ikke funnet signifikante forskjeller mellom leseforståelsen til elevene på de to siste deltestene (Burgoyne et al., 2013, s. 141). Disse resultatene tyder på at det å gi elevene relevant bakgrunnskunnskap som er nødvendig for å besvare oppgavene, kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene står mer på lik linje med de enspråklige elevene, og at ulikhetene i tilgangen på bakgrunnskunnskaper i større grad blir utjevnet. Med bakgrunn i dette foreslår Burgoyne et al. (2013, s. 144) at relevant bakgrunnskunnskap bør bli aktivert og diskutert før man skal lese en tekst, slik at elevene kan ta denne kunnskapen i bruk for å skape en bedre leseforståelse av teksten de leser.

Funne fra disse studiene viser at det å ha relevante bakgrunnskunnskaper, og aktivere disse før man skal lese en tekst slik at de kan brukes aktivt i leseprosessen, har en positiv effekt på leseforståelsen til minoritetsspråklige elever på deres andrespråk. Men hva er det som gjør at bakgrunnskunnskaper ofte ser ut til å spille en viktig rolle for leseforståelsen til disse elevene? Det er flere faktorer som kan spille inn på denne rollen og hvor stor betydning bakgrunnskunnskap kan ha, noe som både blir undersøkt og diskutert i flere av artiklene.

5.5 Rydland et al. (2012)

Rydland et al. (2012, s. 465-466) har i sin studie undersøkt forholdet mellom ordavkoding, vokabular på første- og andrespråk og bakgrunnskunnskap om et gitt tema, for så å undersøke på hvilke måter disse faktorene kan være med på å påvirke leseforståelsen til minoritetsspråklige elever på 5. trinn. For å finne svaret på dette ble det, i likhet med studien til Burgoyne et al. (2013), tatt i bruk to tester for leseforståelse; en standardisert test (Woodcock Passage Comprehension) og en test (the Global Warming Test) designet av forskerne. Testen som ble designet av forskerne ble utformet for å ligne på en mer autentisk leseoppgave som kan bli gitt i et klasserom. På denne testen måtte elevene lage forbindelser og se sammenhenger mellom flere tekster (3 stk.) som omhandlet samme tema (global oppvarming) (Rydland et al., 2012, s. 466). Blant funnene som blir presentert trekkes det blant annet frem at ordavkoding, bredden og dybden på vokabularet på andrespråket, samt «text cohesion vocabulary» (konjunksjoner/bindeord) forklarte så mye som 71% av variansen på Woodcock Passage Comprehension testen. Disse faktorene spilte derimot en mindre rolle på the Global Warming Test, med unntak av ordavkoding som forklarte omtrent like mye av variansen på de to testene (Woodcock Passage Comprehension = 26%, the Global Warming Test = 27%) (Rydland et al., 2012, s. 476). Dette funnet avviker fra funn fra annen forskning, men kan vise til utfordringene de minoritetsspråklige elevene møter ved lesing i forhold til sine enspråklige medelever (Rydland et al., 2012, s. 478). Faktoren som derimot spilte en stor rolle for the Global Warming Test var bakgrunnskunnskap om et gitt tema (prior topic knowledge), som forklarte det meste av variansen på denne testen, mens vokabulavariabel som forklarte nest mest var vokabulardyde (β for bakgrunnskunnskap var .47, $p < .001$; β for vokabular var -.01) (Rydland et al., 2012, s. 477). Dette funnet tydet på at elever med mer bakgrunnskunnskap scoret bedre på the Global Warming Test. I tillegg til dette undersøkte Rydland et al. (2012, s. 477) effekten av interaksjonen mellom bakgrunnskunnskap (prior topic knowledge) og dybden på vokabularet på andrespråket. Dette var fordi vokabularet på

andrespråket var den sterkeste prediktoren blant de ulike målene for vokabular. Gjennom disse undersøkelsene fant de at kryssproduktet mellom de to faktorene bidro signifikant til resultatet fra testen, og forklarte så mye som 6% av variansen. Basert på denne interaksjonen mellom dybden på vokabularet på andrespråket og bakgrunnskunnskap om et gitt tema, antyder Rydland et al. (2012, s. 477-478) at elever med rike semantiske representasjoner av ord (i form av en større vokabulardybde på andrespråket) i større grad vil kunne dra nytte av økt bakgrunnskunnskap for å skape en bedre leseforståelse. På motsatt side vil elever med begrensede semantiske representasjoner av ord, trolig i mindre grad kunne benytte seg av sine bakgrunnskunnskaper for å støtte sin forståelse av teksten som blir lest. Med utgangspunkt i disse funnene skriver Rydland et al. (2012, s. 479) videre at betydningen av vokabular på andrespråket trolig avhenger av hvordan leseforståelsen blir målt, og at det samtidig virker trolig å anta, at selv om resultatene fra studien ikke kunne forklare dette, kan nivået av vokabularet på andrespråket påvirke hvordan elever tar i bruk sine bakgrunnskunnskaper i leseforståelsesprosessen; og at begrensede kunnskaper og ferdigheter på andrespråket altså kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene i mindre grad benytter seg av sine bakgrunnskunnskaper for å skape forståelse. Funnene fra studien setter lys på de spesifikke utfordringene minoritetsspråklige elever står ovenfor når de både skal tilegne seg et andrespråk og lære av tekster på andrespråket på samme tid. Som det ble vist i studien kan et begrenset vokabular på andrespråket i seg selv hindre leseforståelse, men siden det også kan påvirke hvordan elevene tar i bruk egne bakgrunnskunnskaper når de leser (f.eks. ved å gjøre inferenser), kan det altså bidra til å skape enda større utfordringer for disse elevene (Rydland et al., 2012, s. 479). Rydland et al. (2012, s. 480) foreslår med bakgrunn i dette å utvide elevens semantiske representasjoner av ord på andrespråket, da det kan gjøre dem i bedre stand til å ta i bruk bakgrunnskunnskaper i leseforståelsesprosessen. I tillegg til å utvikle elevenes bakgrunnskunnskaper (både på første- og andrespråket), da det kan være med på å skape et bedre grunnlag for leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene.

5.6 Davis et al. (2017)

I likhet med Rydland et al. (2012) undersøkte også Davis et al. (2017) ulike faktorer som kan være med på å påvirke leseforståelsen til elever på 5.-7. trinn, samt hvordan og i hvor stor grad disse faktorene kan bidra til leseforståelse av faktatekster (expository texts). I løpet av studien ble det gjennomført flere ulike tester for å måle de forskjellige faktorene, som blant annet innebar elevenes forståelse av faktatekster, engelskspråklige ferdigheter og

bakgrunnskunnskap. Testene som ble benyttet besto både av tester som var designet av forskerne (for å måle bakgrunnskunnskap og forståelse av faktatekster), samt tester som er brukt i tidligere forskning (for å måle engelskspråklige ferdigheter, m.m.). Gjennom de ulike testene ble det funnet at engelskspråklige ferdigheter og bakgrunnskunnskap om et gitt tema (prior topic knowledge) var uavhengige prediktorer for leseforståelsen av faktatekster, og var de variablene som i størst grad var signifikant relatert til elevenes presentasjoner på testene som målte forståelsen av faktatekster (Davis et al., 2017, s. 237, 246). Siden deltakerne i studien besto av både enspråklige- og minoritetsspråklige elever, ble det også gjennomført undersøkelser for å skape en bedre forståelse for betydningen av de engelskspråklige ferdighetene; og det ble funnet at de minoritetsspråklige elevene (mean = -1.12, SD = .95) scoret signifikant lavere enn de enspråklige elevene (mean = .32, SD = .61), samt at engelskspråklige ferdigheter forklarte en større del av variansen av leseforståelsen hos disse elevene (19.5%), i forhold til de enspråklige elevene (0.2%) (Davis et al., 2017, s. 241). Med andre ord fant Davis et al. (2017, s.247) at forholdet mellom leseforståelsen av faktatekster og engelskspråklige ferdigheter var avhengig av elevens språklige bakgrunn, og at forholdet var sterkere hos de minoritetsspråklige elevene enn de enspråklige. Basert på disse funnene påstår de videre at forholdet mellom de engelskspråklige ferdighetene og leseforståelsen kan indikere at det er en språklig terskel elevene må nå på andrespråket før effekten av bakgrunnskunnskap og bruken av ulike strategier er noe elevene kan dra nytte av i forståelsesprosessen (Davis et al., 2017, s. 248). På tross av dette foreslår de også at dette forholdet kan skyldes andre faktorer, da de minoritetsspråklige- og de enspråklige elevene scoret tilnærmet likt på testene som målte vokabular, syntaks og morfologisk bevissthet (Davis et al., 2017, s. 248).

5.7 Awabdy (2012)

Awabdy (2012) har i sin studie undersøkt forholdet mellom bakgrunnskunnskap og elevers presentasjoner på standardiserte tester for leseforståelse hos elever på 6.-8. trinn. Deltakerne i studien besto av 68 elever fordelt på de ulike trinnene, hvorav 56 ble regnet som minoritetsspråklige (82.4%), da de snakket et annet språk enn engelsk hjemme. Resultatene i studien skiller ikke mellom enspråklige- og minoritetsspråklige elever, men siden flertallet er minoritetsspråklig, regnes resultatene også som gjeldene for de minoritetsspråklige elevene. Dette er en svakhet ved studien som blant annet bidrar til man ikke kan generalisere resultatene til å si så mye utover det som skjedde spesifikt ved denne studien. Likevel kan

funnene vise til hva som er trolig å anta, og på hvilke måter de ulike elementene kan henge sammen.

I studien ble det benyttet flere tester for å undersøke forholdet mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelse. Blant annet ble ulike deler av den standardiserte testen «the California STAR Test» (CST) tatt i bruk, i tillegg til en test designet av Awabdy for å måle i hvor stor grad elevene var kjent med/hadde bakgrunnskunnskap om de ulike temaene i de 10 tekstene (hentet fra CST testen) som ble brukt i studien. Blant funnene som presenteres trekkes det blant annet frem at demografiske variabler, som innebar kjønn, etnisitet og språklig bakgrunn, ikke hadde en signifikant påvirkning på leseforståelsen på CST testen. Samtidig ble det heller ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom elever med ulik etnisk bakgrunn, selv om Awabdy (2012, s. 26) hadde forventet å finne forskjeller på dette området. Det ble derimot funnet at flere akademiske variabler hadde en signifikant påvirkning på leseforståelsen på åtte av de 10 tekstene på CST testen, men at dette ikke gjaldt alle (Awabdy, 2012, s. 26). Blant de variablene som hadde en signifikant påvirkning var både «Reading Self-concept» (for eksempel selvtillit og interesse for lesing) og «Basic Literacy Skills». Den akademiske faktoren som derimot ikke hadde en signifikant påvirkning på leseforståelsen på CST testen var «GPA» (gjennomsnittlig karakter på akademiske presentasjoner), noe Awabdy (2012, s. 26) forklarer at kan være et resultat av at skolen, hvor studien ble gjennomført, gir elevene mulighet å forbedre lave karakterer i flere fag; noe som kan medføre at GPA trolig ikke er et nøyaktig mål for akademiske presentasjoner for denne studien. I tillegg ble det også funnet at det kun var en signifikant positiv assosiasjon mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelse i tre av de ti tekstene (30%) (Awabdy, 2012, s. 27). I disse tre tilfellene ble det likevel funnet at både generell bakgrunnskunnskap (total topic familiarity) og emnespesifikk bakgrunnskunnskap (individual topic familiarity) var signifikante variabler som bidro til leseforståelse hos elevene, de hadde bare ikke en konsekvent påvirkning på tvers av de ulike tekstene (Awabdy, 2012, s. 23, 27). Til slutt konkluderer Awabdy (2012, s. 28) med at funnene fra studien indikerer at bakgrunnskunnskap har en positiv effekt på leseforståelsen på CST testen, men at det fremdeles er uklart hvor stor rolle denne effekten spiller.

5.8 Hwang & Duke (2020)

Hwang og Duke (2020) undersøkte leseforståelsen til både enspråklige- og minoritetsspråklige elever i sin studie, og ønsket å finne ut om, og eventuelt i hvor stor grad,

bakgrunnskunnskap (science domain knowledge), motivasjon for lesing og ordavkodingsferdigheter kan bidra til å skape en dypere forståelse for utvikling av leseforståelse hos elever på 3. trinn. For å undersøke dette ble datasettet «the 1998-1999 Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten cohort» benyttet, da det inneholdt seks hovedkategorier for målte variabler: språkstatus (enspråklig eller minoritetsspråklig), motivasjon for lesing, bakgrunnskunnskap, leseforståelse, avkodingsferdigheter og demografi (Hwang & Duke, 2020, s. 4-5). En svakhet med dette datasettet, som også blir en svakhet med studien som en følge av at dette datasettet blir benyttet, er at alle elevene som snakket et annet språk enn engelsk hjemme ble regnet som minoritetsspråklig, da datasettet ikke inneholdt annen informasjon om elevenes engelskspråklige ferdigheter. For eksempel kan dette innebære at elever med en minoritetsspråklig bakgrunn gjerne har blitt regnet som minoritetsspråklige, selv om de har språklige ferdigheter på andrespråket som tilsvarer de språklige ferdighetene til de enspråklige elevene.

Resultatene fra undersøkelsene som ble gjort indikerte at de enspråklige elevene presterte bedre enn de minoritetsspråklige elevene, både på testene for leseforståelse og for bakgrunnskunnskap. Gjennom analyser som ble gjort av resultatene ble også funnet at alle variablene var nærmest like mellom de to elevgruppene, men unntak av bakgrunnskunnskap (science domain knowledge), da det kun ble funnet en signifikant forskjell mellom de enspråklige- og de minoritetsspråklige elevene ved denne variabelen (Hwang & Duke, 2020, s. 8). Samtidig ble det funnet at koeffisienten for science domain knowledge var signifikant større hos de minoritetsspråklige elevene enn hos de enspråklige elevene. Med utgangspunkt i disse funnene trekker Hwang og Duke (2020, s. 10-11) frem at det ble funnet en sammenheng mellom bakgrunnskunnskap (science domain knowledge) og leseforståelse i studien, og at bakgrunnskunnskap ser ut til å spille en essensiell rolle for leseforståelsen til elevene. Dette kobler de videre til sammenhengen mellom bakgrunnskunnskap og det å gjøre inferenser underveis i lesingen, når de skriver at de minoritetsspråklige elevene trolig måtte gjøre flere inferenser basert på sine bakgrunnskunnskaper som en følge av at testene for leseforståelse kan ha vært mer syntaktisk utfordrende for de minoritetsspråklige elevene; samt at det å ha relevante bakgrunnskunnskaper gir en større sjans for å skape nøyaktige inferenser som igjen kan være med på å skape en bedre leseforståelse (Hwang & Duke, 2020, s. 11). Hwang og Duke (2020, s. 10) foreslår også at sannsynligheten for å nå et høyere nivå av leseforståelse går opp når elevene har en større grad av bakgrunnskunnskap. Bakgrunnen til denne påstanden er at resultatene viste at sannsynligheten for å nå et høyere nivå av leseforståelse

tilsvarte 56% for minoritetsspråklige elever og 43% for enspråklige elever ved en gjennomsnittlig score for bakgrunnskunnskap. Når bakgrunnskunnskap derimot var 3 standardavvik høyere, økte sannsynligheten for økt leseforståelse til mer enn 99% for minoritetsspråklige elever og omtrent 97% for enspråklige elever (Hwang & Duke, 2020, s. 10). Med bakgrunn i dette konkluderer de til slutt med at undersøkelsene fra studien viser at bakgrunnskunnskap (science domain knowledge) spilte en viktigere rolle for leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene enn de enspråklige elevene (Hwang & Duke, 2020, s. 13).

5.9 Hwang (2019)

I sin studie har Hwang (2019) undersøkt rollen av bakgrunnskunnskap og motivasjon for lesing i både informativ- og narrativ leseforståelse blant enspråklige- og minoritetsspråklige elever på 4. trinn. I likhet med Hwang og Duke (2020) har også Hwang (2019, s. 4) tatt utgangspunkt i ulike datasett for å undersøke dette, og har benyttet seg av tre datasett som er samlet inn av the International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Disse datasettene består av «the dataset of Trends in International Mathematics and Science Study» (TIMSS, 2011), «the dataset of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, 2011), samt det kombinerte datasettet av TIMSS 2011 og PIRLS 2011. Disse datasettene har blitt tatt i bruk på grunn av at de har gjennomført tester for både leseforståelse, bakgrunnskunnskap (science domain knowledge) og motivasjon for lesing. På grunn av at Hwang (2019) benytter seg av disse datasettene i studien, finner man den samme svakheten her som det man gjør ved studien til Hwang og Duke (2020); nemlig at det ikke blir gitt informasjon om elevenes språklige ferdigheter, noe som gjør at vurderingen om elevene er enspråklige eller minoritetsspråklige kun blir gjort på bakgrunn av hvilket språk elevene snakker hjemme. Av denne grunn kan det altså være at det også i denne studien er minoritetsspråklige elever som har språklige ferdigheter på andrespråket som tilsvarer de språklige ferdighetene til de enspråklige elevene, men som likevel har blitt regnet som minoritetsspråklig.

I likhet med de andre artiklene finner også Hwang (2019, s. 5-6) at de enspråklige elevene presterer bedre enn de minoritetsspråklige elevene både på testene for informativ- og narrativ leseforståelse, og på testene for bakgrunnskunnskap. Resultatene viser også at bakgrunnskunnskap (science domain knowledge) var en signifikant forutsetning for både informativ- og narrativ leseforståelse for begge elevgruppene, i tillegg til at den alene

forklarte mellom 18-44% av variansen mellom leseforståelsen til de enspråklige elevene og de minoritetsspråklige elevene for hver sjanger (informativ og narrativ) (Hwang, 2019, s. 6). Det ble også undersøkt om bakgrunnskunnskap spilte en lik eller ulik rolle for enspråklige elever og minoritetsspråklige elever. Med unntak av resultatene fra Singapore, hvor det ble funnet at koeffisienten for science domain knowledge så vidt var signifikant større hos de minoritetsspråklige elevene, ble det ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom elevgruppene i de andre landene hvor testene har blitt gjennomført (Hwang, 2019, s. 6). Med bakgrunn i dette konkluderer Hwang (2019, s. 7) med at resultatene fra studien ikke støtter påstanden om at bakgrunnskunnskap spiller en mer begrensende rolle for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever på grunn av at deres fremdeles utviklende ferdigheter på andrespråket hindrer dem i å få tilgang til og ta i bruk sin bakgrunnskunnskap. Funnene viser heller til det motsatte; at resultatene tyder på en positiv sammenheng mellom bakgrunnskunnskaper og leseforståelsen til både enspråklige- og minoritetsspråklige elever. Samtidig trekkes det frem at science domain knowledge ser ut til å være like, eller mer, viktig for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever sammenlignet med enspråklige elever (Hwang, 2019, s. 7).

6 Diskusjon

6. 1 Betydningen av bakgrunnskunnskap og hva som kan påvirke denne

Med utgangspunkt i det som har blitt trukket frem fra forskningen og teorien som til nå har blitt presentert, får man et inntrykk av at bakgrunnskunnskap kan ha en stor betydning for leseforståelsen til både enspråklige- og minoritetsspråklige elever. Men hvor stor betydning har bakgrunnskunnskap egentlig for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever? Er betydningen av bakgrunnskunnskap alltid lik, eller er det ulike faktorer som kan være med på å påvirke effekten av bakgrunnskunnskap? I så fall, hvilke faktorer er dette og i hvor stor grad kan disse påvirke effekten bakgrunnskunnskaper har for leseforståelsen på andrespråket til disse elevene? Dette er spørsmål som det er viktig å ha svar på når man skal vurdere hvordan man arbeider med lesing og leseforståelse i klasserommet og i møte med enkeltelever. I denne delen av oppgaven vil jeg av denne grunn forsøke å besvare disse spørsmålene med utgangspunkt i den forskningen og teorien som jeg har presentert tidligere. Ved å gjøre dette ønsker jeg å kunne belyse spørsmålet om man bør ha et større fokus på bakgrunnskunnskaper i skolen, og hvordan man eventuelt kan gjøre dette på best mulig måte.

Ser man til funnene fra intervensjonen til Mansor et al. (2017), kan man se at det å tilegne seg og aktivere relevant bakgrunnskunnskap i forkant av lesing hadde en effekt på leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Som det ble vist til tidligere, var denne effekten en middels stor effekt. Dette funnet som kan med andre ord tilsi at det å ha et fokus på at minoritetsspråklige elever skal få muligheten til å tilegne seg og aktivere sine bakgrunnskunnskaper i forkant av lesing, kan være med på å bidra til en bedre leseforståelse for disse elevene. Med bakgrunn i dette kan man trolig påstå at å ha et økt fokus på bakgrunnskunnskap ved lesing er noe man bør arbeide med i skolen og i møtet med den enkelte elev, da det kan vises at dette har en effekt. Likevel er det flere faktorer som kan ha en relasjon til elevenes leseforståelse og bruk av bakgrunnskunnskap, og som kan være med på å påvirke denne effekten som ble funnet gjennom intervensjonen, slik det har blitt vist til tidligere i denne oppgaven. Det er dette jeg nå vil se nærmere på og diskutere.

Når man setter resultatene i de ulike artiklene opp mot hverandre blir det tydelig at bakgrunnskunnskaper har en ulik effekt på leseforståelse i de ulike studiene, og at det er flere faktorer som kan være med å påvirke denne effekten. I artiklene blir blant annet språklige ferdigheter på andrespråket, vokabular, tilgang til bakgrunnskunnskap, ulike former for bakgrunnskunnskap og alder, trukket frem som faktorer som ser ut til å være med på å påvirke effekten av bakgrunnskunnskap. Men på hvilken måte kan disse faktorene spille inn på hvordan elevene tar i bruk sine bakgrunnskunnskaper for å skape en bedre leseforståelse?

6.2 Språklige ferdigheter på andrespråket

Som det er nevnt tidligere fant Hwang og Duke (2020, s. 10-11) at koeffisienten for science domain knowledge var signifikant større hos de minoritetsspråklige elevene enn hos de enspråklige elevene i studien. De skriver blant annet at bakgrunnskunnskap, i form av science domain knowledge, gjerne kan ha kompensert for de språklige ferdighetene som fremdeles er i utvikling på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. I tillegg til dette påpeker de at de minoritetsspråklige elevene trolig har måttet gjøre flere inferenser basert på sine bakgrunnskunnskaper, som en følge av at testene for leseforståelse kan ha vært mer syntaktisk utfordrende for disse elevene, og at det å ha relevante bakgrunnskunnskap kan være med på å øke sjansen for å gjøre mer nøyaktige inferenser, som igjen kan bidra til en bedre leseforståelse (Hwang & Duke, 2020, s. 11). Med bakgrunn i dette foreslår de videre at minoritetsspråklige elever kan oppleve større vansker med å hente ut mening fra tekst ved

bruk av bottom-up prosesser, og at de kan ha en større nytte av å ta i bruk top-down prosesser for å skape forståelse. Top-down strategier innebærer, som tidligere nevnt, at relevante bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer blir tatt i bruk for å skape forståelse av teksten som blir lest (Suraparajit, 2019, s. 455). Dette gjøres ved at den semantiske informasjonen man har lagret i langtidsmminnet blir aktivert og relatert til det som blir lest gjennom å gjøre inferenser, slik at den bakgrunnskunnskapen man har kan være med på å skape forståelse. Med andre ord kan bakgrunnskunnskapen man har fra før utgjøre grunnlaget for forståelsesprosessen som finner sted ved lesingen, ved at det blir gjort inferenser som kobler sammen det eksplisitte man leser og de semantiske representasjonene man har fra før. Ser man dette i sammenheng med funnet til Hwang og Duke (2020), kan man forstå hvorfor de påstår at minoritetsspråklige elever kan ha en større nytte av å ta i bruk top-down prosesser i forhold til bottom-up proesser. På grunn av at minoritetsspråklige elever ofte har språklige ferdigheter på andrespråket som fremdeles er under utvikling, kan det å ta utgangspunkt i den kunnskapen de allerede har gjennom top-down prosesser være med på å lette leseforståelsen i større grad enn dersom leseforståelsen hovedsakelig bygger på ordavkodingen og det eksplisitte innholdet i teksten; slik den gjør ved bruk av bottom-up prosesser. Som det er forklart i teoridelen starter bottom-up strategier forståelsesprosessen med avkoding av bokstaver, ord og syntaktiske funksjoner, og setter disse eksplisitte delene av teksten sammen til en helhet for å skape mening, uten at elevenes bakgrunnskunnskaper er med på å spille inn på forståelsen (Suraparajit, 2019, s. 455). Benytter elevene seg av bottom-up prosesser når de skal skape forståelse av en tekst, kan dette innebære at forståelsesprosessen hovedsakelig vil ta utgangspunkt i elevenes avkodingsferdigheter, språklige ferdigheter og hvor mange av ordene i teksten de kjenner igjen og klarer å koble mening til (vokabular). Med andre ord kan man trolig anta at bruken av bottom-up prosesser kan bidra til ekstra utfordringer for de minoritetsspråklige elevene, med tanke på at de ofte kan ha et mer begrenset vokabular og lavere språklige ferdigheter på andrespråket. Dette kan nemlig være med på å begrense i hvor stor grad elevene vil kunne forstå innholdet i en tekst dersom forståelsesprosessen i stor grad bygger på det eksplisitte innholdet, selv om elevene har tilfredsstillende ordavkodingsferdigheter, fordi vokabularet og de språklige ferdighetene på andrespråket gjerne ikke er tilstrekkelige nok som et grunnlag for å skape en god forståelse. Benytter elevene seg derimot av top-down prosesser kan de, som nevnt, støtte seg på konteksten i større grad og bruke denne når de gjør inferenser og relaterer det de leser til egne bakgrunnskunnskaper og erfaringer; noe som igjen kan bidra til å gjøre det lettere å skape en god forståelse.

Likevel viser Rydland et al. (2012, s. 480) derimot til at man ikke kun bør velge den ene eller andre strategien når elevene skal utvikle en bedre leseforståelse, men at elevene trolig må kunne benytte seg av både top-down- og bottom-up prosesser for å skape en optimal leseforståelse (av «content area texts»). Når de presenterer denne antagelsen viser de til funne de har gjort som viser at relevant bakgrunnskunnskap om et gitt tema (prior topic knowledge) var med på å forklare leseforståelse, både i seg selv og gjennom interaksjonen de fant mellom bakgrunnskunnskap og vokabular på andrespråk. Interaksjonen som ble funnet tydet på at elever med rike semantiske representasjoner av ord (målt av vokabulardybde) var mer sannsynlig å ha nytte av økt bakgrunnskunnskap om et gitt tema, i motsetning til elevene med en begrenset vokabulardybde som ikke var i stand til å utnytte sine bakgrunnskunnskaper om et gitt tema for å støtte sin forståelse av teksten (Rydland et al., 2012, s. 477). Dette kan videre relateres til at top-down prosessene ikke tar utgangspunkt i elevenes lexical knowledge på samme måte som bottom-up prosessene; noe jeg vil komme tilbake til ved diskusjonen av relasjonen mellom vokabular og bakgrunnskunnskap. Trolig er det dette Rydland et al. (2012) viser til med påstanden sin; at dersom elevene skal kunne hente ut den fulle meningen av ordene de leser, må de også kunne benytte seg av bottom-up strategier, selv om funnene i forskningen viser til at de kan ha mer nytte av å ta i bruk top-down strategier (Hwang & Duke, 2020, s. 11).

Som jeg har nevnt tidligere påstår Davis et al. (2017, s. 248) at de minoritetsspråklige elevene må nå en terskel på et visst nivå av språklige ferdigheter på andrespråket før de kan dra nytte av den positive effekten bakgrunnskunnskap kan ha for deres leseforståelse på andrespråket. Bakgrunnen til denne påstanden ligger i resultatene de fant som viste at engelskspråklige ferdigheter spilte en større rolle for minoritetsspråklige elever enn enspråklige elever, og at forholdet mellom leseforståelsen av faktatekster og de engelskspråklige ferdighetene til elevene, var avhengig av elevenes språklige bakgrunn.

Det at Davis et al. (2017) påstår at disse funnene kan indikere at det er en slik terskel som elevene må nå for å kunne benytte seg av sine bakgrunnskunnskaper, kan trolig relateres til elevenes bruk av hverdagsspråk (BISC) og akademisk språk (CALP). Som det ble forklart i teoridelen kan disse to typene av språket innebære ulike nivå av forståelse og språklige ferdigheter, da bruken av CALP vil kreve mer avanserte språklige ferdigheter enn bruken av BISC. Det Davis et al. (2017) viser til, kan dermed trolig innebære at elevene må tilegne seg

språklige ferdigheter som i større grad inneholder det mer avanserte språket man finner ved CALP, og kunne ta dette i bruk dersom elevene skal skape en god leseforståelse ved lesing av faktatekster (expository texts). Dette er trolig fordi at denne typen tekster ofte vil være av en mer akademisk art, noe som gjerne kan innebære at det kreves et mer fagspesifisert vokabular, bakgrunnskunnskap om det temaet teksten handler om (topic knowledge), gjerne i tillegg til andre relaterte tematikker (domain knowledge), samt at leseren i større grad er kjent med strukturen, konteksten og det mer abstrakte språket man som regel finner ved denne typen tekster. Dette er noe jeg vil diskutere videre senere i diskusjonsdelen, men det kan likevel være med på å vise til hvorfor elevenes språklige ferdigheter på andrespråket trolig vil kreve en viss grad av mestring av både BISC og CALP for at elevene skal kunne skape en tilfredsstillende leseforståelse. Likevel er det vanskelig å si noe mer spesifikt om hvor denne terskelen som Davis et al. (2017) viser til kan ligge, og hvor stor grad av språklige ferdigheter som vil kreves for å nå denne, samt hvilke deler av elevenes språklige ferdigheter dette vil innebære.

Ved å se på noen av de resultatene som blir presentert i de ulike artiklene, kan man også få et bedre inntrykk av nivået på de språklige ferdighetene på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. I flere av studiene blir det presentert en gjennomsnittscore, (mean) og standardavviket ved denne, både for de minoritetsspråklige- og de enspråklige elevene, slik at man kan sammenligne disse resultatene opp mot hverandre. Skal man derimot sammenligne disse resultatene på tvers av de ulike studiene, vil man ha et bedre utgangspunkt for sammenligningen dersom man tar i bruk effektstørrelsen ved de testene som er gjort. Dette er fordi at effektstørrelsen viser til forskjellen i resultatene mellom de to elevgruppene, samtidig som den medregner for ulike variabler som kan gjøre sammenligningen av gjennomsnittsscorene mindre reliable, som for eksempel forskjeller i størrelsen på elevgruppene (N). For å regne ut effektstørrelsen av de resultatene som ble presentert i de artiklene jeg har undersøkt, benyttet jeg meg av også her av kalkulatoren (for effektstørrelse) til Lenhard og Lenhard (2016), men i motsetning til de utregningene som ble gjort tidligere, har jeg her benyttet de to første kalkulatoren: «Comparison of groups with equal size» og «Comparison of groups with different sample size».

For å finne effektstørrelsen førte jeg inn verdiene for gjennomsnittscore (mean), standardavvik (SD) og størrelsen på elevgruppene (N) hos både de minoritetsspråklige elevene og de enspråklige elevene. Dette ble gjort med resultatene for leseforståelse ved

NARA-R testen i studien til Burgoyne et al. (2013), resultatene for leseforståelse ved The Global Warming Test i studien til Rydland (2012), samt resultatene for narrativ leseforståelse (narrative reading comprehension) i studien til Hwang (2019); hvor jeg regnet ut en gjennomsnittlig effektstørrelse for de fem landene som har vært en del av TIMSS- og PIRLS undersøkelsene som Hwang (2019) har benyttet seg av, slik at resultatene fra studien bedre kan sammenlignes med resultatene fra de andre studiene.

Denne utregningen gav henholdsvis effektstørrelser på $d = -0.967$ (Burgoyne et al., 2013), $d = -1.21$ (Rydland et al., 2012), og $d = -0.26$ (Hwang, 2019). Som tidligere nevnt viser disse effektstørrelsene til forskjellen mellom leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene og de enspråklige elevene ved de ulike testene som er gjennomført. Effektstørrelsen på $d = -1.21$ er den største av disse effektstørrelsene, og viser til at det var en større forskjell mellom leseforståelsen til de to elevgruppe i studien til Rydland et al. (2012), enn det er i de andre to studiene. Effektstørrelsen på $d = -0.26$ er derimot lav, og viser til en liten forskjell mellom leseforståelsen til de enspråklige og de minoritetsspråklige elevene i denne studien. Dette kan tyde på at de minoritetsspråklige elevene i studien til Hwang (2019) har gode språklige ferdigheter i forhold til de minoritetsspråklige elevene i studiene til Rydland et al. (2012) og Burgoyne et al. (2013).

Dette er trolig relatert til den ene svakheten med studien til Hwang (2019), som også ble nevnt tidligere, om at vurderingen av hvilke elever som var minoritetsspråklige og hvilke som var enspråklige kun ble gjort på bakgrunn av hvilket språk de snakket hjemme, på grunn av at datasettene som ble benyttet ikke inneholdt annen informasjon om elevenes språklige ferdigheter. Som et resultat av dette har vurderingene om elevene er minoritetsspråklige eller enspråklige kun blitt gjort med bakgrunn i hvilket språk de snakker hjemme, noe som kan ha ført til at elever har blitt regnet som minoritetsspråklige uten at de er dette, samtidig som at det kan være elever som har språklige ferdigheter som tilsvarer de språklige ferdighetene til enspråklige elever, men som likevel regnes som minoritetsspråklige. Dette kan videre være med på å skape en skjev representasjon av resultatene til de minoritetsspråklige elevene. De tre effektstørrelsene fra de ulike studiene viser likevel at forskjellene i leseforståelsen er til fordel for de enspråklige elevene (vist gjennom «-» i forkant av effektstørrelsen); altså har de enspråklige elevene en bedre leseforståelse enn de minoritetsspråklige elevene ved disse testene, noe som blant annet kan være med på å indikere at de minoritetsspråklige elevene trolig har lavere språklige ferdigheter på andrespråket enn de enspråklige elevene.

For å få et bedre inntrykk av hvordan disse effektstørrelsene er i forhold til effektstørrelser for leseforståelse i andre studier har jeg også sammenlignet disse med den gjennomsnittlige effektstørrelsen for leseforståelse som ble funnet i meta-analysen til Melby-Lervåg og Lervåg (2014, s. 409, 421) av 82 ulike studier, som var $d = -0.62$. Ser man denne i forhold til effektstørrelsene fra de tre studiene, ser man at effektstørrelsene fra studiene til Rydland et al. (2012) og Burgoyne et al. (2013), på henholdsvis $d = -1.21$ og $d = -0.9676$, ligger over denne gjennomsnittlige effektstørrelsen, mens effektstørrelsen i studien til Hwang (2019) ligger under dette gjennomsnittet. Dette kan tyde på at forskjellene i leseforståelsen i studiene til Rydland et al. (2012) og Burgoyne et al. (2013) er større enn gjennomsnittet, noe som igjen kan indikere at de minoritetsspråklige elevene i disse studiene gjerne har lavere språklige ferdigheter på andrespråket enn gjennomsnittet av minoritetsspråklige elever. Når det gjelder effektstørrelsen fra studien til Hwang (2019), vil dette altså være motsatt, da effektstørrelsen er mindre enn gjennomsnittet, noe som kan indikere at de minoritetsspråklige elevene i denne studien trolig har høyere språklige ferdigheter på andrespråket enn gjennomsnittet av minoritetsspråklige elever.

I tillegg til dette fant jeg også effektstørrelsen for engelskspråklige ferdigheter i studien til Davis et al. (2017), på samme måte som jeg fant de tre andre effektstørrelsene. Denne effektstørrelsen var $d = -1.804$, noe som viser til en forskjell mellom de engelskspråklige ferdighetene til minoritetsspråklige og enspråklige elever i studien til Davis et al. (2017), som i likhet med de andre effektstørrelsene, også er til fordel for de enspråklige elevene. I tillegg til dette er effektstørrelsen relativt stor, noe som viser til en større forskjell mellom disse engelskspråklige ferdighetene til de to elevgruppene. I studien til Melby-Lervåg og Lervåg (2014, s. 409) er det ikke en gjennomsnittlig effektstørrelse for språklige ferdigheter, men det er derimot gjennomsnittlige effektstørrelser for språkforståelse, fonologisk bevissthet og ordavkodning. Disse effektstørrelsene er henholdsvis $d = -1.12$, $d = -0.08$ og $d = -0.12$. Ser man effektstørrelsen fra studien til Davis et al. (2017) opp mot disse, ser man at denne er større enn de tre gjennomsnittlige scorene, noe som gjerne kan tyde på at de minoritetsspråklige elevene har lavere engelskspråklige ferdigheter enn gjennomsnittet av minoritetsspråklige elever, men siden effektstørrelsene ikke måler det samme kan man ikke si dette sikkert.

Ser man dette i relasjon til påstanden til Davis et al. (2017) om den språklige terskelen de minoritetsspråklige elevene må nå for å kunne dra nytte av effekten relevant

bakgrunnskunnskap kan ha for leseforståelsen deres på andrespråket, kan det se ut til at også de ulike effektstørrelsene gjerne er med på å støtte opp om at språklige ferdigheter kan være med på å bidra til en bedre leseforståelse. Dette er fordi at forskjellene mellom de enspråklige og de minoritetsspråklige elevene som effektstørrelsene viser til, blant annet kan indikere at det er faktorer som gjør at de enspråklige elevene scorer bedre enn de minoritetsspråklige, og dermed også har en bedre leseforståelse. Disse faktorene vil trolig i stor grad bestå av de som blir belyst og diskutert i denne oppgaven, noe som innebærer at både vokabular, språklige ferdigheter på andrespråket, samt tilgangen til relevant bakgrunnskunnskap, kan være med på å bidra til denne forskjellen. Det er også i denne sammenhengen at effektstørrelsen fra studien til Davis et al. (2017) blir mer relevant; da den som nevnt viser til at det også er en forskjell mellom de engelskspråklige ferdighetene blant de minoritetsspråklige og de enspråklige elevene i studien, som også kan tilsvare de språklige ferdighetene på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. Ses dette i sammenheng med de tre andre effektstørrelsene, kan man altså trolig anta at det er en relasjon mellom leseforståelsen på andrespråket til disse elevene og deres språklige ferdigheter på andrespråket, slik det også blir vist til andre steder i forskningen.

I praksis kan betydningen av språklige ferdigheter på andrespråket for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, trolig ha flere implikasjoner for hvordan lærere arbeider med utviklingen av en god leseforståelse i undervisningen. For det første kan det være viktig for læreren å ha kjennskap til nivået av elevenes språklige ferdigheter på andrespråket, og om disse er tilfredsstillende nok til å skape en forståelse av teksten som skal leses, eller om de er begrenset til den grad at de kan bidra til å hindre leseforståelse underveis i leseprosessen. For det andre kan det, med bakgrunn i dette, trolig være viktig at læreren gir elevene mulighet til å videreutvikle sine språklige ferdigheter, og at dette er noe som aktivt blir vektlagt i undervisningen, slik at alle elevene får denne muligheten. Dette vil gjerne være spesielt viktig for utviklingen av elevenes akademiske språk (CALP), da dette som nevnt har større krav til elevenes kunnskap og ferdigheter enn hverdagsspråket (BISC), da det blant annet krever det et mer abstrakt språk som i større grad baserer seg på en større grammatisk kompleksitet og et mer komplekst/spesialisert vokabular, samtidig som det i mindre grad støtter seg på konteksten (Geva & Wiener, 2015, s. 37-38). Med andre ord vil det være viktig at de minoritetsspråklige elevene får muligheten til å lære og tilegne seg disse kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å mestre det akademiske språket, spesielt i de situasjonene der CALP i større grad vil bli benyttet, som for eksempel ved lesingen av

informative tekster. Som jeg vil komme tilbake til senere vil dette trolig blir mer og mer viktig etter hvert som elevene blir eldre og kommer lenger ut i skoleløpet, da det også blir et større fokus på å lese for å lære jo lenger ut i skoleløpet elevene kommer; noe som i større grad krever en god leseforståelse hos disse elevene dersom de skal kunne få et best mulig læringsutbytte.

6.3 Vokabular

I artiklene til både Rydland et al. (2012) og Burgoyne et al. (2013) vises det til relasjonen mellom bakgrunnskunnskaper og vokabular, og hvordan vokabularet til elevene kan være med på å påvirke i hvor stor grad bakgrunnskunnskapene deres kan bidra til en økt leseforståelse. Som det ble nevnt ved forklaringen av Snow og Sweet (2003) sin definisjon av leseforståelse, kan et begrenset vokabular blant annet være med på å bidra til en lavere leseforståelse hos elevene (Lyster et al., 2019, s. 344). Dette er fordi at dersom elevene skal forstå og skape mening av de ordene som blir avkodet under lesingen, kreves det at elevene aktiverer sine semantiske representasjoner og kobler rett semantisk representasjon til det ordet som blir lest. I hvor stor grad elevene klarer å gjøre dette i møtet med tekst, kan blant annet avhenge av bredden og dybden på elevenes vokabular. Har elevene en lav bredde i vokabularet sitt, kan det føre til at de kjenner igjen færre ord når de leser. Dette kan videre føre til at det blir vanskeligere for elevene å se sammenhenger i teksten og å forstå innholdet i det de leser, noe som kan bidra til å skape en lavere leseforståelse. En viktig forutsetning i elevenes vokabularbredde vil av denne grunn være at elevene kjenner til mange ord innen flere ulike områder og tematikker, og at de klarer å kjenne disse igjen i ulike sammenhenger og i ulike tekster når de leser. Har de det, vil de trolig være bedre forberedt og ha en bedre forutsetning for å skape en god leseforståelse i møte med ulike tekster.

Har elevene derimot en lav dybde i vokabularet sitt, kan dette tyde på at elevene gjerne ikke har de beste semantiske representasjonene, da gode semantiske representasjoner krever at elevene har lagret tilstrekkelig med informasjon om begrepet den semantiske representasjonen skal representere. Hwang og Duke (2020, s. 3) viser blant annet til tre dimensjoner av kunnskap som er med på å bygge opp elevenes bakgrunnskunnskap. Som det er forklart i teoridelen, består disse av lexical-, featural- og episodic knowledge. Lexical knowledge er den dimensjonen som bygger på elevenes vokabular og som innebærer informasjon om meningen av ord. Videre bygger featural knowledge på kjennetegn og egenskaper ved objekter og ideer,

mens episodic knowledge bygger på erfaringer man har tilegnet seg om objekter og ideer gjennom ulike situasjoner. Det er i denne sammenhengen at relasjonen mellom vokabular og bakgrunnskunnskaper kommer mer tydelig til syne. Skal elevene få gode semantiske representasjoner som er rike på informasjon, trenger de tilfredsstillende kunnskaper om meningen av ord og de objektene og ideene ordene betegner, samt at elevene har erfaringer med de objektene og ideene ordene betegner i ulike situasjoner. En god semantisk representasjon vil altså trolig inneholde kunnskap innen alle disse dimensjonene, men lexical knowledge (vokabular) vil nok gjerne spille en spesielt sentral rolle, da det fungerer som en form for grunnlag/utgangspunkt for de andre kunnskapene (featural- og episodic knowledge), ved at elevene må vite meningen av ordet dersom de skal kunne relatere det til den kunnskapen de har om ordet. Mangler elevene derimot noe av denne kunnskapen i sine semantiske representasjoner, kan det bidra til at det blir vanskeligere for elevene å få en full forståelse av teksten og de ulike sammenhengene i den. Har elevene for eksempel ingen lexical knowledge om ordene de leser vil de ikke kunne kjenne igjen ordene, og vil dermed heller ikke kunne aktivere de semantiske representasjonene de eventuelt har om objektet eller ideene som ordene betegner. Dette vil si at elevene gjerne kjenner til begrepet og hva det betyr, men at de ikke klarer å koble dette til det spesifikke ordet som blir lest, og dermed kan få en lavere forståelse. Har elevene derimot lexical knowledge om ordene de leser, men mangler mer utdypende kunnskaper i form av featural- og episodic knowledge, vil elevene trolig forstå betydningen av ordene, men kan gjerne ha vansker med å koble på meningen av ordet, se sammenhenger mellom ordene og annet innhold i teksten, koble ordene til andre kontekster, samt å gjøre inferenser, både i og på tvers av teksten.

Ser man til funnene i artikkelen til Rydland et al. (2012, s. 475), ser man at de fant en sterk relasjon mellom bakgrunnskunnskap og dybden på vokabularet på andrespråket til minoritetsspråklige elever. Interaksjonen de fant mellom disse to faktorene tydet på at elever med begrensede semantiske representasjoner av ord på andrespråket i mindre grad var i stand til å ta i bruk sine bakgrunnskunnskaper for å skape en forståelse av det de leste, samtidig som de tydet på at det er trolig å anta at nivået på elevenes vokabular (vocabulary skills) kan være med på å påvirke hvordan de tar i bruk bakgrunnskunnskaper i forståelsesprosessen som finner sted ved lesing (Rydland et al., 2012, s. 479). Som jeg har nevnt tidligere, påstår Rydland et al. (2012, s. 479) med bakgrunn i dette, at elever som har en større dybde i sitt vokabular og som har rike semantiske representasjoner av ord, i større grad vil kunne dra nytte av økt bakgrunnskunnskap for å skape en bedre leseforståelse enn elever som ikke har

like rike semantiske representasjoner, og som har en mindre dybde i sitt vokabular. Med andre ord kan det se ut som at vokabular er en viktig faktor i elevers leseforståelse, både i seg selv og i forhold til hvordan bakgrunnskunnskaper kan bli tatt i bruk underveis i lesingen. Som Rydland et al. (2012, s. 479) skriver, kan et begrenset vokabular på andrespråket være med på å begrense leseforståelsen i seg selv, men det også kan bidra til at forståelsesvanskene ved lesing blir enda større, da et begrenset vokabular kan være med på å påvirke hvordan elevene tar i bruk bakgrunnskunnskap for å skape mening gjennom forståelsesprosessen.

Det er også dette Burgoyne et al. (2013, s. 133) viser til når de skriver at forståelsesvanskene minoritetsspråklige elever opplever ved lesing, kan være relatert til et begrenset vokabular (vocabulary knowledge). Som jeg vil komme tilbake til ved diskusjonen om tilgang til relevant bakgrunnskunnskap, forklarer de videre at minoritetsspråklige elever gjerne har begrenset tilgang til relevante bakgrunnskunnskap som kan være med på å lette leseforståelsen deres på andrespråket, fordi at de ofte ikke har de samme erfaringene og kunnskapene (som kan bidra til å skape relevant bakgrunnskunnskap) som de enspråklige elevene. Dette kan for eksempel være på grunn av ulikheter i de kulturelle og/eller språklige bakgrunnene til de ulike elevgruppene. Som en følge av dette kan leseforståelsen på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene i større grad være avhengig av det eksplisitte innholdet i teksten, samt elevenes vokabular og språklige ferdigheter på andrespråket, da den begrensede tilgangen til relevant bakgrunnskunnskap kan hindre dem i å gjøre inferenser med utgangspunkt i både konteksten og egen bakgrunnskunnskap for å lette leseforståelsen (Burgoyne et al., 2013, s. 133). Med andre ord kan de minoritetsspråklige elevene i en slik situasjon ende opp med å i større grad benytte seg av bottom-up prosesser for å skape forståelse av teksten, fremfor å benytte seg av top-down prosesser, fordi de trolig blir nødt til å bygge forståelsen på det eksplisitte innholdet i teksten som en følge av manglende relevant bakgrunnskunnskap. Dette gjerne på tross av at elevene trolig kan ha mer nytte av top-down prosessene, da disse kan bidra til å skape en bedre leseforståelse; slik for eksempel Hwang og Duke (2020, s. 11) påpeker. Dette kan videre medføre ytterligere utfordringer for de minoritetsspråklige elevene dersom de har et lavt vokabular, da de vil være avhengige av et godt vokabular for å skape en god leseforståelse gjennom bruken av bottom-up prosesser. Det er altså på denne måten at vokabularet på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene kan relateres til top-down og bottom-up prosesser, og hvordan disse prosessene kan være med på å avgjøre hvordan og i hvor stor grad elevene tar i bruk sine bakgrunnskunnskaper for å skape forståelse av det de leser.

For å bedre illustrere denne sammenhengen viser Burgoyne et al. (2013, s. 144) til en av deltestene de gjennomførte som en del av det eksperimentelle tiltaket i studien, hvor de fant at de minoritetsspråklige elevene i større grad var avhengig av teksten som ble lest, samt deres vokabular og språklige ferdigheter (vocabulary skills) for å hente ut mening fra teksten. Med andre ord benyttet elevene seg i større grad av bottom-up prosesser for å skape forståelse ved denne deltesten. Det var også i denne sammenhengen at de fant at elevenes begrensede vokabular var med på å svekke deres evne til å utnytte bottom-up prosesser, da forståelsesstrategiene de tok i bruk ofte var upålitelige som følge av de krevde et sterkt vokabular for å gi nøyaktige svar (Burgoyne et al., 2013, s. 144). Med andre ord så ikke de minoritetsspråklige elevene ut til å ha et sterkt nok vokabular til å kunne benytte seg av disse strategiene på en måte som gav en tilfredsstillende forståelse. Funnene til Burgoyne et al. (2013) kan av denne grunn tyde på at minoritetsspråklige elever trolig har en større nytte av å ta i bruk top-down prosesser for å skape leseforståelse dersom de har et begrenset vokabular, da dette begrensede vokabularet kan medføre ytterligere forståelsesvansker for elevene dersom de benytter seg av bottom-up prosesser for å skape forståelse av det de leser.

Ser man dette i forhold til praksis og det arbeidet som gjøres i skolen, kan man med utgangspunkt i det som nå har blitt diskutert, anta at det å jobbe mot at elevene skal kunne utvikle et bedre vokabular, både i form av vokabularbredde og -dybde, kan bidra til at elevene i større grad kan ta relevant bakgrunnskunnskap i bruk for å skape en bedre leseforståelse på andrespråket. For læreren kan dette innebære at det for eksempel blir satt av tid til å arbeide med ord og begrep som er relevante for det temaet elevene skal lese om, og at dette gjøres på en måte som gir elevene mulighet til å koble ordene/begrepene til kunnskap og erfaringer de allerede har tilegnet seg, slik at de kan utvikle bedre semantiske representasjoner. Er det derimot ord/begrep som er helt nye for elevene og som de ikke har kjennskap til fra før, vil det trolig være viktig at det blir gitt mulighet til at elevene kan gjøre seg ulike erfaringer med ordet/begrepet, gjerne i ulike situasjoner, slik at de har en større sjanse for å kjenne det igjen i ulike sammenhenger. Dette kan også trolig bidra til at elevene i større grad blir i stand til å ta i bruk relevant bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer for å gjøre inferenser underveis i lesingen. Ved å gjøre vil elevene trolig kunne oppdage flere sammenhenger mellom det som står i teksten, men også på tvers av ulike tekster. Har elevene relevant bakgrunnskunnskap om et gitt tema, vil de sannsynligvis kunne kjenne dette igjen neste gang de leser en tekst som omhandler det samme, og vil da kunne trekke linjer mellom innholdet disse tekstene. Dersom

læreren bruker tid til å øve på dette sammen med disse elevene kan altså trolig være til stor nytte for dem, da det gir dem mulighet til å videreutvikle de ferdighetene og kunnskapene som vil være nødvendige dersom elevene skal kunne benytte seg av top-down prosesser, som det har blitt vist at kan bidra til at elevene utvikler en bedre leseforståelse, slik det har blitt forklart tidligere.

6.4 Tilgang til relevant bakgrunnskunnskap

En annen faktor som kan være med på å påvirke hvor stor effekt bakgrunnskunnskap kan ha for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, er elevenes tilgang til relevante bakgrunnskunnskaper. Denne tilgangen til relevant bakgrunnskunnskap kan igjen påvirkes av ulike faktorer, da det er flere ting som kan spille inn på i hvor stor grad elevene klarer å relatere sine bakgrunnskunnskaper til det de leser. For eksempel kan både elevenes vokabular og/eller språklige ferdigheter på andrespråket spille inn på dette, slik jeg har vist til og diskutert tidligere. Samtidig kan elevenes tilgang til relevant bakgrunnskunnskap også påvirkes av deres bakgrunn og tidligere erfaringer, samt deres evne til å vite når den relevante bakgrunnskunnskapen skal aktiveres og tas i bruk, og i hvor stor grad de klarer å bruke konteksten til å avgjøre dette.

Burgoyne et al. (2013, s. 133) viser blant annet til tilgangen av bakgrunnskunnskap når de skriver at minoritetsspråklige elever gjerne ikke har de kulturelle- og personlige erfaringene som man gjerne kan finne hos de enspråklige elevene, som kan være med på å skape og gjøre relevant bakgrunnskunnskap tilgjengelig, slik at denne kan bli tatt i bruk for å lette leseforståelsen. Sagt på en annen måte vil dette si at minoritetsspråklige elever gjerne ikke har gjort seg de samme erfaringene som enspråklige elever, for eksempel på grunn av forskjeller i deres kulturelle- og/eller språklige bakgrunn. Videre kan dette for eksempel bidra til at de enspråklige elevene (som har samme kulturelle og/eller språklige bakgrunn), trolig har mange av de samme erfaringene og kunnskapene, da dette er erfaringer og kunnskap som for dem er «vanlig å ha». I motsetning til disse vil de minoritetsspråklige elever gjerne ikke ha de samme kunnskapene og erfaringene, på grunn av at de har en annen bakgrunn/kultur hvor dette er erfaringer og kunnskap som ikke er «vanlig å ha». Dette kan videre føre til at ting som er kjente for de enspråklige elevene gjerne ikke er kjent for de minoritetsspråklige elevene, og at de minoritetsspråklige elevene dermed mangler erfaringer og kunnskap som kan være nyttige for å bygge opp relevant bakgrunnskunnskap om det temaet de leser om, i motsetning til de

enspråklige elevene som trolig allerede har gjort seg disse erfaringene og tilegnet seg denne kunnskapen. Et eksempel på dette kan være en situasjon hvor man på den ene siden finner de enspråklige elevene som har relevant bakgrunnskunnskap om temaet i teksten de skal lese, som de kan aktivere og relatere til det de leser for å lette leseforståelsen. På den andre siden finner man derimot de minoritetsspråklige elevene som ikke har denne relevante bakgrunnskunnskapen, og dermed heller ikke har tilgang til relevant bakgrunnskunnskap som de kan ta i bruk for å lette forståelsen av det de leser. Med andre ord kan de minoritetsspråklige elevene trolig oppleve ytterligere forståelsesvansker ved lesingen som et resultat av at de ikke har tilgang til relevant bakgrunnskunnskap om det de leser om.

Ser man dette i relasjon til det som tidligere har blitt presentert og diskutert om top-down og bottom-up prosesser, kan man få en bedre forståelse for hvordan denne mangelen på tilgang til bakgrunnskunnskap kan bidra til å hindre minoritetsspråklige elever i å oppnå en god leseforståelse. Som det har blitt nevnt tidligere kan det være vanskelig for elevene å benytte seg av top-down strategier dersom de ikke har og/eller klarer å ta i bruk relevant bakgrunnskunnskap for å skape forståelse, noe som trolig kan føre til at elevene i stedet for benytter seg av bottom-up strategier, som i større grad støtter seg på elevenes språklige ferdigheter og vokabular. Ser man dette i kombinasjon med at mange av de minoritetsspråklige elevene ofte har et lavt vokabular og lave språklige ferdigheter på andrespråket, kan man se hvordan dette kan være med på å hindre leseforståelsen på andrespråket til disse elevene. I hvor stor grad de minoritetsspråklige elevene kan benytte seg av sine bakgrunnskunnskaper, samt i hvor stor grad de klarer å gjøre inferenser underveis i lesingen, kan med andre ord være med på å avgjøre om elevene benytter seg av top-down eller bottom-up prosesser for å skape forståelse underveis i lesingen. Tilgangen de minoritetsspråklige elevene har til relevant bakgrunnskunnskap om det temaet de leser om kan blant annet av denne grunn se ut til å spille en sentral rolle for deres leseforståelse på andrespråket.

Med bakgrunn i den sentrale rollen elevenes tilgang til relevante bakgrunnskunnskaper kan ha for deres leseforståelse, har både Chen (2009) og Clark (2018) undersøkt effekten av å lese kulturelt kjente og kulturelt ukjente tekster, og hvordan dette var relatert til elevenes leseforståelse og bruk av bakgrunnskunnskaper. Chen (2009) fant tydelige forskjeller ved effekten av bakgrunnskunnskaper for elevenes leseforståelse, basert på om tekstene var kulturelt familiære eller ufamiliære. Som det ble presentert tidligere ble det ikke funnet

signifikante forskjeller mellom elevene i gruppen som hadde deltatt på aktiviteter hvor de tilegnet seg bakgrunnskunnskaper og gruppen som ikke hadde deltatt i aktivitetene hvor de tilegnet seg bakgrunnskunnskaper, i forkant av lesingen av tekster som var kulturelt familiære. Var tekstene derimot kulturelt ufamiliær ble det funnet signifikante forskjeller mellom disse gruppene (Chen, 2009, s. 76). På grunn av at det ikke ble funnet signifikante forskjeller mellom elevgruppene når de leste kulturelt kjente tekster, kan det se ut til at det å ha relevant bakgrunnskunnskap ikke hadde en betydelig effekt for leseforståelsen til elevene ved lesing av kulturelt familiære tekster. At det derimot ble funnet signifikante forskjeller mellom de to elevgruppene ved lesing av kulturelt ufamiliære tekster, viser til at det å ha relevant bakgrunnskunnskap kan spille en betydelig rolle for leseforståelsen til elevene dersom teksten som blir lest er kulturelt ufamiliær. Dette kan tyde på at det trolig er andre faktorer som er med på å støtte opp om leseforståelsen til elevene ved lesing av kulturelt familiære tekster, som gjerne ikke er til stedet ved lesing av kulturelt ufamiliære tekster; noe som kan bidra til at elevene i større grad er avhengige av å ha og kunne ta i bruk relevant bakgrunnskunnskap for å skape forståelse ved lesing av kulturelt ufamiliære tekster i forhold til kulturelt familiære tekster. Med andre ord kan det være trolig å anta at ved lesingen av kulturelt ufamiliære tekster vil elever som har relevant bakgrunnskunnskap ha en bedre leseforståelse enn elever som ikke har relevant bakgrunnskunnskap, slik også funnene til Chen (2009) viser, samt at det å ha relevant bakgrunnskunnskap dermed kan spille en kritisk rolle for hvor god leseforståelsen til elevene blir. Ved kulturelt familiære tekster er konteksten, og gjerne innholdet generelt, trolig mer kjent for elevene. Dette kan blant annet bidra til å gjøre det mulig for elevene å i større grad støtte seg på konteksten og det eksplisitte innholdet i teksten for å skape forståelse underveis i lesingen, for eksempel gjennom at konteksten kan gi en forklaring på noe som ikke blir gitt eksplisitt i teksten. I motsetning til dette vil konteksten, og gjerne også innholdet i teksten, trolig være mer ukjent ved kulturelt ufamiliære tekster. Dette kan bidra til at elevene i større grad er avhengig av å ha relevant bakgrunnskunnskap for å skape forståelse ved lesing av disse tekstene, da de trolig ikke kan støtte seg på konteksten og det eksplisitte innholdet på den samme måten som ved lesing av kulturelt familiære tekster. Med andre ord kan man for eksempel si at dersom elevene ikke har relevante bakgrunnskunnskaper ved lesing av kulturelt ufamiliære tekster, vil de trolig ikke oppnå en god leseforståelse. Dette kan for eksempel være fordi at de ikke klarer å ta i bruk informasjonen som blir gitt implisitt gjennom konteksten (da denne trolig er ukjent), samtidig som mangelen av bakgrunnskunnskap kan være med på å hindre dem i å gjøre vellykkede inferenser, noe som igjen kan bidra til at elevene ikke klarer å se sammenhengene og den

overordnede meningen i teksten, som videre kan føre til en lavere leseforståelse, slik det er forklart tidligere (Roe et al., 2018; Buch-Iversen, 2010). I hvor stor grad elevene har tilgang til relevant bakgrunnskunnskap, samt har kjennskap til konteksten, kan dermed i en slik situasjon, være med på å avgjøre hvor god leseforståelsen til elevene blir. Ser man dette i sammenheng med det som er diskutert over, kan man trolig anta at elevenes tilgang til bakgrunnskunnskap vil være større ved lesing av kulturelt familiære tekster, i motsetning til lesing av kulturelt ufamiliære tekster.

Mye av det samme gjelder nok gjerne også for funnene til Clark (2018), hvor det ble vist til at de minoritetsspråklige elevene oftest viste tegn til både leseforståelse og bruk av bakgrunnskunnskap under diskusjonene om de tekstene som var mest kulturelt kjente, i forhold til tekstene som var mindre kulturelt kjente. Som jeg har forklart tidligere er det flere svakheter ved studien til Clark (2018) som gjør at man ikke kan si så mye om resultatene utover hvordan de utspilte seg i studien, siden det er flere faktorer det ikke blir kontrollert for. Likevel kan resultatene gi et inntrykk av hvordan elevene tok i bruk sine bakgrunnskunnskaper for å skape en bedre leseforståelse ved lesingen av de ulike tekstene. Funnene til Clark (2018) viser at elevene så ut til å ta i bruk bakgrunnskunnskapene sine i størst grad ved de kulturelt kjente tekstene, i forhold til de mindre kulturelt kjente tekstene. Dette kan gjerne tyde på at elevene hadde mer bakgrunnskunnskap om innholdet i de kulturelt kjente tekstene enn de hadde om innholdet i de tekstene som var mindre kulturelt kjente, hvor de også så ut til å benytte seg av bakgrunnskunnskap i en mindre grad. Med andre ord kan det være trolig å anta at elevene viste mindre tegn til bruk av bakgrunnskunnskaper ved de mindre kulturelt kjente tekstene på grunn av at de manglet relevante bakgrunnskunnskaper om innholdet i disse tekstene. Trolig har de ikke hatt den samme tilgangen til bakgrunnskunnskap ved lesingen av de mer kulturelt ukjente tekstene, som ved lesingen av de mer kulturelt kjente tekstene, på samme måte som det har blitt vist til tidligere. Funnene til Clark (2018) kan likevel, i likhet til funnene til Chen (2009) og Burgoyne et al. (2013), være med på å indikere at elever som regel får en bedre leseforståelse når de har tilgang til relevant bakgrunnskunnskap som de kan ta i bruk når de skaper forståelse av teksten de leser, da dette i større grad gjør det mulig for elevene å benytte seg av top-down prosesser på en hensiktsmessig måte, for eksempel gjennom å gjøre inferenser for å skape forståelse der det er noe som ikke blir gitt eksplisitt i teksten, eller for å koble innholdet i teksten til en større kontekst.

Som det ble nevnt ved innledningen til denne delen av diskusjonen, trenger elevenes tilgang til bakgrunnskunnskap likevel ikke å være avhengig av i hvor stor grad elevene har gjort seg erfaringer og tilegnet seg relevant kunnskap, da elevenes evne til å vite når denne informasjonen skal tas i bruk kan også spille en viktig rolle, slik Burgoyne et al. (2013, s. 143) påstår. I den samme deltesten i det eksperimentelle tiltaket til Burgoyne et al. (2013) som det ble vist til tidligere i denne delen av diskusjonen, tydet svarene til de minoritetsspråklige elevene på at de hadde kjennskap til og kunnskap om innholdet i teksten, men at de ikke klarte å vurdere hva av denne informasjonen som var relevant, gjerne fordi de ikke tok konteksten med i betraktning i forståelsesprosessen (Burgoyne et al., 2013, s. 143). Videre skriver de at dette funnet kan foreslå at minoritetsspråklige elever kan ha en mindre sannsynlighet for å oppdage avvik mellom deres tolkning av innholdet i teksten og innholdet i teksten slik det er forstått ut ifra konteksten; eller at de er klar over avvikene, men ikke har den nødvendige kunnskapen og/eller ferdighetene til å rette opp i dem (Burgoyne et al., 2013, s. 143). Dette kan med andre ord tyde på at selv om elevene har relevant bakgrunnskunnskap og bruker denne til å gjøre inferenser, er det ikke sikkert at dette gjøres på en måte som er hensiktsmessig og som støtter opp om leseforståelsen deres.

Et annet funn som Burgoyne et al. (2013, s. 140) fant, var at det ikke ble funnet en signifikant forskjell mellom scorene til de minoritetsspråklige elevene (mean=11.44, SD=1.21) og de enspråklige elevene (mean=11.69, SD=0.87) på deltesten hvor elevene måtte gjenkalle den bakgrunnskunnskapen de hadde lært som en del av det eksperimentelle tiltaket. Dette funnet kan tyde på at de minoritetsspråklige elevene hadde en tilsvarende tilgang til bakgrunnskunnskap som de enspråklige elevene etter å ha tilegnet seg og aktivert den relevante bakgrunnskunnskapen som en del av det eksperimentelle tiltaket. Basert på dette funnet kan det se ut til at det å skape den samme tilgangen til relevant bakgrunnskunnskap hos de minoritetsspråklige elevene som den man trolig finner blant de enspråklige, gjerne kan bidra til å utjevne forskjellene i nivået av leseforståelse hos de to elevgruppene. Her vil nok også andre faktorer, som for eksempel språklige ferdigheter på andrespråket, trolig spille inn og påvirke i hvor stor grad elevene klarer å utnytte denne tilgangen til relevant bakgrunnskunnskap, men funnet kan likevel indikere at å gi elevene denne tilgangen til bakgrunnskunnskap kan ha en positiv effekt for deres leseforståelse.

I skolen kan dette bety at elevene trolig vil ha nytte av å gjøre seg kjent med det temaet teksten de skal lese omhandler. Ved å gi elevene mulighet til å gjøre seg kjent med dette

temaet, vil de også ha mulighet til å kunne tilegne seg relevant bakgrunnskunnskap og å kunne aktivere denne i forkant av lesingen, noe som altså kan ha en positiv effekt for leseforståelsen på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. For læreren kan dette innebære at en i større grad må sette seg inn i og finne ut av hvilke tekster som er/kan være kulturelt kjente og/eller ukjente for elevene, og vurdere hvilke av disse tekstene man skal ta i bruk. I tillegg vil det også trolig innebære å legge opp og tilpasse undervisningen på en måte som kan ta hensyn til i hvor stor grad elevene har behov for å tilegne seg relevant bakgrunnskunnskap, slik at de har kunnskap og erfaringer de kan basere forståelsene sine på når de skal lese teksten. Dette kan være en krevende jobb, da det trolig vil være store forskjeller i elevenes kulturelle- og/eller språklige bakgrunn, samt i hvilke bakgrunnskunnskaper og erfaringer hver av elevene har gjort/tilegnet seg fra før. Med andre ord kan det være utfordrende for læreren å finne en tekst som enten vil være kulturelt familiær eller kulturelt ufamiliær for alle elevene i en klasse, samt å vite hvor kjent eller ukjent denne er for hver av elevene. Dette er informasjon som det vil være vanskelig for læreren å finne om hver enkelt elev for hver tekst som brukes, og er noe som trolig ikke vil være holdbart eller hensiktsmessig å gjøre i skolen, da det sannsynligvis vil ta opp mye tid som man gjerne ikke har som lærer. Skal man kunne gjennomføre undervisningen på en måte som tar hensyn til og legger til rette for alle elevene, kan det av denne grunn være nyttig å gjøre slik det blir foreslått i forskningen, og sette av tid i forkant av lesing til at elevene kan gjøre seg kjent med temaet de skal lese om. Ved å gjøre dette vil de elevene som allerede har tilegnet seg relevant bakgrunnskunnskap bruke tiden til å aktivere disse kunnskapene, mens de elevene som ikke har relevant bakgrunnskunnskap får mulighet til å både tilegne seg og aktivere denne, slik at de i større grad har en tilnærmet tilgang til relevant bakgrunnskunnskap som de elevene som allerede hadde kjennskap til temaet. I denne sammenheng vil det nok også være til nytte for de minoritetsspråklige elevene dersom læreren tar seg tid til å gjøre elevene mer bevisste på når og hvordan de kan ta i bruk sine bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer underveis i lesingen for å skape forståelse, da dette som nevnt er noe elevene kan ha vansker med og som kan være med på å hindre dem i å ta i bruk den relevante bakgrunnskunnskapen.

6.5 Ulike typer bakgrunnskunnskap

Når man ser på funnene til de ulike artiklene og ser disse i sammenheng med hvilken type bakgrunnskunnskap som har blitt undersøkt i hver av disse, kan det se ut til at effekten bakgrunnskunnskapene kan ha for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever varierer alt

etter hvilken type bakgrunnskunnskap som blir undersøkt. Som det ble presentert i teoridelen blir bakgrunnskunnskap som et begrep ofte avgrenset gjennom mer spesifikke begrep. Av disse mer avgrensede begrepene finner man at topic knowledge, domain knowledge og general knowledge er blant de som er mest brukt i forskningen. Som det også ble nevnt tidligere forklarer Hwang (2019, s. 2) de mer avgrensede begrepene på følgende måte; topic knowledge innebærer kunnskap som er spesifikt relatert til et tema i en tekst, domain knowledge innebærer et bredere utvalg av kunnskap om flere tema innenfor det samme fagfeltet, og general knowledge innebærer den samme kunnskapen som man finner i domain knowledge – bare innen flere fagfelt. Likevel er en stor mengde forskningen som benytter seg av bakgrunnskunnskap (prior knowledge/background knowledge) som begrep, uten å avgrense dette noe mer, noe som gir en mer utvidet mening av begrepet.

Blant artiklene jeg har undersøkt blir både background knowledge, prior knowledge, topic knowledge, content knowledge domain knowledge, science domain knowledge, samt science knowledge benyttet. Det blir altså benyttet flere ulike begreper enn det som har blitt vist til tidligere, men flere av disse begrepene brukes likevel til å betegne det samme område av bakgrunnskunnskap. Blant annet tok både Awabdy (2012) og Rydland et al. (2012) i bruk begrepet topic knowledge når de beskrev hvilken type bakgrunnskunnskap de undersøkte hos elevene, mens Davis et al. (2017) tok i bruk content knowledge som et begrep for å forklare den samme kunnskapen. I tillegg nevner også Chen (2009) content knowledge som et begrep for bakgrunnskunnskap, mens Clark (2018) nevner topic knowledge, selv om begge disse studiene hovedsakelig benytter seg av begrepene background knowledge og prior knowledge, uten å spesifisere betydningen noe nærmere, når de omtaler elevenes bakgrunnskunnskap. Ser man dette opp mot forklaringene som ble gitt over, innebærer bruken av disse begrepene altså at bakgrunnskunnskapen som undersøkes i disse studiene i større grad er rettet mot et spesifikt tema som blir funnet igjen i teksten som skal leses. ...

Burgoyne et al. (2013), Hwang (2019) og Hwang og Duke (2020) bruker derimot ulike varianter av domain knowledge som begrep når de omtaler den bakgrunnskunnskapen de undersøker. Mens Burgoyne et al. (2013) forholder seg til dette begrepet (domain knowledge), benytter Hwang og Duke (2020) seg av science domain knowledge, der Hwang (2019) benytter seg av science knowledge, men spesifiserer at dette innebærer domain knowledge innen tre ulike fagfelt; life science, physical science og earth science. Utenom dette er det kun

i artikkelen til Mansor et al. (2017) at det ikke blir spesifisert hvilken type bakgrunnskunnskap som undersøkes.

Ser man dette i relasjon til noen av funnene som har blitt diskutert tidligere, kan det se ut til både topic knowledge og domain knowledge kan spille en sentral rolle for leseforståelsen på andrespråket til elevene, gjerne spesielt ved lesingen av faktatekster (expository texts, informative texts), for eksempel, dersom man ser dette i sammenheng med de kravene som bruken av CALP stiller til elevene når det gleder blant annet vokabular og språklige ferdigheter, i forhold til kravene som stilles til det hverdagslige språket (BISC). Dette er fordi at disse tekstene, som tidligere nevnt, ofte i større grad vil ta i bruk et språk som er av en mer akademisk art, og som trolig vil være både mer abstrakt og krevende å forstå. Språket som blir tatt i bruk ved disse tekstene vil altså trolig være tilsvarende til CALP, og vil dermed også ha flere av de samme kravene til elevenes kunnskaper og ferdigheter. Dette kan føre til at elevene blir mer avhengig av å ha et fagspesifisert vokabular, samt mer fagspesifikk bakgrunnskunnskap, trolig i form av topic knowledge og domain knowledge. Klarer elevene å tilegne seg denne kunnskapen vil de trolig oppnå en bedre leseforståelse som en følge av dette, samtidig som det også kan bidra til at de i større grad vil kunne gjøre inferenser og benytte seg av top-down strategier når de leser. Bakgrunnen til dette kan være at den større graden av relevant bakgrunnskunnskap trolig kan bidra til at elevene utvikler flere og/eller rikere semantiske representasjoner, som igjen kan gjøre det lettere for elevene å koble innholdet i teksten til sine bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer, i tillegg til det de gjerne har lest om det samme temaet i andre tekster, og dermed gjøre inferenser og bruke top-down prosesser til å skape en bedre leseforståelse.

6.6 Alder

En annen faktor som gjerne kan være med på å påvirke betydningen av bakgrunnskunnskap er alderen til elevene. I de første årene av skoleløpet består leseopplæringen i stor grad av å lære å lese. Dette vil som regel innebærer et fokus på at elevene blant annet skal utvikle gode ordavkodingsferdigheter, sikker bokstavkunnskap, fonologisk og morfologisk bevissthet, samt semantiske ferdigheter, og at dette ofte blir vektlagt i større grad enn leseforståelse i begynnelsen av skoleløpet. Etter hvert som elevene blir eldre går derimot fokuset mer og mer over til å lese for å lære fremfor å lære å lese, noe som gjør at innholdet i det elevene leser, og elevenes forståelse av dette, blir mer og mer vektlagt. Dette innebærer blant annet at det trolig

blir lagt større krav til elevenes leseforståelse etter hvert som de blir eldre og kommer lengre ut i skoleløpet, noe som også kan medføre at det i større grad forventes at elevene har de ferdighetene og kunnskapene som kreves for å kunne lese og for å kunne forstå det de leser; som for eksempel et godt vokabular, tilfredsstillende språklige ferdigheter, evnen til å gjøre inferenser og se sammenhenger i og på tvers av teksten, samt at de har relevante bakgrunnskunnskaper. Men er det dermed slik at det å ha relevant bakgrunnskunnskap om innholdet i teksten som skal leses er viktigere for de eldre elevene enn for de yngre? Finnes det forskjeller i betydningen bakgrunnskunnskap kan ha for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever på de ulike alderstrinnene? Dette er spørsmål som trolig må undersøkes nærmere dersom man skal kunne gi et konkret svar, men basert på resultatene i de ulike artiklene jeg har undersøkt, kan det se ut til at bakgrunnskunnskap kan ha en positiv effekt for leseforståelsen til minoritetsspråklige elever, også blant de yngste elevene. Bakgrunnen til dette er at det ble funnet en positiv relasjon mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelsen til minoritetsspråklige elever i alle de studiene jeg har undersøkt i denne studien, og siden denne relasjonen har blitt undersøkt hos elever fra og med 2. trinn og helt opp til 10. trinn, kan resultatene altså tyde på dette. Ser man for eksempel til Clark (2018) som undersøkte elever på 2. trinn, ble det som tidligere nevnt, funnet at elevene oftest viste tegn til leseforståelse ved den samme teksten som de oftest viste tegn til bruk av bakgrunnskunnskap, og som også var den teksten som var mest kulturelt relevant. Med andre ord kan det se ut til at elevene både hadde mest relevant bakgrunnskunnskap og best leseforståelse ved den mest kulturelt relevante teksten, noe som kan tyde på at elevene fikk en bedre leseforståelse når de hadde mer relevant bakgrunnskunnskap til innholdet i teksten; altså kan det se ut til å være en positiv relasjon. Det samme går også igjen i andre studier, for eksempel i studiene til Rydland et al. (2012) og Mansor et al. (2017), som henholdsvis undersøkte elever på 5. trinn og på 8.-10. trinn, og som også viser til en positiv relasjon mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Likevel er ikke funnene fra de ulike artiklene nok til å kunne si om det er en forskjell ved de ulike alderstrinnene, og eventuelt hvor stor denne forskjellen i så fall er. Dette er noe som trolig må undersøkes nærmere.

Ser man dette i sammenheng med det jeg fant gjennom arbeidet med det systematiske litteratursøket, om at flertallet av forskningen som omhandler dette temaet, er rettet mot eldre elever og/eller voksenopplæring i forhold yngre elever, kan man si at det trolig bør forskes mer på leseforståelsen til de yngre elevene og hvordan denne kan påvirkes av blant annet

relevant bakgrunnskunnskap. Det at det ikke er gjort mer forskning på dette området innenfor de yngre aldersgruppene kan være med på å tyde på at bakgrunnskunnskap ikke spiller den samme rollen for leseforståelsen på andrespråket til de yngre elevene som den gjør for leseforståelsen til de eldre elevene. Basert på funnene til de artiklene jeg viser til i denne studien, kan jeg ikke si noe sikkert om betydningen av bakgrunnskunnskap er lik eller ulik hos elever av ulike aldre. Dette er derimot noe som hadde vært interessant å undersøke videre.

Funnene i artiklene kan likevel tyde på at man gjerne bør ha et større fokus på bakgrunnskunnskap i skolen, også blant de yngre elevene. Ser man for eksempel til Clark (2018, s. 3-4), blir det vist til at bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer hos yngre minoritetsspråklige elever ofte ikke blir identifisert og/eller at det blir nedprioritert og uutnyttet, sett i forhold til det elevene skal lære på skolen. Denne påstanden kan tyde på at bakgrunnskunnskapene og de tidligere erfaringene til de yngste elevene ofte ikke blir tatt i bruk i undervisning på grunn av at de altså blir glemt, oversett eller nedprioritert. Hvorfor det ofte er slik kan det være mange grunner til, men det kan trolig ha en sammenheng med det jeg nevnte tidligere, om at det stort sett har vært et fokus på å lære å lese hos de yngre elevene, mens det går mer og mer over til å bli et fokus på å lese for å lære etter hvert som elevene blir eldre. Likevel kan det å ha et fokus på bakgrunnskunnskap trolig være med på å bidra til en bedre leseforståelse også hos de yngre elevene, på samme måte som det kan være for de eldre elevene, selv om det ofte vil være forskjeller ved formålet med lesingen blant de ulike aldersgruppene, for eksempel ved at det kan gi dem mulighet til å i større grad benytte seg av top-down strategier for å skape forståelse underveis i lesingen, noe som kan være fordelaktig for disse elevene i forhold til å i bruk bottom-up strategier, slik det både har blitt forklart og diskutert. Samtidig vil også andre faktorer spille inn, slik det har blitt nevnt tidligere. Ser man for eksempel til påstanden til Davis et al. (2017, s. 248) om at elevene må nå en terskel av språklige ferdigheter på andrespråket før de kan dra nytte av effekten av å ha relevant bakgrunnskunnskap, kan dette tyde på at det gjerne vil være mindre sannsynlig at bakgrunnskunnskap har den samme effekten for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever på tvers av alder, da eldre elever trolig vil ha utviklet bedre språklige ferdigheter enn de yngre elevene, ettersom de har kommet lengre i skoleløpet. Dette kan også være relatert til de høyere kravene til språklige ferdigheter som medfølger bruken av CALP, da elevene i større grad vil være avhengige av å ha et godt akademisk språk etter hvert som de kommer lenger ut i skoleløpet og trolig opplever et større fokus på å lese for å lære, og

dermed også på å utvikle en god leseforståelse slik at kan lære det de skal fra tekstene. Samtidig kan det å ha et fokus på at også de yngre elevene skal få mulighet til å kunne tilegne seg og aktivere relevant bakgrunnskunnskap i forkant av lesing, likevel trolig være med på å støtte opp om deres leseforståelse på andrespråket, da det som nevnt ser ut til å ha en betydning også for disse elevene, selv om det fremdeles er uklart hvor stor effekten av relevant bakgrunnskunnskap er hos de yngre elevene i forhold til de eldre. I praksis kan det av denne grunn være til fordel for elevene dersom lærere legger til rette for og skaper muligheter hvor elevene kan tilegne seg og aktivere bakgrunnskunnskap som er relevant for teksten som skal leses, uansett alderen til elevene.

7 Praktiske implikasjoner

Som vi nå har sett kan et økt fokus på bakgrunnskunnskap ha flere praktiske implikasjoner for hvordan lærere kan arbeide med minoritetsspråklige elever i skolen, for å støtte opp om deres utvikling av en best mulig leseforståelse på andrespråket. Som det ble nevnt i teoridelen, er det fremdeles uenighet i hvordan man bør vektlegge faktorene som kan spille inn på leseforståelsen til elevene for at de skal utvikle en best mulig leseforståelse på andrespråket (Awabdy, 2012, s. 1). Ser man til de ulike faktorene som har blitt trukket frem og diskutert, ser man at det er flere av disse som det trolig vil være viktig å ha et fokus på, da de kan ha en positiv effekt på leseforståelsen på andrespråket til disse elevene. For eksempel kan elevene ha stor nytte av å videreutvikle sitt vokabular på andrespråket, gjerne spesielt når det gjelder mer fagspesifikke begreper som kan være med på å utvikle elevenes akademiske språk (CALP). Dette er fordi at et begrenset vokabular, som nevnt, kan bidra til at elevene får en lavere leseforståelse (Lyster et al., 2019, s. 344). En mulig årsak til dette er at dersom elevene skal utvikle en god leseforståelse, er de blant annet avhengige av å aktivere sine semantiske representasjoner og kobler rett semantisk representasjon til det ordet som blir lest; og i hvor stor grad elevene klarer å gjøre dette i møtet med tekst, kan blant annet avhenge av bredden og dybden på elevenes vokabular, slik det ble forklart i diskusjonsdelen. I praksis kan dette bety at elevene kan ha stor nytte av å bygge opp en større bakgrunnskunnskap og et mer fagspesifikt vokabular om de gitte temaene i tekstene de skal lese, nettopp på grunn av dette. Dette vil trolig også være relatert til elevenes språklige ferdigheter og deres tilgang til relevant bakgrunnskunnskap. Har elevene lave språklige ferdigheter på andrespråket kan dette være med på å bidra til at elevene får en mindre tilgang til relevante bakgrunnskunnskaper, slik det har blitt diskutert tidligere.

I tillegg til dette vil det være viktig for læreren å kunne ta stilling til hvordan undervisningen på best mulig måte kan legges opp for å støtte leseforståelsen til disse elevene, og hvordan dette kan gjøres i forkant av lesing. Dette vil trolig kreve at læreren har kunnskap om de ulike faktorene som kan påvirke effekten av bakgrunnskunnskap, samt hvordan elevenes kunnskaper og ferdigheter kan være med på å avgjøre hvordan disse spiller inn. Dette kan for eksempel innebærer at læreren må ha kunnskap om elevenes språklige ferdigheter, hvor gode leseferdigheter elevene har, og gjerne om elevene har et høyt eller lavt vokabular, i tillegg til at læreren trolig også vil trenge kunnskap som, for eksempel, hvilke bakgrunnskunnskaper elevene har fra før og hva de eventuelt trenger å lære mer om; eller hvilke tekster som er kulturelt kjente eller ukjente for elevene. Denne informasjonen kan være viktig når læreren skal vurdere hvordan undervisningen bør legges opp for å støtte disse elevene. Hva som blir det største fokuset vil trolig avhenge av elevenes kunnskaper og ferdigheter. Dette kan være informasjon som det kan være tidkrevende å få tak i, men som likevel kan bidra til å føre til en forbedring i leseforståelsen på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. For læreren kan det være fort gjort å vektlegge noe annet over dette i en travel hverdag, men funnene fra studien viser likevel at dette er noe læreren i større grad bør prioritere for å støtte opp om de forståelsesvanske disse elevene kan oppleve ved lesing på sitt andrespråk.

8 Konklusjon

For å avslutte oppgaven vil jeg nå se tilbake på den forskningen og teorien som har blitt presentert og diskutert, og hvordan denne kan bidra til å besvare problemstillingen jeg presenterte tidligere i oppgaven:

Hvilken rolle spiller minoritetsspråklige elevers bakgrunnskunnskaper om et gitt tema for deres leseforståelse på andrespråket?

For det første viser forskningen at det å ha relevante bakgrunnskunnskaper om temaet som teksten man skal lese handler om, har en positiv effekt for leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, slik det ble vist gjennom eksperimentet som ble gjennomført av Mansor et al. (2017). Samtidig viser også de andre studiene som er inkludert til en positiv relasjon mellom bakgrunnskunnskap og leseforståelsen på andrespråket til minoritetsspråklige elever, noe som er med på å støtte opp under denne effekten som ble funnet i studien til

Mansor et al. (2017). Basert på dette ser det ut til at bakgrunnskunnskaper om et gitt tema kan spille en sentral og viktig rolle for leseforståelsen til disse elevene.

For det andre viser forskningen til flere faktorer som kan være med på å påvirke i hvor stor grad de minoritetsspråklige elevene kan dra nytte av effekten bakgrunnskunnskap kan ha for deres leseforståelse. Både i teorien og i forskningen trekkes elevenes språklige ferdigheter på andrespråket, elevenes vokabular, samt elevenes tilgang til relevante bakgrunnskunnskap frem som betydelige faktorer som kan spille inn på i hvor stor grad de minoritetsspråklige elevene kan dra nytte av denne effekten. I tillegg blir også ulike typer bakgrunnskunnskap og alderen på elevene vist til som relevante faktorer som også kan ha en påvirkning på dette.

Ser man dette i relasjon til praksis og lærerens arbeid i skolen, kan man konkludere med at man bør ha et fokus på tilegnelsen og aktiveringen av relevante bakgrunnskunnskaper, samt på de ulike faktorene som kan påvirke effekten av bakgrunnskunnskap, nettopp fordi dette kan spille en sentral rolle for leseforståelsen på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene. Ved å ha et fokus på elevenes bakgrunnskunnskaper i forkant av lesing, kan man hjelpe elever uten, eller med en liten grad av relevant bakgrunnskunnskap, til å tilegne seg denne, slik at de er bedre rystet til å skape en bedre forståelse av teksten de skal lese; samtidig som de elevene som har relevant bakgrunnskunnskap kan aktivere denne. Det vil også være viktig å ha et fokus på de ulike faktorene som kan spille inn og være med på å påvirke effekten bakgrunnskunnskapene har for leseforståelsen, da disse kan bidra til å enten styrke eller begrense leseforståelsen til elevene.

Lærere bør av denne grunn prioritere å bruke tid på dette arbeidet i undervisningen, gjerne spesielt i forkant av lesing. Ved å gjøre dette vil elevene trolig være bedre rystet til å skape en god leseforståelse i møtet med tekst, noe som videre kan bidra til at elevene får et bedre læringsutbytte i skolen.

Litteraturliste

- Anyiendah, M. S., Odundo, P. A. & Kibui, A. W. (2021). Deployment of Background Knowledge and Performance in Comprehension Passage Reading among Primary School Learners in Vihiga County, Kenya. *Education Research International*, Vol. 2021, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/4285044>
- *Awabdy, G. W. (2012). *Background Knowledge and Its Effect on Standardized Reading Comprehension Test Performance*. [Doktorgradsavhandling, Berkeley University of California].
- Buch-Iversen, I. (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse: Effekter av inferenstrening* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185945>
- *Burgoyne, K., Whiteley, H. E. & Hutchinson, J. M. (2013). The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 132-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01493.x>
- *Chen, C. I. (2009). *The effect of background knowledge and previews on elementary native Mandarin-speaking English Language Learners' reading comprehension*. [Doktorgradsavhandling, Florida State University]. DigiNole. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:254250>
- *Clark, A. (2018). A Case Study of Literature Discussions with Spanish-English Emergent Bilingual Children. [Doktorgradsavhandling, Loyola University Chicago]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/2066820707>
- Dambacher, M. (2010). *Bottom-up and top-down processes in reading: Influences of frequency and predictability on event-related potentials and eye movements*. Universitätsverlag Potsdam.
- *Davis, D. S., Huang, B. & Yi, T. (2017). Making Sense of Science Texts: A Mixed-Methods Examination of Predictors and Processes of Multiple-Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 227-252. <https://doi.org/10.1002/rrq.162>
- Frid, B. & Friesen, D. C. (2020). Reading comprehension and strategy use in fourth- and fifth-grade French immersion students. *Reading & writing*, 33(5), 1213-1233. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10004-5>
- Geva, E. & Wiener, J. (2015). Research on the development of language as literacy skills of

- L2 learners: Implications for assessment. In E. Geva & J. Wiener (Eds.), *Psychological Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Children and Adolescents*. Springer Publishing company.
- *Hwang, H. (2019). The role of science domain knowledge and reading motivation in predicting informational and narrative reading comprehension in L1 and L2: An international study. *Learning and individual differences*, 76(2019).
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101782>
- *Hwang, H. & Duke, N. K. (2020). Content Counts and Motivation Matters: Reading Comprehension in Third-Grade Students Who Are English Learners. *AERA Open*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858419899075>
- Khan Academy [Khanacademymedical]. (2013, 29. november). *Bottom-up vs. top-down processing – Processing the Environment – MCAT – Khan Academy* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=aJy5_p_LAhQ
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. Hentet fra: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- Lyster, S. A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Cappelen Damm Akademisk.
- Magnusson, K. (2022). *Interpreting Cohen's d effect size: An interactive visualization* (Version 2.6.0) [Web App]. R Psychologist. <https://rpsychologist.com/cohend/>
- *Mansor, N. F., Zuldin, N. N. M. & Rahim, N. A. (2017). *The effect of activation of background knowledge reading strategy on students' reading comprehension performance: A case study*.
https://www.researchgate.net/publication/316254486_The_effect_of_activation_of_background_knowledge_reading_strategy_on_students%27_reading_comprehension_performance_A_case_study
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433.
<https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Moteallemi, G. Y. (2010). *ESL Students' Beliefs and Strategies: A Case Study of Three*

- Middle Years Readers*. [Doktorgradsavhandling, University of Alberta]. Library and Archives Canada. <https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses/Pages/item.aspx?idNumber=506269201>
- OECD Reviews of Migrant Education. (2010). *Closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance* [Executive Summary]. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/school/oecdreviewsformigranteducation-closingthegapformigrantstudentspoliciespracticeandperformance.htm>
- Pasquarella, A., Gottardo, A. & Grant, A. (2012). Comparing Factors Related to Reading Comprehension in Adolescents Who Speak English as a First (L1) or Second (L2) Language. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 475-503. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.593066>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018) *Å lese med forståelse*. I God leseopplæring med nasjonale prøver – Om elevers leseutforsringer i et mangfold av tekster. Universitetsforlaget.
- *Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*, 25(2), 465-482. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2>
- Snow, C.E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.
- Suraprajit, P. (2019). *Bottom-up vs Top-down Model: The Perception of Reading Strategies among Thai University Students*.
- Statistisk sentralbirå (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>