

# Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever

En kunnskapsoversikt



*Anders Bakken*

# Virknings av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever

En kunnskapsoversikt

ANDERS BAKKEN

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring

NOVA Rapport 10/2007

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,  
velferd og aldring (NOVA) 2007  
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 978-82-7894-260-4

ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto: © Ingram Publishing  
Desktop: Torhild Sager  
Trykk: Allkopi

**Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:**

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring  
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00

Telefaks: 22 54 12 01

Nettadresse: <http://www.nova.no>

# Forord

Rapporten gir en oversikt over forskning om virkninger av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Hovedvekten er lagt på betydningen av å trekke inn minoritetslevers morsmål i opplæringen, men også betydningen av særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever, og det å gå i barnehage, blir berørt.

Jeg vil rette en særlig takk til Liv Bøyese ved NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), som har gitt gode muntlige og skriftlige innspill på et tidlig utkast av rapporten. I tillegg takkes Thor Ola Engen (Høgskolen i Hedmark), Berit Lødding (NIFU-STEP) og Else Ryen (Universitetet i Oslo). Selv om alle har kommet med fruktbare kommentarer underveis i arbeidet med rapporten, må det likevel understrekes at både framstilling og konklusjoner er forfatterens ansvar alene.

Ved NOVA vil jeg takke Trude Nergård for en grundig gjennomgang av manuset i arbeidets slutfase og Torhild Sager som har redigert manuskriptet. En særlig takk til biblioteket ved Institutt for samfunnsforskning, som både har foretatt litteratursøk og skaffet de nødvendige publikasjoner til veie.

Rapporten er finansiert av Kunnskapsdepartementet med bakgrunn i Soria Moria-erklæringen. Der heter det at «(...) Regjeringen vil sammenfatte allerede eksisterende forskning, og iverksette ny forskning om morsmålsopplæringen slik at en kan få større innsikt i denne språkopplæringens effekt og betydning.»

*Oslo, 30. mars 2007*

Anders Bakken



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>1 Innledning</b> .....	11
1.1 Tilbudet til minoritetsspråklige elever i skolen .....	12
1.2 Har det eksisterende tilbudet vært for dårlig? .....	13
1.3 Et kontroversielt tema .....	16
1.4 En vanskelig forskningsoppgave .....	17
1.5 Om kunnskapsoversikten .....	19
<b>2 Teoretisk bakgrunn</b> .....	21
2.1 Tospråklighet og kognisjon – «terskelhypotesen» .....	22
2.2 Kommunikative og akademiske språkferdigheter .....	26
2.3 Kunnskapsoverføring mellom språk .....	28
<b>3 Skandinavisk forskning</b> .....	30
3.1 Norsk forskning .....	30
3.2 Svensk forskning .....	43
3.3 Dansk forskning .....	48
3.4 Oppsummering .....	51
<b>4 Internasjonal forskning</b> .....	54
4.1 Sentrale opplæringsmodeller .....	55
4.2 Hva virker? .....	65
4.3 Noen metodiske kommentarer .....	75
4.4 Oppsummering .....	79
<b>5 Avslutning</b> .....	82
5.1 En helhetlig tilnærming – fokus på innholdskvalitet .....	83
5.2 Forskningsbehov .....	86
<b>Summary</b> .....	91
<b>Litteratur</b> .....	93



# Sammendrag

Rapporten gir en oversikt over forskning om språklige og faglige effekter av språklig tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. Hovedvekten er lagt på betydningen av å ta i bruk minoritetslevers morsmål i opplæringen, men også betydningen av særskilt norskopplæring og det å gå i barnehage blir berørt. Rapporten diskuterer det teoretiske grunnlaget for tospråklig opplæring og gjennomgår skandinavisk og nordamerikansk forskning på feltet. Metodiske problemer knyttet til å evaluere effekter av ulike opplæringstiltak er et gjennomgående tema. Problemet ligger i å isolere betydningen av å ha deltatt i ett bestemt opplegg fra andre forhold som kan tenkes å påvirke elevenes utbytte av opplæringen. Oppgaven med å konkludere vanskeligjøres også fordi mye av forskningen på feltet konkluderer ut fra et altfor tynt empirisk grunnlag. I tillegg bærer feltet preg av ideologiske posisjoner og interessekonflikter.

Gjennomgangen av norsk og skandinavisk forskning viser at det foreligger begrenset empirisk kunnskap om faglige og språklige effekter av språkpædagogiske tiltak for minoritetsspråklige elever. Mange av de foreliggende studiene har store metodologiske svakheter som gjør det vanskelig å trekke noen generelle konklusjoner fra dem. De mindre studiene baserer seg på så små utvalg at estimatene blir for usikre. Dessuten er det et problem i flere av evalueringstudiene at det mangler kontrollgrupper. De større undersøkelsene inneholder ingen opplysninger om kvaliteten og innholdet i morsmålsopplæringen og barnehagetilbudet. Det blir dermed vanskelig å skille ut effekter av tiltak som er godt implementert fra de som har en svakere forankring. Dessuten er det vanskelig å vite hva det er ved tilbudene som eventuelt fungerer. De større undersøkelsene har også den svakhet at de ikke tydelig nok skiller mellom de elever en kan anta har størst utbytte av tiltakene, og de som ikke har like store behov.

Det finnes ingen norske studier som har undersøkt hvordan særskilt norskopplæring har påvirket elevenes faglige og språklige utvikling, og bare noen få studier har undersøkt betydningen av morsmålsopplæring og barnehagedeltakelse. Det mest entydige funnet er knyttet til positive effekter på minoritetsspråklige barns faglige utvikling av det å ha erfaringer fra



barnehage. At denne effekten kan observeres blant tenåringer tyder på at virkningene av barnehagedeltakelse kan være langvarige. Når det gjelder skandinaviske studier av morsmålsopplæringen, er resultatene blandet. De mindre studiene, som det knytter seg størst generaliseringsproblemer til, konkluderer alle med at bruken av morsmålet har positive virkninger på barnas språklige og faglige utvikling. Konklusjonen fra de større studiene varierer fra ingen effekt til positiv effekt dersom tiltaket varer over en lengre periode. Felles for alle studiene er at ingen kan dokumentere at morsmålsopplæring går på bekostning av minoritetselevs norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner.

Heller ikke den internasjonale forskningen på feltet har helt klart å overkomme de betydelige metodiske utfordringer som ligger i det å dokumentere effekter av språkpedagogiske tiltak. I rapporten gjennomgås studier fortrinnsvis fra USA og Canada, hvor det finnes et stort tilfang av studier og hvor det i lengre tid har foregått en empirisk fundert debatt om mulige effekter. I likhet med de skandinaviske studiene kan det ikke påvises generelle negative effekter av å ta i bruk minoritetselevs morsmål. Men det varierer i hvilken grad det er mulig å påvise positive effekter. Til tross for metodeproblemene er det mye som tyder på at såkalte «sterke former for tospråklig opplæring» gir best resultatet for elevene på lengre sikt. Dette er opplæringsmodeller som er kjennetegnet ved at tospråklighet og tokulturalitet er sentrale mål i opplæringen; de skiller seg således betydelig fra det gjeldende opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i Norge.

Fordi modellene som kommer best ut, hovedsakelig baserer seg på opplæring i språkhomogene grupper og en rekrutteringsstrategi til skolene basert på foreldrenes ønsker, er det trolig liten politisk vilje til å gjennomføre slike modeller i Norge i overskuelig framtid, i alle fall ikke i større skala. Likevel kan den kunnskapen som er utviklet om hva som bidrar til opplæringsmodellenes relative suksess, ha overføringsverdi til norske forhold. Rapporten understreker behovet for å rette fokuset mot selve innholds-kvaliteten i det totale tilbudet som barnehagene og skolene tilbyr minoritetsspråklige elever. En sentral innsikt fra forskningen er at det å ta i bruk morsmålet i undervisningen, verken som opplæring i morsmålet eller som fagopplæring på morsmålet, i seg selv garanterer suksess. Hvorvidt slike opplæringsmodeller virker prestasjonsfremmende eller ikke er betinget av en rekke forhold, blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av

skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere. I tillegg kreves et langsiktig pedagogisk arbeid, hvor elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys en opplærings situasjon der de har grunnleggende forutsetninger for å få med seg innholdet i undervisningen. Det grunnleggende pedagogiske poenget om at skolen må tilpasses slik at den enkelte elev forstår hva læreren sier, peker i retning av at lærerens kompetanse er vesentlig for å sikre at minoritetsspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå i norsk skole. Med dette understreker rapporten viktigheten av å betrakte minoritets elevenes situasjon i skolen ut fra en helhetlig tilnærming og ikke utelukkende ut fra de språklige aspektene, selv om disse også er viktige.

Rapporten tydeliggjør behovet for økt norsk forskningsinnsats på dette feltet. Det foreligger mye kunnskap om hvordan minoritets elever presterer i norsk skole. Mindre kunnskap finnes om effektene av språkopplæringen. Dessuten vet vi for lite om hva det er ved barnehagen som virker positivt inn på barnas langsiktige læringsutbytte i skolen. Målet med en styrket forskningsinnsats må være å utvikle generaliserbar kunnskap om hva som kjenner tegner gode barnehager, klasserom og skoler, både for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. For å få til dette kreves en større tverrfaglig satsning basert på gode data og en helhetlig tilnærming til skolen.



# 1 Innledning

Omfattende innvandring til Norge siden 1960-tallet har bidratt til å øke det språklige mangfoldet i den norske befolkningen. Selv om elevmassen i den norske grunnskolen språklig sett fortsatt er nokså homogen, utgjør elever med annet morsmål enn norsk likevel en av de hurtigst voksende elevgrupper. Tallmessig finnes det omlag 100 000 barn med innvandrerbakgrunn under 20 år, noe som utgjør åtte prosent av samtlige barn og unge i Norge (SSB 2007). Svært mange av disse barna er minoritetsspråklige, i den forstand at de vokser opp med andre språklige erfaringer enn det de fleste barn i Norge gjør. For de fleste innebærer dette at de først har lært seg et annet språk enn norsk, for deretter å utvikle norsk som sitt andrespråk. Typisk for disse elevene er likevel at de møter det norske skolesystemet med stort pågangsmot. Selv i ungdomsalderen er skoletrivselen høy og de unge bruker mer av fritida si til å gjøre lekser enn det andre elever gjør (Lauglo 1996, Bakken 2003a). Både de unge og deres foreldre oppfatter i stor grad skolesystemet som en mulighet for sosial mobilitet i samfunnet (Bakken 2003a).

Til tross for at det å beherske flere språk i de fleste sammenhenger oppfattes som en ressurs, er det bekymringer knyttet til minoritetsspråklige barn og unge som preger dagsorden. Mange er redd for at barna på grunn av begrensede norskspråklige ferdigheter og sin kulturelle bakgrunn har økt risiko for varig utstøting og marginalisering i det norske samfunnet. Risikoen vil kunne øke ytterligere dersom opplæringsystemet ikke greier å gi barna de samme forutsetninger for språklig og skolefaglig utvikling som majoriteten av barn i norsk skole. Sammenliknet med majoritetsspråklige barn, står de som ikke behersker norsk like godt som majoritetsspråklige ved skolestart overfor en ekstra utfordring. Samtidig som de skal lære seg å lese, skrive og regne og alle de andre faglige ferdighetene som barn og unge forventes å tilegne seg, skal barna lære seg et nytt språk. Utfordringen for opplæringsystemet er hvordan en pedagogisk håndterer denne situasjonen.

Hensikten med denne rapporten er å sammenfatte eksisterende forskning som tar for seg hvordan språklige tilpassete opplæringsopplegg påvirker minoritetsspråklige barn og unges utbytte av skolen. Selv om det ikke er gitt en gang for alle hva som menes med «utbytte av skolen», legges det her til

grunn at det er en sentral målsetting med all opplæring at barnas språklige ferdigheter og faglige kunnskaper stimuleres og utvikles. Siden det særlig er slike sider ved opplæringen som har vært mest fokusert, vil rapporten avgrensnes til å diskutere og presentere forskning som tar sikte på å si noe om *språklige og faglige effekter av ulike opplæringsmodeller rettet mot minoritetsspråklige elever*. Rapporten vil både trekke fram forskning om særskilt norsk-opplæring og om morsmålsundervisningen. Siden det særlig er spørsmålet om å ta i bruk de unges morsmål i opplæringen som har skapt størst debatt, vil rapporten legge størst vekt på dette tiltaket. I tillegg vil det bli trukket fram betydningen av at minoritetsspråklige barn deltar i barnehage før skolestart, siden dette antas å være et tiltak som i særlig grad kan fungere språkstimulerende for disse barna.

## **1.1 Tilbudet til minoritetsspråklige elever i skolen**

Hovedmodellen i norsk skolepolitikk har bestått i å integrere minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen. I tråd med generelle prinsipper om enhetsskole har hovedsporet vært at de aller fleste elever – uansett bakgrunn – skal gå i ordinære klasser og motta det samme undervisningstilbudet. Innenfor denne rammen har bare deler av det samlede opplærings-tilbudet har vært begrunnet ut fra et særskilt fokus på barnas språklige forutsetninger og erfaringer. Historisk har norske utdanningsmyndigheters holdninger til spørsmålet om hvordan tilrettelegge undervisningen for minoritets elever gått fra kun norsk, via innslag av morsmålsundervisning til dagens primært norsk. I den første fasen av den moderne innvandringen til Norge fra slutten av 1960-tallet ble barn av innvandrere i de fleste tilfeller plassert i vanlige klasser uten spesielle tiltak rettet mot denne gruppen. På 1980-tallet ble morsmålsundervisning introdusert som eget fag i skolen, med ambisiøse mål om funksjonell tospråklighet for alle minoritetsspråklige barn. Strategien var å tilby både grunnleggende lese- og skriveopplæring på barnas eget morsmål, samt gi barna tilbud om tospråklig fagopplæring. Oslo-skolen, som har hatt den største andelen minoritets elever, innførte tidlig på 1980-tallet et prinsipp om undervisning basert på elevens morsmål og det ble blant annet etablert en rekke tokulturelle klasser. Men mye tydet på at målet om tospråklighet ikke ble prioritert og at morsmålet utelukkende ble oppfattet som et hjelpemiddel i en overgangsperiode for å lære seg norsk (se Engen & Kulbrandstad 2000: kapittel 9).

På 1990-tallet ble dette endret og i dag er hovedmodellen at minoritetsspråklige barn kun skal gis morsmålsundervisning i skolen dersom norskferdighetene er begrenset (jf. Opplæringsloven § 2). Dette gjelder i hovedsak de som nettopp har kommet til landet og minoritetsspråklige barn som har så svake norskferdigheter at de ikke kan følge undervisningen i norsk. Morsmålstilbudet omfatter både språkopplæring *i* morsmålet, der lese- og skriveopplæring inngår, og opplæring *på* morsmål, der fagopplæring inngår som del av tospråklig fagopplæring. Det er likevel slik at opplæring i og på norsk er det sentrale virkemiddelet overfor minoritetsspråklige elever. Opplæringsloven gir elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til å få særskilt norskopplæring. Så langt har dette blitt gitt med utgangspunkt i den aldersbaserte læreplanen for norsk som andrespråk. Fra våren 2007 vil læreplanen bli erstattet med en nivåbasert læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet 2007). Felles for alle tiltakene er at de skal inngå i et generelt pedagogisk tilbud og fungere som overgangsordninger til barna har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen.

Både morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring har omfattet et stort antall elever i grunnskolen (SSB 2006). Utredninger viser at tilbudet hovedsakelig har vært begrenset til noen få timer i uka og at tilbudet i mange tilfeller er lagt utenom vanlig skoletid (Aasen & Mønnes 1999). Samtidig finnes lite systematisk kunnskap om selve innholdet og kvaliteten i undervisningen og sammenhengen med øvrig opplæring. I en evaluering av norsk som andrespråk kom det videre fram at praksisen i kommunene er svært forskjellig og at det i liten grad er utviklet standardiserte kartleggingsprosedyrer for å avgjøre når elevene kan overføres til ordinær norskundervisning (Rambøll Management 2006). Rapporten avdekket også at mange elever har særskilt norskopplæring i hele eller store deler av opplæringsløpet.

## 1.2 Har det eksisterende tilbudet vært for dårlig?

Så langt finnes det ingen samlet analyse av hvordan modellen med å inkludere minoritetselever i den vanlige undervisningen og hvor det primære virkemiddelet har vært opplæring i og på norsk har virket inn på norske minoritetsspråklige elevers faglige utvikling i skolen. Når det her likevel

fokuseres på særskilt tilpasset språkopplæring, er det ut fra en oppfatning om at det eksisterende tilbudet er for dårlig og at en ikke oppnår de resultater som en skulle ønske. Den hypotesen som både myndigheter og de fleste forskere arbeider etter er at samlet sett har ikke opplæringstilbudet fungert tilfredsstillende. Dette blir vanligvis underbygget gjennom å vise til nasjonale og internasjonale undersøkelser hvor minoritetsspråklige elever kommer dårligst ut prestasjonsmessig. Minoritets elever skårer lavere på nasjonale prøver i lesing på norsk, engelsk og matematikk, både i 4., 7. og 10. klasse (Bonesrønning mfl. 2005, Utdanningsdirektoratet 2006), de oppnår dårligere karakterer enn majoritets elever i grunnskolen og i videregående opplæring (Hægeland mfl. 2005) og de kommer dårligere ut i internasjonale undersøkelser av leseferdigheter, matematikk- og naturfagsferdigheter blant 10- og 15-åringene (Heesch mfl. 1998, Lie mfl. 2001, Wagner 2004, Hvistendahl & Roe 2004, Roe & Hvistendahl 2003, OECD 2006).

Resultatene må sies å være svært robuste siden det samme mønsteret framkommer på ulike alderstrinn og i ulike undersøkelser hvor læringsutbytte måles på ulike måter. Hvor langt minoritets elever ligger bak varierer imidlertid noe fra studie til studie. I de nevnte studiene varierer prestasjonsgapet mellom 0,3 og 0,6 standardavvik. Dette er noe større forskjeller enn det typiske prestasjonsgapet mellom gutter og jenter, men en del lavere enn det som har med foreldrenes utdanningsnivå å gjøre (Bakken 2003a, Hægeland mfl. 2006). Det finnes foreløpig ingen norske studier som direkte kan si noe om prestasjonsgapet mellom majoritet og minoritet endrer seg gjennom skoleløpet. Det er derfor usikkert om det finnes et spesielt kritisk alderstrinn hvor problemene for minoritetsspråklige elever særlig viser seg.

Selv om den generelle tendensen er at minoritets elever oppnår svakere resultater, er det likevel ikke åpenbart at dette utelukkende har med de særskilte utdanningspolitiske strategiene som er rettet mot denne gruppen å gjøre. Det er særlig to forhold som bidrar til å modifisere oppfatningene om at opplæringstilbudet ikke har fungert. For det første kan store deler, om ikke hele, av prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritets elever forklares gjennom ulikheter i sosial bakgrunn (Bakken 2003a, Bonesrønning mfl. 2005, Hægeland mfl. 2006). Minoritets elever vokser gjennomgående opp med færre av de familieressursene som tradisjonelt – og fortsatt – virker positivt inn på utbyttet av skolegangen. Dette handler først og fremst om foreldrenes utdanningsnivå, men også om økonomiske forhold og forhold

knyttet til integrasjon på arbeidsmarkedet. Resultatene kan tolkes slik: når minoritetsspråklige elever i mindre grad lykkes med det faglige i skolen enn majoritetsspråklige, er det fordi skolen ikke klarer å utjevne generelle sosiale forskjeller. Ut fra et slikt perspektiv kan det hevdes at det norske skolesystemet har håndtert problemstillinger knyttet til særskilte undervisningsopplegg for minoritetsspråklige elever nokså bra. Skolen må kritiseres på et mer generelt grunnlag, siden problemet handler om at den ikke greier å utjevne sosiale forskjeller som elevene allerede ved skolestart bringer med seg hjemmefra og inn i skolehverdagen.

Et annet forhold som modifierer antakelsen om tilbudets svakheter er at minoritetselever som har hatt all sin skolegang i Norge oppnår bedre resultater enn minoritetselever med kortere fartstid i landet (Bonesrønning mfl. 2005, Hægeland mfl. 2006).<sup>1</sup> Dette kan bety at det samlede opplærings tilbudet har vært best tilrettelagt for denne gruppa. Blant annet kan det være at mange av disse har hatt en fordel ved at de kan ha deltatt i norsk barnehage, og således starte med nødvendig kompetanse i majoritetsspråket ved skolestart. Men det kan også bety at forhold utenfor skolens anliggende spiller en viktig rolle. Flere har lagt vekt på betydningen av at minoritetselever tilegner seg majoritetsspråket uformelt (Øzerk 1992). Lang botid øker sjansen for å skaffe seg norskspråklige kontakter også utenom skolen. Resultatene tyder på at minoritetselever som kommer underveis i skoleløpet representerer en særskilt utfordring. Denne gruppen kommer dårligere ut, selv justert for familiebakgrunn.

Et ytterligere poeng som kan nevnes i denne sammenheng er den betydelige variasjonen i prestasjoner som finnes mellom ulike minoritetsgrupper (Engen mfl. 1996, Bakken 2003a, Støren 2006). Enkelte minoritetsgrupper oppnår resultater på nivå med majoriteten, til tross for lavere klassebakgrunn og utdanningsnivå hos foreldrene. Noen grupper klarer med andre ord å sprengte seg gjennom både de klassemessige og språklige

---

<sup>1</sup> Det generelle inntrykket er at forskjellen mellom minoritetselever født i Norge og majoritetselever ikke er spesielt stor. Særlig gjelder dette når en ser på karakterer ved avsluttet grunnskole. Blant de som gikk ut av grunnskolen i 2005 oppnådde minoritetsungdom som er født i Norge gjennomsnittlig 2,1 grunnskolepoeng mindre enn elever med norsk bakgrunn (Hægeland mfl. 2006: 22). (Her var kjønnsforskjellen for øvrig på 4,1 poeng). Forskjellen er imidlertid noe større i de nasjonale prøvene i lesing, hvor denne gruppa presterte 0,6 standardavvik lavere enn elever med norsk bakgrunn (Bonesrønning mfl. 2005).



barrierene som de står overfor. Det er lite som tyder på at dette er språkgrupper med små språklige forskjeller til norsk (Engen mfl. 1996) eller at disse gruppene i større grad enn andre minoritetsgrupper har fått et undervisningsopplegg som tar hensyn til de språklige forutsetningene elevene møter skolen med. Det kan godt være at skolen og lærerne forventer mer av noen grupper enn andre, men trolig ligger hovedforklaringen i de særskilte forventningene disse barna får med seg hjemmefra til å prestere godt (jf Lauglo 1996, Bakken 2003).

### 1.3 Et kontroversielt tema

Det offentlige ordskiftet bærer preg av polariserte posisjoner i forhold til hvilke preferanser en har i valg av type opplæringsmodeller for minoritets-elever. Temaet berører en rekke mer eller mindre sensitive spørsmål. På nasjonalt plan reiser dette politiske og identitetsmessige spørsmål knyttet til nasjonal egenart og hvordan nasjonen skal forholde seg til nye etniske og språklige grupper. Mens enkelte mener at det primært er minoritetene som må tilpasse seg majoriteten, er andre av den oppfatning at det norske samfunnet må endre seg slik at alle grupper blir behandlet likeverdig. Et annet spørsmål handler om hvorvidt en skal ha segregerte løsninger eller ikke. I den senere tid har læreplanen i norsk som andrespråk vært utsatt for sterk kritikk, blant annet fordi den kan virke segregerende og føre til at elever som velger undervisning etter denne læreplanen blir oppfattet som dårlige i norsk (OMOD 2007). Til tross for intensjoner om overgangstilbud til barna er flinke nok i norsk til å følge den vanlige norskundervisningen, viser det seg at mange elever har mottatt undervisningen over en lengre tidsperiode (Lødding 2003).

I den utdanningspolitiske diskusjonen har frontene stått steilest i forhold til hvorvidt en skal ha morsmålsopplæring eller ikke. Argumenter *mot* morsmålsopplæring i skolens regi bygger ofte på oppfatninger om at det for minoritetselever er et motsetningsforhold mellom å videreutvikle morsmålet sitt og det å lære seg norsk. Bekymringene er knyttet til at opprettholdelse av morsmålet kan gå på bekostning av utviklingen av norskspråklige ferdigheter og at denne typen undervisning kan bidra til at barna verken blir gode i norsk eller i morsmålet sitt. Flere har tatt til orde for at skolens primæroppgave er å gi minoritetsspråklige barn og unge gode nok ferdigheter

i majoritetsspråket til at de klarer seg senere i livet. Ansvaret for at barna skal utvikle sine ferdigheter på morsmålet anses som et privat anliggende, som det er opp til foreldrene selv og/eller innvandremiljøene å finne ut av og eventuelt gjøre noe med. Det er også blitt trukket fram praktiske problemer med å tilrettelegge for språkopplæring siden antallet minoritetsspråk er svært høyt, samt etiske problemer knyttet til segregering og inndeling av elever basert på språk, etnisitet eller hudfarge.

Et hovedargument blant de som er *for* at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsopplæring i skolens regi er at barn utvikler begreper og forståelse mest effektivt når læringsprosessene foregår på det språket de behersker best. Barn som ikke behersker majoritetsspråket godt står overfor en dobbelt utfordring når de skal tilegne seg kunnskap samtidig som de skal lære seg et nytt språk. Siden det vanligvis er enkelt å overføre kunnskaper og begreper mellom språk, antas det at opplæring på barnets morsmål ikke vil gå på bekostning av barnas faglige utvikling. Tvert imot blir det hevdet at det kan være særlig gunstig for minoritetsspråklige barns kognitive utvikling dersom skolen legger til rette for at barna både behersker morsmålet og det offisielle skolespråket (Cummins 1979). Andre legger vekt på at morsmålsopplæring i skolen bidrar til å styrke kommunikasjonsforholdene innad i familien (Wong Fillmore 1991). På denne måten vil foreldrene og innvandremiljøene i større grad bidra som en ressurs for barnet, som også styrker skolen i dens pedagogiske arbeid. Et annet argument er at tilbudet om morsmålsopplæring bidrar til å styrke de unges kulturelle og etniske identitet og at dette er viktig for barnets følelse av å være verdsatt i skolen (Engen og Kulbrandstad 2004: 192–195). Samlet er dette argumenter som går i retning av at barna både vil tilegne seg mer kunnskaper og utvikle språkene sine. Det er også blitt argumentert for morsmålsopplæring ut fra at samfunnet i økende grad har behov for folk med kompetanse i en rekke språk og kulturer. I dette perspektivet vil morsmålsopplæring kunne øke minoritetsspråklige elevers sjanse til å skaffe seg jobber som krever en spesifikk språkkompetanse.

## 1.4 En vanskelig forskningsoppgave

Innenfor academia har det lenge eksistert, og eksisterer fortsatt, debatter om språkets betydning for minoritetsspråklige elevers muligheter i skolen. Et sentralt spørsmål handler om hvilke opplæringsmodeller som i størst grad

fører til gode faglige og språklige resultater. Til tross for betydelige forskningsmessige utfordringer, er enkelte forskere nokså entydige i sine konklusjoner om at morsmålsopplæring enten er fornuftig (f.eks. Thomas & Collier 1997, 2002) eller ikke fornuftig (Rossell & Baker 1996). Andre har tatt til ordet for at det å finne fram til en bestemt universell opplæringsmodell som fungerer optimalt under alle betingelser representerer en nokså umulig forskningsoppgave (Baker 2006, August og Hakuta 1997, Slavin og Cheung 2003). Hvilken opplæringsmodell som fungerer best er prinsipielt sett problematisk å besvare fordi pedagogiske tiltak alltid finner sted i en lokal kontekst. Dette reiser spørsmålet om hvor overførbare modeller er fra en kontekst til en annen. En modell som fungerer fint ett sted, trenger ikke nødvendigvis fungere godt et annet. Særlig utfordrende kan det være å overføre modeller på tvers av landegrenser, hvor politiske og samfunnsmessige forhold ofte gjør at de pedagogiske forutsetninger for å fungere er annerledes enn i de landene forskningen er foretatt.

Et tilleggsproblem er at en står overfor nokså betydelige metodiske utfordringer i å vurdere om virkninger av tiltak utelukkende kan tilbakeføres til selve det pedagogiske innholdet i tiltaket. I de tilfeller der en tilsynelatende finner empirisk støtte for at et tiltak gir gode resultater, må en være sikker på at det ikke finnes andre forhold som er relatert til tiltaket som er utslagsgivende. Dette kan for eksempel handle om at skolens ressursituasjon er spesielt god, at det pedagogiske personalet har spesielt høy kompetanse eller at lærerne har sterk motivasjon for å drive tiltaket. Men det kan også være at egenskaper ved elevene, deres foreldre eller sammensetningen av elevmassen er utslagsgivende. Siden det bare sjelden er tilfeldig hvilke elever som tilbys bestemte opplæringsopplegg, må en ta hensyn til slike seleksjonsmekanismer før en kan vurdere betydningen av selve tiltaket.

Når spørsmålet om ulike opplæringsmodellens effektivitet likevel står sentralt i denne rapporten, er det flere årsaker til dette. Først og fremst fordi spørsmålet har stått – og fortsatt står – sentralt innenfor forskningen på feltet og blant politikere og skoleeiere når de skal utforme utdanningspolitiske tiltak rettet mot minoritetsspråklige elever i skolen. Samtidig kan det argumenteres for at forskningsbidragene bidrar til å gi viktige innsikter i hva som *kan* fungere, og ikke minst hva som regnes som *kritiske momenter* i forhold til å skape gode opplæringsbetingelser for minoritetsspråklige elever. Forskningen kan således danne et grunnlag for å diskutere utforming av

konkrete opplæringsstrategier rettet mot denne elevgruppen. Men siden opplæring alltid involverer en menneskelig og sosial faktor, står en overfor betydelige utfordringer ut fra forskning alene å anbefale bestemte tiltak.

I regi av Norges forskningsråd ble det i 1996 avholdt en såkalt konsensuskonferanse om tilpasset språkopplæring for minoritets elever (Hyltemstam mfl. 1996). Målet var at forskere på feltet skulle enes om noen av de mange kontroversielle spørsmålene som blir reist i tilknytning til minoritetslevers opplæringstilbud. En av konklusjonene fra denne konferansen var mangelen på norsk forskning. Det ble påpekt at den faglige debatten rundt morsmålsopplæringens rolle hovedsakelig hadde sin forankring i internasjonal forskning og spesielt i teorier om språkutvikling og pedagogiske tiltak. Mangelen på norsk forskning ble synliggjort i stortingsmeldingen *Morsmålsopplæring i grunnskolen* noen år senere (St. meld 25 (1988–99)). Nå har det ytterligere gått noen år, og antallet minoritets elever har økt betydelig. I tillegg har det vært en utvikling i samfunnet med sterkt politisk fokus på betydningen av kunnskap og grunnleggende ferdigheter for å klare seg i samfunnet. Som vist er det mye kunnskap om hvordan det går med minoritets elever i den norske skolen – og uten å foregripe det som kommer senere – svært lite av denne forskningen har tatt sikte på å avdekke mulige effekter av ulike opplæringsmodeller rettet mot denne elevgruppen. Dette betyr at vi igjen er nødt til å gå utenfor landets grenser for å få tilgang til kunnskap om dette. Spørsmålet er om resultatene fra slike studier har relevans for norske forhold.

## 1.5 Om kunnskapsoversikten

Kunnskapsoversikten er bygget opp på følgende måte. Kapittel to tar opp noen teoretiske problemstillinger knyttet til tospråklig opplæring. Først diskuteres argumenter for og imot morsmålsopplæring. Siden det er liten uenighet om at barn som har behov for det skal få tilpasset norskopplæring, vies mesteparten av kapittelet til teorier og argumenter som ofte ligger til grunn for studier som er gjennomført for å vurdere virkninger av tospråklig opplæring. Kapittel tre presenterer norsk og skandinavisk empirisk forskning om språklige og faglige effekter av morsmålsundervisning og særskilt norskopplæring. Dessuten presenteres norske studier om faglige og språklige betydninger av at minoritetsspråklige barn går i barnehage. Kapittel fire gir en oversikt over virkninger av tospråklig opplæring fra et internasjonalt forsk-

ningsperspektiv. Her baseres gjennomgangen på sentrale forskningspublikasjoner fra den amerikanske og canadiske debatten om tospråklig opplæring, som har pågått siden 1960-tallet. Kapittel 5 oppsummerer hovedtrekkene i forskningen og relaterer dette til hvordan en kan bruke denne kunnskapen for å fremme skoleprestasjoner blant minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Helt til slutt i rapporten skisseres noen punkter om videre forskning på feltet.

## 2 Teoretisk bakgrunn

Dette kapitlet presenterer noen av de teoretiske argumenter som ligger til grunn for mye av den forskningen som har vurdert effekter av ulike former for tospråklig opplæring. I forskningslitteraturen kan en grovt skille mellom to konkurrerende perspektiver om språklige og faglige effekter av ulike opplæringsmodeller rettet mot minoritets elever. Dette er teorier som henholdsvis motstandere av og forkjempere for bruken av morsmålet i opplæringen legger til grunn for sin argumentasjon. Motstandere av morsmålsopplæring argumenterer gjerne ut fra en hypotese om at andrespråksferdigheter langt på vei kan predikeres ut fra hvor mye tid den enkelte har brukt på å lære seg språket (Porter 1990). Å lære seg et nytt språk handler om å få øvet seg, og desto mer en øver, desto mer vil en lære. En slik «time-on-task»-hypotese er gjerne enkel og intuitiv forståelig. De fleste vil ha personlige erfaringer med at når en skal tilegne seg et språk, eller i prinsippet hvilke som helst andre ferdigheter, er det å øve jevnt og trutt noe som hjelper. Når dette trekkes fram som et argument mot *tospråklig opplæring*, er det ut fra en antakelse om at dette er en opplæringsstrategi som går på bekostning av tiden elevene får til å lære seg andrespråket.

Det andre perspektivet tar også utgangspunkt i en nokså enkel ide, nemlig at barn tilegner seg kunnskap mest effektivt når de får opplæring på det språket de behersker best. Gjennom å få benyttet seg av bredden i sine språklige erfaringer, vil barnet ha et større språklig repertoar å bygge videre på i forhold til å tilegne seg ny kunnskap og et nytt språk. Dette er et synspunkt mange vil være enig i, ikke minst fordi det er på denne måten majoritetsbarn blir undervist. Når mange likevel ikke er overbevist om at minoritetsspråklige elever over *lengre tid* bør ha morsmålsstøttende eller tospråklig undervisning, er det ut fra en oppfatning om at det ikke tar så lang tid for barn å tilegne seg vesentlige ferdigheter på et nytt språk. Forkjempere for tospråklig opplæring hevder på sin side at dette baserer seg på en for enkel forståelse av hvordan andrespråk tilegnes, og argumenterer for at det ikke tas høyde for at den kognitivt sett mer krevende delen av språket tar lengre tid å utvikle på et høyt nivå.

Mens «time-on-task»-hypotesen har sitt utspring i «common sense» kunnskap, baserer argumentasjonen for bruken av morsmålet i opplæringen

seg på et mer utviklet teoretisk perspektiv om minoritetsspråklige elevers tospråklige utvikling. Siden det særlig er argumentene *for* tospråklig opplæring som har stått sentralt i mesteparten av den forskningen som trekkes fram senere i rapporten er det grunn til å utdype dette teoretiske grunnlaget. Den canadiske forskeren Jim Cummins regnes av mange som den viktigste premissleverandør for disse resonnementene (se Cummins 2000). Grovt sett trekker han særlig fram tre poenger. Det første er en antakelse om at tospråklighet gir særlige kognitive fordeler for barna. Det andre er at det tar lengre tid å utvikle barnas akademiske kunnskaper enn å tilegne seg den delen av språket som brukes i vanlig kommunikasjon. Det tredje er en antakelse om at når barna først har tilegnet seg begreper og akademiske ferdigheter på morsmålet sitt (eller på andrespråket), vil det gå relativt raskt å overføre kunnskaper fra ett språk til et annet.

## 2.1 Tospråklighet og kognisjon – «terskelhypotesen»

At tospråklighet under gitte forutsetninger kan gi grunnlag for positive effekter på barnas kognitive utvikling kan knyttes til den såkalte terskelhypotesen («the threshold hypothesis»). Cummins (1979) argumenterer her for at kognitive virkninger av tospråklighet er betinget av hvor godt det tospråklige barnet behersker de to språkene. Hypotesen forfekter at det finnes et nedre terskelnivå som barnets språklige utvikling må overstige for at det skal unngå negative effekter av tospråklighet. Dessuten antas det at det finnes et høyere terskelnivå for språklige ferdigheter som barnet må overstige for at det skal oppnå positive effekter av det å være tospråklig.

Det er således mulig å skille mellom tre grupper, alt etter hvor godt barna behersker de to språkene sett i forhold til enspråklige på samme alder. Barn som befinner seg under den nedre terskelen vil ha begrensede kunnskaper både i morsmålet sitt og på andrespråket, i den forstand at begge språkene ligger godt under barnets aldersadekvate ferdighetsnivå. Dette antas å hemme kunnskapstilegnelsen til barnet og således ha negative konsekvenser på dets kognitive utvikling. Cummins kopleer dette til Lamberts (1974) beskrivelse av «subtraktiv tospråklighet». Dette er en situasjon hvor barnet utvikler et nytt språk, og hvor morsmålet ikke lenger utvikles eller opprettholdes videre. Andrespråksinnlæringen skjer på en måte hvor det går på bekostning av morsmålet.

Barn som derimot befinner seg over den øvre terskelen, det vil si som behersker to språk omtrent på samme høye nivå, vil kunne høste fordeler mentalt, også sammenliknet med jevnaldrende som kun behersker ett språk. I følge Cummins er det karakteristisk for den siste situasjonen at barnets tospråklighet har blitt utviklet under additive forhold (jf Lambert). I motsetning til den subtraktive, vil den additive innebære at innlæringen av andrespråket foregår uten at barnets morsmålsutvikling svekkes. Poenget er at minoritetsspråklige barn befinner seg i en situasjon hvor de faktisk kan ha kognitive fordeler av å lære seg et nytt språk. Men dette forutsetter et godt utviklet morsmål og at andrespråksinnlæringen ikke går på bekostning av barnets morsmålsutvikling.

### *Ulike oppfatninger om tospråklighet*

Bakgrunnen for terskelhypotesen var de mange motstridende forskningsresultater rundt tospråklige barns kognitive ferdigheter. Helt fram til begynnelsen av 1960-tallet var den historisk dominerende oppfatningen at tospråklighet var et negativt fenomen. Det var av mange nærmest å regne som en etablert vitenskapelig «sannhet» at enspråklige intelligensmessig var overlegne tospråklige. I den grad forskere var uenige gjaldt dette årsaksretningen mellom tospråklighet og kognisjon (Portes & Rumbaut 1996). Rundt 1900 rådet det i USA oppfatninger om at immigranter til landet tilhørte raser med lavere intelligens enn de som allerede var etablert der. Genetiske kjennetegn og rasetilhørighet ble tillagt årsaksmessig forklaringskraft på dårlig språkutvikling og barnas svake prestasjoner i skolen ble blant annet forklart ned arvelige egenskapers negative virkninger på språkutvikling og kognitive ferdigheter. På den andre siden ble tospråklighet i seg selv oppfattet som et problem i forhold til menneskets intellektuelle utvikling. «Språklige handikap» og «lingvistisk forvirring» ble tolket som et resultat av at barn ble utsatt for to språk samtidig.

Bak slike oppfatninger ligger statiske antakelser om hjernen, eller det Cummins (1980) kaller for «the separate underlying proficiency». Her sammenliknes språkinnlæring med vektskålsprinsippet, desto mer man lærer av det ene språket, desto mindre kan man av det andre. En annen metafor for det samme er når språklageret i hjernen betraktes som en ballong som gradvis fylles med luft inne i en beholder. Idet vi lærer to språk, trengs to ballonger på samme tid og når den ene fylles opp, undertrykker dette den andre. Det å



lære to språk ble derfor sett på som et mislykket prosjekt og resultatet ville bli manglende beherskelse av begge språk. Dessuten ble det antatt at innlæring av ny kunnskap ville være lite effektiv når man har to språk å forholde seg til. Tanken er at den som har flere språk å forholde seg til har mindre lagringskapasitet i hjernen til å lære andre forhold. Konsekvensen kan bli forvirring, som igjen vil føre til dårlig tilpasning både emosjonelt og kognitivt.

### *Tospråklighet som ressurs*

De fleste tospråklighetsforskere mener i dag at disse oppfatningene bygger på feilaktige forutsetninger. Dette gjelder både i forhold hvordan man kan forstå det å beherske et språk, hvordan og på hvilket språk lingvistisk kompetanse og intelligens er målt og hvordan tospråklighet påvirker den akademiske utviklingen (Romaine 1995). Skiftet i fokus ble særlig tydelig på begynnelsen av 1960-tallet. Vygotsky (1962) framhevet for eksempel at når barn lærer at to forskjellige ord kan referere til ett og samme objekt, bidrar dette til å fremme evnen til å tenke i abstrakte termer. Hans poeng var at dette bidro til å frigjøre barnet fra «ordenes tyranni».

Empirisk ble problemperspektivet avløst av en innflytelsesrik studie fra Canada, hvor tospråklighet ble tolket som en kognitiv fordel for barnas intellektuelle utvikling (Peal & Lambert 1962). Studien viste at barn som tidlig ble eksponert for to språk presterte bedre enn enspråklige barn på de fleste av forskernes tester. Særlig presterte de høyt på tester som målte evnen til mental manipulering, forming av begreper og reorganisering av visuelle mønstre. Peal & Lambert (1962) konkluderte med at barn som opererer med to språkssystemer har større mental fleksibilitet enn enspråklige og at de har et større mangfold av kognitive egenskaper. I tråd med Vygotsky var tolkningen at tospråklige har fordeler ved at de lærer to symboler for samme objekt, en symbolrikdom som stimulerer evnen til å abstrahere begreper og relasjoner fra den faktiske verden. Man antok at barna fra tidlig var mer frigjorte fra den strengheten som preger språklige symboler og fra de mer konkrete og tilfeldige sidene ved forståelsen av selve ordene. Det ble videre framhevet at tospråklige i større grad utvikler evnen til å skifte mellom ulike perspektiver, fordi de inngår i et utvidet sosialt miljø. Erfaringer fra flere kulturer gjør dem i stand til å være mer fleksible enn enspråklige, ble det hevdet.

En rekke studier som fulgte i kjølvannet av den canadiske støttet forslaget om at tospråklighet fremmer utvikling av skolefaglige ferdigheter, på

grunn av språkernes positive innvirkning på barn og unges kognitive kapasitet. For eksempel konkluderte Ianco-Worall (1972) med at tospråklige i Sør-Afrika var i stand til å erkjenne språkets abstrakte sider tidligere enn deres enspråklige klassekamerater. Scott (1973) argumenterte for at tospråklige barn bedre taklet motsigelsesfylte tankeoppgaver og tolket dette som et uttrykk for at tospråklige var mer kreative enn enspråklige. Også Carringer (1974) mente at tospråklighet fremmer kreativ tenkning, blant annet ved at de som behersker to språk er flinkere til å skille mellom form og innhold når de har to begreper for samme betydning. Bialystock (1987) peker på at tospråklige barn er flinkere til å manipulere språket som et formelt system. Å ha et språk til å kunne snakke om og reflektere over språket, det som gjerne kalles for metalingvistiske ferdigheter, blir regnet for å være særlig viktig når barn skal lære å lese og er ofte nødvendig når barna skal gjøre bruk av mer avansert muntlig og skriftlig språk i skolen (Bialystock 1991).

### *Høna-eller-egget?*

I følge terskelhypotesen er tospråklighet verken kognitivt skadelig eller positivt i seg selv. Poenget er at de kognitive virkningene av å lære to språk er betinget av de språklig-sosiale forhold som andrespråksinnlæring foregår under. En utfordring med hypotesen er likevel at det er vanskelig å angi konkrete ferdighetsnivåer for hvor terskelen for de negative og positive effektene oppstår. Samtidig er det flere som mener at spørsmålet om kognitive effekter av tospråklighet ikke er så avklart som Cummins konkluderer med. Etter omfattende gjennomgang av litteraturen på området konkluderer Romaine (1995) med at studier som gir negative effekter av tospråklighet gjerne har rekruttert tospråklige fra lavere sosiale lag og sammenliknet disse med enspråklige med gjennomgående høyere klassebakgrunn. Selv studier som har tatt hensyn til sosioøkonomiske faktorer fanger sjelden opp andre faktorer ved eleven, dens hjemmemiljø og forhold ved lokalmiljøet som også kan ha betydning for elevers språkutvikling, intelligens og skoleprestasjoner. En alternativ tolkning er at det er gode kognitive forutsetninger som bidrar til å skape en god tospråklig utvikling, og ikke omvendt. I tillegg hevder Romaine (1995) at tospråkligheten i disse studiene ofte ikke har vært balansert, men dominert av ett av språkene. Hun mener at det er rimelig å forstå resultatene fra de tidlige studiene av subtraktiv tospråklighet (Lambert 1974) på bakgrunn av den sosiale konteksten andrespråket har blitt tilegnet

og hva slags kognitivt stimulerende miljø barna vokser opp under (se også Wold 1989).

Romaine (1995) argumenterer for at hvilke effekter tospråklighet har på barnas kognitive utvikling må sees i sammenheng med den samfunnsmessige konteksten språkinnlæringen foregår under. I den forbindelse oppfatter hun sosioøkonomiske forhold som en viktig forklaringsvariabel. De som vokser opp i et rikt språkmiljø og hvor foreldrene har mulighet til å investere ressurser i at barna tilegner seg to språk, vil ha bedre muligheter for å oppnå balansert tospråklighet enn de som mangler disse ressursene. Romaine (1995) understreker videre at hva slags status barnets morsmål har i det samfunnet barnet skal tilegne seg andrespråket også har betydning. Hun peker på at der hvor barnets morsmål er stigmatisert er det en tendens til at språklæringen foregår under forhold som minner om det Lambert (1974) beskriver som subtraktiv tospråklighet.

## 2.2 Kommunikative og akademiske språkferdigheter

For å forstå hvordan minoritetsspråklige barn utvikler andrespråket argumenterer Cummins for nødvendigheten av å skille mellom språkets akademiske og kommunikative sider. De akademiske sidene ved språket viser til ferdigheter som kognitivt sett er mer krevende. De kommunikative sidene er knyttet til språklige ferdigheter som er nødvendige for å beherske praktiske situasjoner, hvor språk brukes som redskap for å samtale med andre. Cummins (2000) hevder at slike sider ved språket er nærmest fullt utviklet når barnet begynner på skolen. I seksårsalderen behersker de aller fleste språkets grunnleggende grammatikalske og sosiolingvistiske regler, samtidig som fonologien (uttalen av ordene) for de fleste er perfekt. Forskjellene mellom en seksåring og en tenåring er minimale på disse områdene. Mens seksåringen så å si forstår alt som blir sagt i hans eller hennes hverdagslige omgivelser, vil tenåringen også ha tilegnet seg et mer omfattende ordforråd og et fyldigere begrepsapparat. I løpet av grunnskolen reflekterer de nye ordene som læres i økende grad komplekse forhold og ordene kan settes sammen på nye måter for å uttrykke stadig mer kompliserte sammenhenger. Samtidig kan mer og mer av språket formuleres skriftlig. Språket utvikler seg i takt med barnets kognitive utvikling, samtidig som det på hvert alderstrinn er betydelig variasjoner i hvilke akademiske ferdigheter barn har tilegnet seg. Cummins (2000: 68–69) understreker at det vesentlige ved akademiske

språkferdigheter er evnen til å gjøre kompleks mening eksplisitt, gjennom å bruke språket i seg selv.

Forskjellene mellom kommunikative og akademiske ferdigheter har paralleller til Vygotskys (1962) skille mellom «spontane» og «vitenskapelige» begreper. Spontane begreper utvikles gjennom barnets egne refleksjoner over de umiddelbare og hverdagslige erfaringer barnet gjør seg. De er derfor i stor grad avhengig av den konteksten begrepene utvikles innenfor. Selv om spontane begreper kan være rike, preges de av å være usystematiske, i den forstand at assosiasjoner er kjedet sammen uten at dette nødvendigvis danner en helhetlig struktur. Vitenskapelige begreper kjennetegnes ved at de har en formell, logisk og dekontekstualisert struktur. Relasjonene mellom begrepene er hierarkiske. Vygotsky understreker at det som skiller spontane og vitenskapelige begreper er graden av generalisering begrepene henviser til. Siden spontane begreper kjennetegnes ved at de i mindre grad står i en klar relasjon til andre begreper, gir denne formen for begreper mindre innsikt når det for eksempel gjelder å se motsetninger og forstå logiske relasjoner.

De fleste minoritetsspråklige barn som inngår i situasjoner hvor de hører og bruker majoritetsspråket, vil tilegne seg de muntlige språkferdighetene på andrespråket relativt raskt og i alle fall raskere enn de akademiske. Grunnen er at slike ferdigheter utvikles innenfor en umiddelbar og meningsfull kontekst, hvor deltakerne kan gi hverandre konkret og kroppslig tilbakemelding på hvorvidt ytringer i språket gir mening eller ikke. Når Cummins stresser dette poenget i pedagogisk sammenheng, er det fordi lærere (og andre) lett kan la seg forlede av at minoritets elever kan ha gode kommunikative ferdigheter, til tross for at mange sentrale begreper ikke er internalisert. Lærere kan altså overvurdere den kognitive kapasiteten hos tospråklige som muntlig behersker majoritetsspråket godt. Selv om minoritetsspråklige kan mange ord, har perfekt uttale og snakker grammatisk helt korrekt, innebærer ikke dette automatisk at den som snakker har en dypere kognitiv forståelse av alt som blir sagt. Barn og unge med velutviklede muntlige ferdigheter på andrespråket kan dermed overfor lærere og andre skjule de språkferdigheter som er nødvendige for å møte de kognitive krav som stilles i klasserommet. På samme måte kan det ligge en fare i at lærere undervurderer de kognitive ferdighetene til barn og unge som ikke snakker andrespråket flytende. Enkelte elever vil *forstå* andrespråket bedre enn de klarer å uttrykke seg

muntlig eller skriftlig på det språket, samtidig som de godt kan være i stand til å formulere mer avanserte tanker på førstespråket sitt.

## 2.3 Kunnskapsoverføring mellom språk

Verken terskelhypotesen eller påpekningen av at språkets akademiske og kommunikative ferdigheter tilegnes på forskjellige måter og i ulikt tempo sier noe om hvordan ferdigheter og kunnskaper utviklet på henholdsvis morsmålet og på andrespråket henger sammen. Cummins (1979) hevder gjennom hypotesen om språkernes gjensidige avhengige utvikling («the developmental interdependence hypothesis») at graden av andrespråkskompetanse delvis er betinget av barnets morsmålskompetanse på det tidspunktet barnet forventes å tilegne seg andrespråket. Særlig antas dette å gjelde det som har med akademiske ferdigheter å gjøre, siden slike kunnskaper lar seg nokså enkelt overføre mellom språk. Akademiske ferdigheter er kjennetegnet ved at de i stor grad er kontekstuavhengige og således vil overføringen av slike ferdigheter handle om hvilken grad eleven klarer å lære seg nye merkelapper på fenomener som han eller hun i utgangspunktet en har en dypere begrepsforståelse av.

Til grunn for denne hypotesen ligger en modell av hjernen hvor all kunnskap og forståelse representerer et underliggende system i forhold til de mer synlige forholdene ved språkene. Uansett om barnet bruker det ene eller det andre språket er det basert på tenkning og resonnering som kan knyttes til den samme underliggende kilden, nemlig hjernen som et integrert hele. Cummins (1980) illustrerer språkene til tospråklige barn som to topper av det samme isfjellet, hvor det barna uttrykker på de to språkene ligger over havoverflaten og det barna har av kunnskaper og ferdigheter ligger under havoverflaten. Blant de synlige språklige kunnskaper finner vi uttalelse, ordforråd og grammatikalsk beherskelse. Dette er språklige fenomener som er relativt lette å måle. Under vannoverflaten ligger de dypere liggende begrepsstrukturene, forståelse av mening, analytiske evner og evnene til å syntetisere kunnskap for å sette det sammen på en kreativ måte.

Det sentrale poenget her er at språklige ferdigheter som allerede er utviklet på morsmålet vil bidra til å lette innlæringen av andrespråket og vice versa. Barn som allerede har utviklet en begrepsforståelse for eksempel i matematikk gjennom morsmålet sitt vil i de fleste tilfeller relativt enkelt overføre denne kunnskapen i situasjoner hvor eleven skal bruke et annet

språk. Argumentet er at barn lettere vil tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter dersom de kan ta i bruk hele sitt språklige repertoar og erfaringer. Krashen (2002) hevder at det ikke bare er begreper som er lett overførbare, men også at de kognitive kapasiteter som elevene tilegner seg når de lærer å lese og skrive relativt lett lar seg overføre når de skal lære seg å lese og skrive et nytt språk. Han viser til studier som tyder på at det særlig er i de tidlige faser av leseopplæringen at barn som skal lære å lese og skrive på andrespråket har stor nytte av at de allerede har lært dette på morsmålet. Forklaringen ligger i at når barn først har knekket lesekoden på ett språk, er det enkelt å gjøre det på annet.

## 3 Skandinavisk forskning

I dette kapittelet presenteres og sammenfattes skandinaviske studier fra de siste 20 årene som har vurdert effekter av språklig tilpasset opplæring for minoritets elever. Størst plass vies de norske studiene. Det er satt som krav at studiene retter fokus mot minoritets elevs deltakelse i barnehage, deltakelse i morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring i skolen og/eller deltakelse i særskilt andrespråksopplæring i skolens regi. Studien må videre ha et empirisk fokus hvor en tar sikte på å avdekke virkninger av disse språkrelaterte tiltakene på barnas språklige og faglige utvikling. For å bli inkludert i oversikten kreves at studiene eksplisitt foretar en sammenlikning av de språklige og faglige ferdigheter som elevene utvikler betinget av de språklig tilpassete opplæringsmodeller de har deltatt i. Dette innebærer at studiene må inkludere måleinstrumenter som gir indikasjoner på ferdigheter på andrespråket, ferdigheter på elevens morsmål, kognitive ferdigheter og/eller skoleprestasjoner. For å komme med i oversikten over relevant forskning er det videre satt som kriterium at publikasjoner er gjort offentlig tilgjengelig gjennom vitenskapelige bøker, rapporter utgitt på forskningsinstitutter eller høyere utdanningsinstitusjoner eller i artikler i vitenskapelige tidsskrifter eller antologier. Studentoppgaver, artikler i aviser og fagblader og resultater fra lokale skolemyndigheters tester og kartlegging er holdt utenfor.

Presentasjonen gjør rede for hva som er formålet med studiene, hva slags metoder som er blitt brukt og hva forskerne konkluderer med. Det legges opp til en drøfting av rimeligheten av å foreta de konklusjoner som gjøres på grunnlag av de data og analyser som er gjennomført. Til slutt i dette kapittelet sammenfattes resultatene fra den skandinaviske forskningen.

### 3.1 Norsk forskning

Gjennomgangen av norsk forskning baserer seg på litteratursøk i ulike norske og internasjonale databaser ved hjelp av søkeord som er relevant for problemstillingen. Til dette har jeg fått hjelp av biblioteket ved Institutt for samfunnsforskning. For å være sikker på at norske studier som oppfyller kravene

ikke er utelatt er resultatet av søkene blitt kvalitetssikret gjennom personlige kontakter med forskere med god kjennskap til dette forskningsfeltet.

Resultatene fra søket viser et stort mangfold av forskning på temaet minoritetsspråklige elever i skolen. Likevel ble det bare identifisert seks prosjekter som tilfredsstillende kriteriene satt ovenfor som relevante studier i forhold til å si noe om mulige språklige og faglige effekter av opplæringen. En første konklusjon er med andre ord at det er stor mangel på forskning som kan si noe om hvordan pedagogiske tiltak i barnehage og skole har påvirket minoritetslevers språklige og skolefaglige utvikling. Dette til tross for at denne gruppas svake skoleprestasjoner gjerne er eksplisitt utgangspunkt for svært mye av den forskningen som er foretatt. Det lave antallet relevante studier er særlig overraskende ut fra den store oppmerksomheten tematikken har både hos myndighetene og i det generelle offentlige ordskiftet.

Tabell 1 gir en oversikt over de norske studiene som tilfredsstillende kravene om å bli inkludert i kunnskapsoversikten. Undersøkelsene er gjennomført i perioden mellom 1989 og 2001 og dekker aldersspennet fra 8 til 17 år, men omfatter i hovedsak elever på barnetrinnet. De ulike studiene legger ulike resultatmål til grunn og baserer seg på fagprøver, evnetester, språktester og/eller selvrapporterte skolekarakterer. Bare ett prosjekt har undersøkt elevenes morsmålsferdigheter, ellers er alle resultatmål basert på hvordan elevene presterer på norsk. To prosjekter dekker både barnehage og morsmålsopplæring i skolen, to prosjekter utelukkende morsmålsopplæring og to prosjekter har hovedfokus på barnehagen. En av studiene har et videre fokus på førskolealderen, hvor også språklig stimulering i hjemmet blir undersøkt.



Tabell 1. Oversikt over relevante studier

Studie	Målgruppe	Alder	Tidspunkt	N (antall elever)	Tiltak	Resultatmål	Publikasjon(er)
Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk.	Minoritets- og majoritets elever	9–11 år	1989-1990	84 minoritets elever og 132 majoritets elever	Morsmålsundervisning og barnehage	Prøver i matematikk og o-fag på norsk	Øzkerk (1992)
Elever i språkhomogen klasse	Tyrkiskspråklige elever	12 år	1996	16 elever med tyrkisk bakgrunn	Morsmålsundervisning	Evetest (på tyrkisk og norsk), språkprøve, lese- og skriveprøve på norsk	Bøyesen (1997)
Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner	Minoritets elever (og majoritets elever)	14–17 år	1996	1290 minoritets elever (og ca. 9 000 majoritets elever)	Morsmålsundervisning og barnehage	Selvrapporterte karakterer i teorifag	Bakken (2003b)
Morsmålsundervisning blant unge med pakistansk bakgrunn	Elever med pakistansk bakgrunn og majoritets elever	14–17 år	1996	557 elever med pakistansk bakgrunn og nesten 9 000 elever med norsk bakgrunn	Morsmålsundervisning	Selvrapporterte karakterer i teorifag	Kippersund (1999)
Evaluering av prosjektbarnehage i bydel Gamle Oslo	Minoritetspråklige elever som har gått i prosjektbarnehage	8 år	1999-2001	16 elever	Barnehage	Norsk ordforrådstest	Sand & Skoug (2002, 2003), Skoug & Sand (2003), Sand (2006)
Internasjonal studie av 10-åringers leseferdigheter	Minoritets- og majoritets elever	10 år	2001	164 minoritets elever og 2 954 majoritets elever	Barnehage	Leseprøve på norsk	Wagner (2004)

Det ble ikke funnet noen studier som tar sikte på å vurdere faglige effekter av særskilt norskopplæring. Litteratursøket resulterte riktignok i en rekke publikasjoner som tar opp problemstillinger tilknyttet tematikken rundt faget norsk som andrespråk. Dette gjelder både bøker, antologier og artikler. Det finnes videre et eget tidsskrift (*NOA – Tidsskrift for norsk som andrespråk*) og det er avholdt to forskningskonferanser om norsk som andrespråk i løpet av de siste tre årene. En gjennomgang av samtlige publikasjoner i tidsskriftet og presentasjoner fra forskningskonferansen viser at ingen har hatt fokus på hvordan særskilt norskopplæring har virket for de elevene som faktisk har deltatt. At det er mangel på systematisk kunnskap om hva som fungerer og gir minoritets elever et godt utbytte av særskilt norskopplæring kommer også fram i en konsultentevaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for minoritetsspråklige elever (Rambøll Management 2006). Rapporten tar ikke for seg forskningen på feltet, men påpeker at kommunene, som har ansvaret for opplæringen, i liten grad har utviklet systemer for å måle resultater av opplæringen.

Kun en av studiene som er med i oversikten er basert på landsdekkende data. Med unntak av denne og en annen studie er de resterende basert på data fra Oslo. Halvparten av prosjektene bruker ikke data som tilfredsstillende krav til representative utvalg, noe som bidrar til usikkerhet rundt hvor generaliserbare resultatene er. To av prosjektene som er basert på representative utvalg benytter samme datakilde (Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996). To av de andre prosjektene har et svært begrenset utvalg (16 elever), noe som bidrar til å skape ytterligere usikkerhet rundt estimer på læringseffekter. De sistnevnte prosjektene fokuserer utelukkende på minoritets elever, noe som vanskeliggjør en direkte sammenlikning med andre elevgrupper. Ingen av studiene er publisert i internasjonale tidsskrifter og det finnes kun en studie som er publisert i vitenskapelig publiseringskanal på Universitets- og høyskolerådets nivå 1. Fem av seks av arbeidene har dermed trolig ikke gjennomgått ekstern fagfelleevaluering.

Før de ulike studiene presenteres må det understrekes at det finnes flere studier som ligger i grenselandet i forhold til de kriteriene som er satt. For eksempel finnes en rekke omfattende kvantitative studier som tar opp problemstillinger knyttet til minoritets elevers leseferdigheter og skoleprestasjoner (Lie mfl. 2001, Bakken 2003, Støren 2006, Hægeland mfl. 2006). Det er også eksempler på kvalitative studier som tar for seg et mindre utvalg

av minoritets elever og foretar dybdeanalyser av deres språkferdigheter. Eksempler er Goldens (2005) studie av minoritetslevers forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet og Lie & Wolds (1991) studie av hvordan minoritets elever forstår språket som læreren bruker i klasserommet. Et annet eksempel er Øzerks (2003) bidrag til evalueringen av Reform 97, hvor det blant annet undersøkes sammenhenger mellom pedagogiske metoder og skoleprestasjoner blant majoritets- og minoritets elever. Når disse studiene er utelatt i presentasjonen, er det fordi de ikke empirisk kopler faglige ferdigheter eller skoleprestasjoner til de språklige tilrettelagte opplæringsmodellene elevene har deltatt i.

Studiene blir presentert etter tidspunktet for når datainnsamlingen startet.

### **Øzerk: Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk**

Øzerk (1992) drøfter gjennom en pedagogisk studie minoritetslevers skolesituasjon. Et av målene var å teste ut relevansen av to hypoteser som ble utviklet basert på en større teoretisk gjennomgang av feltet. Øzerk (1992) argumenterer teoretisk for at forholdet mellom språklig og faglig utvikling må betraktes som et sirkulært forhold, det vil si som gjensidig påvirkbare prosesser. Han går til angrep mot det han oppfatter som en vanlig forestilling hos blant annet myndighetene om at faglig utvikling er resultat av en lineær prosess, hvor andrespråket må læres først før det er mulig å få faglig utbytte av undervisningen. Den ene hypotesen, *delaktighetshypotesen*, er knyttet til ideen om at minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling i betydelig grad er avhengig av deltakelse i uformelle aktiviteter med majoritetsspråklige barn. Den *substansielle hypotesen* tar opp forholdet mellom elevenes språklige og kunnskapsmessige utvikling. Tesen er at minoritets elever som får tospråklig fagundervisning har tilgang til et større språklig repertoar, som vil styrke deres faglige og språklige utvikling på kort og lang sikt.

Den empiriske delen av undersøkelsen omfatter 132 majoritetsspråklige elever og 84 minoritetsspråklige elever som har gått i norsk skole siden skolestart. Elever i 3.–5. klassetrinn (9–11 år) ble fulgt to skoleår i overgangen mellom 1980- og 1990-tallet. Elevene ble testet i to omganger ved hjelp av matematikk- og o-fagsprøver, dessuten ble elevens faglige forståelse og utbytte av undervisningen vurdert av lærerne i fire omganger. For å vurdere hvorvidt ulike opplæringsmodeller fungerer, ble minoritets elevene

klassifisert etter hvor mange år de hadde mottatt morsmålsundervisning. I materialet varierte dette fra ingen morsmålsundervisning overhodet til en varighet på fire år. Alle som hadde hatt innslag av tospråklig opplæring hadde fått dette i form av overgangsmodeller, hvor målet var at elevene etter hvert utelukkende skulle få undervisning på norsk.

Resultatene viste at minoritets elever med norskspråklige erfaringer utenom skolen oppnådde bedre prøveresultater i matematikk og o-fag enn de som ikke hadde slike erfaringer. De minoritetsspråklige barna som hadde gått i barnehage presterte gjennomgående bedre på prøvene enn de som ikke hadde gått i barnehage. Videre kunne Øzerk (1992) dokumentere en statistisk signifikant sammenheng mellom opplæringsmodeller og faglige prestasjoner. På denne bakgrunn konkluderer Øzerk (1992) med at begge hypoteser har støtte. Han hevder at de «(...) empiriske funnene har vist at de elevene som kommer fra morsmålspråklige hjem, men som har en norskspråklig barnehagebakgrunn, norskspråklige/tospråklige lekekontakter og som er med i norskspråklige organiserte fritidsaktiviteter utenom skoletiden, kan utvikle seg faglig og språklig tilfredsstillende, når de får mulighet til en fullstendig tospråklig teoretisk fagundervisning i det minste i de tre første skoleårene» (Øzerk 1992: 261).

Det kan godt være at Øzerk har rett i sin konklusjon. Men det er særlig to metodiske begrensninger som gjør at konklusjonen ikke nødvendigvis kan trekkes direkte fra de empiriske resultatene som presenteres. Det mest problematiske er at det ikke gis noen dokumentasjon på hvilke opplæringsmodeller som kom best ut i analysen. Det vises utelukkende til at elever i ulike opplæringsmodeller presterer signifikant forskjellig fra hverandre, noe som for eksempel kan bety at de med minst morsmålsopplæring kom best ut. Siden dette ikke kommer fram i rapporten, er det vanskelig å vite. Og selv om det skulle vise seg at elever som har hatt den mest omfattende morsmålsundervisningen kom best ut, er det verken analysert eller reflektert over muligheten for at dette kan skyldes forhold som ikke direkte har med selve opplæringsmodellen å gjøre. For å være sikker på at dette ikke er tilfelle må en som nevnt blant annet ta hensyn til mulig seleksjonsmekanismer.

Et annen svakhet er usikkerheten om elevene som er undersøkt er representative for den større populasjonen av minoritets elever. Undersøkelsen gir ingen informasjon om hvordan elevene er valgt ut. En kan derfor ikke vite om elevene skiller seg ut fra minoritets elever generelt med tanke på kjønn,

botid, nasjonalitetsbakgrunn, klassebakgrunn, evner osv. I tillegg er utvalget av minoritets elever nokså lite (n=84), noe som byr på problemer når en skal undersøke elever som har deltatt i fem ulike opplæringsmodeller og hvor en i tillegg tar sikte på å si noe om hvilke elevgrupper innen de enkelte modellene som kommer best ut.

### ***Bøyesen: Elever i språkhomogen klasse***

Bøyesen (1997) undersøkte hvilket faglig og språklig utbytte tyrkiskspråklige elever hadde av å gå i en klasse med utelukkende tyrkisk språkbakgrunn. Elevene gikk på undersøkelsestidspunktet i sjette klasse og de fleste hadde gått i samme klasse helt fra skolestart. Modellen var basert på tospråklig undervisning gjennom hele barnetrinnet og elevene ble undervist av både tyrkiskspråklige og norskspråklige lærere. Elevene fikk i den første perioden tilbud om leksehjelp. Selv om klassen fikk mesteparten av undervisningen innenfor en språkhomogen ramme, var det et mål at klassen skulle integreres i det vanlige skoletilbudet. Blant annet foregikk deler av undervisningen sammen med de ordinære enspråklige klassene. Det er verdt å understreke at nesten halvparten av elevene ble klassifisert i en risikogruppe fordi de hadde konstanterte lærevansker eller de lå i risikozonen for dette (det vil si diagnostiserte spesialpedagogiske behov eller avvikende tallhukommelse). I analysene skiller disse elevene ut som egen gruppa.

Elevene som ble klassifisert som vanlige elever i denne klassen oppnådde testresultater som lå litt under gjennomsnittet for aldersgruppa, både når målingen ble foretatt på norsk og på tyrkisk. Bøyesen (1997) vurderte ut fra dette at samlet sett hadde tiltaket vært vellykket. Dette ble forklart ut fra at elevenes utvikling på morsmålet gjorde det lettere å lære innholdet i de ulike fagene. Samtidig var det betydelige overlapp mellom elevenes morsmålsferdigheter og norskspråklige ferdigheter. De som var flinke i norsk var også flinke i morsmålet og vice versa. Dette ble forklart ut fra at det er nokså uproblematisk å overføre generelle språkferdigheter fra det ene språket til det andre, jf. Cummins (1979) «developmental interdependence hypothesis».

Styrken med denne studien er at elevene ble fulgt over lang tid, med omfattende kartlegging av innholdet i det pedagogiske tilbudet og intervjuer med lærere og foreldre. Dessuten ble det gjennomført anerkjente språk- og evneprøver på begge språk, samt lese- og skriveprøver på norsk. Svakheten er at elevgruppen er nokså liten, siden det kun var en klasse som ble studert.

Analysene baserer seg på maksimalt 16 elever, inkludert elevene i risikozonen, og i de fleste tilfeller færre enn dette. En annen svakhet er at det ikke finnes en direkte sammenliknbar kontrollgruppe. Dette er løst i undersøkelsen ved å undersøke elevgruppens resultater i forhold til det som er vanlig at elever i denne aldersgruppa oppnår på slike tester. Dette kan være en fruktbar strategi, men forutsetter at en er sikker på at elevene ikke avviker fra normalgruppa på områder som har vesentlig relevans for elevers språklig og faglig utvikling. Til en viss grad ble dette problemet tatt hensyn til ved å sammenlikne resultatene til elever med tilsvarende lav sosioøkonomisk bakgrunn i normalbefolkningen.

### ***Bakken: Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner***

Den mest omfattende norske studien til nå er Bakkens (2003b) analyser av Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996. Dette er en representativ levekårsundersøkelse som omfatter samtlige elever i Oslo-skolen i alderen 14–17 år. Svarprosenten er svært høy (94 prosent). Målet var å undersøke hvorvidt det er gunstig for språklige minoriteters skolefaglige utvikling å få lese- og skriveopplæring på morsmålet sitt. Samtidig ble det undersøkt om det var en sammenheng mellom barnas deltakelse i barnehage og karakterer i ungdomstida. 1290 minoritets elever med to utenlandsfødte foreldre og som hadde hatt all sin skolegang i Norge, ble spurt om de hadde lært seg å lese og skrive på morsmålet sitt i skolen. Tre av fire hadde fått slik undervisning og det var mest utbredt i de første tre skoleårene. Elevene ble kategorisert etter hvor mange år de hadde mottatt morsmålsundervisningen og etter om de hadde gått i norsk barnehage eller ikke. Læringsutbytte ble målt ut fra selvrapporterte karakterer i fagene matematikk, naturfag, engelsk og samfunnsfag.

Samlet sett oppnådde minoritets elevene svakere karakterer enn majoritets elevene i alle de fagene som ble kartlagt. De 15 prosent av minoritets elevene som hadde hatt morsmålsundervisning fire år eller mer på barne-trinnet oppnådde derimot betydelig bedre karakterer. I gjennomsnitt var karakterene like gode som majoritets ungdommene, etter at det ble justert for mulige seleksjonseffekter knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn, landbakgrunn og foreldrenes norskferdigheter. For de andre minoritets elevene ble det kun registrert mindre karakterforskjeller avhengig av om de ikke hadde hatt noe morsmålsundervisning, om de hadde hatt det ett år eller to til tre år. Bakken (2003b) konkluderte med at morsmålsundervisning generelt ikke

kan sies å ha hatt negative konsekvenser for barnas skoleprestasjoner. Tvert imot tyder analysene på at det langvarige tilbudet elevene har fått i Oslo-skolen på 1980-tallet og på begynnelsen av 1990-tallet har bidratt positivt til deres faglige utvikling. Det er verdt å merke seg at tilbudet om morsmålsopplæring ble sterkt redusert i Oslo-skolen på 1990-tallet.

Analysene viste videre at to av tre minoritetsungdommer i Oslo hadde gått i norsk barnehage. Ungdommene med slike erfaringer før skolestart utmerket seg med betydelig bedre karakterer enn det mindretallet som ikke hadde slike erfaringer før skolestart. Selv om resultatet gikk i forventet retning, var det likevel noe overraskende at forskjellene mellom disse gruppene var såpass store. En skulle kanskje anta at «barnehageeffekten» er størst i den tidlige fasen av opplæringsløpet og mer beskjeden når barna har gått i norsk skole i minst åtte år. Når resultatene likevel var såpass betydningsfulle, er det rimelig å tro at barnehagedeltakelse har hatt særskilte langtidseffekter på minoritetselevs skoleprestasjoner. Det ble kun undersøkt om de unge hadde gått i barnehage eller ikke. Ut fra denne studien vet en derfor ikke noe om varigheten i barnehage har noe å si.

Analysene antydte videre at det særlig er i kombinasjon med gode norskferdigheter ved skolestart at morsmålsundervisningen har effekt. Det var nemlig slik at morsmåls-effekten utelukkende gjaldt minoritetselever som hadde erfaringer fra norsk barnehage før skolestart. Blant elever uten barnehageerfaringer var det ingen forskjeller i karakterer etter hvor mye morsmålsundervisning de hadde fått. Dette funnet står i kontrast til forestillingen om at bruken av morsmålet i undervisningen er viktigst for elever som har svakest ferdigheter i majoritetsspråket. En mulig tolkning er at resultatet kan forklares ut fra Cummins (1979) terskelhypotese, at disse barna fikk sjansen til å tilegne seg andrespråket uten at det gikk utover morsmålet og at begge språkene ble utviklet til et relativt høyt nivå.

Fordelen med studien er at den omfatter et stort antall elever og at det ble tatt hensyn til mulig seleksjon knyttet til elevenes kjønn, antatte norskferdigheter ved skolestart, foreldrenes norskferdigheter, klasseposisjon i det norske samfunnet og nasjonalitet. I tillegg er det en fordel at resultatmålene er fanget opp såpass lenge etter selve tiltaket. Ulempen med studien er at den utelukkende baserer seg på selvrapporing og at det verken finnes informasjon om kvaliteten, intensiteten eller innholdet i elevenes opplærings-tilbud. Det var heller ikke mulig å skille mellom ut de som hadde fått

fagundervisning på morsmålet sitt, slik de tyrkiske elevene i Bøyesens (1997) studie hadde fått. Det kan videre stilles spørsmålstegn ved bruken av standpunkt karakterer som mål på elevers læringsutbytte.

**Kippersund:**

### ***Morsmålsundervisning blant unge med pakistansk bakgrunn***

Kippersund (1999) benytter seg også av data fra Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996. Hun tar for seg et underutvalg av minoritetsspråklige ungdommer med foreldre født i Pakistan. Totalt ble 557 ungdommer som har hatt all sin undervisning i Norge sammenliknet etter hvor mye morsmålsopplæring de hadde hatt i barneskolen. Studiens målsetting var å belyse relevansen av to ulike begrunnelser for morsmålsopplæringen. Den første er den pedagogiske dimensjonen, hvor argumentet er at minoritetsspråklige elever vil ha faglig utbytte av å få en opplæring tilpasset sine språklige ferdigheter. Studien viste at også blant elever med pakistansk bakgrunn oppnådde de som hadde hatt mye morsmålsopplæring i årene på barneskolen de beste prestasjonene. Men utslagene i denne gruppa var mindre tydelige sammenliknet med minoritetsgruppa som helhet (jf. Bakken 2003b).

Den andre dimensjonen som ble undersøkt var den som vektlegger morsmålsundervisning som en anerkjennelse av barnas kulturelle bakgrunn. Å ta i bruk elevenes morsmål antas her på sikt å føre til at barna blir sikrere på egen identitet og at de har en kulturell tilpasning som i større grad kombinerer norsk og pakistansk kultur. Hypotesen som ble undersøkt var at barna som hadde hatt morsmålsopplæring gjennomgående har en tettere tilknytning til egen minoritetsbakgrunn og at deres kulturelle praksis ville ligge nærmere deres foreldres. Undersøkelsen viste at det var tendenser til at de som ikke hadde hatt morsmålsundervisning oftere oppfattet seg som norske. Samtidig var de som hadde hatt morsmålsundervisning noe oftere religiøse, mer orientert mot kollektivet og de brukte noe mer av fritida si i familiære sammenhenger. Studien ga likevel ingen entydige resultater som direkte støttet opp om betydningen av anerkjennelsesargumentet. I hovedsak ble det rapportert om små forskjeller mellom de som hadde hatt og de som ikke hadde hatt morsmålsopplæring. Selv om resultatene gikk i forventet retning, skulle en forvente tydeligere utslag dersom morsmålsundervisning direkte påvirker barnas identitetsutvikling.



### *Skoug og Sand: Evaluering av prosjektbarnehage i bydel Gamle Oslo*

Studien til Sand og Skoug er en evaluering av et prøveprosjekt som fant sted i bydel Gamle Oslo i perioden 1999 til 2001. Alle bydelens fire- og femåringer fikk tilbud om gratis korttidsplass i barnehage. I hovedsak var det minoritetsspråklige barn som benyttet seg av tilbudet, dels fordi bydelen har mange minoritetsspråklige barn og dels fordi majoritetsbarna i bydelen som regel gikk i ordinære barnehager. Målsettingen med prøveprosjektet var å styrke barnas norskkunnskaper før skolestart. Problemstillingen for den første delen av forskningsprosjektet var å undersøke om dette faktisk var tilfelle (Sand & Skoug 2002). Senere er barna fulgt opp fram til og med andre klasse på barneskolen (Sand & Skoug 2003, Skoug & Sand 2003, Sand 2006). Barnas norskferdigheter ble kartlagt gjennom en norsk ordforrådstest noen måneder før skolestart og to ganger i andre klasse. Det pedagogiske tilbudet som barna fikk i barnehagen og senere i barnas to første skoleår ble kartlagt nokså detaljert.

Resultatene viste at i seksårsalderen hadde barna som startet i barnehage i fireårsalderen bedre ordforråd på norsk enn de som startet i femårsalderen. Men når barna to år senere var åtte år var det ikke lenger noen forskjeller. Den sistnevnte gruppen hadde således hatt en raskere utvikling i norskferdigheter i løpet av de to første skoleårene. Samtidig hadde begge grupper en raskere utvikling i norskspråklige ferdigheter sammenliknet med det som er vanlig blant barn med norsk som morsmål. I løpet av to år på skolen hadde disse to elevgruppene en utvikling tilsvarende det enspråklige barn har i løpet av 2,5 til 3 år. Resultatene antyder at desto lenger tid barna gikk i barnehage, desto bedre norskferdigheter før skolestart, samtidig er det fullt mulig å ta igjen det tapte for de som har kortere erfaring fra barnehage.

Basert på disse barnas norskspråklige ferdigheter ved skolestart, var konklusjonen til forskerne likevel at det ikke er nok å gå i barnehage for å utvikle sine norskspråklige ferdigheter på et rimelig nivå. Konklusjonen var basert på ett av funnene i undersøkelsen og som for mange vil fortone seg som et overraskende resultat, nemlig at barna som hadde deltatt i prosjektbarnehagene ved seksårsalderen hadde en kompetanse i norsk som tilsvarende ferdighetsnivået blant toåringer med norsk som morsmål. De stiller med andre ord med svært begrensede norskferdigheter ved skolestart, til tross for at de hadde gått i barnehage i ett til to år. Gjennom henvisning til amerikansk forskning (Thomas & Collier 1997, 2002) om effekter av ulike

opplæringsmodeller for tospråklige barn og unge tolker forskerne primært dette funnet som et resultat av at barna i for liten grad har fått et tospråklig opplæringstilbud i barnehagen. Tolkningen er at tilbudet ikke har fungert innenfor en ramme av språklig og kulturell integrasjon, men ut fra et ståsted hvor barna skal assimileres inn i en enspråklig kontekst. Forskerne argumenterer for at dersom barna skal få en tilfredsstillende mulighet til å utvikle seg faglig og språklig på linje med majoritetens barn, er det nødvendig med tospråklig opplæringstilbud, både i barnehagen og i skolen.

Forskerne legger dermed liten vekt på det de selv trekker fram i deres første rapport, nemlig svakheten ved tilbudet at barna ikke fikk særlig muligheter til å inngå i sosial samhandling med etnisk norske barn (Sand & Skoug 2002: 21). Barna som ble fulgt gikk hovedsakelig i barnehage sammen med andre minoritetsspråklige barn. Dessuten var dette tilbudet et korttidstilbud og det var høyt fravær blant barna som deltok i prosjektet. Samlet antyder dette at potensialet for språklige jevnaldereffekter har vært mindre gunstig i prosjektbarnehagene enn det som er tilfelle i ordinære barnehager, særlig der hvor majoriteten av barna har norsk som morsmål. Hvorvidt morsmålsstøtte i barnehage og skole ville bedret deres norskspråklige ferdigheter, gir heller ikke empirien noen direkte svar på.

Det er en begrensning ved dette prosjektet at barna som deltok i prosjektbarnehagene ikke er sammenliknet med barn som har deltatt i andre tilbud. Den eneste sammenlikningen er knyttet til normerte ferdigheter på en språktest beregnet på å måle normalt ordforråd hos barn som har norsk som morsmål. Dette gjør det vanskelig å trekke valide slutninger om hvilke virkninger det har hatt for akkurat disse barnas utvikling av norskferdigheter at de har deltatt i et bestemt pedagogisk tilbud. Det kan videre innvendes at studien omfatter et nokså lavt antall barn. I prosjektet følges seks barn som startet i barnehage som femåringer og åtte barn som startet som fireåringer. Dette skaper betydelig usikkerhet rundt estimeringen av barnas språklige ferdigheter og hvordan dette utvikler seg over tid. Når også tilbudet i prosjektbarnehagen avviker betydelig fra det ordinære tilbudet i norske barnehager, kan det reises spørsmål om hvorvidt erfaringene fra dette prosjektet kan si noe som har generell overføringsverdi.

## *Wagner: Internasjonal studie av 10-åringers leseferdigheter*

Den internasjonale undersøkelsen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ble gjennomført i 2001 og er den eneste landsomfattende studien så langt hvor det er mulig å si noe om mulige effekter av språklige tiltak for minoritetsspråklige elever. Temaet for undersøkelsen er 10-åringers leseferdigheter og omfatter 150 000 elever i 35 land. Fra Norge deltok omtrent 3 500 elever fra 136 skoler i hele landet. Elevenes leseferdigheter ble kartlagt gjennom en leseprøve utviklet for formålet. I Norge var det norsk-språklige ferdigheter som ble målt. Resultatene fra lesetesten ble koblet opp mot spørsmål som både barna og deres foreldre skulle svare på gjennom et spørreskjema. PIRLS er representativ for 10-åringer i Norge. Men siden studien ikke hadde som mål å være representativ for undergrupper i materialet, er det usikkert om studien også er representativ for minoritetsspråklige elever.<sup>2</sup>

I en rapport har Wagner (2004) analysert resultatene fra undersøkelsen med henblikk på minoritetslevenes leseferdigheter. Analysene baserer seg på 164 minoritetslever og 2 954 majoritetslever. Minoritetslevene omfattet alle med to utenlandsfødte foreldre og som i tillegg enten oppga at de sjelden snakket norsk med foreldrene eller at de lærte seg et ikke-nordisk språk som liten. Majoritetslever utgjorde alle med to norskfødte foreldre og som alltid eller nesten alltid snakker norsk med foreldrene sine. 10 prosent av utvalget tilfredsstilte verken kravene om å tilhøre gruppen av majoritets- eller minoritetslever og ble holdt utenfor i de fleste analysene.

Studien avdekket store forskjeller i leseferdigheter mellom majoritets- og minoritetslever. Viktigst i denne sammenhengen er at studien undersøker betydningen av språklig stimulering i førskolealderen. Basert på spørsmål til foreldrene er det små forskjeller mellom majoritets- og minoritetslever i forhold til hvor mange som har gått i barnehage og hva slags leserelaterte

---

<sup>2</sup> Undersøkelsen gir trolig et noe positivt skjevt bilde av minoritetslevers leseferdigheter, siden minoritetslevene er underrepresentert. De svakeste leserne blant de minoritetsspråklige er utelatt fra studien, fordi undersøkelsen var lagt opp slik at elever ikke fikk delta dersom de ikke kunne tilstrekkelig godt norsk. Lavere svarprosent i den minoritetsspråklige gruppen skyldes videre at enkelte store byskoler med mange minoritetslever ikke deltok i undersøkelsen. Det er likevel ikke grunn til å tro at slike forhold påvirker de av analysene som har til hensikt å studere sammenhenger mellom leseferdigheter og ulike bakgrunnsfaktorer i særlig grad.

ferdigheter de hadde ved skolestart (hvorvidt de kan skrive, lese, gjenkjenne bokstaver etc.). Men minoritetsforeldre sier selv at de sjeldnere enn majoritetsforeldre leste for barna sine eller fortalte historier til barna før de begynte på skolen.

Resultatene viser at det generelt sett er betydelige sammenhenger mellom språklig stimulering i førskolealderen og leseferdigheter i fjerde klasse. Samtidig antyder studien at språklig stimulering er mer avgjørende for minoritetslevers leseferdigheter. Særlig viste det seg at leserelaterte aktiviteter i hjemmet og deltakelse i barnehage var mer utslagsgivende for minoritetslevene. På den annen side var det noe større utslag for majoritetslevene av hvordan foreldrene vurderte barnas leserelaterte ferdigheter ved skolestart. Wagner (2004) tolker det siste som et mulig utslag av at minoritetsbarna har hatt sine ferdigheter på morsmålet og at dette ikke nødvendigvis gir samme utslag som dersom de hadde kunne lese og skrive på norsk. Studien kunne derimot ikke vise noen effekt av at minoritetsspråklige barn går lenge i barnehagen, det viktigste skillet gikk mellom de som hadde gått i barnehage og de som ikke hadde det.

Wagner oppfatter det som påfallende at minoritetslevenes leseferdigheter i fjerde klasse er såpass lavt til tross for at åtte av ti har gått i norsk barnehage. Samtidig var det slik at selv om det ble påvist en betydelig effekt av barnehagedeltakelse, viste studien at minoritetsspråklige som hadde gått i barnehage likevel presterte en god del lavere enn gjennomsnittet av majoritetslevene. Hun tolker dette som at barnehagene har et stort potensialet for å forbedre seg i forhold til å gi minoritetsspråklige barn god nok norskkopplæring. Hun etterlyser samtidig studier av hva slags språklig stimulering barna faktisk får i barnehagen og hva som skjer av språkstimulerende arbeid i barnas tidlige skolekarriere.

## 3.2 Svensk forskning

Blant de nordiske landene har Sverige den høyeste andelen elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I PISA-undersøkelsen fra 2003 kommer det fram at 11 prosent av elevene i Sverige har to utenlandsfødte foreldre, mot omlag halvparten så mange i Norge og Danmark (Roe & Hvistedahl 2006). Minoritetslever i Sverige har siden 1960-tallet blitt tilbudt såkalt «hemspråksundervisning» og i 1977 fikk kommunene plikt til å tilby slik

undervisning etter innføringen av *Hemspråksreformen*. Siden den gang har årlig mellom 40 000 og 60 000 grunnskoleelever og mellom 10 000 og 20 000 gymnasieelever deltatt i hemspråksundervisningen (Hyltemstam & Toumela 1996). Andelen minoritetselever som fikk et slikt tilbud var høyest på midten av 1980-tallet og tilbudet er blitt redusert fra begynnelsen av 1990-tallet.

Det finnes flere forskningsoversikter som sammenfatter svensk forskning om mulige effekter på språk og skoleprestasjoner av å ha deltatt i morsmålsundervisning (Virta 1983, Hyltemstam & Arnberg 1988, Hyltemstam & Toumela 1996, Toumela 2002). I den siste har Tuomela (2002) på oppdrag for svenske myndigheter på bred basis sammenfattet forskning om morsmålsundervisning i den svenske grunnskolen og videregående opplæring. Studien viser til omfattende forskning på feltet. Men også i Sverige er det bare et begrenset antall studier som tar sikte på å vurdere morsmålsundervisningens virkninger i forhold til elevers språklige og faglige utvikling. Toumela (2002) presenterer åtte svenske studier som tar sikte på å si noe om dette. Seks av disse har undersøkt den språklige utviklingen til barn og unge med finske foreldre og to tar sikte på å evaluere morsmålsundervisning blant minoritetsspråklige elever på en mer generell basis.

### ***Studier av finskspråklige elever***

Studiene av finskspråklige elever sammenliknet elever i vanlige klasser hvor de har blitt tilbudt morsmålsundervisning deler av undervisningstiden med elever som går i tospråklige klasser, hvor omfanget av morsmålsopplæring har vært større. Disse elevenes språklige og faglige resultater har blitt satt opp mot hvordan svenske enspråklige elever, finske enspråklige elever og finsk-svenske elever i Finland klarer seg. Ingen av studiene har sammenliknet resultatene med elever som ikke har hatt noen form for morsmålsundervisning og som har gått i vanlige svenske klasser. Det er derfor vanskelig å konkludere tydelig med hvilke effekter morsmålsundervisningen har hatt, ikke minst fordi flere av studiene omfatter elever i de første skoleårene (Toumela 2002: 232).

Mange av de svenske studiene har vært opptatt av hvordan finskspråklige elever i Sverige utvikler sine ferdigheter i finsk – ut fra et bakteppe hvor en har vært opptatt av hvorvidt den svenske skolen kan bidra til å bevare finsk språk i Sverige. Janulf (1998) konkluderer med at politiske

beslutninger knyttet til den rollen finsk spiller i barnas skolesituasjon påvirker graden av språkbevaring, både over livsløpet og over generasjoner. Det ble blant annet vist til at finskspråklige barn som gikk i tospråklige klasser rundt 1980 oftere brukte finsk i 40-årsalderen og at flere av dem bruker finsk også i kommunikasjon med egne barn.

Toumelas eget avhandlingsarbeid (2001) viste at de som hadde gått i tospråklige klasser hadde bedre ferdigheter i finsk enn finskspråklige elever i vanlige svenske klasser. Men dette var kun tilfelle i forhold til språklig korrekthet (ord, grammatikk, rettskriving), mens det ikke var noen forskjeller av betydning i forhold til språklig kompleksitet. Når det gjaldt de finskspråklige elevenes ferdigheter i svensk, var andelen feil ord og grammatikalske former noe lavere blant de som hadde gått i den tospråklige varianten. Finskspråklige elever som hadde gått i vanlige svenske klasser gjorde det derimot omtrent like godt som sine svenske klassekamerater i svensk.

### *Löfgren: Elever med annet hemspråk än svenska*

Den mest omfattende kvantitative studien av minoritets elever er Löfgrens studie (1985, 1991, Skolverket 1993). Her ble et stort utvalg av både minoritets- og majoritets elever fulgt i en periode på fire år etter avsluttet grunnskole i 1979. Studien har et vidt siktemål knyttet til hvordan det går med disse elevene på skolen og i arbeidsmarkedet. En av problemstillingene er å si noe om mulig effekter av morsmålsundervisning etter fullført grunnskole. Definisjonen av minoritetsspråklige er imidlertid slik at en del elever med svensk som morsmål inkluderes i minoritetsgruppen, noe som vanskeliggjør generaliserbarheten av funnene. Dessuten er det ingen informasjon om de innholdsmessige sidene ved morsmålsopplæringen. Minoritets elever blir sammenliknet ut fra om de har deltatt i morsmålsundervisning eller ikke. Studien konkluderte med at verken avgangskarakterer fra ungdomsskolen eller elevenes svensk kunnskaper har sammenheng med omfanget av morsmålsundervisning tidligere i utdanningsløpet (Löfgren 1991). Når ungdommene ble fulgt opp noen år senere på videregående skole, ble det rapportert om en svak positiv sammenheng mellom morsmålsundervisning og skoleprestasjoner (Skolverket 1993). Men det var ingen sammenheng mellom morsmålsundervisning og studievalg eller interesse for å ta høyere utdanning (Löfgren 1985). Löfgren trekker fram hvor lenge ungdommene har bodd i Sverige, sosioøkonomisk bakgrunn og svensk kunnskaper som de

mest kritiske faktorene i forhold til de unges skoleprestasjoner. Når det gjelder morsmålsundervisning, konkluderer Löfgren med at dette ikke har noen særlig betydning i forhold til skolefaglig framgang, samtidig som det heller ikke gir negative effekter (Löfgren 1985: 26).

Toumela (2002) tolker resultatene på en annen måte. Han hevder at når Löfgren ikke finner noen effekter er det fordi utslagene av morsmålsundervisning kan være positive for grupper som har særskilt behov for slik undervisning og negative for andre grupper av elever. Toumela bruker argumentet om det særlig er grunn til å anta positive effekter for elever med svake svenskferdigheter. For balansert tospråklige antas ikke morsmålsundervisning å gi noen effekter i det hele tatt. Samtidig vil det kunne ha negative effekter for andre grupper dersom morsmålsundervisningen går på bekostning av annen undervisning. Det er flere grunner til å sette spørsmålstegn ved en slik tolkning. For det første har Löfgren kontrollert for svenskferdigheter i studien, selv om disse baserer seg på egenrapportering. For det andre skulle en vel ut fra teorier om additiv tospråklighet anta at minoritets-elever som har gode ferdigheter i andrespråket også vil ha nytte av å formell opplæring i morsmålet, jf. terskelhypotesen til Cummins som ble diskutert i forrige kapittel. For det tredje er det liten grunn til å anta at de mulige negative effektene ville være like sterke som de positive, dersom det er slik at morsmålsundervisning har stor betydning for elevene. En mer sannsynlig tolkning er at innholdet og omfanget i den morsmålsundervisningen elevene rapporterer om kan være så variabelt at det i store statistiske undersøkelser som denne noen ganger vil gi positive resultater, andre ganger negative resultater og noen ganger ingen effekter, slik som i studien til Löfgren. Dette understreker viktigheten av å ha kontroll på hvilket tilbud elevene faktisk har fått, når en skal evaluere virkninger av pedagogiske tiltak.

### ***Hill: Innvandrarbarns möjligheter. Om hemspråksundervisning och språkutveckling***

Hill (1995) har i en etnografisk studie intervjuet 42 elever i første klasse på videregående skole som har vokst opp i relativt innvandretette områder i Gøteborg. Felles for 17-åringene var at foreldrene deres hadde valgt at de skulle gå i barnehage hvor de fikk morsmålsstøttende opplæring. På dette tidspunktet var det et reelt valg foreldrene hadde om de ville sende barna sine i barnehage som kun fokuserte på svensk og barnehage med

morsmålsressurser blant personalet. Alle barna i studien hadde videre hatt mulighet til å delta i morsmålsundervisning gjennom hele grunnskolen og i videregående, men de hadde i ulik grad valgt hvor lenge. Det ble skilt mellom elever som uavbrutt hadde hatt morsmålsundervisning siden de begynte i barnehagen og elever med henholdsvis tidlig (før 5. klasse) og sene avbrudd (etter 5. klasse). Omtrent halvparten av utvalget tilhørte den første kategorien og omlag en firedel i hver av de to andre. Gruppene var likt fordelt med hensyn på kjønn og valg av studieretning. Åtte av ti elever ble kategorisert som å tilhøre arbeiderklassen.

Når Hill (1985) analyserer karakterene ved utgangen av grunnskolen, finner hun at elevene i utvalget oppnår like gode karakterer i svensk og matematikk og noe bedre i engelsk sammenliknet med gjennomsnittet for svenskspråklige elever i Göteborg. Samtidig finner hun noen tydelige mønstre mellom de tre gruppene. Elevene som uavbrutt har hatt morsmålsundervisning siden barnehagen oppnår de beste resultatene, mens de med tidlig avbrutt morsmålsundervisning oppnår de svakeste resultatene. Hun finner videre en betydelig samvariasjon mellom omfanget av morsmålsopp-læring og forhold som trivsel i skolen, identitet, holdninger til morsmålet og tospråklighet og språklige ferdigheter og resonnering. Elever med det mest omfattende morsmålsundervisningstilbudet skårer gjennomgående høyest på alle disse forholdene.

Hills (1995) resultater blir i flere sammenhenger trukket fram som eksempel på at morsmålsundervisning virker. Når Hyltemstam & Toumela (1996: 100) i en omfattende gjennomgang av morsmålsundervisningen i Sverige konkluderer med at «hemspråkselever» behersker svensk bedre og håndterer abstrakte begrep bedre enn andre innvandrelever er det denne studien det vises til. Samtidig skriver de at en skal være forsiktig med å trekke klare konklusjoner ut fra resultater fra enkeltstudier. Hyltemstam & Toumela (1996) holder også oppe at det er alternative tolkninger i resultatene til Hill. En mulig tolkning er at det først og fremst er elever med størst interesse og anlegg for språk som velger kontinuerlig morsmålsundervisning gjennom hele barne- og ungdomsskolen. En annen tolkning er at disse elevene har foreldre som i særlig grad følger opp barnas skolesituasjon og som har størst bevissthet rundt betydningen av at barna utvikler seg til å bli tospråklige. Studien har ikke målt slike forhold, men ungdommene med den korteste varigheten på morsmålsundervisningen oppgir at foreldrene i større



grad var usikre på hvilke opplæringsmodeller som var fornuftige for at barna også skulle lære seg svensk. En nærliggende tolkning er også at resultatene kan være utslag av tilfeldigheter, siden de baserer seg på et nokså begrenset antall elever.

Når Hyltemstam & Toumela (1996) likevel lander på sin konklusjon om at resultatene viser at morsmålsundervisning virker, gjør de dette ut fra to ulike forhold. Det ene er at resultatene faller «(...) väl in i den teoretiska ram angående tvåspråklig utveckling och skolframgång som för närvarande er allmänt accepterad» (s. 91). Det andre argumentet er en antakelse om at elevene som var målgruppa for undersøkelsen nettopp er de som i størst grad vil ha utbytte av morsmålsundervisning. Tolkningen er at Hill, i motsetning til Löfgren, finner positive effekter fordi Hill inkluderer elever, som ut fra pedagogiske læringsargumenter har størst behov for morsmålsopplæring. De bygger dette på at årsaken til at foreldrene valgte et barnehagetilbud med morsmålstøtte for barna sine var at barna kunne så dårlig svensk at barna ville ha problemer med å bli integrert i en fullstendig svenskspråklig barnehage. Det er vanskelig å vite om dette var tilfelle, siden det ikke ble undersøkt. Det kan jo like gjerne være at foreldrene ønsket morsmålsundervisning av helt andre årsaker, for eksempel ut fra identitetsmessige og kulturelle årsaker og nettopp frykten for at barna deres skal bli «for svenske», selv om de bodde i områder med mange innvandrere. Alternativt kan foreldrene ha vært særlig bevisste på at barna deres skal bli tospråklige og at de ser på dette som en ressurs for barna.

### 3.3 Dansk forskning

#### *Nielsen: Tosprogede elevers danskkunnskaber på folkeskolens ældste klassetrinn*

Den til nå mest omfattende danske undersøkelsen er Niensens (1997) studie av omlag 1800 danskspråklige og 700 tospråklige elever som i 1996 gikk i 8. og 9. klasse. Det ble innhentet data om elevenes danskferdigheter, både ut fra tester som ble utført i forbindelse med undersøkelsen og ut fra oppnådde karakterer på folkeskolens avgangsprøve i skriftlig formulering og rettskriving. Dessuten ble elevene selv spurt om språkferdigheter i dansk og morsmålet deres. Resultatene fra undersøkelsen er rapportert gjennom flere hundre krystabeller, hvor elevene ble sammenliknet langs flere dimensjoner.

Nielsen (1997) påpeker at hvor lenge elevene har oppholdt seg i Danmark og den arbeidsinnsats de nedlegger i skolen er mest avgjørende for hvordan de unge minoritetsspråklige utvikler sine danskferdigheter.

Det som i denne sammenheng er mest relevant er resultatene knyttet til sammenhenger mellom morsmålsundervisning og danskkunnskaper blant de minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen. Nielsen (1997) foretar ikke selv noen endelig konklusjon om hva slags virkninger morsmålsundervisningen har hatt for danske minoritetsspråklige elever. Analysene kunne ikke påvise bedre danskferdigheter i 8. klasse. Elever i 9. klasse som tidligere har gått morsmålsundervisning oppnådde derimot bedre ferdigheter i skriftlig framstilling. Blant 9. klassingene er det minoritetselever som har hatt morsmålsundervisning i mer enn 2 år som kan vise til de beste danskkunnskapene. Denne tendensen gjaldt ikke i 8. klasse. Resultatene er med andre ord nokså forvirrende, særlig fordi rapporten ikke kan redegjøre for hvorfor resultatene blir som de blir. I prinsippet er det vel ingen grunn til å anta at morsmålsundervisning skulle gi positive resultater blant niendeklassinger og ikke for åttendeklassinger.

Rapporten viser flere eksempler på sprikende resultater. For 9. klassingene har morsmålsundervisning kun sammenheng med karakterer i skriftlig framstilling, mens det er ingen sammenheng til leseferdigheter, slik dette ble målt. En skulle anta at disse forholdene hang såpass sammen at det ville gitt konsistente resultater. Et ytterligere eksempel på sprik er når det noen steder rapporteres om at danskkunnskapene er best for de med mye morsmålsundervisning og kort botid, mens andre steder at dette er tilfelle for de som har bodd hele livet i Danmark. Det er således vanskelig å vite om tilbudet har fungert best for elever med de beste eller svakeste danskferdighetene. Trolig skyldes de inkonsistente resultatene at datagrunnlaget blir for smått når materialet gjennomgående brytes ned etter klassetrinn og andre variabler, som for eksempel morsmålsundervisningens varighet og botid i Danmark.

I likhet med den norske undersøkelsen til Bakken (2003b) og den svenske til Löfgren (1991), gir heller ikke denne undersøkelsen noe informasjon om hvordan morsmålsundervisningen har fortonet seg i praksis. Det er dermed vanskelig å vite hva som eventuelt skulle virke og ikke virke. Dessuten er det ikke foretatt noen samlet analyse, hvor en forsøker å isolere effekten av morsmålsundervisning gjennom å justere for andre forhold som

kan tenkes å påvirke sammenhengene som rapporteres. Til tross for studiens svakheter, er trolig det en i beste fall kan trekke ut av resultatene er at morsmålsundervisningen ikke har hatt negative effekter på de minoritetsspråklige elevenes danskkunnskaper. Det er i alle fall et slikt resultat som er konsistent på tvers av de mange analysene som presenteres og i tråd med tilsvarende svenske (Löfgren) og norske (Bakken) kvantitative studier.

### ***Gimbel, Holmen & Normann Jørgensen:***

#### ***Det bedste Københavns Kommune har foretaget seg hidtil***

I en annen dansk studie evaluerer Gimbel mfl. (2000) et språkgruppetiltak som ble satt i gang i København. Målet var å undersøke hvordan forsøket påvirket lærernes holdninger og erfaringer, hvordan undervisningen foregikk og barnas språklige utvikling. Tiltaket var et treårig forsøksprosjekt hvor språkhomogene grupper ble integrert i vanlige klasser sammensatt av både tospråklige elever med ulik språkgrunn og danske enspråklige elever. Klassen hadde en tospråklig lærer som tilleggsressurs og deler av undervisningen foregikk på språkgruppas morsmål. Evalueringen er basert på deltakende observasjon, intervjuer og spørreskjema til lærere. Når det gjaldt barnas språkutvikling, omfattet undersøkelsen kun arabisktalende barn. Disse barnas reseptive ferdigheter i dansk og arabisk ble kartlagt da de begynte i språkgruppetiltaket omtrent ett år før de begynte på skolen. Barna ble fulgt opp igjen i 2. klasse to og et halvt år senere.

Gimbel mfl. (2000) vurderer resultatene av tiltaket som vellykket, noe som ikke minst gjenspeiler seg i tittelen på rapporten: «*Det bedste Københavns Kommune har foretaget seg hidtil*». Lærernes holdninger til utdannings-systemet og til minoritetsspråklige elever ble generelt mer positive i løpet av evalueringsperioden. Viktigst i denne sammenheng er konklusjonen om at «(...) undersøgelsen giver grund til at tro, at sproggruppemodellen giver de tosprogede elever bedre vilkår for at udvikle de to sprog, end de ellers ville have haft» (Gimbel mfl. 2000: 192). De peker videre på at det tydelige sammenhenger mellom elevenes ferdigheter i de to språkene, elever med de beste morsmålsferdighetene er også best i dansk og vice versa. Dette blir tolket utelukkende som en støtte til teorier som hevder at et godt fungerende morsmål gir de beste mulighetene for å utvikle andrespråket.

Det er godt mulig at forskerne har rett i sine konklusjoner om at tilbudet har virket språklig stimulerende for barna som har deltatt. Men det

er en rekke metodiske problemer med studien som gjør det vanskelig å dokumentere dette. Selv skriver de at de tar flere forbehold, blant annet om at antallet elever som er undersøkt er lavt (10 elever i forsøksgruppa), at det ikke er anvendt standardiserte tester og at elevene følges over en relativt kort periode. De påpeker videre at det ikke bare er skolen som påvirker barnas språkutvikling, også lekekamerater, foreldre osv har stor påvirkning. I tillegg kan det nevnes at det ut fra rapporten er vanskelig å få tak i hvilke empiriske resultater som ligger bak konklusjonen om at tiltaket har virket positivt inn på barnas morsmålsutvikling. Deres egne analyser viser riktignok at forsøksgruppas arabiskspråklige ferdigheter er høyere enn kontrollgruppas (Gimbel mfl. 2000: 185). Men dette gjelder også før tiltaket er satt i gang og forskjellen i ferdighetsskåre mellom de to gruppene er nokså like på de to målingstidspunktene. Forskerne viser videre til at forsøksgruppa hadde en klar utvikling i sine danskferdigheter i løpet av evalueringsperioden og at denne utviklingen var høyere enn i kontrollgruppen. I denne sammenheng var kontrollgruppen en gruppe tyrkiskspråklige elever som deltok i en tidligere studie de selv gjennomførte noen år før evalueringsperioden. Hvorvidt disse gruppene er direkte sammenliknbare kommer ikke fram i undersøkelsen. Det er videre uklart hvorfor forskerne bruker denne kontrollgruppa, når de innenfor prosjektperioden hadde tilgang til en samtidig arabiskspråklig kontrollgruppe som gikk på en annen skole enn forsøksskolene. En skulle anta at en slik gruppe ville gitt et bedre sammenlikningsgrunnlag.

En ytterligere innvending er at analysene av språkutvikling ikke baserer seg på de samme elevene. Av opprinnelig 17 prosjektbarn var det kun 10 barn som fortsatt deltok i 2. klasse. 7 elever har med andre ord falt fra. Hvorfor og hvem disse barna er gis det ingen forklaringer på. Analysen av hvordan barnas språkferdigheter er i 2. klasse baserer seg på disse ti barna, i tillegg inkluderes noen elever som har kommet til i prosjektperioden. Det blir dermed vanskelig å vite noe om hvordan det har gått med det enkelte barns utvikling.

### 3.4 Oppsummering

Hva viser gjennomgangen av den skandinaviske forskningen sett under ett om mulige effekter av tilpasset språkopplæring og barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige elever? Det mest påfallende er at det er stor mangel på studier som kan dokumentere om ulike tiltak virker og eventuelt hva det er

ved tiltakene som gjør at de fungerer. Samtidig har flere av studiene såpass store metodologiske svakheter at det gjør det vanskelig å trekke noen generelle konklusjoner fra dem. De mindre studiene har gjennomgående det problemet at utvalgene blir så små at estimatene blir for usikre. Dessuten er det et problem i flere av disse evalueringsstudiene at det mangler kontrollgrupper. Særlig når det settes i gang forsøksprosjekter, bør det i prinsippet være mulig å lage relevante sammenlikningsgrupper. Ofte foregår slike tiltak lokalt, slik som vist i studiene fra bydel Gamle Oslo, Göteborg og København, og det bør være fullt mulig å sammenlikne med barn i sammenliknbare bydeler eller skoler der slike tiltak ikke finner sted. Problemet med de større kvantitative undersøkelsene er at de verken inneholder opplysninger om kvaliteten, innholdet eller intensiteten i morsmålsopplæringen og barnehagetilbudet. Det blir dermed vanskelig å skille ut effekter av tiltak som er godt implementert fra de som har en svakere forankring. Dessuten er det vanskelig å vite hva det er ved tilbudene som eventuelt fungerer. De større undersøkelsene også den svakhet at de ikke tydelig nok skiller mellom de elever en kan anta har størst utbytte av morsmålsundervisning og de som ikke har like store behov.

Ingen av de norske prosjektene som tilfredsstilte kravene om å komme med i kunnskapsoversikten, dekker temaet særskilt norskopplæring. Dette betyr at det ikke finnes forskning i Norge som har tatt sikte på å avdekke hvordan tilbudet om særskilt norskopplæring har fungert, verken faglig eller språklig. Dette er nokså oppsiktsvekkende tatt i betraktning av at en relativt stor andel av minoritetsspråklige elever har fått et slikt tilbud og en god del av disse over store deler av opplæringsløpet i grunnskolen (se Lødding 2003 for en oversikt).

Det mest entydige resultatet gjelder betydningen av at minoritetsspråklige barn og unge har gått i barnehage. Både på barnetrinnet og i ungdomsalderen oppnår minoritets elever som har gått i barnehage bedre resultater enn de som ikke har gjort det. Trolig viser dette at det er langtidseffekter av å gå i barnehage og at det derfor vil være en svært fornuftig å satse på barnehagene for at minoritetsspråklige elever skal klare seg i et skolesystem som nærmest ikke baserer seg på tospråklig opplæring. Men det er samtidig mangel på kunnskap når det gjelder hva ved barnehagen som virker prestasjonsfremmende. At barnehagen er en arena for å lette tilegnelsen av andrespråket er en sannsynlig forklaring, men det kan også være at

barnas morsmål og sosiale ferdigheter påvirkes av å gå i barnehage på en slik måte at det forenkler overgangen til skolen.

De skandinaviske forskningsresultatene er mer blandet når det gjelder betydningen av morsmålsopplæring for barnas språklige og faglige utvikling. Alle de mindre studiene konkluderer med at bruken av morsmålet i opplæringen virker språklig og faglig stimulerende. De større studiene gir enten ingen effekt, sprikende resultater eller positiv effekt. Det siste forutsatt at barna har hatt langvarig morsmålsopplæring i løpet av barneskolen. Felles for alle studiene er at ingen av dem har kommet fram til negative effekter av morsmålsundervisning. Dette viser at argumentet om at morsmålsundervisning tar oppmerksomheten bort fra andrespråksinnlæringen høyst sannsynlig er feil. Mest trolig har utbyttet av omfattende morsmålsopplæring på barnetrinnet virket positivt for de elevene som har fått dette i Oslo-skolen på 1980- og begynnelsen av 1990-tallet.

## 4 Internasjonal forskning

Dette kapitlet gir en oversikt over internasjonal forskning om språklige og faglige effekter av tospråklig opplæring for minoritetsspråklige elever. Mye av forskningen er basert på sammenlikninger av elever som har deltatt i ulike opplæringsmodeller. Siden det finnes et stort mangfold av ulike modeller, er det nødvendig å bruke plass innledningsvis på å presentere innholdet i disse. Etter å ha beskrevet de grunnleggende prinsippene som de ulike modellene baserer seg på, gjennomgås forskning som har tatt sikte på å avdekke faglige og språklige resultater av de ulike opplæringsmodellene.

Først må det understrekes at det å gi en *state-of-the-art* presentasjon av kunnskapsstatus på dette forskningsfeltet byr på mange utfordringer. Omfanget av litteratur er enormt og det er en utfordrende oppgave å ha oversikt over alt som er publisert. Dessuten er det et betydelig sprik i forskningen. Dette innebærer at det er mulig å finne forskningsresultater som underbygger de aller fleste modellene. En grunn til dette kan være at det er svært vanskelig, om ikke umulig, å komme fram til *en optimal opplæringsmodell* som generelt har de ønskete pedagogiske virkninger. Hvordan opplæringsmodeller virker, er avhengig av den særegne lokale konteksten tiltaket virker innenfor. Her kan en i prinsippet tenke seg at en rekke faktorer spiller inn, hvordan tiltaket implementeres, det politiske klimaet for tiltaket, skolens ressursituasjon, skoleleders og lærers motivasjon, hvor engasjerte foreldrene er osv.

En annen grunn til sprik i forskningen er de betydelige metodiske utfordringer forskeren står overfor når oppgaven er å avdekke konsekvenser av pedagogiske tiltak. For å kunne framskaffe generaliserende kunnskap må en være sikker på at en ikke sammenlikner «epler og bananer». Evalueringer av tiltak er alltid evalueringer av noen bestemte elever og bare sjelden er elever plassert der ut fra tilfeldighetsprinsipper. Når minoritets elever deltar i bestemte opplæringsmodeller, er det som regel en grunn til dette, noe som medfører at elevene utgjør en bestemt selektert gruppe. Modeller kan bare sammenliknes med modeller gjennomført ut fra tilsvarende betingelser. Alternativt kan en bruke statistiske metoder for å justere for slike forhold.

De metodiske problemene kommer tydelig fram i en mye omtalt publikasjon. Rossell & Baker (1996) fant i sin gjennomgang av forskningen

på feltet 300 studier, som alle hadde til hensikt å evaluere betydningen av morsmålsopplæring i forhold til minoritetslevers læringsutbytte. Av disse var det kun 72 som tilfredstilte nokså grunnleggende vitenskapelige krav. For å inkluderes i det forskerne omtalte som «metodisk akseptable studier» måtte det for det første være mulig å sammenlikne minoritetsspråklige elever i tospråklig undervisning («testgruppe») med en kontrollgruppe som ikke hadde hatt slik undervisning. Testgruppe og kontrollgruppe måtte videre være sammenliknbare, enten ved at de var plassert i ulike undervisningsopplegg ut fra rene tilfeldigheter eller at en kunne justere for faktorer som ikke hadde noe med undervisningsopplegget å gjøre (evner, språklige ferdigheter før tiltaket, klassebakgrunn, foreldres utdanningsnivå osv), men som likevel kunne påvirke gruppenes læringsutvikling. De satte også krav til at det var brukt standardiserte tester av elevenes engelskferdigheter og at forskjeller i læringsutbytte ble dokumentert ut fra relevante statistiske tester.

Å gi en fullstendig vurdering av internasjonal forskning på dette området ligger utenfor rammen av dette prosjektet. Framstillingen i dette kapittelet baserer seg derfor på en rekke forskningsoversikter foretatt gjennom de siste 25 årene (Baker & de Kanter 1981, Willig 1985, Rossell & Baker 1996, Greene 1997, 1998, August & Hakuta 1997, Rolstad mfl. 2005, Genesee mfl. 2006, Brisk 2006, Baker 2006). Dette løser ikke helt de nevnte utfordringene, men bak disse publikasjonene ligger det omfattende vurderinger av hva forskningen på feltet kan vise til av valid kunnskap. Disse publikasjonene gir samlet en analyse og sammenstilling av relevante studier som ut fra vanlige vitenskapelig kriterier kan oppfattes som holdbare. En svakhet er at mesteparten av forskningen som er referert i disse publikasjonene er fra USA og Canada. I tillegg til at innvandringshistorien er nokså forskjellig fra den europeiske konteksten, er det tydelige språkpolitiske, sosialpolitiske og utdanningspolitiske skiller mellom Nord-Amerika og Europa. Det er derfor ikke åpenbart at resultatene fra den nord-amerikanske forskningen har relevans for norske og europeiske forhold.

## 4.1 Sentrale opplæringsmodeller

Vi vil her konsentrere framstillingen rundt sju ulike opplæringsmodeller. Tabell 2 gir en oversikt over de ulike tiltakenes språklige målsetting, målgruppe og hvilke(t) språk undervisningen foregår på. De tre første, canadiske språkbad, toveis språkbad og bevaringsmodellen, omtales i litteraturen som



«sterke tospråklige modeller» (Baker 2006). Modellene bygger på eksplisitte mål om at elevene skal bli funksjonelt tospråklige og tokulturelle. Tiltaket settes i gang ut fra sterke oppfatninger om at tospråklighet representerer en kulturell berikelse for det enkelte individ og samfunnet som helhet. Mens de canadiske språkbadene er rettet mot majoritets elever som skal bli tospråklige, er bevaringsmodellen utelukkende beregnet på minoritets elever. I toveis språkbad er målgruppa både majoritets- og minoritets elever. Felles for alle disse tre modellene er at både majoritets- og minoritetsspråket brukes i undervisningen over en lengre periode.

En fjerde modell er overgangsmodeller. Disse retter seg utelukkende mot minoritetsspråklige, som i kortere eller lengre periode får tospråklig undervisning. Den primære språklige målsettingen er likevel at elevene skal utvikle gode andrespråksferdigheter. Dette regnes som en «svak tospråklig modell», fordi den tospråklige opplæringen foregår innenfor en samfunnsmessig ramme hvor assimilering anses som den sentrale strategi for å innlemme innvandrere i storsamfunnet. Elevens morsmål brukes utelukkende som et hjelpemiddel i undervisningen i en overgangsfase fram til eleven antas å beherske majoritetsspråket godt nok til at det er forsvarlig å gi all undervisning på hans eller hennes andrespråk.

De tre siste opplæringsmodellene er enspråklige modeller. Både i main-stream-modellen, andrespråksmodellen og strukturerte språkbad er undervisningen hovedsakelig basert på majoritetsspråket. Det språklige målet er at minoritetsspråklige elever skal utvikle ferdigheter i majoritetsspråket og morsmålet har ingen eller bare svært begrenset pedagogisk betydning.

Allerede på 1960-tallet ble det avdekket minst 90 ulike varianter av tospråklig opplæring (Mackey 1970). Dette viser at de modellene som presenteres her langt fra er uttømmende. Baker (2006) viser blant annet til en segregasjonsmodell, som ble brukt under apartheid-regimet i Sør-Afrika, og en separatist-modell, hvor målet er å skape uavhengighet for bestemte minoritetsgrupper. Når det her legges vekt på de nevnte sju modellene, er det primært fordi det finnes mest systematisk kunnskap om disse i den internasjonale litteraturen denne forskningsoversikten baserer seg på. Dessuten er det disse modellene som trolig har størst relevans for norske forhold, selv om flere av modellene avviker betydelig fra det som det er politisk vilje for å innføre i Norge i stor skala. Presentasjonen av de ulike opplæringsmodellene baserer seg hovedsakelig på Colin Bakers framstilling (2006: kapittel 10 og 11).

Tabell 2 Oversikt over opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever

Opplæringsmodeller	Språklig målsetting	Målgruppe	Undervisningsspråk
<i>Sterke former for tospråklige opplæringsmodeller</i>			
Canadiske språkbud	Tospråklighet	Majoritet	S2 og deretter S1+S2
Toveis språkbud	Tospråklighet	Minoritet og majoritet	S1 + S2 samtidig
Bevaringsmodeller	Tospråklighet	Minoritet	S1 og deretter S1+S2
<i>Svake former for tospråklige opplæringsmodeller</i>			
Overgangsmodeller	Majoritetsspråklige ferdigheter	Minoritet	S1+S2 og deretter S2
<i>Enspråklige opplæringsmodeller</i>			
Mainstreammodellen	Majoritetsspråklige ferdigheter	Minoritet	S2
Strukturerte språkbud	Majoritetsspråklige ferdigheter	Minoritet	S2
Andrespråksmodellen (Norsk som andrespråk)	Majoritetsspråklige ferdigheter	Minoritet	S2

Note: S1=elevenes morsmål, S2=elevenes andrespråk.

## Canadiske språkbadmodeller

Canadiske språkbadmodeller har sin opprinnelse fra et utdannings-eksperiment i Montreal i 1965. Engelskspråklige middelklasseforeldre som var misfornøyde med den offentlige skolens tilbud om franskundervisning klarte å overtale skolemyndighetene til å sette i gang en forsøksklasse med 26 elever. Målet var todelt. Barna, som i utgangspunktet bare snakket engelsk, skulle bli kompetente i fransk og samtidig ha samme faglige og språklige utvikling som engelsktalende barn i vanlige skoler. I tillegg skulle barna bli tokulturelle, de skulle beherske og utvikle preferanser for tradisjonene og kulturen til både den franskspråklige og den engelskspråklige delen av den canadiske befolkningen. Mye tyder på at foreldrene hadde en agenda utover kritikken som direkte ble rettet mot det etablerte skolesystemet. Mange av foreldrene betraktet barnas tospråklighet og tokulturalitet som en ressurs for mulighetene til å gjøre karriere i det canadiske samfunnet. Ikke minst ville det å ha en fot innenfor i begge de canadiske språkkulturene være en sentral ressurs for å oppnå karriere i det offentlige embetsverket. Motivet var således muligheter for at barna skulle oppnå sosial mobilitet.

Modellen som ble utviklet ble kalt for språkbad (på engelsk brukes begrepet 'immersion', som kan oversettes til en tilstand hvor en er nedsenket i en væske). Å bli utsatt for et språkbad er en metafor som viser til en situasjon hvor elever som kun har ferdigheter i ett språk blir kastet ut i et undervisningsmiljø hvor språket som brukes er et annet enn det eleven behersker, eventuelt bare har svært begrensede ferdigheter i. Det forventes at elevene lærer seg andrespråket helt fra starten av og at lærerne som hovedregel ikke benytter barnas morsmål i den daglige undervisningssituasjonen. Språkbadmodellen er egentlig et paraplybegrep for undervisningsmodeller som varierer både i forhold til hvor gamle barna er når de begynner med denne formen for undervisning og hvor stor del av skoledagen elevene befinner seg i en språkbadsituasjon. I *tidlige språkbad* begynner barna allerede i førskolen, mens *sene språkbad* kan begynne så sent som i 12–13-årsalderen. I *fullstendige språkbad* språkbades elevene som regel 100 prosent de første par årene, for deretter gradvis å redusere omfanget av undervisningen på elevenes andrespråk og tilsvarende gradvis øke undervisningen på elevenes morsmål. I *delvise språkbad* vil undervisningstiden som regel være halvparten av tiden på elevenes andrespråk og halvparten av tiden på morsmålet.

Språkbadmodellene baserer seg på en ide om at språk læres mest effektivt dersom språket tilegnes mer eller mindre ubevisst. Oppfatningen er at dette er lettere å få til desto tidligere barnet utsettes for språkbadet. Den første opplæringsfasen legger derfor størst vekt på de innholdsmessige sidene ved språket, slik som å lære seg nye ord og gjøre seg forstått. Språket tilegnes gjennom å fokusere på ulike oppgaver og gjennom disse erfaringene brukes språket aktivt. Først etter noen år blir språkopplæringen mer formalisert og elevene forventes å lære seg riktig grammatikk og setningsoppbygginger. Et vesentlig poeng med denne undervisningen er at andrespråket må utvikles skikkelig før opplæringen i fag gitt på dette språket gir læringsutbytte.

Selv om språkbadmodellene fra Canada opprinnelig er rettet mot elever tilhørende majoritetsbefolkningen, er erfaringene herfra særlig interessante fordi de danner mye av grunnlaget for den senere tospråklighetsforskningen og utviklingen av opplæringsmodeller beregnet for minoritetsspråklige elever. Språkbadmodellene fra Canada representerer samtidig et eksempel i forhold til spørsmålet om ulike opplæringsmodellers overføringsverdi til andre samfunn, i de tilfeller hvor konteksten for tiltaket er nokså annerledes enn det den opprinnelig var ment for.

### *Toveis språkbad*

Skoler som praktiserer toveis språkbad («Two-way bilingual immersion», også kalt «Dual language education») setter sammen elever med majoritetsspråklig bakgrunn og elever tilhørende én bestemt språkgruppe. Det er opp til foreldrene om de ønsker et slikt tilbud for barna. Et sentralt mål i denne opplæringsmodellen er at samtlige elever, både majoritets- og minoritetselever, skal bli tospråklige og flerkulturelle. Begge elevgrupper skal ha normal utvikling på morsmålet sitt, samtidig som de skal kunne lese, skrive og snakke andrespråket tilnærmet like godt som den motsvarende språkgruppen på sitt morsmål. For å oppnå dette forsøker skolen å sette sammen en språklig sett tilnærmet balansert elevmasse. I USA, hvor slike skoler har en viss utbredelse, innebærer dette at omtrent halve skolen består av elever fra engelskspråklige hjem, mens den andre halvdel har bakgrunn fra for eksempel familier hvor spansk er morsmålet. Når balansen i elevmassen vektlegges så sterkt, er det fordi en relativt lik fordeling av språkgruppene antas å virke integrerende. Dersom den ene språkgruppa er tallmessig større enn den andre, ligger det en fare for en skjev dominansstruktur. Dette vil

kunne føre til at språkgruppen med færrest elever lettere blir ekskludert i jevnaldersamværet med den dominerende gruppen, dessuten at elever fra den tallmessig minste gruppen oftere vil måtte bruke andrespråket sitt for å kunne kommunisere. I slike modeller legger skolen stor vekt på unngå segregeringstendenser.

Vanligvis er dette en opplæringsmodell som omfatter hele skoler, men det finnes også skoler hvor enkeltklasser følger denne opplæringsmodellen. Toveis språkbad praktiseres noen ganger i en 50–50-variant, hvor elevene gjennom hele opplæringsløpet undervises halvparten av tiden i det ene språket og halvparten av tiden i det andre. I 90:10-varianten undervises elevene i første fase 90 prosent av tiden i minoritetsspråket og etter hvert fases elevene over i en 50:50-modell. Uansett språklig fordelingsbrøk, arbeider skolen etter prinsippet om at de to språkene har likeverdig status og undervisningen foregår på begge språk. Det vil si at elevene får språkundervisning både i morsmålet sitt og i andrespråket og at opplæringen i ulike fag foregår på begge språk. Lærerne på skolen er tospråklige, eventuelt brukes tolærersystem, slik at en sikrer at det alltid er tospråklige ressurser til stede for elevene. Dessuten tilstreber skolen å skape en skolekultur som bærer preg av tospråklighet. Blant annet finnes lærebøkene på begge språk, alle beskjeder hjem til foreldre gis på to språk, foreldremøter og andre kulturelle aktiviteter foregår på to språk, de ansatte på skolen er tospråklige osv.

Det kan derfor synes som et paradoks at denne opplæringsmodellen i selve undervisningssituasjonen legger så stor vekt på å skape klare grenser mellom språkene. I hver skoletime er det kun ett språk som gjelder og det er ikke akseptabelt å bytte språk. Dersom en elev ut fra språklige grunner har problemer med å forstå innholdet i undervisningen, må elevens problem løses innenfor det språket som gjelder for den timen. Det forventes således at majoritetselever å hjelpe minoritetseleven i timene som foregår på majoritetsspråket og vice versa. Denne formen for samarbeid antas å fremme positive sosiale relasjoner på tvers av språkgrupper og dessuten redusere faren for segregering.

### **Bevaringsmodellen**

Både når det gjelder målsetting og utforming, har bevaringsmodellen en del likhetstrekk med toveis språkbad. Målet er å utvikle og bevare elevenes morsmål, å fremme positive holdninger til egen kulturbakgrunn, samtidig

som en skal utvikle ferdigheter i majoritetsspråket. For å oppnå dette får elevene som regel den grunnleggende opplæringen på morsmålet. En vil sikre at morsmålet utvikles skikkelig før en tar i bruk majoritetsspråket, også i fagopplæringen. Den viktigste forskjellen til toveis språkbud ligger i at tiltaket hovedsakelig er rettet mot én bestemt minoritetsgruppe. Bevaringsmodellen kalles derfor i enkelte sammenhenger for enveis tospråklig opplæringsmodell.

I disse programmene er morsmålet til elevene hovedundervisningsspråket de første årene, med en gradvis økning av andelen av undervisningen som foregår på majoritetsspråket. Omtrent i fjerde klasse får elevene halvparten av undervisningen på morsmålet og halvparten på majoritetsspråket. Selv om bevaringsmodeller legger sterk vekt på morsmålet, skal dette ikke stå i motsetning til målsettingen om at barna skal tilegne seg majoritetsspråket på nivå med majoritetslever. Begrunnelsen for at morsmålet vektlegges så sterkt i den første fasen av opplæringen er basert på teorier om at akademiske ferdigheter og kunnskaper nokså enkelt lar seg overføre mellom språk. Når en først har lært seg å addere på for eksempel panjabi, er det relativt lett å overføre til situasjoner hvor majoritetsspråket brukes som redskapsspråk. Det antas likevel at begrepsforståelsen må være tilstrekkelig utviklet på morsmålet først for at elevene effektivt kan håndtere lærebøker og arbeide med faglige problemstillinger på majoritetsspråket.

Bevaringsmodellen er særlig blitt brukt blant urbefolkningsgrupper i ulike deler av verden, men også immigrantgrupper, som oppfatter at presset mot språket deres er så sterkt at det står i fare for å bli tapt, har etablert skoler etter denne modellen. I de sistnevnte tilfeller er det gjerne i områder hvor mange av samme språkbakgrunn er bosatt. Når modellen kalles bevaringsmodell, er det ut fra en erkjennelse av at minoritetsspråket står i fare for å gå tapt, dersom elevene ikke får formell undervisning i språket. I en situasjon hvor presset mot de unge ligger i lære seg majoritetsspråket best mulig, vil det være relativt lett å lære majoritetsspråket, samtidig som det er lett å miste ferdigheter i morsmålet. En viktig begrunnelse for slike opplæringsmodeller er oppfatninger om at barnas morsmål må beskyttes, på grunn av samfunnsmessig press i retning av enspråklighet.

De fleste skoler som bruker denne modellen er private skoler, hvor foreldrene selv velger at barna skal gå der. En utfordring for bevaringsmodellen er at barna segregeres i etniske og/eller språklige skoler. I USA har politisk motstand mot segregerte skoler ført til et press mot opprettelsen av

slike skoler. Dette har bidratt til at en del tilfeller isteden har gått over til toveis-modellen, for både å tilfredsstille krav fra immigrantgruppen og myndighetenes krav om desegregerte skoler.

### **Overgangsmodeller**

En nokså vanlig opplæringsmodell for minoritetsspråklige elever er det som kalles for tospråklige overgangsmodeller («Transitional bilingual education»). Modellen baserer seg på at elevene gis morsmålsundervisning i en overgangsfase, samtidig som barna får opplæring i majoritetsspråket. Barna gis vanligvis opplæring *i* morsmålet, i form av grunnleggende lese- og skriveopplæring. I enkelte tilfeller gis også fagopplæring *på* morsmålet. Det vanligste er at tiltaket varer relativt kort tid. I kortvarige overgangsmodeller («early-exit») varer tiltaket i ett eller to år og mesteparten eller all fagundervisning foregår på majoritetsspråket. Etter et par år blir de aller fleste elever overført til vanlige klasser, når skolen ut fra ulike, og i mange tilfeller nokså vage kriterier, oppfatter at elevene er flinke nok i majoritetsspråket til å følge vanlig undervisning. I langvarige overgangsmodeller («late-exit») er morsmålsopplæringen mer omfattende og kan vare til barna er ferdig med barne-skolen. Overgangsmodellene varierer også etter hvor stor del morsmålsopplæringen utgjør i forhold til opplæringen på majoritetsspråket. En variant er 50:50-modellen. En annen er 90:10-modellen, med gradvis tilnærming til 50:50, før elevene overføres til undervisning med utelukkende bruk av majoritetsspråket.

Det er særlig to forhold som skiller overgangsmodellene fra de tidligere nevnte tospråklige opplæringsmodellene. For det første er skolens målsetting i overgangsmodellene primært å utstyre barna med så gode majoritetsspråklige ferdigheter som mulig, samtidig som barna skal ha den samme utviklingen som majoritets elevene i andre fag. Suksesskriteriet er hvor fort elevene kan bli overført til vanlige klasser. Ideen bak slike opplæringsmodeller er at morsmålsundervisning bidrar til å skape en språklig buffersone som demper problemene knyttet til at elevene befinner seg i en språklig kontekst der de har svake forutsetninger for deltakelse. Det er med andre ikke noe mål for skolen at barna skal utvikle tospråklighet, selv om sjansen for dette øker med hvor lenge tiltaket varer. Bruken av morsmålet i opplæringen betraktes primært som et middel for at elevene skal lære seg

majoritetsspråket og for at de bedre skal få med seg innholdet i fagundervisningen.

En annen forskjell er at overgangsmodellene i all hovedsak foregår innenfor de ordinære offentlige skolene. Morsmålsundervisningen finner sted enten som en integrert del i vanlige klasser eller i egne klasserom i større eller mindre deler av skoledagen. At undervisningsopplegget foregår i vanlige skoler, betyr at rekrutteringen er basert på bosted, mer enn foreldrenes aktive valg om at barna skal gå på en bestemt skole.

### ***Mainstream-modellen***

En mainstream-modell refererer til rene enspråklige opplæringsmodeller, som baserer seg på at all undervisning foregår på majoritetsspråket i vanlige klasser uten at det finnes morsmålsstøttende ressurser som barna kan benytte seg av. I en slik modell er det språklige målet med opplæringen at barna utvikler ferdigheter i og på andrespråket. Begrunnelsen for valget av en slik opplæringsmodell er gjerne knyttet til en idé om at skolen sitt ansvarsområde strekker seg til å lære barna majoritetsspråket, fordi det som oftest er dette språket barna trenger for å kunne klare seg i storsamfunnet. Tiltaket bygger implisitt på en oppfatning om at det er en konflikt mellom det å lære seg andrespråket og det å videreutvikle og vedlikeholde morsmålet. Samtidig antas at den mest effektive måten å lære seg andrespråket på er at barna får tilgang til flest mulige andrespråkserfaringer. Skolens bidrag i så måte vil være å undervise barna så mye som mulig i andrespråket. I den grad barna skal bli tospråklige, er dette et ansvar som ligger hos foreldre, eventuelt i innvandrer-miljøene. Konsekvensen er at dersom barnas morsmål skal videreutvikles må dette skje utenfor skolen, enten i familien, gjennom slekt og venner, eller ved at innvandrer miljøene organiserer morsmålsopplæring i privat regi.

### ***Andrespråksmodellen***

Andrespråksmodellen refererer til et opplegg hvor elever med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket følger vanlig undervisning det meste av skoledagen og hvor de får tilbud om særskilt språkundervisning i majoritetsspråket deler av dagen. Andrespråksmodellen omfatter i hovedsak språkopplæring, men det finnes også mer omfattende varianter hvor elevene undervises i alle fag under andrespråksmodellen. Samtidig kan andrespråksmodellen finne sted sammen med andre varianter av tospråklige opplæringsmodeller. I



Norge har andrespråksmodellen vært praktisert i form av faget norsk som andrespråk, som har omfattet mange minoritetsspråklige elever. Elevene følger en egen læreplan og lærerne som underviser er særskilt utdannet i forhold til andrespråklæring. Men lærerne er som regel enspråklige og elevene kan derfor ikke benytte morsmålet sitt for å få oppklart situasjoner. Målet er at elevene skal bli flinkere i majoritetsspråket, både når det gjelder grammatikk, ordforråd og kommunikative ferdigheter. Andrespråksmodellen er noen ganger organisert som en integrert del av den vanlige undervisningen, som regel ut fra en tolærermode. I andre tilfeller er tiltaket er organisert i egne grupper utenfor ordinær undervisning, hvor elever med ulik språkbakgrunn og ulike ferdigheter i majoritetsspråket deltar. Tiltaket er som regel midlertidig og det er en forutsetning at elevene overføres til ordinær undervisning når skolen oppfatter at de er flinke nok i majoritetsspråket.

### *Strukturerte språkbad*

For å redusere risikoen for at elever blir plassert i en situasjon hvor de ikke forstår noe som helst av undervisningen, ble det i USA foretatt en rekke forsøksordninger på 1980-tallet der inspirasjonskilden var de canadiske språkbadmodellene. En av disse kombinerer visse elementer fra språkbadmodellen med elementer fra kortvarige tospråklige overgangsmodeller. I det som kalles for strukturerte språkbad («structured immersion») rettes undervisningsopplegget mot minoritetsspråklige elever tilhørende bestemte språkgrupper. I USA har dette vært et opplegg som i særlig grad er brukt overfor den spanskspråklige delen av befolkningen. Modellen gjennomføres i de første skoleårene, gjerne i en periode på to til fire år. De strukturerte språkbadprogrammene er i realiteten språklig segregerte undervisningsopplegg, hvor minoritetsspråklige med samme språkbakgrunn blir satt sammen i språkhomogene klasser. Det aller meste av undervisningen foregår på majoritetsspråket, men i et tempo tilrettelagt elevenes språklige ferdighetsnivå. Det som skiller de strukturerte språkbadene fra andrespråksmodellen er at elevene har tilgang til tospråklige lærere som gjør det mulig for barna å stille spørsmål på deres eget morsmål. I enkelte av disse programmene har eleven fått morsmålsopplæring i korte perioder av dagen. Men grunnprinsippet er at opplæringen i ulike fag hovedsakelig skal skje på elevenes andrespråk, basert på andrespråkspedagogikk. Dette innebærer at andrespråket dels læres gjennom språkundervisning, dels gjennom fagunder-

visning. Det siste innebærer at elevene tilegner seg ferdigheter i andrespråket gjennom å bli undervist på majoritetsspråket i matematikk og andre skolefag.

## 4.2 Hva virker?

Hva viser den internasjonale forskningen om virkninger av de ulike modellene? På oppdrag fra det amerikanske forskningsrådet ble det på midten av 1990-tallet nedsatt en komité bestående av eksperter innenfor feltet minoriteter, språk og utdanning. Komiteen skulle vurdere effektiviteten av ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever, samt gi anbefalinger om fornuftige framtidige forskningsstrategier. Arbeidet resulterte i publikasjonen *Improving Schooling for Language-Minority Children. A Research Agenda* (August og Hakuta 1997). Rapporten konkluderer med at det er vanskelig å gi entydige anbefalinger om hvilke opplæringsmodeller som gir best støtte for minoritetsspråklige elevers språklige og faglige utvikling. Dels skyldes dette mangelen på større nasjonale studier av god forskningsmessig kvalitet, dels handler det om at feltet bærer preg av sterke ideologiske interesser for eller mot ulike opplæringsmodeller. Ut fra den forskningen som foreligger konkluderer komiteen likevel med at det er mye som tyder på at tospråklige opplæringsmodeller gir dokumenterte fordeler, men at det også finnes grunnlag for at strukturerte språkbad kan fungere. I det følgende presenteres noe av det empiriske grunnlaget som ligger til grunn for denne konklusjonen. Særlig blir det lagt vekt på de forhold som ulike forskere mener er nøkkelen til henholdsvis suksess og fiasko ved de ulike opplæringsmodellene.

### *De canadiske språkbadmodellene*

En rekke studier konkluderer med at eksperimentet fra Montreal var vellykket (se f.eks. Swain & Lapkin 1982, Johnstone 2002). Elever som deltok i de tidlige, fullstendige språkbadene hadde riktignok etter fire år svakere leseferdigheter i engelsk enn andre engelskspråklige canadiske barn. Dette hadde sammenheng med at de bare hadde lært engelsk i ett eller to år. Allerede på slutten av barneskolen hadde de tatt igjen forspranget. Til tross for at mesteparten av undervisningen foregikk på elevenes andrespråk, ble altså elevene i stand til både å lese, skrive, snakke og forstå engelsk like godt som barn undervist i vanlige engelskspråklige klasser. Samtidig oppnådde

elevene faglige resultater i fag som matematikk, naturfag osv som tilsvarte nivået til elever i vanlig skole.

Når det gjaldt franskferdigheter, hadde de fleste elevene i de tidlige språkbadene i 11-årsalderen utviklet reseptive ferdigheter i fransk, som nesten tilsvarte aldersadekvat nivå blant enspråklige franske barn (Swain & Johnson 1997). Dette innebar at elevene forsto det de leste og det som ble sagt omtrent på samme nivå som sine enspråklige jevnaldrende med fransk som morsmål. Men språkbadelevne hadde flere grammatikalske feil. Dessuten ble fransk bare i begrenset grad brukt utenom selve skolesituasjonen. Dette gjorde at de ikke behersket språket i sosiale settinger like godt som de med fransk som morsmål og de førstnevnte hadde utviklet en mer «skoleaktig» fransk.

Det er altså lite som tyder på at språkbadmodellen ga negative effekter på elevenes læringsutbytte. Samtidig tilegnet elevene seg betydelig bedre franskferdigheter sammenliknet med engelskspråklige elever som lærte seg fransk i form av fremmedspråksundervisning i vanlige skoler. Modellen har blitt oppfattet som en suksess og i dag finnes språkbadmodellen på over to tusen skoler i Canada og omfatter 350 000 elever (Baker 2006: 246). Samtidig er modellen eksportert til land som Finland, Spania (Baskerland), Sveits, Japan, Australia, Colombia, Skottland og Wales og Irland, men brukes først og fremst i de tospråklige områdene av disse landene.

Hvilke sentrale nøkkelfaktorer bidrar til språkbadmodellens relative suksess? Et viktig poeng for Canadas del er at fransk og engelsk er de to offisielle språkene i landet. Språkene som elevene skulle lære har dermed ikke bare likeverdig sosial status i samfunnet, men også i global sammenheng er dette språk med høy status. Dette kan være forhold som gjør det mer attraktivt for foreldre å sende barna til slike skoler, dessuten kan det være lettere å rekruttere kompetente lærere. Også for barna kan det ha vært en motivasjonsfaktor å bli «badet» i språk med høy status.

Et annet sentralt poeng er at selve språkopplæringen foregår innenfor en ramme av additiv tospråklighet. Dette innebærer at innlæringen av andrespråket foregår på en slik måte at det verken fortrenger utviklingen av morsmålet eller går på bekostning av ens egen kulturelle bakgrunn. Skolen har tospråklighet som målsetting for elevene sine og møter elever og foreldre med stor respekt for både morsmålet og kulturen de tilhører. Lærerne er tospråklige og forstår dermed alt elevene sier på sitt eget morsmål, samtidig som de kan snakke til elevene og undervise dem på det nye språket elevene

skal tilegne seg. Lærerne som ansettes på slike skoler er gjerne genuint opp-tatt av verdien av tospråklighet og fungerer som sentrale tospråklige rolle-modeller for barna. Samtidig tillater skolen elevene å bruke morsmålet sitt i selve undervisningssituasjonen i den første perioden av de tidlige språk-badene. Dette er viktig for at eleven skal kunne få muligheter til å få avklart begreper og ord han eller hun ikke forstår. Dessuten var det ingen regler som hindret barna å bruke morsmålet sitt i lekesituasjoner.

Et tredje poeng er at den tospråklige opplæringen skjer innenfor en språkhomogen ramme. Alle elevene tilhører samme språkgruppe og de aller fleste elevene starter opplæringen med svært begrensede eller ingen ferdigheter i det som skal bli andrespråket deres. Det gjør trolig oppgaven lettere for læreren når alle er på samme språklige nivå enn om han eller hun skulle forholde seg til elever med svært ulike språklige forutsetninger.

Til slutt må det understrekes at deltakelse i språkbadene er basert på frivillige valg. Når foreldre velger en bestemt opplæringsmodell for barna sine, skjer nok dette i de fleste tilfeller ut fra en klar overbevisning om hva som best for barna deres og at de vil dra særskilt nytte av en slik opp-læringsmodell. Å ha spesielt motiverte foreldre vil trolig bidra til at barna opplever nokså sterke forventninger hjemmefra om å prestere i skolen. Dessuten har disse foreldrene gjennomgående høyere sosiale klasseposisjoner i samfunnet, noe som har en selvstendig og nokså betydelig effekt på barn og unges skolefaglige utvikling. Samtidig blir foreldrene sett på som sentrale partnere i skolens arbeid med å utvikle elevene (ikke minst fordi ideen var foreldreinitiert). Det forventes av foreldrene at de deltar aktivt i samarbeidet med lærerne og at de har en genuin interesse for barnas skolegang. Samlet er dette forhold som gjør det vanskelig å trekke klare konklusjoner om den språklige faktorens selvstendige bidrag til de positive erfaringene med de canadiske språkbadene. Er det den språklige modellen i seg selv som er suksessfaktoren, har det å gjøre med seleksjonen av elever eller er det lærernes særskilte motivasjon som er mest avgjørende? Muligens er det kombina-sjonen av disse faktorene som er utslagsgivende?

### *Toveis språkbad*

Howard mfl. (2003) viser i en kunnskapsoversikt at toveis språkbad er en opplæringsmodell med betydelig vekst i USA de siste femten årene. Flere hundre programmer er iverksatt, de fleste rettet mot spansk- og

engelskspråklige på barnetrinnet. Gjennomgående viser de til studier som viser til et høyt faglig utbytte av å følge opplæringsløp hvor både majoritets- og minoritets elever skal bli tospråklige (se også Baker 2006: 268–272). En av de mest omfattende er Lindholm-Learys (2001) studie av 4 854 elever i 18 amerikanske skoler, der deltakere i toveis språkbad blir sammenliknet med elever som har deltatt i enspråklige opplæringsmodeller og tospråklige overgangsmo­deller. Resultatene viser at elevene i toveis språkbad gjorde det bedre enn elevene i de andre modellene. Dessuten ble det påvist at elevene oppnådde bedre resultater i matematikk og lesing enn majoritetsspråklige elever som hadde fulgt den ordinære undervisningen i vanlige skoler. Lindholm-Leary (2001) konkluderte videre med at 90:10-modellen i større grad utvikler tospråklighet enn 50:50-modellen.

En annen mye omtalt studie som i særlig grad framhever betydningen av toveis språkbad er Thomas & Collier (1997, 2002). Gjennom bruk av kvasi-longitudinelle data<sup>3</sup> undersøker de amerikanske minoritetsspråklige elevers relative leseutvikling på engelsk. For hvert enkelt klassetrinn fra barnehage og fram til 11. klasse estimerer forskerne hvor godt minoritets­elever leser i forhold til typiske majoritets­elever. På denne måten framstiller de såkalte relative vekstkurver, som viser om minoritets­elever tar igjen noe av forspranget til majoritets­elevene eller om de stagnerer. Vekstkurvene er delt opp etter hvilken opplæringsmodell minoritets­elevene har deltatt i. Studien konkluderer med at hvilken opplæringsmodell en velger har lite å si for utviklingen av andrespråksferdigheter de første skoleårene, men svært mye å si på lengre sikt. Til tross for ingen forskjeller de første skoleårene, er forskjellen i 11. klasse mellom den dobbeltspråklige opplæringsmodellen og det dårligste alternativet på 37 NCE-poeng.<sup>4</sup> Dette tilsvarer en forskjell på 1,75 standardavvik. Oversatt til den vanlige karakterskalaen i norsk skole innebærer dette at dersom elever som hadde fulgt den gunstigste modellen oppnådde 4,0 i gjennomsnitt på en prøve eller til eksamen, ville de som hadde gått i den dårligste modellen fått et gjennomsnitt på ca. 2,25. Slike forskjeller må betegnes som ekstremt store.

---

<sup>3</sup> Dataene er samlet inn ved å legge sammen observasjoner av enkeltelever over noen år, for så å utsi noe om hvordan utviklingen går fra barnehage til 11. klasse. Dette er en metode som flere forskere har satt spørsmålstegn ved (se Rossell 1998).

<sup>4</sup> Thomas og Collier bruker NCE-poeng (Normal Curve Equivalent), hvor 21,06 NCE-poeng tilsvarer ett standardavvik.

Toveis språkbud er i Thomas & Collier sine analyser den eneste opplæringsmodellen hvor minoritetsspråklige elever oppnår bedre læringsutbytte enn det majoritetsspråklige elever oppnår. Selv om de starter med leseferdigheter i engelsk som ligger over ett standardavvik bak i 1. klasse, ligger elevene i 11. klasse nesten et halvt standardavvik foran. Dette må betegnes som en eksepsjonell god utvikling. Samtidig som elevene lærer seg samfunnets majoritetsspråk, utvikler de morsmålet sitt og oppnår samlet et høyt faglig utbytte. Thomas & Collier (2002) framhever bruken av morsmålet i undervisningen som den sentrale nøkkelen til suksess og hevder at desto mer morsmålet brukes i undervisningen, desto bedre resultater oppnås.

I tillegg til de språklige faktorer framhever (Howard mfl. 2005) at en av nøkkelfaktorene for denne modellens relative suksess er at den tilbyr et integrert utdanningsmiljø hvor språkene til begge grupper er høyt verdsatt og at lærerne ofte lykkes med å trekke elevenes kulturelle bakgrunn inn i det pedagogiske arbeidet. Med dette framheves muligheten slike programmer gir for å tilby barna lærestoff i tråd med barnas erfaringer utenfor skolen.

### **Bevaringsmodeller**

Bevaringsmodellen ligger tett opp til det Thomas & Collier (1997, 2002) kaller for enveis tospråklig opplæring. Dette er en modell som har tospråklighet som mål og hvor morsmålsopplæring kombineres med andrespråksmodellen. De viser til minoritetsspråklige som har fått et skoletilbud gjennom en slik opplæringsmodell oppnår resultater på nivå med majoritetsspråklige elever i vanlig skole.

Baker (2006:279) viser til flere andre studier der det også konkluderes med positive erfaringer med bevaringsmodellene. Elever fra tilsvarende språkgrupper og etniske grupper er sammenliknet basert på om de har deltatt i slike språklige bevaringsmodeller eller ikke. Resultatene viser at elevene i bevaringsprogrammene i stor grad opprettholder morsmålet sitt, samtidig som de utvikler positive holdninger til egen kultur. Samtidig oppnår de både faglige resultater og språklige ferdigheter på nivå med majoritetselever i vanlige skoler. Særlig er det siste et nokså overraskende resultat. Det burde være gode grunner til å anta at elever som har majoritetsspråket som morsmål, som har fått all undervisningen sin på morsmålet og som har hatt god anledning til å utvikle språket sitt utenfor skolen skulle oppnå bedre resultater enn minoritetselever som kun har fått opplæring i majoritetsspråket

i skolesammenheng. At dette ikke var tilfelle ble forklart ut fra at opplæringen bidro til økt selvbylde blant de unge, samtidig som en antok at undervisningen var mer effektiv når elevene ble undervist i et språk de kjente godt. Det ble videre tolket inn i en ramme som legger til grunn at akademiske og intellektuelle ferdigheter relativt enkelt lar seg overføre fra en språklig kontekst til en annen.

### *Tospråklige overgangsmodeller*

En av de mest omfattende studiene av tospråklige overgangsmodeller er Ramirez' (1992) longitudinelle studie av spanskspråklige elever. På oppdrag fra den amerikanske kongressen ble over 2000 grunnskoleelever fulgt over en periode på fire år. Det ble vist at de som deltok i de langvarige overgangsmodellene gjennomgående kom bedre ut enn i de kortvarige overgangsmodellene og i strukturerte språkbad. Studien konkluderte med at omfattende morsmålsopplæring over lengre tid ikke var til hinder for at minoritetslever skal tilegne seg gode ferdigheter i majoritetsspråket. Tvert imot var det tendenser til at de som hadde gjennomgått dette undervisningsopplegget faktisk tok igjen forspranget som enspråklige engelsktalende elever hadde i leseferdigheter og matematikk. Dette var ikke tilfelle for elever som gjennomgående hadde fått undervisningen sin på engelsk eller som hadde deltatt i de kortvarige overgangsmodellene. Dataene til Ramirez (1992) viste at foreldrene er mer engasjert i barnas skolehverdag der elevene hadde hatt langvarig morsmålsopplæring og at det er stort behov for kvalifiserte lærere til tospråklig opplæring.

Også Thomas & Collier (1997, 2002) dokumenterte relativt gode resultater av overgangsmodellene sammenliknet med de modellene der morsmålet sjelden ble tatt i bruk i undervisningen. Samtidig ga overgangsmodellene svakere resultater enn den toveis språkbad og bevaringsmodellen.

Både Thomas & Collier og Ramirez understreker betydningen av tidsaspektet i andrespråksinnlæringen. Studiene konkluderer med at minoritetspråklige trenger minst seks år på å lære seg engelsk skikkelig. Thomas & Collier (1997, 2002) legger vekt på at morsmålsopplæringens effekter på språk og fag først og fremst er langtidseffekter. Det ligger også en viktig metodisk påpekning i slike funn, nemlig viktigheten av å følge elever over et lengre tidsrom. Studier basert på barneskolebarn, og da særlig tidlig på barne-trinnet, kan gi et feilaktig bilde av hvordan det går med barna på lengre sikt.

## Mainstream-modellen

Selv om det kan være uenighet i forskningen om hvilke opplæringsmodeller som er mest effektive for minoritetsspråklige elever, er det i alle fall enighet blant forskere på feltet om en ting: opplæringsmodeller hvor minoritetsspråklige elever med begrensede eller ingen ferdigheter på majoritetsspråket blir kastet ut i en situasjon hvor all undervisning foregår på majoritetsspråket og det ikke finnes morsmålsstøttende ressurser tilgjengelig for eleven, har ofte negative konsekvenser. I en nylig gjennomgang av den amerikanske forskningen på feltet viser Lindholm-Leary & Borsato (2006) til en rekke studier som dokumenter at minoritets elever som får en opplæring uten at det overhodet blir tatt hensyn til deres språklige forutsetninger gjennomgående kommer dårlig ut sammenliknet med elever i alle andre tospråklige opplæringsprogrammer. Flere av studiene kunne ikke vise til noen negativ effekt de første skoleårene, men etter noen år var det en tendens til at mange av barna falt fra faglig sett. Blant annet ble det påvist at andelen elever som droppet ut på videregående var høyest blant de som hadde gjennomgått mainstream-modellen.

Mens språkbad viser til noe positivt, har det vært vanlig å kalle mainstream-modellen for «språkdrukning».<sup>5</sup> Metaforen viser til det som for mange vil kunne oppleves som en dramatisk situasjon hvor en mangler nødvendige redskaper til å kunne 'svømme' eller i det minste å holde seg flytende i et 'norskspråklig vann'. Eleven blir «(...) utsatt for språklig bombardering uten å finne noen mening i det vedkommende hører. Med andre ord møter eleven masse *input* som ikke kan gjøres om til *inntak*, fordi eleven ikke forstår hva som blir sagt.» (Øzerk 2006: 120). Minoritets elever som møter en slik enspråklig undervisningssituasjon på et språk det ikke behersker vil trolig

---

<sup>5</sup> Tilsynelatende kan en slik opplæringsmodell se nokså lik ut som den norsk-språklige barn møter i internasjonale skoler i utlandet, hvor undervisningsspråket ofte er fransk eller engelsk. Spørsmålet er om disse faktisk er sammenliknbare. Mens mange innvandrerforeldre i Norge jobber i relativt lavt betalte og dårlig ansatte yrker, har norske foreldre i utlandet typisk godt betalte stillinger innenfor akademia eller internasjonale organisasjoner og bedrifter. For å få slike jobber er det gjerne et krav om å beherske språket, noe som betyr at foreldrene kan hjelpe barna både på deres eget morsmål og på andrespråket om nødvendig. Dessuten vil foreldrene som oftest være høyt utdannete og en kan anta at dette er sentralt for å kunne bidra i forhold til barnas skolearbeid.



oppfatte dette som et signal om at her må en lære seg å svømme så fort som mulig, ellers vil en gå til bunns.

Mye tyder på at dette er en nokså utbredt undervisningssituasjon for mange minoritetsspråklige elever, både i Norge og i andre land. Men hvordan elevene reagerer på og opplever denne situasjon vil variere. Mens noen vil oppleve situasjonen som språkdrukning vil andre oppleve det som et språkbad. Hvorvidt en klarer å holde seg flytende eller ikke vil avhenge av rekke forhold, dels hvordan skolen klarer å møte elevenes språklige og faglige utfordringer, dels om forhold som skolen ikke rår over. Mye tyder på at både samfunnets holdninger til minoriteter, elevens familiebakgrunn og de språklige erfaringer elevene har både i morsmålet sitt og i opplæringspråket spiller en rolle (Øzerk 2003). I Øzerks (2003) studie av 16 skoleklasser med minoritetselever i Oslo fant han at elever som holdt seg flytende innenfor en enspråklig opplæringsmodell ofte var kjennetegnet ved at de kunne en god del norsk før de begynner på skolen, fordi de hadde gått i norsk barnehage og lekt med norskspråklige venner. Samtidig hadde elevene morsmåls erfaringer utover det som finner sted innenfor familien. Mange av barna deltok aktivt i morsmålsbaserte aktiviteter på fritida som støttet deres skolefaglige utvikling, blant annet ettermiddagsskoler og lørdagsskoler. Derimot tolket Øzerk det slik at mange av barna som kunne dårlig norsk og som ikke hadde morsmålsstøttende erfaringer utenfor familien var i en språkdrukningssituasjon.

### ***Andrespråksmodellen***

Internasjonal forskning tyder på at andrespråksmodellen ofte ikke fungerer etter sine hensikter. En nylig gjennomgang av forskning på elever som har deltatt i andrespråksmodellen i USA og Canada viser at disse elevene gjennomgående har problemer i skolegangen (Roessingh 2004). De skårer lavere på ulike faglige og språklige tester og en høyere andel dropper ut av videregående skole. Tiltaket kan føre til at elevene lærer mindre i den grad lærerne legger opp undervisningen ut fra en forenklet læreplan (Ovando mfl. 2003). Det er likevel uvisst om dette skyldes opplæringsmodellen og læreplanen i seg selv, hvordan den i praksis fungerer eller om det er kjennetegn ved elevene som har behov for slik undervisning som kan forklare slike mønstre.

Thomas & Collier (1997) fant i sine studier at elever som har fått engelsk som andrespråk var den gruppen som oppnådde de svakeste resultatene etter 11 år, uansett hvilke andre elevgrupper de sammenliknet med

som hadde fått tilgang til å bruke morsmålet sitt i opplæringen. Resultatene viser at det er en feilaktig oppfatning at bare eleven får mer av andrespråket desto bedre resultater oppnås. De finner videre at andrespråksmodellen fungerer bedre når den ikke bare omfatter språklæring, men når den også tas i bruk i fagundervisningen og særlig når dette kombineres med bruken av morsmålet. De hevder at andrespråksmodellen fungerer bedre i et sosio-kulturelt støttende miljø, hvor også faglærerne har kompetanse innen andrespråkspedagogikk, slik at både fag og språk utvikles på en adekvat måte.

Kritikken mot andrespråksmodellen har særlig vært rettet mot den segregerte delen av undervisningsopplegget. Innvendinger som er blitt reist har blant annet vært at elevene mister tilgang til viktige rollemodeller i majoritetsspråklige elever. Valdés (1998) fant at mange av elevene som deltok i «sheltered English programs» stort sett var sammen med hverandre og lærerne som underviste i disse klassene. Videre pekes det på faren ved at segregerte tiltak kan bidra til sosial isolasjon, noe som kan føre til at den sosiale avstanden mellom ulike språkgrupper blir større. Det er videre en fare for at elever som blir trukket ut i egne grupper på grunn av språklige svakheter kan bli stemplet som språklig og skolemessig svake.

### ***Strukturerte språkbad***

Flere studier viser at de strukturerte språkbadene er et dårligere alternativ for minoritetsspråklige elever enn modeller hvor morsmålet brukes eksplisitt i undervisningen. Likevel er det stor forskningsmessig uenighet om hvilke effekter slike modeller har for minoritetselvers læringsutbytte. Blant de som argumenterer sterkest for at det finnes empirisk belegg for modellens positive virkninger er forskerne Keith Baker og Catherine Rossell. Både på 1980- og 1990-tallet gjennomførte de omfattende analyser av foreliggende empiriske studier som kan si noe om læringseffekter av ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever (Baker & de Kanter 1981, Rossell & Baker 1996). Målet var å avdekke hvorvidt opplæringsmodeller som brukte elevenes morsmål var mer effektive i forhold til strukturerte språkbadmodeller og andre enspråklige opplæringsmodeller. Hovedkonklusjonen til forskerne er at minoritetsspråklige elever klarer seg like godt uten innslag av morsmålet i undervisningen. Dette er en konklusjon som har vakt stor debatt i det internasjonale forskningsmiljøet – og en finner i ettertid nesten ikke en eneste publikasjon på feltet som ikke viser til disse publikasjonene og til debatten

som fulgte. Noe av grunnen til det opphetete debattklimaet er at forskningsresultatene har blitt brukt av politikere som argument for å legge ned eksisterende tospråklige undervisningsopplegg. I California, hvor en folkeavstemning på slutten av 1990-tallet resulterte i at bruken av minoritets-elevens morsmål i undervisningen i praksis skulle forsvinne til fordel for styrket engelskundervisning, var forskningsresultatene trolig tungen på vekt-skålen for en del velgere.

Tospråklig undervisning ble i studiene til Baker, de Kanter og Rossell definert svært bredt og omfattet alle opplæringsmodeller hvor elevene ble undervist i morsmålet sitt. De var særlig opptatt av å studere hvordan tospråklige overgangsmodeller («transitional bilingual education») fungerte i forhold opplæringsprogrammer hvor elevene i praksis utelukkende ble undervist i engelsk. I overgangsmodellene fikk elevene den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på morsmålet, samtidig som mye av opplæringen i fag ble gitt på elevenes morsmål. Engelsk ble bare undervist i kortere perioder, men dette ble utvidet etter hvert som elevenes engelskferdigheter ble bedre. Når det gjelder opplæringsprogrammer hvor engelsk (andrespråket) dominerte, skiller Rossell & Baker (1996) mellom rene språkdrukningsprogrammer, engelsk som andrespråk og strukturerte språkbadprogrammer.

Verken Baker & de Kanter (1981) eller Rossell & Baker (1996) fant konsistente resultater som støtter argumentene for tospråklige opplæringsmodeller ut fra pedagogiske læringsargumenter. Forskerne framhever den strukturerte språkbadmodellen som mest vellykket. Ikke i noen av studiene som sammenliknet slike modeller med overgangsmodellene, ble det rapportert om at overgangsmodellene var mest effektive. På denne bakgrunn konkluderer de med at «(...) the best program is 'structured immersion' modeled after the Canadian immersion programs» (Rossell & Baker 1996: 43).

Forskerne framhever nødvendigheten av at elevene i disse opplæringsmodellene har tospråklige lærere å forholde seg til. Lærerne må med andre ord forstå elevens morsmål, selv om undervisningen foregår på elevenes andrespråk. Eleven må samtidig få anledning til å stille spørsmål til læreren på sitt eget morsmål, mens læreren svarer på majoritetsspråket. Dette gir ikke bare eleven mulighet til å formulere problemstillinger på det språket eleven behersker best, men gir også læreren mulighet til å kontrollere om elevene har fått med seg innholdet i undervisningen. Baker & de Kanter (1981: 52) framhever flere sider ved denne modellen som bidrar til elevenes positive

skolefaglige utvikling. Blant annet ligger det en anerkjennelse i at skolen ansetter lærere som behersker elevenes morsmål, noe som vil kunne påvirke elevenes selvbilde og motivasjon. Dessuten vil, i følge forskerne, tidvis bruk av elevens morsmål være et effektivt virkemiddel i forhold til å holde elevene engasjert i læringsoppgavene.

Selv om konklusjonene til disse forskerne har blitt brukt som et allment argument mot tospråklig opplæring, understreker Rossell & Baker (1996) at det er vanskelig å konkludere entydig ut fra foreliggende data. De peker på at studier viser til nokså små forskjeller i læringsutbytte mellom de ulike typene av programmer og at det betydelige variasjoner i hvilke resultater de ulike studiene kommer fram til. Samtidig trekker de fram at opplæringsprogrammene i seg selv bare er en av en rekke faktorer som påvirker minoritetslevers læringsutbytte. De hevder at de viktigste faktorene når det gjelder å lære engelsk og skolefag er knyttet til familiebakgrunn, elevens læringsforutsetninger og evner, kjennetegn ved elevens jevnaldrende og kvaliteten på lærerne.

### 4.3 Noen metodiske kommentarer

Før vi går videre og oppsummerer gjennomgangen av forskningsresultatene, er det nødvendig å reflektere over noen av forskningsbidragenes metodiske forutsetninger. I særlig grad har konklusjonene til Baker & de Kanter (1981) og Rossell & Baker (1996) blir utsatt for sterk kritikk. Videre bygger studien til Thomas & Collier (1997, 2002) på noen forutsetninger som i flere sammenhenger underkommuniseres og som kan bidra til å nyansere de konklusjoner som trekkes.

#### *Kritikken mot Baker, de Kanter og Rossell*

Kritikken mot konklusjonene til disse forskerne har mildest talt vært massiv (se f.eks. Willig 1985, Greene 1997, 1998, Cummins 2000, Slavin og Cheung 2003, Rolstad mfl. 2005). Dels har kritikken vært rettet mot tilfeldigheter og inkonsistens i kategorisering av opplæringsmodeller. For eksempel fantes det også i kontrollgruppa av enspråklige opplæringsmodeller elever som tidligere hadde fått en god del undervisning på morsmålet sitt. Likevel er nok det mest problematiske med analysene at de canadiske språkbadene ble klassifisert som strukturerte språkbad. Av ti studier av det

forskerne oppfattet som strukturerte språkbad, utgjorde sju av disse de den canadiske språkbadmodellen. Å bruke språkbadmodeller, hvor tospråklighet er et uttalt mål, som argument for enspråklig undervisning, hvor språklig assimilering er målet, virker urimelig. Som vi har sett, avviker disse opplæringsmodellene svært mye fra de strukturerte språkbadene.

En annen innvending som kan rettes mot analysen til Rossell & Baker (1996) er at de inkluderer undervisningsmodeller med svært kort varighet. Som nevnt er det mye som tyder på at morsmålsbaserte tospråklige undervisningsmodeller ikke gir særlige effekter dersom de kun foregår over en kortere periode (Thomas & Collier 2002, Ramirez 1992). For å følge opp dette poenget, samt kritikken mot å inkludere de canadiske språkbadmodellene, gjennomførte Greene (1997) en re-analyse av studier som tilfredsstilte et krav om at den tospråklige undervisningen hadde en varighet på minst ett år. Dessuten ble enkelte av de 72 studiene utelatt av ulike grunner, slik at Greene (1997) satt igjen med kun elleve studier som kunne si noe om effekten av at minoritetsspråklige blir utsatt for morsmålet sitt i undervisningen. Utvalget av studier er såpass lite at Greene kun sammenlikner to kategorier av opplæringsmodeller betinget av om morsmålet i det hele er brukt eller ikke i undervisningen. De elleve studiene viste samlet sett at det var en positiv sammenheng mellom bruken av flere språk i undervisningen og elevenes prestasjoner i leseferdigheter på engelsk og spansk, men ingen effekt på resultater i matematikk.<sup>6</sup> Greene (1997) konkluderer med at «(...) despite the relatively small number of studies, the strength and consistency of these studies, especially from the highest quality randomized experiments, increases confidence in the conclusion that bilingual programs are effective at increasing standardized test scores measured in English».

Det må samtidig understrekes at det kan være gode grunner til å ha en kritisk distanse også til Greenes konklusjon. Elleve studier er nokså få, særlig når flertallet av studiene baserer seg på undersøkelser som omfatter færre enn 100 elever. I kun to studier utgjorde analysegrunnlaget mer enn 300 elever. Dessuten viser analysene til Greene (1997) at av elleve studier har seks studier (det vil si flertallet) effekter på engelskresultater som enten er svakt

---

<sup>6</sup> Krashen (1998) hevder i en kommentar til Greene (1997) at effekten av undervisningsspråket trolig undervurderes. Argumentet Krashen baserer seg på er at det teoretisk er grunn til å forvente at barn trenger betydelig lenger tid enn ett år med tospråklig undervisning for å ta igjen majoritetselevens faglige forsprang.

negative eller har en effektstørrelse på mindre enn 0.05. Bare to studier viser effektstørrelser på mer enn 0,50 og disse baserer seg på studier av henholdsvis 36 og 28 elever.

### *Noen kommentarer til Thomas & Colliers studie*

Selv om Thomas & Collier kan vise til et imponerende datamateriale bestående av flere hundre tusen observasjoner har også disse blitt utsatt for en god del kritikk. Rossell (1998) er svært kritisk og kaller arbeidet til Thomas & Collier for uvitenskapelig. Andre går ikke fullt så langt, men påpeker at det er en del problemer med studien som svekker validiteten. En innvending er at forskerne i sin første rapport ikke dokumenterer hvordan de kommer fram til vekstkurvene sine og at ingen av studiene er publisert i tidsskrifter med referee-ordning. Dette betyr at konklusjonene ikke har vært underlagt kritisk fagfelle vurdering, noe som er vanlig når forskere publiserer forskningsresultater. Dette trenger i og for seg ikke være en avgjørende innvending, fordi studien kan være valid selv om ikke den er kvalitetssikret på vanlig måte. Men når forskere på feltet (Slavin & Cheung 2003, Rolstad mfl. 2005) ikke inkluderer studien til Thomas & Collier i sine forskningsoversikter, er det hovedsakelig begrunnet ut fra at utvalget av skoler ikke er plukket ut på tilfeldig basis. Tvert imot har de valgt seg ut skoledistrikter med lengre erfaring i å gi tilrettelagt undervisning til elever fra språklige minoriteter, «(...) in order to remove the large amounts of variability in student achievement caused by poor program implementation» (1997:27). Det er stor variasjon mellom programmene som inngår i studien til Thomas & Collier, men et fellestrekk er at de alle har blitt implementert av erfarne og godt kompetente lærere. På denne måten mener de å gi et «best case»-blikk på ulike programmer som kan sies å være mer eller mindre rendyrket i form og hvor de enkelte programmer tilstreber en situasjon hvor de «gjør alt hva de kan gjøre» for elevene som skal lære engelsk.

En slik avgrensning kan bidra til å styrke den interne validiteten i studien, fordi forskerne vil ha større kontroll med hva som faktisk skjer innenfor de ulike programmene som er iverksatt. Dermed kan en bedre skille ut de effekter som kan relateres til programmene fra de effekter som handler om hvor godt implementert programmet er. Fordelen er at det kan være lettere å gi konkrete råd til skolemyndighetene og politikerne om hva slags type programmer som gir de beste resultatene på lengre sikt. Ulempen er at

en står i fare for å bite seg selv i halen, når det konkluderes med at et program fungerer faglig godt, forutsatt at det fungerer etter hensikten, at man har klart å rekruttere kompetente lærere og at skolemyndighetene har erfaring med denne typen programmer. Konklusjonene til Thomas & Collier er samtidig vanskelig å vurdere fordi det ikke gis noen skikkelig forklaring på hva som skal til for at et program er godt implementert. Dette er nok særlig et problem for de opplæringsmodeller forskerne mener ikke fører noe særlig godt med seg, siden disse i hovedsak finner sted i skoler hvor fokuset på minoritetsspråklige elever trolig er mindre enn i de skoler som praktiserer sterke former for tospråklig opplæring. Det er vanskelig å tenke seg at et program i seg selv skal kunne bidra til så store forskjeller som forskerne mener å kunne dokumentere.

Selv om skolene og opplæringsprogrammene skulle være sammenliknbare med tanke på implementering, betyr det ikke at ulikheter i resultater utelukkende kan direkte tilbakeføres til modellene. Dette drøftes ikke i rapportene. En særskilt utfordring i denne typen forskning er som nevnt at elever i enkelte opplæringsmodeller er rekruttert ut fra en positiv selvseleksjon, mens andre modeller hovedsakelig rekrutterer elever fra befolkningen i lokalmiljøet rundt skolen. Selvseleksjonen gjelder trolig først og fremst for de modeller som kommer best ut, fordi det i all hovedsak er opp til foreldrene selv å sende barna sine til slike skoler. Langt på vei må både enveis og toveis språkbud betraktes som en alternativ pedagogikk i forhold til vanlige skoler i familiens nærmiljø. Det er videre rimelig å forvente at når rekrutteringen er basert på frivillighet vil dette i seg selv være en faktor som kan være læringsfremmende for barna og virke motiverende på skolepersonalet. Når foreldre sender barna sine til spesielle skoler, er det gjerne ut fra vel overveide vurderinger. Det er rimelig å anta at det ikke er tilfeldig hvilke majoritetsforeldre som ønsker at barna skal lære seg – og bli undervist i – et fremmedspråk som kanskje ikke har særlig høy status eller nytteverdi i samfunnet de bor i. Høyst trolig er det foreldre med særlige ambisjoner på vegne av barna sine som ønsker at barna skal gå på slike skoler.

Selv om det skulle vise seg å være slik at elever som deltar i de sterke formene for tospråklig opplæring oppnår bedre resultater enn andre, selv når justeres for ulikheter knyttet til elevenes læringsforutsetninger og foreldrenes ressurser og ambisjoner, er det et spørsmål om hvorvidt effekten utelukkende kan tolkes som en effekt av de språklige sidene ved opplæringsmodellene.

Tospråklighet er selvsagt ikke det eneste målet. Det overgripende er at elevene skal få utvikle sine evner i størst mulig grad. Det er derfor særlig viktig for skoler av denne typen å vise til at de oppnår gode faglige resultater og at de utvikler et godt rykte. Uten å kunne vise til gode resultater vil skolene trolig ikke tiltrekke seg majoritetselever, som jo er en forutsetning for modellenes eksistens. Samlet er det grunn til at selve skolens rekrutteringsgrunnlag vil påvirke motivasjonen til skolelederne, lærerne, foreldrene og elevene på en positiv måte. Hvorvidt det er slike prosesser som gjør at modellene kan vise til gode resultater, eller om det er de språklige forutsetningene knyttet til bruken av morsmålet i opplæringen, slik Thomas & Collier primært konkluderer med, kan diskuteres.

## 4.4 Oppsummering

Gjennomgangen av den internasjonale forskningen har hatt størst fokus på betydningen av ulike opplæringsmodeller primært rettet mot minoritetsspråklige elever. Mesteparten av forskningen har blitt foretatt i USA og Canada. Det grunnleggende spørsmålet har vært om det er mulig å påvise om enkelte opplæringsmodeller er mer effektive enn andre i å tilby minoritetsspråklige elever en undervisningssituasjon som ivaretar disse gruppenes særskilte språklige forutsetninger. I de forskningsbidragene som har vært trukket fram har strategien bestått i å sammenlikne modeller etter graden av tospråklighet i opplæringen. Resultatene fra studiene viser blandete resultater og det finnes studier som underbygger de fleste opplæringsmodellene. Til tross for mye debatt om validiteten av ulike forskningsopplegg, er det likevel mye som tyder på at de canadiske språkbadene, toveis språkbad og bevaringsmodellene gjennomgående kommer best ut. Det er videre slik at overgangsmodeller med en viss varighet fungerer bedre enn de med kort varighet. Det finnes også empirisk støtte for at strukturerte språkbad kan fungere, men det er her det er størst uenighet om forskningsgrunnlaget. Det er betydelig enighet om at «doing nothing» er en dårlig strategi, og særlig overfor barn med spesielt svake ferdigheter i majoritetsspråket. Mye tyder på at dette er en elevgruppe med høy risiko for negativ språklig og faglig utvikling dersom de ikke får en undervisning som tar særskilt hensyn til barnas språklige forutsetninger.

Det er betydelige metodiske utfordringer knyttet til å avdekke effekter av de ulike tiltakene. Foreløpig eksisterer det ingen studie som har tatt



hensyn til alle viktige forhold, som gjør det mulig å isolere effekten av selve tiltaket. På samme måte som i de skandinaviske landene, bærer også det internasjonale forskningsfeltet preg av mange metodisk svakt forankrete studier som ikke tilfredstiller grunnleggende metodiske krav. Mange av studiene har små utvalg og/eller mangler relevante kontrollgrupper. Hvordan de ulike opplæringsmodellene klassifiseres varierer en del fra studie til studie. Dessuten har tiltak blitt valgt ut uten at en har god nok kontroll over kvaliteten og innholdet i dem til å kunne isolere betydningen av selve tiltaket. Videre finnes det mange ulike resultatmål, som gjør det vanskelig å sammenlikne ulike studier. Et hovedproblem i forhold til å generalisere resultatene handler imidlertid om at det ofte knytter seg nokså store seleksjonsproblemer til det å evaluere ulike tiltak opp mot hverandre. Som regel vil det ikke være tilfeldig hvilke elevgrupper som deltar i ulike opplegg, dessuten kan også kvaliteten på lærerne variere. Et siste poeng som tydelig kommer fram i studiene er at resultatene kan variere med hensyn på hvilket alderstrinn resultatene måles. Mye tyder på at effekter av ulike opplæringsmodeller først og fremst er langsiktige og at det er vanskelig å påvise effekter på kort sikt.

Spørsmålet er om det likevel går an å trekke ut noe lærdom av hva undersøkelsene har kommet fram til? Ett viktig poeng er at argumentet om at den mest effektive veien å gå for å lære seg andrespråket utelukkende går gjennom andrespråket ikke har noen støtte i forskningen og at «time-on-task»-hypotesen i praksis bygger på en feilaktig oppfatning om andrespråklæring. Bevaringsmodellene og de langvarige overgangsmodellene viser at det er fullt mulig å utvikle andrespråksferdigheter hos minoritetsspråklige elever gjennom å bruke elevenes morsmål, i kortere eller lengre perioder og med ulik grad av intensitet. Det er med andre ord ingen nødvendig motsetning mellom å videreutvikle morsmålet sitt og det å lære seg andrespråket. Samtidig antyder erfaringene fra de canadiske språkbadene at det ikke er avgjørende hvilket språk selve undervisningen foregår på. Men når undervisningen foregår på barnas andrespråk, tyder resultatene på at dette skjer mest effektivt i de tilfeller barna har tilgang til tospråklige lærerressurser i skolen.

Er det noen felles trekk ved de opplæringsmodellene som kommer best ut, som kan gi en pekepinn på deres relative suksess? Opplæringsmodellene rettes for det første til en enkelt minoritetsspråklig gruppe, eventuelt i kombinasjon med majoriteten, slik som i toveis språkbad. For det andre er

elevgrunnlaget i de aller fleste tilfeller basert på et aktiv ønske fra foreldrenes side om å delta i slike opplæringsmodeller. Bare sjelden finnes slike tospråklige opplæringsmodeller innenfor det offentlige skolesystemet. Dette innebærer at skolen har en særskilt interesse for i det hele tatt å overleve at de leverer gode resultater. Dette kan nok bidra til å påvirke skolens virkemåte langs en rekke dimensjoner. For det tredje er opplæringsmodellene som kommer best ut kjennetegnet ved en viss varighet. Dette peker mot at tospråklig opplæring krever et langsiktig pedagogisk arbeid.

Et fjerde fellestrekk er at modellene som kommer best ut alle er basert på prinsipper som ligger til grunn for sterke former for tospråklig opplæring. Dette innebærer en vektlegging av at begge språkene barna skal lære har høy status i skolen og at det språklige målet med opplæringen er funksjonell tospråklighet. Dette forutsetter at andrespråksinnlæringen foregår på en slik måte at det bidrar til å berike førstespråket (additiv tospråklighet) og at opplæringen er understøttet utviklingen av minoritetslevens kulturelle bakgrunn. Barnas kulturelle bakgrunn tas på alvor og skolen anerkjenner og videreutvikler denne bakgrunnen gjennom å trekke disse erfaringene inn i det faglige skolearbeidet. Sterke former for tospråklig opplæring er med andre ord en omfattende og integrert undervisningsmodell og går over en lengre periode.

Utfordringen i norsk sammenheng er imidlertid hvorvidt en kan overføre erfaringer fra de sterke formene for tospråklige opplæringsmodeller til den praktisk-politiske utformingen av skolehverdagen for minoritets elever i Norge. Ett problem er knyttet til at disse modellene som regel baserer seg på en enkelt språkgruppe, eventuelt i kombinasjon med majoritetsbefolkningen. Kanskje med unntak av noen få skoler i Oslo, er det trolig ikke elevgrunnlag for slike skoler i Norge. Dessuten er det liten politisk vilje i overskuelig framtid i å bygge opp etnisk segregerte skoler i stor skala og trolig heller ikke å opprette språkhomogene klasser innenfor den enkelte skole. Et annet problem er at mange av de suksessrike opplæringsmodellene finner sted innenfor en kontekst hvor foreldrene allerede tidlig i skoleløpet i større grad enn det som er tilfelle i Norge velger barnas utdanning. I avslutningskapittelet vil vi foreslå at kunnskapen som finnes likevel kan ha overføringsverdi, dersom en istedenfor å fokusere utelukkende på hvilket språk en tar i bruk i opplæringen, fokuserer på de komponenter som kan virke prestasjonsfremmende for denne gruppa i en mer helhetlig skoletilnærming.

## 5 Avslutning

Målsettingen med rapporten har vært å sammenfatte forskning om effekter av ulike språklige tilpassete undervisningsopplegg for minoritetsspråklige elever. Å avdekke slike effekter er en vanskelig forskningsmessig oppgave. Problemet ligger i å isolere betydningen av å ha deltatt i ett bestemt pedagogisk opplegg fra andre forhold som kan tenkes å påvirke elevenes læringsmessige utbytte. Oppgaven med å konkludere vanskeliggjøres ytterligere, dels fordi mye av forskningen på feltet konkluderer ut fra et altfor tynt empirisk grunnlag og dels fordi feltet bærer preg av ideologiske posisjoner og interessekonflikter knyttet til hvorvidt en er for eller imot at minoritetslevers morsmål tas i bruk i undervisningsøyemed.

Rapporten har fokusert på betydningen av særskilt norskopplæring, deltakelse i barnehage og morsmålsopplæring. Om det første finnes ingen norske studier og det er derfor vanskelig å konkludere om strategien med norsk som andrespråk har fungert etter sin hensikt eller ikke. På dette området er det åpenbart et stort og udekket forskningsbehov. Derimot finnes det flere norske studier som tyder på at barnehage har en betydelig effekt på minoritetslevers læringsutbytte. At effekten kan observeres blant tenåringer tyder på at virkningene av barnehagedeltakelse er langvarige. Men studiene har i liten grad fokusert på de innholdsmessige aspektene ved det å gå i barnehage.

Hovedfokuset i rapporten har vært om morsmålsopplæring gir merkbare positive effekter på minoritetslevers faglige og språklige utvikling. Det mest entydige resultatet er at ingen av de studiene som er blitt gjennomgått har konkludert med at det å ta i bruk minoritetslevers morsmål i undervisningen har direkte negative effekter. Mye tyder på at «time-on-task»-hypotesen er feilaktig, noe som gjør det vanskelig på et generelt grunnlag å hevde at opplæring i og på morsmålet er uforenlig med effektiv andrespråksinnlæring. Konklusjonene fra studiene på feltet er imidlertid mer blandet når det gjelder spørsmålet om morsmålsundervisning er en særlig fruktbar strategi for å *fremme* minoritetslevers skoleprestasjoner. Både i Skandinavia og internasjonalt finnes studier som viser til positive effekter og studier som viser ingen effekter. Internasjonalt er tilbudet til minoritetslever betydelig mer mangfoldig enn i Skandinavia og det er *mye som tyder på at de sterke*

*formene for tospråklige opplæringsmodeller gir best resultat for elevene på lengre sikt.* Særlig kan skoler som legger canadiske språkbudprogrammer, toveis språkbudmodeller og bevaringsmodeller til grunn vise til positive resultater. Dette gjelder både barnas språklige og skolemessige utvikling. En hovednøkkel til disse skolenes relative suksess er trolig at de legger så sterk vekt på at barna blir tospråklige innenfor en språklig berikende ramme og hvor det er sterkt fokus på at barna skal bli faglig sterke. Dette innebærer både at elevenes morsmål ikke svekkes på bekostning av utviklingen av andrespråksferdigheter og at elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer tas på alvor og trekkes inn i undervisningen. Men en skal heller ikke se bort fra at foreldrenes aktive valg spiller en rolle for de gode resultatene flere av disse skolene kan vise til, dels fordi det ikke er tilfeldig hvilke foreldre som sender barna til slike skoler, dels fordi både skoleledelse, lærere, foreldre og elevene selv kan bli ekstra motiverte på skoler hvor innslaget av «ekstra driv» trolig er mer uttalt enn i vanlige offentlige skoler. Muligens ligger nøkkelen til suksess at minoritetselevenenes læringssituasjon inngår i en mer helhetlig tilnærming til disse barnas kulturelle, språklige og sosioøkonomiske forutsetninger og erfaringer.

## **5.1 En helhetlig tilnærming – fokus på innholdskvalitet**

Modellene som kommer godt ut i internasjonale evalueringer skiller seg betydelig fra de opplæringsmodeller som er tatt i bruk i Norge og i Skandinavia for øvrig. Trolig vil det i uoverskuelig framtid heller ikke være et politisk klima for å innføre slike modeller, i alle fall ikke i rendyrket form og i større skala. Spørsmålet blir derfor hvordan en kan bruke kunnskaper utviklet i den internasjonale forskningen i den norske skolekonteksten. En løsning på denne utfordringen kan være å gå et skritt videre i forhold til debatten om hvilket språk opplæringen bør foregå på og hvilke opplæringsmodeller som fungerer best. Et viktig spørsmål er om ikke mer av fokuset bør rettes mot innholdskvaliteten i det totale tilbudet som barnehagene og skolene tilbyr minoritetsspråklige elever? Kanskje er det et blindspor å først og fremst fokusere på betydningen av hvilket språk undervisningen foregår på?

Synspunktet om at nøkkelen for minoritetselevens skolemessige framgang er å finne i kvaliteten på undervisningen har etter hvert blitt forankret blant flere forskere på feltet. I følge Slavin og Cheung (2003) har det skjedd en konvergering blant forskere uavhengig av ideologisk ståsted i retning av at

«(...) the nature and quality of instruction provided to English language learners are at least as important as the language of instruction (see for example Brisk 1998, Christian & Genesee 2001, Goldenberg 1996, Secada et al. 1998)». Også hos Baker (2006: 262) finnes tilsvarende argumenter:

Effective bilingual education is not a simple or automatic consequence of using a child's home language in school (as in heritage language education) or a second language (as in immersion education). Various home and parental, community, teacher, school and society effects may act and interact to make bilingual education more or less effective.

August & Hakuta (1997) hevder at det ikke har noen mening å forsøke å finne *den optimale opplæringsmodellen*. De hevder at selv om et flertall av forskerne vurderer de sterke tospråklige opplæringsmodellene som positive, er det alltid en mulighet for at de fungerer dårlig i den lokale konteksten, særlig dersom tilbudet er for svakt forankret og det ikke stilles krav om forventinger til elevene. Motsatt vil de forskningsmessig svakere funderte overgangsm modellene kunne fungere utmerket, dersom de er drevet av faglig dyktig undervisningspersonell som evner å motivere elevene til læring. De anbefaler derfor en strategi hvor en forsøker å trekke ut sentrale nøkkelkomponenter som kan fungere i en lokal praksis, gitt den enkelte skoles målsettinger, elevsammensetning og ressurser.

Det sentrale spørsmålet blir da – *hvilke komponenter kan foreliggende forskning vise til når det gjelder strategier som fremmer minoritetsspråklige elevers læringsutvikling?* I prinsippet kan en tenke seg at hva som fungerer vil avhenge av en uendelig mengde beslutninger som politikere, skolens ledelse, lærere, elever, foreldre og andre tar i det daglige. Den såkalte «school effectiveness»-forskningen kom fram til fem sentrale trekk ved skoler som kan vise til særlig godt læringsutbytte for elevene (se f.eks. Edmonds 1979, Rutter mfl. 1979). Skoler som gjør det godt er kjennetegnet ved at skolen har en ansvarlig og involverende ledelse, lærere med høye forventninger til hva elevene kan prestere, målrettet fokus på at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, et skolemiljø som oppleves som trygt og forutsigbart og hvor elevenes kunnskapsutvikling følges opp gjennom jevnlig vurderinger og planer.

Mye av dette er generell kunnskap som også kan ha gyldighet i forhold til å skape utviklende læringsmiljøer for minoritetsspråklige elever. August &

Hakuta (1997) har gått gjennom 33 studier som alle hadde som mål å avdekke sentrale komponenter som kjennetegner det som oppfattes som effektive skoler og klasserom for minoritetsspråklige elever. Uten at de er rangert etter viktighet kom forskerne fram til at følgende komponenter var sentrale:

*Institusjonelle faktorer.* **Skolens lederskap.** Skoleleders holdninger til og fokus på de særlige utfordringer som er knyttet til minoritetsspråklige elevers læringssituasjon. **Sikre koordinering innenfor skolen:** Samtlige lærere må samarbeide for å sikre at den enkelte elevs behov blir tilfredstilt. Faglærer, tospråklig språklærer og norsk som andrespråklærer må koordinere innsatsen. Sikre at det er mulig for elever å skifte opplæringsmodell, i takt med at eleven endrer sine språklige og faglige ferdigheter. **Lærernes kompetanseutvikling:** Holde oppe et fokus på at lærere har særskilt opplæring og trening i å undervise minoritetsspråklige elever. Dette gjelder alle lærere, ikke bare de som har særskilte språklige undervisningsoppgaver. **Hjem-skole-samarbeid:** Sikre at foreldrene trekkes med i og tar del i elevenes læringssituasjon, både faglig og sosialt. **Systematisk elevaluering:** Sikre at elevene jevnlig får tilbakemeldinger på hvordan de ligger an med tanke på hvordan det er mulig å forbedre seg.

*Pedagogiske faktorer.* **Tilpasset læringsmiljø.** Fokus på læringsprosesser som tar hensyn til konteksten skolen befinner seg i. Dette innebærer blant annet å vurdere nøye hvilke opplæringsmodeller som passer den elevmassen skolen har, med utgangspunkt i de behov som finnes hos den enkelte elev. Dette er det motsatte av å presse på forhånd bestemte enkeltmodeller inn i elevenes læringssituasjon. **Vektlegging av eksplisitte ferdigheter i undervisningen:** Særlig viktig for elever med begrensede majoritetsspråklige ferdigheter at undervisningen foregår på et eksplisitt nivå. Vil ofte ha problemer når undervisningen forutsetter uuttalte og implisitte forhold. **Undervisningsstrategier som fremmer forståelse:** gjennom å la eleven selv ta del i problemutforminger, løsningsstrategier og vurdering av egne prestasjoner. **Aktiv elevdeltakelse:** Legge forholdene til rette for aktiv deltakelse i undervisningen, slik at eleven selv får sjansen til å lære å bruke, utforske, og manipulere språket med tanke på å skape mening. **Bruk av morsmålet:** Å tillate minoritetselevne å bruke morsmålet sitt for å kunne oppklare språklige problemer i undervisningssituasjonen.

*Miljøfaktorer.* Et støttende skolemiljø for minoritetsspråklige elever. Skolen legger til rette for en kultur der minoritetslevers kulturelle og språklige bakgrunn verdsettes, hvor det stilles høye krav og forventninger til alle elevgrupper og hvor minoritetslever er integrert i alle skolens aktiviteter. **Sikre kommunikasjon med majoritetsspråklige elever:** Sørg for at minoritetsspråklige elever får sjansen til å delta i samvær med majoritetsspråklige elever. På denne måten får de gjort seg språklige erfaringer, som komplementerer det som er mulig å få til gjennom relasjonen mellom lærer og elev.

Med dette viser August & Hakuta (1997) viktigheten av å betrakte skolen ut fra en helhetlig tilnærming («whole school approach») og ikke utelukkende ut fra de språklige aspektene, selv om disse også er viktige. En sentral innsikt i en slik tilnærming er at det ingen ting som tyder på at det å ta i bruk morsmålet i undervisningen, verken som opplæring i morsmålet eller som fagopplæring på morsmålet, i seg selv garanterer suksess. Hvorvidt slike opplæringsmodeller virker prestasjonsfremmende eller ikke er betinget av en rekke forhold, blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere. I tillegg er det nødvendig med et langsiktig pedagogisk arbeid, hvor elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys en opplærings situasjon der de har grunnleggende forutsetninger for å få med seg innholdet i undervisningen. Det nokså grunnleggende pedagogisk poenget om at skolen må tilpasses slik at den enkelte elev forstår hva læreren sier, peker i retning av at lærerens kompetanse er vesentlig for å sikre at minoritetsspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå i norsk skole.

## 5.2 Forskningsbehov

### *Forskning om språkopplæringens effekter*

Rapporten viser at det finnes mye empirisk kunnskap om hvilke faglige resultater minoritetsspråklige elever oppnår i den norske skolen. Mindre kunnskap finnes om mulige virkninger av ulike språkpedagogiske tiltak rettet mot minoritetsspråklige elever i skolen. Særlig er det mangel på kunnskap om den særskilte norskopplæringens effekter på minoritetsspråklig elevs språklige og faglige utvikling, men det er også begrenset kunnskap om betydningen av morsmålsopplæring, både opplæring i morsmålet og fagopplæring på morsmålet.

Det er betydelig usikkerhet om hvordan morsmålsopplæringen som har blitt gitt til norske minoritets elever har virket på deres faglige og språklige utvikling. De studiene som finnes går nokså langt tilbake i tid, slik at en vet mindre om hvordan dagens tilbud virker. Studier av morsmålsopplæringen som ble praktisert på 1980-tallet tyder på at det har hatt en effekt i de tilfeller hvor tilbudet har vært omfattende. Resultatene fra de internasjonale studiene av tospråklige opplæringsmodeller tilsier at det er behov for studier som er i stand til å undersøke hvordan minoritets elevers språklige og faglige utvikling har sammenheng med innholdet, varigheten og omfanget av tospråklig opplæring. Siden dagens tilbud i hovedsak er rettet mot nyankomne minoritets elever, vil det være viktig i å få større innsikt i betydningen av morsmålet for denne gruppas læringsutvikling. Hva slags opplæring er mest effektivt for disse elevene og hvor lang tid trengs for å klare å ta igjen forspranget til andre elever i skolen?

En relevant forskningsstrategi kan være å studere virkninger av ulike pedagogiske forsøk som med jevne mellomrom settes i gang og hvor målet er å fremme språkutvikling og bedre skoleprestasjoner hos minoritetsspråklige barn og unge. Blant annet bør det være et mål å følge opp virkninger av tiltak som skisseres i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet 2007). I følge planen skal det settes i gang modeller for opplæring av minoritetsspråklige barn og unge i barnehage og skole og dessuten forsøk med morsmål som andrespråk fra skoleåret 2007/08. I slike evalueringer er det viktig at det opprettes relevante kontrollgrupper og at en sikrer store nok utvalg og gode nok mål på læringsutbytte for å framskaffe valid og generaliserbar kunnskap.

### ***Forskning om effekter av barnehage***

Når det gjelder effekter av barnehagedeltakelse på minoritetsspråklige barns språkutvikling og skoleprestasjoner, finnes en del norsk empirisk fundert kunnskap. Mye tyder på at det er langtidsvirkninger på skoleprestasjoner knyttet til barnehagedeltakelse for minoritetsspråklige barn. Samtidig er det begrenset innsikt i de *prosesser* som gjør at dette tilbudet gir minoritetsspråklige barn et fortrinn i skolen og det er behov for kunnskap som eksplisitt kopler den språklige stimuleringen barna faktisk får i barnehagen og barnas læringsforutsetninger på lengre sikt. Det er usikkert om virkningene utelukkende er resultat av at norskferdighetene styrkes. Hva med utviklingen



av barnas morsmålsferdigheter og sosiale ferdigheter og i hvilken grad blir minoritetsspråklige barn integrert i leken? Det er videre lite kunnskap om *hvor lenge barna bør gå i barnehage* for å oppnå ønskete språk- og lærings-effekter.

### ***Når oppstår prestasjonsgapet?***

I forhold til å sette inn tiltak i skolen vil det være viktig å skaffe mer kunnskap om hvordan det går med minoritets elever over tid og om det finnes en særlig kritisk fase hvor prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritets elever oppstår eller forsterkes. En hypotese er at gapet oppstår allerede ved skolestart og bare forplanter seg utover i skoleløpet. En annen hypotese er at vanskelighetene særlig oppstår på det tidspunktet hvor barna forventes å ta i bruk leseferdighetene sine til å tilegne seg ny kunnskap. Hva kan i så fall gjøres for å redusere betydningen av slike kritiske faser? Og er det bestemte grupper som i særlig grad sakker akterut i de ulike fasene av grunnopplæringen? Det bør vurderes om det er mulig å utnytte eksisterende data til å få svar på disse spørsmålene, eventuelt om det bør etableres en longitudinell database som følger et større kull av elever fra barnehage og gjennom oppveksten.

### ***Helhetlig skoletilnærming***

Til slutt vil vi trekke fram behovet for forskning som bidrar til å belyse den rollen skolen som helhet spiller i å opprettholde og eventuelt forsterke de prestasjonsforskjeller som oppstår. For å gripe innholdet i den helhetlige skoletilnærmingen som er skissert ovenfor vil det være avgjørende å identifisere under hvilke betingelser minoritetsspråklige elever lykkes. En bør ta hensyn til en rekke forhold, både egenskaper ved elevene, lærerne, skolen og innholdet i pedagogikken. For å utvikle valid kunnskap som kan generaliseres bør det i en slik sammenheng vurderes å sette i gang et større forskningsprosjekt som inkluderer et stort antall elever på et større antall skoler og at elevene følges over lang nok tid til at det blir mulig å ta høyde for de langsiktige virkninger av pedagogiske tilbud til minoritetsspråklige elever. For å vurdere de ovenfor nevnte suksessfaktorers relevans i norsk skole, vil det trolig være mest fruktbart med en flermetodisk tilnærming, hvor en tar i bruk eksisterende data, nye kvantitative longitudinelle data og kombinerer dette med feltarbeid i barnehager, klasserom og skoler. Dessuten bør

prosjektet tilstrebe tverrfaglighet, hvor en setter sammen og bruker kunnskap utviklet innenfor blant annet fag som pedagogikk, lingvistikk og sosiologi. Målet må være å utvikle generaliserbar kunnskap om *hva som kjennetegner gode barnehager, klasserom og skoler for minoritetsspråklige elever.*



# Summary

This report summarizes knowledge about the linguistic and academic effects of bilingual education. The main focus is placed on the effects of using minority student's experience of attending kindergarten affect minority students linguistic and academic achievement is being discussed. The report discusses a theoretical basis for bilingual education and major Scandinavian and North-American empirical studies are presented. Methodological problems related to effect studies in educational research in general are reflected upon. The study reveals only a few Scandinavian effect studies. There exist no studies of how Norwegian-as-a-second-language has affected minority students. Some studies confirm that attending a kindergarten do have long-term effects on minority children's school achievement. When it comes to the use of mother tongue in education, the results are mixed. No studies reveal a negative effect, some studies report effect of long-lasting bilingual education. International research gives evidence for a strong form of bilingual education, where the long term aim is to create bilingual and bicultural minority language children.



# Litteratur

- August, D. & K. Hakuta (red.) (1997). *Improving schooling for language-minority children. A research agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4. utgave. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, K.A. og A.A. de Kanter (1981). *Effectiveness of bilingual education: A review of the literature*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Planning, Budget and Evaluation.
- Bakken, A. (2003a). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport 15/03. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2003b). Mormålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(1), 3–23.
- Bialystock, E. (1987). Words as things. Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 9: 133–140.
- Bialystock, E. (1991). "Metalinguistic dimension of bilingual proficiency." I E. Bialystock (red.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonesrønning, H., L.R. Naper & B. Strøm (2005). *Gir frittstående skoler bedre elevresultater? Konsekvenser av ny lov om frittstående skoler – baselinerapport I: Elevresultater*. SØF rapport nr. 07/05. Trondheim: Senter for økonomisk analyse, NTNU.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bøyesen, L. (1997). *Elever i språkhomogen klasse*. HiO-rapport 1997 nr 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Carringer, D. (1974). Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 5: 492–504.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of children. *Review of Educational Research*, 49, 222–51.
- Cummins, J. (1980). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education, 4 (3), 25–59.
- Cummins, Jim (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Engen, T.O. & L.A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Engen, T.O., L.A. Kulbrandstad & S. Sand (1996). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes læringsstrategier og skoleprestasjoner. Sluttrapport fra prosjektet Minoritetslevenes skoleprestasjoner*. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders & D. Christian (2006) (red.). *Educating English Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Gimbel, J., A. Holmen & J. Normann Jørgensen (2000). *Det bedste Københavns Kommune har foretaget seg hidtil*. Københavnstudier i tosprogethed Bind 31. København: Danmarks Lærerhøgskole.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetslever i ungdomsskolen*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet.
- Greene, J.P. (1997), «A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research». *Bilingual Research Journal*, 21:1–20.
- Greene, J.P. (1998), *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: The Thomas Rivera Policy Institute.
- Heesch, E.J., T. Storaker & S. Lie (1998). *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Hill, M. (1996). *Innvandrabarns möjligheter. Om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Rapport nr. 1996:05. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Howard, E. R., J. Sugarman & D. Christian (2003). *Trends in Two-Way Immersion Education: A Review of the Research*. Report No. 63. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Hvistendahl, R. & A. Roe (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 307–324.
- Hyltemstam, K. & V. Toumela (1996). «Hemspråksundervisningen». I K. Hyltemstam (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Innvandrars- og minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.) (2004). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Hyltenstam, K., O. Brox, T.O. Engen & A. Hvenekilde (1996). *Tilpasset språkopplering for minoriteter. Konsensuskonferanse 9.–10. januar 1996*. Oslo: Forskningsrådet.
- Hægeland, T., L.J. Kirkebøen & O. Raaum (2005). *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. SSB-notat 2005/31. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., L.J. Kirkebøen & O. Raaum (2006). *Skoleresultater 2005. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. SSB-notat 2006/35. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Ianco-Worrall, A. (1973). Bilingualism and cognitive development. *Child development*, 43: 1390–1400.
- Janulf, P. (1988). *Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunnskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlands-svenskar i Åbo*. Acta Universitas Stockholmsensis. Studia Stockholmsensia 7. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Johnstone, R. (2001). *Immersion in a Second or Additional Language at School: Evidence from international research. Report for the Scottish Executive Education Department*. Stirling: Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Kippersund, B.K. (1999). *Morsmålsundervisning som integrerende tiltak. En undersøkelse av tilpasningsprosessen til ungdom med pakistansk bakgrunn og deres foreldre*. NOVA-rapport 15/99. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Krashen, S. (2002). Developing academic language: early L1 reading and later L2 reading. *International Journal of Sociology of Language*, 143–151.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og arbeidsliv*. Strategiplan. Revidert utgave februar 2007. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lambert, W.E. (1974). «Culture and language as factors in learning and education». I F.E. Aboud & R.D. Meade (red.). *Cultural Factors in Learning and Education*. 5th Western Washington Symposium on Learning. Washington: Bellingham.
- Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerdokument i norsk skole*. Rapport 6/98. Oslo: Ungforsk.
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe & A. Turmo (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.



- Lie, S. og A.H. Wold (1991). Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teachers adjustment to their pupils' performance: A Norwegian case study. *Journal of Multilingual and Multi-cultural Development*, 12, 363–381.
- Lindholm-Leary, K. & G. Borsato (2006). «Academic Achievement». I F.K. Genesee mfl. (red). *Educating English Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU skriftserie nr. 29/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Löfgren, H. (1985). *Elever med annet hemspråk än svenska. En jämförelse mellan olika språkgrupper fyra år efter avslutad grundskola*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Löfgren, H. (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering och debatt. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö - Lunds universitet.
- Macey, W.F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3, 596–608.
- Nielsen, Jørgen C. (1997). *Tosprogede elevers danskkunnskaber på folkeskolens ældste klassetrinn*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- OECD (2006). *Where Immigrant Students succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OMOD (2007). Norskundervisning i skolen. [http://www.omod.no/norsk\\_saks\\_skolen.htm](http://www.omod.no/norsk_saks_skolen.htm). (1. mars 2007)
- Ovando, C.L., V.P. Collier & M.C. Combs (2003). *Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts*. 3<sup>rd</sup> edition. New York: McGraw Hill.
- Peal, E. & W.E. Lambert (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27): 1–23.
- Porter, Rosalie P. (1990). *Forked Tongue*. New York: Basic Books.
- Portes, Alejandro & Rubén G. Rumbaut (1996). *Immigrant America. A Portrait*. 2. edition. Berkeley: University of California Press.
- Rambøll Management (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Rambøll Management.

- Ramirez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16(1–2), 1–62.
- Roe, A. & R. Hvistendahl (2006). «Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background». I: J. Mejdning & A. Roe (red.): *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. København: Nordic Council of Ministers.
- Roessingh, H. (2004). Effective high school ESL programs: A synthesis and meta-analysis. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 611–636.
- Rolstad, K., K.S. Mahoney & G.V. Glass (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4): 572–594.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rossell, C.H. (1998). «Mystery on the bilingual express. A critique of the Thomas and Collier study». *READ Perspectives*, 5:5–32.
- Rossell, C.H. og K. Baker (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30:7–74.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore & J. Ouston (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Shepton Mallet: Open books.
- Sand, S. & T. Skoug (2002). *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport nr. 1. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. & T. Skoug (2003). *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport nr. 8. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. (2006). *To år i barnehagen og to år i skolen – en oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport nr. 5. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Scott, S. (1973). *The relation of divergent thinking to bilingualism: cause or effect?* Unpublished manuscript. Department of Psychology, McGill University.
- Skolverket (1993). *Elever med annet hemspråk än svenska. En jämförande studie mellan innvandrargrupper och en svensk jämförelsesgrupp fyra år efter avslutad grundskola*. Skolverkets rapporter nr 42. Stockholm: Liber.
- Skoug, T. & S. Sand (2003). *Med Madhia og Akhbar fra barnehage til skole*. Rapport nr. 6. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

- Slavin, R.E. & A. Cheung (2003). *Effective reading programs for English language learners. A best-evidence synthesis*. Report. No. 66. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- SSB (2006). *Fakta om utdanning 2006 – nøkkeltall*. Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- SSB (2007). Barn og unge i befolkningen. Demografisk bilde av norske barn. [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2006/bef/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2006/bef/) (22. mars 2007)
- St.meld. (25) (1998–99). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Støren, L.A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2), 59–86.
- Swain, M. & R.K. Johnson (1997). «Immersion education: A category within bilingual education.» I R. K. Johnson & M. Swain (red.): *Immersion Education: International Perspectives*. NY: Cambridge University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Thomas, W.P. & V.P. Collier (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement (Final Paper No. 1.1)*. Santa Cruz, CA: University of California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråklig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholm: Stockholms universitet, Center for tvåspråkighetsforskning.
- Tuomela, V. (2002). «Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt». Bilag 4 til rapporten *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning*. Rapport til regeringen 15 maj 2002. Skolverket.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Utdanningsspeilet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Valdés, G. (1998). The world outside and inside school: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27(6), 4–18.
- Virta, E. (1983). *Språkligstänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Liber Förlag.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, Å.K.H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Wayne T.P. & V.P. Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Willig, A.C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269–317.
- Wold, A. H. (1989). Tospråklighet. Språklige, intellektuelle og skolemessige konsekvenser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 30, 3–26.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6:323–346.
- Øzerk, K. (1992). *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Øzerk, K. (2006). *Fra språkbad til språkdrinking*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Aasen, J. og E.N. Mønness (1999). *Minoritets elever i grunnskolen: analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Rapport nr. 8/1999. Elverum: Høgskolen i Hedmark.