

# Særskilt norskopplæring

*En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring*

**Lene Follo**



Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høsten 2008



---

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL**

**SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING**

En teoretisk diskusjon av skolefaglige  
mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt  
norskopplæring

**AV:**

Lene FOLLO

**EKSAMEN:**

**SEMESTER: Høst 2008**

PED 4190 Masteroppgave i pedagogisk psykologisk  
rådgivning

**STIKKORD:**

Pedagogisk psykologi,

Minoritetspedagogikk

Minoritetsspråkighet

## Sammendrag

### Problemområde

Oppgaven heter; *“En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring”*. Særskilt norskopplæring omtales som ”de fremste virkemidlet” i opplæringen av minoritetsspråklige elever som har svake norskkunnskaper. Dersom en skal kategorisere former for opplæring av minoritetsspråklige, så er det vanlig at opplæring som bare benytter skolens undervisningsspråk havner i en opplæringskategori som assosieres med dårlige muligheter for skolefaglig mestring. På et slikt grunnlag, så har oppgaven som hensikt å drøfte om dette ”fremste virkemidlet” virkelig er det beste virkemidlet, og om slik opplæring gir skolefaglige mestringsmuligheter. Mer konkret, så vil oppgaven belyse følgende spørsmål:

- *Når opplæringsspråket er norsk; hvilken betydning har opplæringsmodell og opplæringsspråk for minoritetsspråklige elevers skolemestring?*
- *Dersom en ser forbi opplæringsmodell og opplæringsspråk, hvilke faktorer kan være viktig for minoritetsspråklige elevers skolemestring?*

### Metode

Oppgaven har en teoretisk tilnærming, noe som krever at en har et kritisk forhold både til kildene og tolkning av kildene. Kildekritikk og kildetolkning/hermeneutikk er altså oppgavens metode

### Kilder

Jim Cummins har vært en hovedkilde og inspirasjonskilde, særlig hans bok *“Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire”* fra 2000. Colin Baker har også

fått plass til å utfolde seg. Ellers, så benyttes forskning og teori om minoritetsspråklige fra blant annet Droop og Verhoeven, Chamot og O'Malley, August og Hakuta, Skutnabb-Kangas. Chrysochoou og Berry har sine røtter i sosialpsykologien. Av norske kilder, refereres det mye til Bakken, Hauge, Kulbrandstad og Engen, Wold og Øzerk.

## Hovedkonklusjoner

Det er mulig å gjøre visse tilpasninger innenfor særskilt norskopplæring. Minoritetsspråklige elever som har særskilt norskopplæring, og som ikke mottar morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, kan få noen tilpasninger i timene med særskilt norskopplæring som kan fremme skolefaglig mestring.

For det første, så bør hele skolemiljøet og skolehverdagen bære tydelig preg av at skolen anerkjenner og respekterer minoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn. Denne kulturelle og språklige kompetansen som elevene har med seg hjemmefra, bør brukes som en ressurs.

For det andre, så må innholdet i opplæringen tilpasses elevenes erfaringsbakgrunn. Opplæringen må virke identitetsbekreftende for minoritetsspråklige elever, og ikke gi de signaler om at norsk kultur, kunnskaper og språk er det eneste som har verdi. Opplæringen må ha et mål om å utvikle selvregulert læring, og en må fremme utvikling av faglig kunnskap, språkkompetanse som kreves for å kunne få akademisk utbytte, samt mestring av læringsstrategier. Språkkompetanse deles ofte inn i to; språkkompetanse som kreves for grunnleggende samtaleferdigheter og språkkompetanse som kreves for å få akademisk utbytte. Minoritetsspråklige elever har best mulighet til å utvikle gode norskkunnskaper dersom en fokuserer på å utvikle begge disse språkkompetansene. Dette krever at elevene møter kognitive utfordringer i tillegg til mye språklig og kontekstuell støtte. Disse elevene har også best muligheter til å utvikle gode leseferdigheter dersom de får lese tilpassede

tekster og får grundig ord og begrepstrening. Minoritetsspråklige elever har behov for å erfare ord i mange og varierte sammenhenger.

Selv om det er mulig å gjøre tilpasninger i timene forsærskilt norskopplæring som fremmer skolemestring, så er det imidlertid ikke sagt at dette er tilstrekkelig. For det første, så kan det stilles spørsmål ved hvordan den resterende opplæringen er tilrettelagt. For det andre; så er det mye støtte for at spesielt tospråklig fagopplæring er viktig for læring av fag og språk i den perioden elevene har svake norskkunnskaper. Et annen begrensning er at læreplanverket og tilhørende veiledninger ikke sier mye konkret om hvordan opplæringens innhold skal velges eller hvordan opplæringen skal gjennomføres. De sier generelt lite om minoritetsspråklige elevers opplæringsbehov, slik som de er beskrevet ovenfor. Fordi mange av valgene er opp til den enkelte skole og lærer å ta, så kan opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever risikere å få et litt tilfeldig preg.





## Forord

Bakgrunnen for oppgaven er at jeg som pedagogisk psykologisk rådgiver ønsker å gi skoler forsvarlige råd om hvordan særskilt norskopplæring kan gjennomføres. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har to lovpålagte oppgaver; de skal både å bistå det enkelte barn og veilede skolen på systemnivå. Jeg håper at denne oppgaven kan belyse begge disse utfordringene.

Min interesse for minoritetsspråklige elever og deres skolesituasjon oppstod for noen år siden, da jeg hadde Astrid Heen Wold som foreleser i psykologi. Jeg tror det var hennes engasjement for disse barnas barnehage- og skolesituasjon som inspirerte meg til å hoppe over til pedagogikk. Kanskje hun fortjener en takk... Jeg vil også takke Branca Lie for å ville være min veileder, selv om hun sannsynligvis fikk mindre arbeid med meg enn hun hadde regnet med. Det var hun som styrte oppgavens problemstilling på, det som jeg mener var, riktig kurs. En takk må også gå til PPT for Risør, Tvedestrand og Vegårshei, som er min trivelige arbeidsplass. De har vist stor forståelse for mine behov i skriveprosessen, og har også vært en god moralsk støtte. Til sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære samboer. Sven har tålmodig godtatt at kjøkkenbordet har vært en eneste stor bokhaug i flere måneder, og at jeg til tider har vært vel stresset og fraværende.

Lene Follo

Risør, 22. november 2008

# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>5</b>
PROBLEMOMRÅDE.....	5
METODE.....	5
KILDER.....	5
HOVEDKONKLUSJONER.....	6
<b>FORORD.....</b>	<b>9</b>
<b>INNHOLD.....</b>	<b>10</b>
<b>1.    INNLEDNING.....</b>	<b>15</b>
1.1    OPPGAVENS HENSIKT.....	16
1.2    BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING.....	17
1.3    OVERSIKT OVER OPPGAVENS VIDERE DISPOSISJON.....	19
<b>2.    METODEVALG.....</b>	<b>21</b>
2.1    KILDEKRITIKK OG KILDETOLKNING.....	21
<b>3.    OPPLÆRINGSTILBUD FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I NORGE.....</b>	<b>23</b>
3.1    OPPLÆRINGSLOVEN OG LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET.....	23
3.2    SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING.....	24
3.2.2 <i>Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring.....</i>	25
3.2.3 <i>Følger av opplæringsloven.....</i>	26
<b>4.    TEORETISK GRUNNLAG.....</b>	<b>27</b>
4.1    OPPLÆRINGSMODELLER FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER.....	27
4.1.1 <i>Andrespråksmodellen – en enspråklig form for opplæring av minoritetsspråklige elever</i>	28
4.1.2 <i>Tospråklige overgangsmoeller – svake former for tospråklig opplæring.....</i>	28
4.1.3 <i>Sterke former for tospråklig opplæring.....</i>	29
4.2    JIM CUMMINS TEORIER OM OG PERSPEKTIV PÅ OPPLÆRING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	30

4.2.1	<i>Terskelnivåteorien</i> .....	31
4.2.2	<i>Gjensidig avhengighetshypotesen</i> .....	32
4.2.3	<i>Terskelnivåteorien og gjensidig avhengighetshypotesen i dag</i> .....	33
4.2.4	<i>Basic interpersonal communicative skills ( BISC) og cognitive/academic language proficiency (CALP)</i> 34	
4.3	SAMMENHENGEN MELLOM TOSPRÅKLIGHET OG KOGNISJON .....	35
<b>5.</b>	<b>NÅR OPPLÆRINGSSPRÅKET ER NORSK; HVILKEN BETYDNING HAR OPPLÆRINGSMODELL OG OPPLÆRINGSSPRÅK FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS SKOLEMESTRING?</b> .....	<b>36</b>
5.1	Å Plassere særskilt norskopplæring innenfor internasjonale modeller.....	36
5.1.1	<i>Norge har enspråklige og svake opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever.</i> 38	
5.1.2	<i>Likheter mellom særskilt norskopplæring og andrespråksmodellen</i> .....	39
5.2	Å utvikle norskerferdigheter når opplæringsspråket er norsk .....	45
5.2.1	<i>To typer språkkompetanse</i> .....	45
5.2.2	<i>Tilrettelegging for utvikling av samtaleferdigheter</i> .....	46
5.2.3	<i>Utvikling av både samtaleferdigheter, akademisk språk og fag krever tilpasninger</i> ..	48
5.2.4	<i>Oppsummering</i> .....	49
5.3	Å få den første lese- og skriveopplæringen på norsk.....	49
5.3.1	<i>Argumenter for at den første lese og skriveopplæringen bør være på det språket en har best muntlige ferdigheter i</i> .....	50
5.3.2	<i>Forskningens bidrag til problemstillingen</i> .....	51
5.3.3	<i>Konklusjon; bør lese- og skriveopplæringen foregå på norsk?</i> .....	55
<b>6.</b>	<b>DERSOM EN SER FORBI OPPLÆRINGSMODELL OG OPPLÆRINGSSPRÅK, HVILKE FAKTORER KAN VÆRE VIKTIG FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS SKOLEMESTRING?</b> .....	<b>56</b>
6.1	ET MER HELHETLIG SYN PÅ MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS SKOLEFAGLIGE MESTRING .....	59
6.2	ANERKJENNELSE AV ETNISK KULTUR OG IDENTITET .....	60

---

6.2.1	<i>Maktforhold som gjenspeiles i undervisningen</i> .....	60
6.2.2	<i>Flerkulturelle og felleskulturelle skoler</i> .....	61
6.2.3	<i>Sosial identitetsteori</i> .....	62
6.2.4	<i>Akkulturasjon</i> .....	64
6.3	OPPLÆRINGSINNHOOLD OG UNDERVISNINGSPRINSIPPER SOM TAR VARE PÅ MINORITETSSPRÅKLIGES LÆRING OG IDENTITET .....	68
6.3.1	<i>Viktigheten av identitetsbekreftelse og å bruke elevenes erfaringsbakgrunn som utgangspunkt</i> 68	
6.3.2	<i>CALLA; Cognitive Academic Language Learning Approach</i> .....	71
<b>7.</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b> .....	<b>81</b>
7.1	NÅR OPPLÆRINGSSPRÅKET ER NORSK; HVILKEN BETYDNING HAR OPPLÆRINGSMODELL OG OPPLÆRINGSSPRÅK FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS SKOLEMESTRING? .....	81
7.2	DELSOM EN SER FORBI OPPLÆRINGSMODELL OG OPPLÆRINGSSPRÅK, HVILKE FAKTORER KAN VÆRE VIKTIG FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS SKOLEMESTRING? .....	83
7.2.1	<i>Sammenhengen mellom skolemotivasjon og omgivelsenes anerkjennelse av elevenes kultur og identitet</i> 83	
7.3	KONKLUSJON .....	85
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>87</b>
7.4	OFFENTLIGE DOKUMENTER .....	91

---

.....



---

# 1. innledning

Elever med svake norskkunnskaper oppnår langt dårligere resultater enn andre elever. Dette gjelder særlig elever med minoritetsbakgrunn som har kommet til Norge i skolealder, eller som av andre grunner ikke mestrer det norske språket godt (St.meld. nr.16 (2006-2007)).

Utdraget er tatt fra stortingsmeldingen ”...og ingen stod igjen”, som er utarbeidet av den nåværende regjeringen. Stortingsmeldingen konstaterer at minoritetsspråklige elever gjør det svakere enn sine etnisk norske klassekamerater, og at problemet gjerne skyldes norskspråklige ferdigheter. Mye forskning peker på at det er et prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever på skolen (Bakken 2003). Dette understøttes også av både nasjonale og internasjonale undersøkelser av leseferdigheter (Hauge 2007). Hauge viser videre til Øzerk (2003) når hun tilføyer at mange greier å følge med de første årene på skolen, men strever med å få med seg fagstoffet på høyere klassetrinn (Hauge, 2007).

I prinsippet, så skal likevel minoritetsspråklige få opplæring som gir de muligheter for skolefaglig mestring. Grunnlaget for en slik påstand, baserer seg på prinsippet om tilpasset opplæring, som møter en både i opplæringsloven og i læreplanverket. En skal spørre seg om hva slags opplæring en sverger til i Norge for å sikre skolefaglig mestring hos minoritetsspråklige elever.

Opplæringsloven gir elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt opplæring i norsk til de har ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen. Særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal være sekundære hjelpemidler i norskopplæringen. Dette vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetselever som har så dårlige norskerferdigheter at de ikke kan følge undervisningen gitt på norsk i en overgangsperiode (St.meld.nr.16 (2006-2007)).

En bør her legge merke til formuleringen når det står at ”*særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk*”.

Utredninger viser at dette tilbudet til minoritetsspråklige elever hovedsakelig har vært begrenset til noen få timer i uka og at tilbudet i mange tilfeller er lagt utenom vanlig skoletid. Det finnes lite systematisk kunnskap om selve innholdet og kvaliteten i undervisningen og sammenhengen med øvrig opplæring. Bakken fant i 2007 ingen norske studier som har undersøkt hvordan særskilt norskopplæring har påvirket elevenes faglige og språklige utvikling. I en evaluering av *norsk som andrespråk* (L-97), kom det videre fram at praksisen i kommunene er svært forskjellig (Bakken 2007).

Målet med særskilt norskopplæring er at eleven etter hvert skal være i stand til å følge den ordinære opplæring. For å følge den ordinære opplæringen er det viktig at en mestrer det å snakke, forstå og skrive på andrespråket. En kan si at et godt undervisningsopplegg inneholder følgende fra et språklig og identitetsmessig perspektiv; høyt nivå av flerspråklighet, en god mulighet for å bra resultater skolemessig, og en sterk flerspråklig og kulturell identitet med positive holdninger mot en selv og andre (Skutnabb Kangas, 1999). Er de nevnte elementene ivaretatt i særskilt norskopplæring?

## 1.1 Oppgavens hensikt

Oppgaven heter som følger:

*En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring*

Med dette som utgangspunkt, er det valgt to forskningsspørsmål:

- *Når opplæringspråket er norsk; hvilken betydning har opplæringsmodell og opplæringspråk for minoritetsspråklige elevers skolemestring?*



- 
- *Dersom en ser forbi opplæringsmodell og opplæringspråk, hvilke faktorer kan være viktig for minoritetsspråklige elevers skolemestring?*

En slik problemstilling forutsetter at skolen er viktig for barns læring. Det har ikke alltid vært en selvfølge å tenke på den måten. Coleman-rapporten fra 1966 i USA, konkluderte med at elevenes skoleprestasjoner først og fremst hadde sammenheng med familiebakgrunn og vennemiljø, og i mindre grad formell opplæring (Øzerk 2003). Øzerk synes at slike studier mangler noe essensielt, da de sjeldent tar hensyn til typen opplæring som barna får på skolen. Et syn som i etterkant derfor har blitt vanligere, er å se på den opplæringspraksis som finner sted på skolen som viktig for skolebasert læring (Øzerk 2003). Dette betyr likevel ikke at en skal kimse av hjemmebakgrunn. Bakken fant i sin undersøkelse fra 2003 at hjemmebakgrunn betyr mye både for minoritets- og majoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner. Han påstår videre at økonomiske forhold og tilgang til PC hjemme har større betydning for minoritetsspråklige elevers faglige utvikling, mens utdanningsnivå og kulturelt klima i familien har størst betydning for de norske ungdommene (Bakken 2003). Det kan likevel være rimelig å konstantere at det å ha et syn på skolen som ubetydelig for barns læring og utvikling kan være en farlig vei å gå, da det blir lett for skolen å fraskrive seg sitt ansvar for å tilrettelegge så godt som mulig for at også minoritetsspråklige elever får et like stort læringsutbytte som norskspråklige elever.

## 1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Minoritetsspråklige elever er på ingen måte en homogen gruppe. De kommer fra ulike land og har derfor ulik kulturbakgrunn. Deres familier har dessuten også hatt ulike grunner til å flytte til Norge. Noen har bodd her hele livet, andre har kommet etter skolestart. Noen har vokst opp med både morsmålet og norsk, mens andre ikke har måttet forholde seg til norsk før de begynte på skolen.

Kunnskapsdepartementet og opplæringslova og læreplaner benytter kallenavnet *elever fra språklige minoriteter* om elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og som i

kortere eller lengre tid behov for særskilt tilrettelagt opplæring (jfr. Kunnskapsdepartementets strategiplan; *"Likeverdig opplæring i praksis"*, fra 2007).

I denne oppgaven vil en derimot benytte ordet *minoritetsspråklige elever* for å omtale denne elevgruppa. Definisjonen av minoritetsspråklige elever vil heller ikke basere seg på om hvor vidt de har behov for særskilt tilrettelagt opplæring, da det er opp til skolene og vurdere i hvilken grad elevene har behov for slik tilrettelegging. Her vil minoritetsspråklige elever være de som har ett annet morsmål enn skolens opplæringspråk.

Morsmål kan imidlertid bety flere ting. Det kan være det språket barn lærer først, det språket en forstår best, har sterkest emosjonell tilknytning til, identifiserer seg med eller det språket som foreldrene snakker. Begrepet morsmål kan sies å være et vanskelig og relativt begrep (Engen og Kulbrandstad 2004). Videre sier Engen og Kulbrandstad at Hyltenstam bruker termen morsmål om det språket elevene behersker godt, og som derfor fungerer tilfredsstillende for kunnskapstilegnelse (Engen og Kulbrandstad 2004). I skolesammenheng, så vil Hyltestams definisjon være viktig, men oppgaven ser det også slik at emosjonell tilknytning og identifisering kan være et viktig aspekt ved morsmålet.

Her begrenses det til den rent skolefaglige mestringen på grunn av oppgavens omfang. En kan likevel argumentere for at sosial mestring også er viktig, da sosial og skolefaglig kompetanse kan sies å påvirke hverandre gjensidig (jfr. Ogden). Lie (2004) er også inne på denne tanken når hun snakker om skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever. Det er likevel ikke helt riktig å påstå at det sosiale aspektet ikke er en del av oppgaven. For å presisere; målet for oppgaven er å drøfte skolefaglig mestring, ikke sosial mestring. Det sosiale aspektet kan likevel sies å være viktig for at elever skal lære språk og fag, og på denne måten blir det også et tema her. Når en her omtaler "skolefaglige mestringsproblemer", så vises det til Lies definisjon: *"skolefaglige mestringsproblemer omfatter flere typer av vansker som gjør at elever ikke klarer imøtekomme kravene og forventningene i skolen. Elevens mestringsproblemer sees i forhold til det nivå skolen krever og i forhold til elevenes alderstrinn"*. (Lie 2004).

---

Oppgaven skal ikke være en metodebeskrivelse for lærere. Den skal ikke gå inn på språkets form og grammatikk, og opplæring i dette. Fokus vil heller være på det å fremme lærevilje og skolefaglig mestring for elever som ikke får opplæring i eller på morsmålet, ved å tilrettelegge for en skolesituasjon som anerkjenner deres kultur og læringsbehov.

### 1.3 Oversikt over oppgavens videre disposisjon

- **Kapittel 2** vil være en beskrivelse av metodevalg.
- **Kapittel 3** tar utgangspunkt i opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og beskriver nærmere hvilke opplæringstilbud som finnes for minoritetsspråklige elever i Norge, og da spesielt særskilt norskopplæring og den tilhørende læreplanen.
- **Kapittel 4** beskriver det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det tas først utgangspunkt i vanlige måter å kategorisere opplæring for minoritetsspråklige elever, helt konkret Bakers typologi for opplæringsmodeller. Deretter presenteres Jim Cummins teorier og perspektiver på minoritetsspråklighet og opplæring. I tillegg, så skal det sies noe om sammenhengen mellom tospråklighet og kognisjon.
- **Kapittel 5** vil drøfte hvilken betydning opplæringsmodell og opplæringsspråk har for minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring. Først, så skal særskilt norskopplæring drøftes i lys av Bakers typologi for opplæringsmodeller. Deretter rettes fokus mot det å utvikle norsksspråklige ferdigheter når opplæringsspråket er norsk, før en til sist skal se på problemstillinger som dukker opp når elevene skal lære å lese og skrive.
- **Kapittel 6** går ett skritt videre enn kapittel 5, og diskuterer betydningen av skoletilbudets innholdskvalitet for minoritetsspråklige elevers skolemestring. Det må være et mer helhetlig syn på skolefaglig mestring, da det er fort å henge seg opp i

opplæringsmodell og opplæringspråk. Fokus vil være på anerkjennelse av etnisk kultur og identitet, samt opplæringsinnhold og undervisningsprinsipper som tar vare på minoritetsspråklige elevers læring og identitet. *Sosial identitets teori, akkulturasjonsteori, transformativ pedagogikk* og *Cognitive Academic Language Learning Approach* vil belyses nærmere. Avsnittene som omhandler sosial identitetsteori og akkulturasjonsteori er basert på min bacheloroppgave i psykologi, men vil ikke refereres til i teksten. Oppgaven står imidlertid oppført i litteraturlisten.

- **Kapittel 7** vil være en oppsummering og avslutning.

## 2. Metodevalg

Oppgaven er en teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring. Drøftingen baserer seg altså på skrevne tekster, eller det som Fuglseth (2006a) kaller *historiske kilder*. Fuglseth sier det slik; ”*Historiske kjelder definerer vi i denne sammenhengen som forskningsmateriale som var til før du bestemte deg for å bruke dei som kjelder. Historiske kjelder er frafrosne resultat av ein prosess i nær eller fjern fortid, der produksjonen av materialet låg heilt utanfor din kontroll*” (Fuglseth 2006a, s. 78).

### 2.1 Kildekritikk og Kildetolkning

Fuglseth sier at det er to hovedutfordringer i bruken av historiske kilder; kildekritikk og kildetolkning. En må for det første gode kilder og vurdere om de er pålitelige, samt vite noe om hvordan en kan benytte de (Fuglseth 2006a). For det andre, så må en prøve å forstå kilden inn i den sammenhengen som den oppstod i, altså tid og miljø, dersom en skal tolke teksten på en god måte. Teksten må leses i tekstens kontekst (Fuglseth 2006b).

For å vurdere kvaliteten av kildene, må en vite hvor en skal finne de, hvorfor vi bruker de, hva vi kan bruke de til og vite hvorfor de skal brukes (Fuglseth 2006a). I arbeidet med å finne litteratur til denne oppgaven, gikk jeg først relativt bredt ut og søkte i BIBSYS og databaser for litteratursøk som lå på Pedagogisk forskningsinstitutt sine sider etter bøker, bokkapitler, doktorgradavhandlinger og artikler som omhandlet tospråklighet, andrespråkstilegning, minoritetsspråklige, opplæring av minoritetsspråklige i Norge og resten av verden og særskilt norskopplæring. Litteratursøket har også omfattet forlag som spesialiserer seg på litteratur om tospråklighet, slik som *Multilingual Matters*. Offentlige dokumenter slik som læreplaner og stortingsmeldinger er en viktig del av oppgaven, og

Utdanningsdirektoratets og Kunnskapsdepartementets internettsider har vært en viktig ressurs. Etter hvert som litteratursøket snevret seg inn, ble såkalte *preliminære* kilder (jfr. Fuglseth 2006a) viktige, slik som for eksempel referanselister. Når det her sies at litteratursøket begynte relativt bredt, så betyr dette ikke at en må tro at jeg har funnet all relevant informasjon for å belyse problemstillingen. Oppgavens begrensede omfang og tidsaspekt, gjør det bortimot umulig å systematisk lete opp all relevant litteratur.

Når det har vært vanskelig å lete opp og skaffe all relevant litteratur, så har jeg fokusert på at kildene skal være pålitelige og gode. En måte å gjøre dette på, har vært å finne ut mer om de personene som har vært opphav til kildene, om deres bakgrunn, teoretiske forankring og deres posisjon i fagmiljøet. Et annet viktig spørsmål i den sammenheng har vært hvordan kildene har blitt brukt og vurdert av andre. Kildene har altså blitt satt i en større sammenheng (jfr. Fuglseth 2006a). I den litteraturen som jeg fant, var det spesielt to ting som pekte seg ut. For det første, så ble Jim Cummins referert og sitert veldig ofte. Mye forskning så ut til å ta utgangspunkt i Cummins sine teorier. Han hadde også produsert en betydelig mengde selv. For det andre, så ble opplæring av minoritetsspråklige elever ofte kategorisert i ulike typologier, gjerne Colin Bakers typologier. Når det gjelder bruken av kildene, så har jeg prøvd å skille mellom førstehåndskilder og andrehåndskilder (jfr. Fuglseth 2006a), og har derfor fokusert på å benytte mye primærkilder.

---

### 3. Opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i Norge

#### 3.1 Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Opplæringen av alle elever i Norge, både majoritets- og minoritetsspråklige, må forholde seg til opplæringsloven. Opplæringsloven sier noe om elevenes rettigheter og skolens plikter, og tilpasset opplæring er en overordnet rettighet. Det heter; *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”* (Opplæringslova, § 1-3). Dette har som konsekvens at skolen må sørge for at de krav og forventinger som en stiller til eleven, er realistiske i forhold til elevens evner og læreforutsetninger (Dale og Wærness, 2007).

Opplæringsloven setter også premissene for særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter.

Elevar i grunnskulen med anna morsmål en norsk og samisk, har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett tilmorsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. (Opplæringslova, § 2-8).

Opplæringsloven er overordnet, opplæring av alle elever skal også følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplanverket er delt inn en generell del og læreplaner for fag. Den generelle delen inneholder visjoner for utdanning. Læreplanene for fag har kompetansemål for læringen, som baserer seg på det som en mener er grunnleggende ferdigheter. Dette er å kunne lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, regne og bruke digitale verktøy.

## 3.2 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring er et opplæringstilbud definert av opplæringsloven som foregår på norsk, med en intensjon om at elevene skal lære norsk så fort som mulig slik at de etter hvert kan følge den ordinære opplæringen. Særskilt norskopplæring kan gis enten etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk, og det er foreldrene sammen med eleven som velger hvilken av disse to læreplanene som eleven skal følge. Det er et vilkår at eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige grunnskoleopplæringa. Dersom de er gode nok i norsk til å følge den vanlige undervisningen i norsk og de andre grunnskolefagene, så har de ikke rettigheter etter 2-8 (Opplæringslova). Den særskilte norskopplæringen skal gis ved den skolen eleven vanligvis går på. (Opplæringslova og Veiledning for grunnleggende språkkompetanse i norsk for språklige minoriteter, utdanningsdirektoratet 2007).

Fra og med skoleåret 2007/2008 har man tatt i bruk *”Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter”*. Denne planen skal være et verktøy for å tilpasse opplæringen for språklige minoriteter med begrensede norskferdigheter, i henhold til opplæringsloven. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som er nivåbasert og aldersuavhengig, og gjelder for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn. Hensikten med opplæringen etter denne planen, er å fremme norskspråklig utvikling slik at elevene etter hvert kan følge den ordinære opplæringen. Derfor må de mestre grunnleggende ferdigheter slik som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og å kunne bruke digitale verktøy. Videre, så må opplæringen i dette faget sees i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og læreplanen i norsk (Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Veiledning for grunnleggende språkkompetanse i norsk for språklige minoriteter, utdanningsdirektoratet 2007).



---

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter sier ingenting om *innholdet* i undervisningen. Innholdet må sees i sammenheng med andre læreplaner på det aktuelle årstrinnet. Den generelle delen og prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet, gjelder også for læreplan i grunnleggende norsk.

Det er skoleeier som avgjør *organiseringen* av særskilt norskopplæring, men organiseringen må være fleksibel (Veiledning for språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, utdanningsdirektoratet 2007). Opplæringen kan legges utenfor klassens norskopplæring, men kan også samkjøres med den øvrige norskopplæringen og dermed foregå inne i klassen (Schultz, Hauge og Støre, 2004). For nyankomne elever uten ferdigheter i norsk vil en periode i egen gruppe være et alternativ. Slike grupper kalles ofte mottaksgruppe eller velkomstgruppe. For skoler hvor det er få minoritets elever, kan det være aktuelt med aldersblandede grupper, smågrupper deler av skoledagen, slik som for eksempel språkstasjoner. Skoler som har mange elever med behov for særskilt språkopplæring, kan organisere opplæringen etter hvilket morsmål elevene har. (Veiledning for språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, utdanningsdirektoratet 2007).

### **3.2.2 Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring**

*Tospråklig fagopplæring* innebærer at elevene tilegner seg det faglige innholdet ved å benytte seg av morsmålet sitt. Opplæringen skal gis ved den skolen eleven vanligvis går på (Opplæringslova). Dette bidrar til at de kan følge samme faglige løp som norske jevnaldringer, slik at de har større mulighet for å unngå kunnskapshull. En slik opplæring forutsetter selvfølgelig en tospråklig lærer (Hauge, 2007).

*Morsmålsopplæring* er opplæring i morsmålet, noe som forutsetter en morsmålslærer. Slik opplæring følger læreplan i morsmål for språklige minoriteter, som ble tatt i bruk fra og med

skoleåret 2007-2008 (Opplæringslova). Morsmålsopplæringen kan legges til en annen skole enn den eleven vanligvis går på, og utenom vanlig undervisningstid (jfr. Opplæringslova).

### 3.2.3 Følger av opplæringsloven

- Spørsmålet om, og hvor lenge, den enkelte minoritetsspråklige eleven skal ha rett til særskilt norskopplæring, er altså i hvert tilfelle en skjønnsmessig vurdering. Det er imidlertid i tilknytning til den nye læreplanen utarbeidet et kartleggingsmaterieell som skolene oppfordres til å bruke (jfr. Utdanningsdirektoratets veiledning, 2007).
- Den enkelte skole velger hvilken læreplan den særskilte norskopplæringen skal følge. Dersom de velger den ordinære læreplanen i norsk, så må skolen selv avgjøre hvordan de skal gjøre nødvendige tilpasninger.
- Det er også opp til hver kommune å vurdere om de kan eller vil tilby morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring.
- Det blir naturlig å tenke seg at opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige elever vil variere fra skole til skole og fra kommune til kommune.

---

## 4. Teoretisk grunnlag

### 4.1 Opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever

Det er vanlig å snakke om forskjellige opplæringsmodeller når en skal beskrive opplæringen til elever som har manglende ferdigheter i majoritetsspråket. Det vil her nå redegjøres for disse modellene, da de vanligvis har hatt en sentral rolle i debatten rundt opplæring av minoritetsspråklige (jfr. Bakken 2007, Baker 2006, Øzerk 2006a).

Baker (2006) sin hovedtypologi for opplæring av minoritetsspråklige elever skiller mellom (1) *Enspråklige former for opplæring for flerspråklige elever*, (2) *svake former for flerspråklig opplæring for flerspråklige*, og (3) *sterke former for tospråklig opplæring med mål om flerspråklighet*. Baker plasserer 10 forskjellige undervisningsprogrammer innenfor disse tre kategoriene.

De enspråklige og svake formene for tospråklig undervisning har ingen målsetting om funksjonell tospråklighet. Målet er å assimilere etniske minoriteter inn i majoritetskulturen. Dette innebærer at morsmålet er av liten interesse for skolen, og at det er viktigere å lære andrespråket så fort som mulig. Forskjellen mellom de to, er imidlertid at svake former for tospråklig opplæring anvender morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode fram til eleven mestrer andrespråket godt nok til å følge den ordinære opplæringen. De sterke formene for tospråklig opplæring har funksjonell tospråklighet som mål. Skolen signaliserer at en setter pris på det flerkulturelle, og at etniske minoriteter bør integreres inn i det øvrige samfunnet (Baker 2006). To- og flerspråklighet blir sett på som noe positivt (Skutnabb Kangas, 1999). Til tross for at det er vanskelig å sammenligne effekten av ulike undervisningsopplegg, så er det mye som tyder på at de sterke formene tospråklige opplæring gjennomgående kommer best ut (Baker 2006, Bakken 2007).

#### **4.1.1 Andrespråksmodellen – en enspråklig form for opplæring av minoritetsspråklige elever**

Blant enspråklige former for opplæring finner en *submersion*, eller *språkdrukning* som det kan kalles på norsk (Øzerk 2006a). Språkdrukning skjer når minoritetsspråklige elever får den samme opplæringen som resten av klassen, de blir plassert i en vanlig klasse uten spesielle tilpasninger. Betegnelsen ”språkdrukning” kommer av ideen om at en kaster eleven ut i et basseng og forventer at han skal svømme, men eleven drukner dessverre i mange av tilfellene. En annen versjon av språkdrukning er at elevene er at elevene i tillegg blir tatt ut noen timer for å ekstra opplæring i andrespråket på andrespråket og fagopplæring på andrespråket. Bakken kaller det for *andrespråksmodellen* når barna er i vanlig klasse størstedelen av dagen, men blir tatt ut noen timer for å få opplæring i andrespråket av en lærer som snakker andrespråket (Bakken 2007). Morsmålet, som barna ofte verken har lese- eller skrive ferdigheter i, er ikke tillatt i undervisningen. Majoritetsspråket kan bli en trussel mot morsmålet fordi skolen signaliserer at morsmålet ikke har noen verdi i det øvrige samfunnet (Skutnabb Kangas 1999).

#### **4.1.2 Tospråklige overgangsmodeller – svake former for tospråklig opplæring**

Overgangsmodellene har det samme målet som språkdrukning/andrespråksmodellen; at eleven lærer skolens undervisningsspråk så fort som mulig. Forskjellen er at overgangsmodellene bruker morsmålet som et instrument for å nå dette målet. Elevene får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode, fram til de mestrer andrespråket godt nok til å delta i den ordinære opplæringen (Baker 2006, Øzerk 2006a).

---

### 4.1.3 Sterke former for tospråklig opplæring

Blant sterke former for tospråklig opplæring, finner en blant annet det som vanligvis *språkbud* på norsk. Denne modellen må omfatte to språk som brukes av folkegrupper innenfor ett land (Øzerk 2006a). Språkbudmodellen i den form som det snakkes om her, stammer fra Canada. Det startet på 60 tallet som et eksperiment, hvor engelsktalende middelklasse foreldre krevde at barna skulle lære å lese, skrive og snakke fransk. Dette skulle ikke skje på bekostning av skoleprestasjoner eller deres morsmål, målet var at de skulle bli tospråklige og tokulturelle. Barna fikk størsteparten av opplæringen fra og med barnehagen på fransk, med tospråklige lærere. Eksperimentet ble en suksess (Cummins 1979, Baker 2006, Øzerk 2006a og b).

Språkbud omfatter opplæring i og på det svakstilte språket i et land, læreplanen er den samme som for andre skoler, og det er en tydelig aksept av språkbudelevens morsmål i samfunnet (Øzerk, 2006a og b). Det finnes mange typer av språkbud, det kommer an på hvor tidlig en begynner og hvor stor del av opplæringen som skjer på andrespråket (Baker 2006). Cummins (1979) viser til Swain (1978) som rapporterte at Fransk-Engelsk språkbudelever som fikk omtrent 50% av opplæringen gjennom hele barnetrinnet på andrespråket, hadde dårligere andrespråksferdigheter enn de som fikk all opplæringen på andrespråket. Deres morsmålsferdigheter var imidlertid like gode som den andre gruppen. Skutnabb-Kangas (1985, i Øzerk 2006b) kaller språkbud en utopisk tospråklig modell. Øzerk er imidlertid ikke enig i Skutnabb-Kangas sin karakteristikk, og han viser til opplæring i Karasjok, Kautokeino og Tana (Øzerk 2006b). En opplæring hvor det gis opplæring i og på ”samisk” for norsktalende barn kan betegnes som språkbud (Øzerk 2006a).

En annen sterk form for tospråklig opplæring, er maintenance/heritage language modellen, eller *språkbevaringsmodellen* (Øzerk 2006a). Språkbevaringsmodeller har som mål å bevare og videreutvikle morsmålet. Dette skjer samtidig som man lærer majoritetsspråket (Baker, 2006). Slik opplæring innebærer at språklige minoritetsbarn med et lavstatusmorsmål frivillig velger å bli undervist gjennom morsmålet. Til å begynne med, så blir bare

morsmålet brukt til undervisning av fagstoff, mens majoritetsspråket er et eget fagområde. Etter noen år, så brukes majoritetsspråket som undervisningsspråk en del av tiden, selv om det også er vanlig å beholde morsmålet som undervisningsspråk i de fleste fag (Skutnabb Kangas 1999). Disse elevene beholder og videreutvikler morsmålet, samtidig som de greier seg like godt akademisk som majoritetsbarn. Dette fører til at barnas motivasjon for å lære blir styrket. Det fjerde faktumet, er kanskje det mest overraskende; de minoritetsspråklige barnas prestasjoner i majoritetsspråket er generelt like gode som majoritetsbarnas (Baker 2006)

## 4.2 Jim Cummins teorier om og perspektiv på opplæring av minoritetsspråklige elever

Baker og Hornberger påstår at alle som har et seriøst forhold til opplæring av minoritetsspråklige elever, bør kjenne til Jim Cummins. Få akademikere som forsker på minoritetsspråklighet er kritiske til hans arbeider. Cummins påpeker i boken *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (2007), at mye av kritikken har sitt opphav i misforståelser, feiltolkninger og andrehåndskilder (Baker og Hornberger 2001). Fordi Cummins har hatt så stor påvirkning på dette fagområdet (jfr. Chamot og O'Malley 1994, Baker og Hornberger 2001, Baker 2006), så vil hans teorier og perspektiv ha en sentral rolle i denne oppgaven.

Cummins har gjennom sin akademiske karriere vært innom omtrent alle aspekter ved minoritetsspråklighet og minoritetsspråklige elevers opplæringsmuligheter. De siste par tiårene har han vist stor interesse og engasjement for sosiale og politiske forhold. På 70-tallet var Cummins mest opptatt av psykologi og kognitiv utvikling (Baker og Hornberger 2001), og han lagde blant annet teorier for å forklare utfallene av språkbad for majoritetsspråklige elever og språkdrinking for minoritetsspråklige elever. Tidligere hadde en regnet med at minoritetsspråklige elevers nederlag på skolen kunne forklares av en mismatch mellom

---

språket hjemme og språket på skolen, og at tospråklighet generelt hadde en negativ innvirkning på tenkning og skolerealtede ferdigheter. Eksperimentene med språkbud tilbakeviste nettopp disse antakelsene (Cummins 1979). En ville prøve å forstå hvorfor mange minoritetsspråklige elever opplever akademiske nederlag og lav grad av kompetanse i begge språkene når de ”druknes” i undervisning som fullt og holdent baserer seg på andrespråket. På den andre siden, så var det også viktig å forklare hvorfor tospråklige elever som fikk mulighet til å utvikle begge språkene på skolen ofte opplevde en positiv akademisk og kognitiv utvikling. Tidligere hadde man også hatt stor tro på ”time-on-task” hypotesen, som påstod at jo mer undervisning minoritetsspråklige elever fikk på andrespråket, desto bedre ble kompetansen i andrespråket. Hvorfor slo dette feil? En erfarte heller at opplæring gjennom morsmålet ikke fikk negative konsekvenser for akademisk utvikling på andrespråket (Cummins, 2000).

#### 4.2.1 Terskelnivåteorien

Cummins (1976) og Toukumaa og Skutnabb Kangas (1977) lagde en teori som hadde som hensikt å beskrive forholdet mellom tenkning og grad av flerspråklighet, *The Threshold Theory* (Baker 2006). På norsk, kan teorien oversettes til *terskelnivåteorien* (egen oversettelse).

Teorien er utviklet som et forsøk på å forklare hvorfor noen studier fant støtte for at tospråklighet kunne assosieres med dårlige kognitive prestasjoner, mens nyere studier fikk resultater som pekte i retning av at tospråklighet kunne fremme kognitive prestasjoner (Cummins 1976). I følge Baker er det mange studier som peker mot at jo mer balansert tospråklig et barn blir desto større er sjansen for kognitive fordeler (Baker 2006). Den sentrale tesen i terskelnivåhypotesen er at morsmålet (L1) må være godt utviklet dersom personen skal oppnå tospråklighet som er til fordel for kognitiv og akademisk utvikling.

Flerspråklighet kan altså ha positiv påvirkning på tenkning. Essensen i terskelnivåteorien er at graden av språkkompetanse i både L1 og L2 må være over ett visst nivå, en terskel, for at eleven skal unngå kognitive og akademiske ulemper. Videre, så må språkkompetansen opp enda ett nivå for at tospråkligheten skal ha positive konsekvenser for kognitiv og akademisk funksjon (Cummins 1979). Forskning som understøtter terskelnivåhypotesen kan en finne hos blant annet Bialystok (1988), Clarkson (1992) og Cummins (2000) (i Baker, 2006).

#### 4.2.2 Gjensidig avhengighetshypotesen

*The Developmental Interdependence Hypothesis* utviklet Cummins (1978) som slags videreutvikling av terskelnivåteorien (Cummins i Baker 2006). Det velges her å kalle teorien for *gjensidig avhengighetshypotesen* (egen oversettelse). Toukoma og Skutnabb-Kangas hadde året før vært inne på samme ideen (Cummins 1979). Gjensidig avhengighetshypotesen foreslår at utviklingen av kompetanse i andrespråket (L2) er delvis en funksjon av kompetansen som allerede er utviklet i førstespråket (L1) på det tidspunktet intensiv eksponering for L2 starter. Høy kompetanse i L1 fra begynnelsen muliggjør utvikling av tilsvarende nivåer av kompetanse i L2. Dersom elevene har dårlig utviklede L1 ferdigheter, så vil intensiv opplæring i L2 de første årene på skolen sannsynligvis bremse den videre utviklingen av L1. Dette vil videre ha en begrensende effekt på utviklingen av L2. Språklæringen i to språkene kommer altså inn i en ond sirkel, hvor det blir vanskelig å utvikle god kompetanse i begge (Cummins, 1979). Jo bedre morsmålet er utviklet, desto lettere vil det være å utvikle andrespråket. Når morsmålet er dårlig utviklet, er det vanskeligere å oppnå tospråklighet (Cummins, 2006).



---

### 4.2.3 Terskelnivåteorien og gjensidig avhengighetshypotesen i dag

Terskelnivåteorien og gjensidig avhengighetshypotesen ble integrert til en modell for tospråklig opplæring hvor utfall av opplæring blir forklart som en funksjon av interaksjonen mellom bakgrunn, input hos barnet og faktorer i opplæringen (Cummins 1979). Cummins sier at både terskelnivåhypotesen og gjensidig avhengighetshypotesen har hatt stor påvirkning på utdanningspolitikk og praksis. Begge hypotesene har dessuten vært gjenstand for en hel del empirisk forskning, med veldig mye støtte for gjensidig avhengighetshypotesen. Det har også vært noe støtte for terskelnivåhypotesen (Cummins 2000).

Cummins mener at spesielt gjensidig avhengighetshypotesen er avgjørende for å forstå minoritetsspråklige elevers akademiske utvikling og dermed planlegge undervisningen. Han ser terskelnivåteorien som mindre relevant fordi den er mer spekulativ og diffus. Problemet med terskelnivåteorien er at den er vag i forhold til grensenivåene; hvor er for eksempel den laveste grensen? Eksakt hva slags språkkompetanse innebærer grensene? Det er mange som har misforstått og dermed brukt terskelnivåhypotesen på andre måter enn det som var hensikten. Noen har tolket hypotesen som at skolen ikke skal introdusere andrespråket før morsmålet har nådd et visst grensenivå. Det har også vært antatt at overføring av kunnskap og akademiske ferdigheter mellom språk skjer automatisk. Selv om terskelnivåteorien har sine praktiske begrensninger, så mener Cummins at den fortsatt har aktualitet. Det er for eksempel grunn til å anta at tospråklighet kan assosieres med en høyere grad av metalingvistisk funksjon og muligens andre typer kognitiv fungering (Cummins 2000).

Cummins poengterer videre at ingen av de to hypotesene har intensjon om å si noe om hvilket språk elevene bør begynne å lese på, og heller ikke noe om det rette tidspunktet for å introdusere lesing på andrespråket. Cummins sier at det viktigste budskapet som de to teoriene prøver å formidle, er noe som også forskningen i stor grad støtter, at det å utvikle

begge språkene til minoritetsspråklige elever gjennom skoleårene kan assosieres med positive språklige og akademiske konsekvenser (Cummins 2000).

#### **4.2.4 Basic interpersonal communicative skills ( BISC) og cognitive/academic language proficiency (CALP)**

Cummins skiller mellom det å mestre et språk overflatisk, og å de mestre mer avanserte språklige ferdigheter som trengs for å få utbytte av opplæringen. Å utvikle den første typen språkkompetanse kunne ta to år, mens den andre typen kunne ta mellom fem til syv år eller mer å utvikle (Cummins 1979). *Basic Interpersonal Communicative Skills (BISC)* refererer til samtaleferdigheter, og som kan karakteriseres som lite kognitivt krevende. Som et eksempel, så sier Cummins at bortsett fra alvorlig psykisk utviklingshemmede og autistiske barn, tilegner alle seg grunnleggende språkferdigheter som gjør det mulig å kommunisere med andre. *Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP)* refererer derimot til den språklige dimensjonen som er relatert til lese- og skriveferdigheter. Denne faktoren er også relatert til IQ og akademiske prestasjoner. Personer som har CALP, mestrer bruk av språk i dekontekstualiserte og akademiske situasjoner (Cummins 1980).

Øzerk (1996) sier at en kan spore bakgrunnen for BISC/CALP tilbake til Vygotsky, som skilte mellom *spontane begreper* og *akademiske begreper*. Øzerk sier at denne dikotomien har flere beslektede kallenavn. Felles disse dikotomiene er at de skiller mellom samtalspråk som brukes i uformell kommunikasjon og språk som brukes i akademiske, faglige sammenhenger. Den siste typen språk kan sies å være mer abstrakt. Vygotsky mente at de spontane begrepene utvikles gjennom sosiale erfaringer i hverdagen, mens de akademiske begrepene utvikles systematisk gjennom begrepsgeneraliseringer. Videre påstår Vygotsky at disse to typene begreper påvirker hverandre gjensidig over tid (Øzerk 1996).

---

## 4.3 Sammenhengen mellom tospråklighet og kognisjon

Baker (2006) sier at det er generelt en felles enighet om at begge språkene er aktive når bare det ene blir brukt, og at språkene er funksjonelt uavhengige selv om det kan være felles begreper i begge språkene. Dette betyr at to språk er avhengige og uavhengige på samme tid. Det har altså blitt vanlig blant de "lærde" å tenke at tospråklighet/flerspråklighet ikke har negative innvirkninger på tenkning og skolerealtede ferdigheter. Baker viser til studien til Peal og Lambert (1962) med språkbadelever i Canada ga grobunn for en helt ny måte å tenke tospråklighet og konsentrasjon, selv studien i ettertid har blitt kritisert for metodologiske svakheter. Mennesker som har god kompetanse i to språk, ser ut til å utvikle kognitive fordeler med hensyn til måter å tenke på, strategier og ferdigheter. De er ofte flinkere enn enspråklige til å tenke abstrakt, å tenke mer uavhengig av ord, og de kan ha bedre forutsetninger til å danne seg dypere forståelse av begreper ( Baker 2006). "God" kompetanse i språk er som sagt likevel et relativt begrep, bare se på kritikken av terskelnivåhypotesen.

Mye av årsaken til at tospråklige som har god kompetanse i begge språk har kognitive fordeler, er altså at de har en fot innenfor hver av de to "språklige verdene". Å tilegne seg språket i et samfunn er også å samtidig gjøre til sitt eget det grunnperspektivet på omverdenen som er innebygd i språket og kulturen (Rommetveit, 1972). Garcia, Skutnabb-Kangas og Torres-Guzman (2006) legger vekt på at tospråklige elever har livserfaringer som gjør at de kan bruke språket til å se verden på en annen måte, og har et kritisk perspektiv. De har kanskje multiple assosiasjoner, visjoner og stemmer, utviklet gjennom sin evne til å være i midten.

## 5. Når opplæringspråket er norsk; hvilken betydning har opplæringsmodell og opplæringspråk for minoritetsspråklige elevers skolemestring?

### 5.1 Å plassere særskilt norskopplæring innenfor internasjonale modeller.

Vi vender her tilbake til Bakers (2006) hovedtypologi for opplæring av minoritetsspråklige elever, som skiller mellom (1) *Enspråklige former for opplæring for flerspråklige elever*, (2) *svake former for flerspråklig opplæring for flerspråklige*, og (3) *sterke former for tospråklig opplæring med mål om flerspråklighet*.

Det er mye som tyder på at de *canadiske språkbadene, toveis språkbad og bevaringsmodellene* generelt har best effekt. Ellers, så er det sannsynlig at overgangsmodeller med en viss varighet fungerer bedre enn de med kort varighet (Baker 2006, Bakken 2007).

De programmene som gir de klart svakeste resultatene, er som sagt de rent andrespråksbaserte tilbudene som Baker kaller for svake modeller, og som ikke benytter noen form for tospråklig opplæring. Elevene følger den ordinære opplæringen, og vil i beste fall bli tatt ut i grupper for å få opplæring i andrespråket på andrespråket (Baker 2006) Disse elevene har generelt flere problemer på skolen og skårer dårlig på ulike faglige og språklige tester (Ovando mfl. 2003, Roessingh 2004, i Bakken 2007). Thomas & Collier (1997) fant at elever som hadde fått opplæring etter andrespråksmodellen oppnådde de svakeste resultatene etter 11 år. Thomas og Collier fant at det tok minoritetsspråklige elever 4-7 år på å utvikle avanserte språkferdigheter dersom disse får tospråklig opplæring. 5-7 år dersom de hadde gått 2-5 år på skole i hjemlandet først og fikk all opplæring på L2 i det nye landet. 7-10 år å

---

utvikle avanserte språklige ferdigheter dersom de bare hadde fått opplæring på andrespråket siden første klasse, og mange av disse oppnådde aldri gode nok ferdigheter dersom de ikke fikk akademisk og kognitiv støtte på morsmålet hjemmefra (Thomas og Collier i Cummins 2000). I sin studie, sammenlignet Thomas og Collier elever som fikk fire forskjellige typer opplæring;

- toveis tospråklig opplæring hvor målet var at elevene skulle bli tospråklige,
- overgangsmodeller som varte over en lengre periode (elevene fikk opplæring ved hjelp av morsmålet med et mål om å til slutt lære andrespråket),
- overgangsmodeller som varte i en kortere periode,
- og engelsk som andrespråk, hvor elevene følger den ordinære opplæringen men får ekstra trening i engelsk på engelsk i grupper.

Thomas og Collier mener de fant at i elever som får opplæringstilbud nr. 4 (engelsk som andrespråk), gjør det bedre enn elever i de andre tre gruppene i første og andreklasse, kanskje fordi de får mer intensiv engelsk stimulering. Men, i 6. klasse bremser utviklingen til disse elevene seg, og i 11. klasse kommer denne gruppen dårligst ut med tanke på kompetanse i engelsk. I denne studien tilsvare de forskjellige modellenes suksess den rekkefølgen overfor, nr. 1 er mest vellykket mens nr. 4 fungerer dårligst (Thomas og Collier i Baker 2006). Dersom en retter blikket mot Norge, så påpeker Engen og Kulbrandstad at mange minoritets elever klarer seg rimelig bra de første årene på skolen, men får problemer med å følge med i undervisningen på mellomtrinnet (Engen og Kulbrandstad 2004). Studien til Thomas og Collier kan altså tyde på at en har dårligst sjanse for å utvikle gode ferdigheter i andrespråket når opplæringen utelukkende skjer på andrespråket. Baker mener likevel at studien har ulike metodologiske svakheter; det foreligger for eksempel lite informasjon om hvordan de operasjonaliserte suksess og det foreligger generelt lite informasjon om elevene som var med i studien (Baker 2006).

### 5.1.1 Norge har enspråklige og svake opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever

I følge Engen og Kulbrandstad, så har språkdruknings/andrespråksmodellene store likheter med den opplæringen som Øzerk (2003) og Skoug og Sand (2003) fant i de Osloskolene som de studerte. Engen og Kulbrandstad mener videre at såkalte ”svake” opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever er normen i norske skoler i dag. De ser med bekymring på denne praksisen, da de er av den oppfatning av elevenes morsmål, samt identitet og selvrespekt er truet (Engen og Kulbrandstad, 2004). Bakken understreker også at de rent andrespråksbaserte tilbudene har omfattet mange elever (Bakken, 2007). Øzerk mener at den eneste formen for sterk opplæring som eksisterer i læreplaner og opplæringsloven, er *vedlikeholdsprogram* for samisk (Øzerk 2006a). 1990-årenes endrete utdanningspolitikk overfor elever fra språklige minoriteter har ekskludert, marginalisert og stigmatisert minoriteters morsmål både som fag og opplæringsspråk (Øzerk 2006b).

Når det Engen og Kulbrandstad påstår at ”svake” opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever er normen i norske skoler, så vil trengs det her en presisering. Dersom en benytter Bakers typologi, så vil det her påstås enspråklige former for opplæring av minoritetsspråklige kanskje er mest utbredt i Norge. Som vist tidligere i oppgaven, så fremhever Opplæringsloven og stortingsmeldinger at særskilt norskopplæring er det primære særskilte språkopplæringstilbudet for minoritetsspråklig elever. Særskilt norskopplæring vil i følge Bakers typologi havne i kategorien for enspråklige former for opplæring, av den grunn at andrespråket er det eneste språket som benyttes i opplæringen. Dette betyr at elever som ikke får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, får en enspråklig form for opplæring. Dersom de derimot hadde fått morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, så ville opplæringen blitt betegnet som en svak form for tospråklig opplæring.

Det er verdt å nevne at August og Hakuta sjeldent fant opplæringsmodeller praktisert i ”ren” form da de vurderte opplæring av minoritetsspråklige i USA, noe som sannsynligvis også gjelder for Norge. Videre; så viste det seg også at flere opplæringsmodeller eksisterte til

---

samme tid på en og samme skole og at de gjerne ble kombinert på mange måter, noe som var avhengig av skolens ressurser og personale (August og Hakuta 1997). Det er ingen grunn til å tro at dette ikke gjelder Norge også. På en og samme skole, så vil det for eksempel kanskje være morsmåslærere og tospråklige lærere for noen elevgrupper, mens det ikke er tilfellet for andre. Dette kan ha sammenheng med ressurser og tilgang på slike lærere.

### **5.1.2 Likheter mellom særskilt norskopplæring og andrespråksmodellen**

Det blir her påstått at særskilt norskopplæring ligner på andrespråksmodellen/språkdrukningssmodellen, som gjerne karakteriseres som en enspråklig form for opplæring av minoritetsspråklige elever. Det blir da naturlig å forklare litt nærmere hvilke egenskaper ved særskilt norskopplæring som gjør at den havner i denne utskjulte kategorien. Termene ”språkdrukningssmodell” og ”andrespråksmodell” har blitt brukt litt om hverandre, men en vil her videre holde seg til sistnevnte. Øzerk understreker at det er den enkelte elevs opplevelse av sin skolegang som gjør en modell til språkdrukningssmodell. Når eleven ikke forstår hva som foregår i timene fordi han ikke forstår opplæringsspråket, er det snakk om språkdrukningssmodell. Elever som er svake i norsk og som går i ordinære klasser, kan oppleve slike klasser som språkdrukning (Øzerk 2006a).

### *Organiseringen av opplæringen*

En variant av språkdrukningsmodellen, er å supplere opplæringen i og på andrespråket med noen støttetimer i andrespråket, og det er akkurat det som karakteriserer særskilt norskopplæring (jfr. Øzerk 2006a, Bakken 2007, Utdanningsdirektoratets veiledning for språkkompetanse i grunnleggende norsk).

### *Språket som brukes i opplæringen er andrespråket*

Problemet med at all opplæringen er på og i norsk, er blant annet at den tidligere nevnte "time-on-task" hypotesen vanligvis har slått feil (jfr. Cummins 1979 og 2000). Det er ikke slik at jo mer undervisning minoritetsspråklige elever får på norsk, desto bedre blir de i norsk. Både terkselnivåhypotesen og gjensidighetshypotesen understreker nettopp at det å utvikle begge språkene til minoritetsspråklige elever gjennom skoleårene kan assosieres med positive språklige og akademiske konsekvenser (Cummins, 2006). Cummins argumenterer altså for at morsmålet på mange måter er viktig i opplæringen.

Engen og Kulbrandstad (2004) ramser opp fem hovedargumenter for at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsopplæring:

- Morsmålet som støtte for kunnskapstilegnelse
- Morsmålet som støtte for læring av norsk
- Morsmål som støtte for identitet og etnisitet
- Morsmål som støtte for primærsosialisering
- Morsmål som støtte for økonomi og internasjonal handel.

Det fremgår her at det er mange grunner til at morsmål bør ha en sentral plass i opplæringen. De to siste argumentene for morsmål kommer ikke til å bli utdypet her, da de er litt på siden av vår problemstilling.

### **Morsmålet som støtte for kunnskapstilegnelse**

På den ene siden, kan en tenke kortsiktig og hovedsakelig se på morsmålet instrument for å lære faginnhold. Et mer langsiktig syn på opplæring i og på morsmålet er at det hjelper til



---

med å etablere lese- og skriveferdigheter, og at det også kan være et redskap for faglig læring. Engen og Kulbrandstad argumenterer for at barn ikke skal få begynneropplæringen på et språk som de ikke behersker. Dette vil føre til at de avkoder teksten uten å forstå innholdet, som igjen fører til at de vil få store huller i sin språklige og kunnskapsmessige base. Det vil etter hvert bli tydelig at elevene har dårlig begrepsforståelse. En utvikling i morsmålet som stanses, innebærer derfor at begrepsutviklingen forsinkes, og at elevene får begrensede muligheter til å kommunisere og forstå det som skjer på skolen. Dette fører til at det tar svært lang tid før en oppnår gode norskkunnskaper (Engen og Kulbrandstad, 2004). Thomas og Collier (1997) mener at det er grunn til å tro at det kan ta mellom 7-10 år å oppnå tilfredstillende kompetanse i andrespråket dersom barna utelukkende får opplæring på andrespråket (i Cummins 2000).

I løpet av denne tiden som barna har dårlige ferdigheter i norsk, så har de et mindre effektivt redskap både for kommunikasjon og for tenkning. Man må lære seg både begrepene og ordene for begrepene gjennom det nye språket. Dette er en langt mer krevende oppgave, siden det vil ta lang tid før det nye språket kan fungere effektivt som støtte for hukommelsen og tenkningen (Engen og Kulbrandstad, 2004). Først kommer forståelsen av fenomenet gjennom å lære begreper, eller merkelappene. Begrepskunnskapen danner deretter et grunnlag for å lære norsk. Det blir lettere å lære norsk dersom man bare trenger å sette en ny merkelapp på et meningsinnhold som en allerede kjenner, enn å lære begge deler på norsk (Hauge, 2007).

### **Morsmålet som menneskerett og støtte for identitetsutvikling**

Garcia, Skutnabb-Kangas og Torres-Guzman argumenterer for at det burde være en *menneskerett* å velge å utvikle morsmålet sitt. De likestiller kulturell frihet med språkrettigheter i en globalisert verden. De vil ha skoler hvor man både kan lære morsmålet og i tillegg ha en fremtid, i stedet for å være nødt til å gjøre et umulig og uetisk valg mellom dem. Garcia, Skutnabb-Kangas og Torres-Guzman er veldig opptatt av rettighets- og identitetsaspektet ved bevaring av morsmål, men brenner også for at morsmålet er viktig for generell språklig og akademisk utvikling. Hvordan skal en få til skoler som bygger på og støtter flere språk og det å lese og skrive på flere språk, spør de (Garcia, Skutnabb-Kangas og Torres-Guzman, 2006). Som en kan se, så strekker argumentene for morsmålsbevaring seg videre enn det rent instrumentalistiske. Morsmål er ikke bare et middel, men også et mål.

### **Effekt av morsmålsopplæring i norsk sammenheng**

Bare noen få norske studier har undersøkt betydningen av morsmålsopplæring, og det ser i hvert fall ut som at ingen kan dokumentere at morsmålsopplæring går på bekostning av minoritetslevers norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner (Bakken 2007). Bakken trekker fram spesielt to studier, som han mener at tåler en kritisk gjennomgang uten at en finner store svakheter.

Den ene studien er en Bakken selv gjorde i 2003; ”Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner”. Målet var å undersøke hvorvidt det er gunstig for språklige minoriteters faglige utvikling å få lese og skriveopplæring på morsmålet sitt. Samlet sett oppnådde minoritetslevene svakere karakterer. De 15 prosent av minoritetslevene som hadde hatt morsmålsundervisning fire år eller mer på barnetrinnet oppnådde derimot betydelig bedre karakterer. Noe annet som er viktig å merke seg, er at morsmåleffekten utelukkende gjaldt minoritetslever som hadde erfaringer fra norsk barnehage før skolestart. Dette står i kontrast til forestillingen om at bruken av morsmålet i undervisningen er viktigst for elever som har svakest ferdigheter i majoritetsspråket. Bakken tror at *terskelnivåteorien* kan forklare resultatet, de positive akademiske resultatene var avhengige av at begge språkene var godt utviklet (Bakken 2007).

Den andre studien som Bakken omtaler, er Kippersunds undersøkelse fra 1999 hvor hun undersøkte morsmålsundervisning blant unge med pakistansk bakgrunn. Studiens målsetting var å belyse relevansen av to ulike begrunnelser for morsmålsopplæringen; faglig utbytte og identitet. Generelt finner Kippersund at de pakistanske ungdommene klarer seg dårligere i skolen enn sine jevnaldrende med norsk bakgrunn, men at de som har hatt flere år mer morsmålsundervisning klarer seg litt bedre på skolen enn de som ikke har fått slik opplæring. Videre, så klarte de som bare hadde fått ett års morsmålsundervisning seg dårligst. Ungdommene så ut til å benytte norsk mer enn sitt morsmål, men de som hadde hatt morsmålsundervisning lengst så ut til å lese mer på morsmålet enn de andre. Kippersund tolket resultatene som at morsmålsundervisning ikke hadde noen videre betydning på ungdommenes bruk av norsk (Kippersund 2000).

---

Selv om Kippersund og Bakkens undersøkelser har litt ulike resultater, så viser begge at morsmålsopplæring bør vare over en lengre tidsperiode dersom det skal ha effekt på elevenes karakterer.

### *Samfunnets målsetning overfor språklige minoriteter er assimilering*

(Øzerk 2006). Assimilering stammer fra latinsk, å betyr ”å gjøre likt”. Assimilering betyr at minoriteter legger fra seg sin kultur og adopterer majoritetens levemåte. (Chrysochoou, 2004). Er det virkelig dette Norge vil? I norsk politikk blir det brukt ord som ”inkludering” og ”aktiv integreringspolitikk” (jfr. Soria Moria erklæringen, og Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)). Integrering dreier seg om at både minoritetsgrupper og majoriteten har lov til å bevare sin kulturelle arv. Minoriteter og majoriteten må respektere og tilpasse seg til hverandre. Det er altså ikke et krav om at innvandrere skal bli helt like innbyggerne i vertslandet (Chrysochoou, 2004). Politikerne i Norge har på 2000-tallet begynt å snakke om inkludering som en erstatning for ordet inkludering, for å understreke at majoriteten har et ansvar for at minoriteter blir innlemmet i fellesskapet (jfr. Stortingsmelding nr 49, 2003-2004). Men signaliserer opplæringsloven og særskilt norskopplæring, i form av *læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* en målsetting om integrering? Det kan bli vanskelig å støtte opp under en slik påstand når det ikke finnes en målsetning om funksjonell tospråklighet, målet er at minoritetsspråklige barn skal lære norsk. Dette synliggjøres i blant annet dette utdraget fra læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Det følger av premissene for den særskilte norskopplæringen at læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk..(..). Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. (Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, s. 1).

Det har ikke vært et uttalt mål om tospråklighet i norsk skole siden M87, og heller ikke L97 hadde en slik målsetting (Valvatne og Sandvik, 2002). I mangel av målsetning om funksjonell tospråklighet, samt opplæring kun på andrespråket, legges det til rette for det som kalles en ”subtraktiv” tospråklig situasjon. Andrespråket er i slike situasjoner høyt

verdsatt av samfunnet, blir brukt i den ordinære opplæringen og arbeidslivet, mens førstespråket har lav status. Slike betingelser kan føre til at minoritetsspråket trues, at enkeltindivider og grupper erstatter førstespråket med andrespråket (Baker, 2006). Wold sier forholdene offisielt sett skulle ligge til rette for integrasjon mellom etniske grupper i Norge, og at det ideelt sett burde vært dette som avspeilet seg skolehverdagen. Hun understreker at dette bare er idealer og ikke virkelighet (Wold, 1991).

### *Opplæringsmodellen er ikke alfa og omega*

Bakken (2007) diskuterer det teoretiske grunnlaget for tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever og gjennomgår skandinavisk og nordamerikansk forskning på feltet. Bakken kommer fram til at det er vanskelig å evaluere effekten av ulike opplæringsmodeller fordi det har vært metodologiske svakheter ved mange av forskningsoppleggene. Studier i Canada, og Canada viser blandete resultater, og det er vanskelig å konkludere med noe som helst. Det kan ikke påvises generelle negative effekter av å ta i bruk minoritetselevens morsmål. Men det varierer i hvilken grad det er mulig å påvise positive effekter (Bakken 2007).

På 90-tallet i USA ble det nedsatt en komité som fikk i oppdrag å vurdere effektiviteten av ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever. Komiteen konkluderer med at det er vanskelig å gi entydige anbefalinger, men at det likevel er mye som tyder på at tospråklige opplæringsmodeller og strukturerte språkbad fungerer bedre enn de svake formene for opplæring (August og Hakuta 1997, i Bakken 2007). Opplæringsmodellen som velges, bør i hvert enkelt tilfelle ta utgangspunkt i og være tilpasset skolen kontekst og enkeltelevers behov. Komiteens konklusjon var at det viktigste ikke måtte være å finne en optimal opplæringsmodell som fungerer for alle elever på alle skoler, men at en heller finner noen faktorer som fungerer bra for elevene i den enkelte kontekst. Det må tas hensyn til lokalsamfunnets mål, demografi og ressurser. Konklusjonen var derfor at effektivitetsdebatten var for simpel og polarisert. Dette kan bety at både språkbevaringsmodellen og språkdrukningmodellen kan være vellykkede i den enkelte lokale kontekst (Baker, 2006).

---

## 5.2 Å utvikle norskferdigheter når opplæringspråket er norsk

### 5.2.1 To typer språkkompetanse

Å lære språk er en mangedimensjonal ferdighet (Wold 1993). Cummins skiller mellom det å mestre et språk overflatisk, og å de mestre mer avanserte språklige ferdigheter som trengs for å få utbytte av skolefaglig opplæring. Å utvikle den første typen språkkompetanse kunne ta to år, mens den andre typen kunne ta mellom fem til syv år eller mer å utvikle (Cummins, 1979, 2000) Å mestre andrespråket godt nok til at man kan kommunisere i sosiale situasjoner, er det som Cummins kaller *Basic interpersonal communicative skills* (BISC), mens andrespråkkompetanse som gjør en i stand til å lære faginnhold kalles *cognitive/academic language proficiency* (CALP) (Cummins 1980 og 2000). Disse to typene av språkkompetanse representerer et perspektiv som inneholder to distinksjoner:

- **Kognitivt enkle vs. kognitivt krevende oppgaver.** Enkle oppgaver er oppgaver og aktiviteter hvor de språklige ”redskapene” er automatisert, slik at en ikke trenger å bruke mye energi for å komme fram til løsningen. Kognitivt krevende oppgaver er derimot aktiviteter hvor de språklige ”redskapene” en benytter ikke er automatisert, og dermed krever mye energi.
- **Kommunikasjon som har mye støtte i kontekst vs. kontekstredusert kommunikasjon.** Kommunikasjon med støtte i kontekst betyr at det er noe i situasjonen eller en felles forståelse som gjør det mulig å forstå hverandre. Kontekstredusert kommunikasjon er når eneste kilden til å forstå er ordene, det er ingenting i situasjonen som gir ”ledetråder”.

Cummins er av den oppfatning at elever som skal lære et andrespråk har best mulighet for å lære både språk og fag dersom når elevene får kognitive utfordringer samtidig som de har mye kontekstuell og språklig støtte for å løse oppgavene (Cummins, 2000). Han mener at det

støtte for å anta at mestring av BISC på andrespråket i noen tilfeller er uavhengig av CALP på både morsmålet og andrespråket. CALP på både første og andrespråket derimot, er påvirker hverandre gjensidig. Dette betyr i praksis at en i opplæring av tospråklige barn ikke bare må fokusere på ”naturlig kommunikasjon”. Utvikling av CALP er også noe som en må stimulere, da slike språkferdigheter er viktige for å forstå det faglige innholdet (Cummins 1980).

Det skilles altså mellom språkferdigheter på andrespråket som trengs for å mestre sosialt samspill, og andrespråksferdigheter som er nødvendig for å forstå faginnhold. Øzerk lanserte i 1992 det han kaller *sirkulær tenkning*, som har som hensikt å forklare sammenhengen mellom blant annet de to typene andrespråksferdigheter. Sirkulær tenkning innebærer to hypoteser; 1) at norskspråklig utvikling og deltakelse i norskspråklige miljøer noe som påvirker hverandre gjensidig, 2) og det samme gjelder sammenhengen mellom norskspråklig utvikling og skolefaglig/begrepsmessig utvikling. Den første hypotesen kalles *delaktighetshypotesen*, mens den andre kalles *den substansielle hypotesen*. Hypotesene medfører for det første at minoritetsspråklige barn er nødt til å delta i norskspråklige miljøer utenfor klasserommet for å utvikle sine norskspråklige evner. For det andre; det er nødvendig for den norskspråklige utviklingen at barnet får mulighet til å lære faglig innhold, altså faglige begreper, kunnskaper osv. Øzerk understreker at språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling henger sammen (Øzerk, 1997).

### **5.2.2 Tilrettelegging for utvikling av samtaleferdigheter**

Wold (1993) beskriver det som kjennetegner gode språklæringssituasjoner generelt, og hun ser som det viktigste premisset at den voksne tilpasser seg på ulike måter til barnets kompetansenivå. Hun tror at dette spesielt er viktig når barnet er språklig svakt. Dette innebærer for eksempel at en tar hensyn til hva barnet kan og er interessert i, og dessuten tilpasser den språklige kommunikasjonen til barnets nivå. Wold mener at slik tilpasning kan motivere barnet dersom det i utgangspunktet ikke har lyst til å lære språket. Andre premisser for gode språklæringssituasjoner er at den voksne lar barnets språklige bidrag få innflytelse

---

for kommunikasjonen, at en kommuniserer om det som er her-og-nå eller som er sentralt i barnets livsverden, og at kommunikasjonssituasjonen er preget av tett følelsesmessig relasjon, identifikasjon og tilhørighet mellom de som kommuniserer. Wold tror at selv om det er forskjellige ting som læres når en lærer morsmål og andrespråk, så vil det som karakteriserer en god språklæringssituasjon gjelde i begge tilfeller (Wold 1993).

Wold påpeker at det er en stor oppgave barn står overfor når de skal lære utvikle et godt ordforråd på sitt andrespråk. Forståelsen av ordene i andrespråket vil ofte være mindre utviklet enn det en finner hos majoritetsspråklige barn (Wold 2004). Når vi oppfatter et ord, så utløser dette minst tre ulike opplevelseskomponenter; 1) Referansekompenten dreier seg om selve ordformen, for eksempel. "ball" kan utløse to forskjellige referanser. 2) Den assosiative komponenten handler om at ett ord kan utløse forskjellige assosiasjoner hos en person. 3) Et ord kan utløse forskjellige emosjoner. For eksempel "nigger" og "farget" refererer til det samme, men utløser forskjellige assosiasjoner (Blakar, 1996). Personer som har god kompetanse i to språk kan derfor sies å ha kjenneskap både referansekompenten, assosiative komponenter og emosjonskomponenter for ord på to språk. Fordi språkene har sammenheng med de samfunnene de har sin tilknytning til, så vil dette dermed bety at disse komponentene vil være forskjellige. Som et eksempel, så kan ordet "kone" gi forskjellige assosiasjoner på forskjellige språk. I følge Wold, så er det viktig at en kjenner til vanlig språkutvikling på førstespråket dersom en skal forstå utvikling på andrespråket. For eksempel, så er det vanlig at yngre barn ofte benytter den emosjonelle komponenten når de skal forstå ord, mens eldre barn har en mer intellektuell/situasjonsuavhengig forståelse av ords betydning. Wold (2004) viser til Kim (1983), som fant støtte for at pakistanske barn i småskolen hadde en mer situasjonsuavhengig forståelse av ord. Wold tror at det kan tenkes at de minoritetsspråklige barna ikke har møtt ordene i like mange og varierte situasjoner som de andre barna. Videre understreker Wold at en må være oppmerksom på at minoritetsspråklige barn lærer norsk både når undervisning direkte fokuserer på språket og gjennom aktiv deltakelse i klasseromskommunikasjonen. En må også være klar over at mange ord må læres gjennom den sammenhengen de blir brukt i, slik at direkte fokus i undervisningen ikke vil være tilstrekkelig (Wold 2004).

### 5.2.3 Utvikling av både samtaleferdigheter, akademisk språk og fag krever tilpasninger

En umiddelbar tanke er at nyankomne minoritetsspråklige elever som ikke kan noe norsk, har behov for å oppleve kommunikasjon som karakteriseres av det Wold mener karakteriserer gode språklæringssituasjoner; at læreren tilpasser seg elevens nivå, kunnskaper, ferdigheter, en følelsesmessig relasjon mellom lærer og elev, og at samtalen har utgangspunkt noe som har støtte i konteksten.

Tilpasninger til elevens nivå og kunnskaper kan være mulig i de timene som elevene har særskilt norskopplæring, men hva med de timene som elevene er inne i klasserommet? I klasserommet vil kommunikasjonen være tilpasset i klassens nivå, og en kan derfor spørre seg om minoritetsspråklige elever derfor får nok tilpasninger for deres forståelse. Videre; som Wold understreker, det er ofte lite kontekstuelle holdepunkter for det som er tema i et klasserom. Undervisningen dreier seg gjerne om det ”ikke tilstedeværende” (Wold, 1991).

En god følelsesmessig relasjon og identifikasjon mellom læreren og den minoritetsspråklige eleven er noe som en kan etablere både i de særskilte norskopplæringstimene og inne i klassen. Om dette pleier å være tilfellet er en annen sak. I en undersøkelse som Lie gjorde skoleåret 1999/2000 blant minoritetsspråklige elever i 10.klasse, kom det fram at elevene opplevde at de fikk lite faglig støtte, hjelp og veiledning. Ikke minst, så følte elevene at de fikk lite emosjonell støtte, altså omsorg, trøst og oppmuntring. Det viste seg også at de minoritetsspråklige elevene opplevde at lærerne uttrykte lite tro på elevenes evner, noe som førte til at elevene mistroddes i klasserommet og hadde lite tillit til lærerne. (Lie 2004). Undersøkelsen til Lie omfattet bare 15 elever og utelukkende 10.klassinger, så en skal være forsiktig med å generalisere. Funnene er likevel en tankevekker.

Cummins mener som tidligere nevnt at avanserte språkferdigheter er essensielt for de minoritetsspråklige elevene skolefaglig utvikling. For å utvikle slike ferdigheter, så sier han at presentasjon av fagstoff må kombineres med mye kontekstuell støtte for forståelsen. Av denne grunn, så kan en påstå at betingelsene for gode språklæringssituasjoner også vil være



---

viktige når elevene skal lære akademiske språkferdigheter. Mulighetene for slike situasjonsbetingelser vil nok være større til stede i de timene elevene har særskilt norskopplæring, enn når de er inne i klassen. Det vil være viktig at elevene møter ordene og begrepene i mange og varierte situasjoner (Wold 1993, Droop og Verhoeven 2003) og dette bør en være oppmerksom når en underviser elever som har særskilt norskopplæring.

#### 5.2.4 Oppsummering

Oppsummert, så kan det være grunn til å tro at særskilt norskopplæring gir bedre tilpassede språklærings situasjoner for minoritetsspråklige elever enn de timene hvor de følger den ordinære opplæringen. Øzerk (1997) mener at alle elever må rett til å bli forstått på minst ett av språkene, og en kan supplere dette med retten til å forstå. Om tilpasningene som er diskutert er tilstrekkelige for å bli forstått og forstå er en annen sak. Som det fremgår tidligere i oppgaven, så er det mange argumenter for at minoritetsspråklige elever også har behov for å få fagopplæring gjennom morsmålet sitt dersom de skal få utbytte av fagopplæringen. Det vil som sagt ta lang tid før norsk kan fungere effektivt som støtte for hukommelsen og tenkningen (jfr. Engen og Kulbrandstad, 2004). Cummins (2000, 2006) argumenterer for at en må vektlegge akademisk utvikling på begge språkene slik at elevene tilegner seg akademiske kunnskaper og ferdigheter på både morsmålet og andrespråket.

### 5.3 Å få den første lese- og skriveopplæringen på norsk

Minoritetsspråklige elever med begrensede norskkunnskaper som bare får særskilt norskopplæring, er nødt til å lese og skrive på norsk. Forkjempere for tospråklig undervisning er av den oppfatning at det å lære barn å lese på et språk som de ennå ikke mestrer muntlig, utgjør en ekstra risikofaktor for å utvikle lese- og skrivevansker. De argumenterer for at den første lese- og skriveopplæringen skal være på morsmålet når de er i en prosess hvor de lærer andrespråket. Motstandere mot lese- og skriveopplæring på

morsmålet, mener at den ødelegger eller forsinker utviklingen på andrespråket, fordi de får færre muligheter til å lære andrespråket (Lesaux 2006).

### **5.3.1 Argumenter for at den første lese og skriveopplæringen bør være på det språket en har best muntlige ferdigheter i**

Både OECD, UNESCO og EU anbefaler at morsmålet benyttes som opplæringspråk i skolen. Spesielt, så bør morsmålet benyttes i den første lese- og skriveopplæringen. Engen og Kulbrandstad sier at synspunktet vedrørende den første lese- og skriveopplæringen også har hatt tilslutning i Norge (Engen og Kulbrandstad, 2004) Hauge (2007) refererer til kunnskapsløftet når hun sier at elevene skal få lese- og skriveopplæring fra første klasse av. Hun mener at elever raskere vil lære å lese og skrive dersom de får denne opplæringen på et språk som de behersker muntlig (Hauge, 2007).

Hauge understreker at lesing er både avkoding og forståelse, og at det derfor kan virke fornuftig at det er mest effektivt å lære å lese på det språket som man har best muntlig kompetanse på. For elever som ikke kan lese på morsmålet, burde man ideelt sett stimulere gode muntlig kompetanse i norsk før man starter leseopplæringen. Men på den andre siden; så kan det være farlig å vente, da en risikerer at de minoritetsspråklige elevene mister motivasjon for å lære å lese og skrive dersom de ikke får opplæring i dette samtidig som sine klassekamerater. Hauge sier videre at minoritetsspråklige elever som har lært å avkode på morsmålet, ofte fort lærer seg de norske bokstavene fordi de er motivert for det selv. Dersom morsmålet har et fonembasert alfabet, så har elevene allerede lært teknikken og kan fort overføre den til norsk (Hauge 2007).

Utdanningsdirektoratet har dessuten i tillegg et annet argument for at lesetreningen bør bygge på muntlige ferdigheter; nemlig at de lærer seg at lesing dreier seg om å finne mening.

---

*”Det er et viktig prinsipp at lesetreningen bygger på muntlige språkferdigheter, slik at lesing ikke bare blir en mekanisk avkodingsferdighet. Barn bør helt fra de begynner å lese bli vant til å oppfatte lesing som en meningsseekende aktivitet. Dette er selvsagt viktig også for eldre begynerlesere”* (Veiledning i grunnleggende språkkompetanse i norsk, utdanningsdirektoratet 2007, s.39). Utdraget kan likevel ikke sies å si noe entydig med hensyn til hvor vidt en bør lære å lese på det språket som en mestrer best, som i mange tilfeller er morsmålet. I avsnittet under ”læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål” kommer anerkjennelsen av morsmålet, hvor det står at forskning tyder på at det er best at elevene lærer å lese på det språket som de behersker best. Utdanningsdirektoratet er altså av den oppfatning at morsmålet er viktig for den første lese- og skriveopplæringen. Dette kan oppfattes som et paradoks, da morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring beskrives som sekundære virkemidler i opplæringen.

### **5.3.2 Forskningens bidrag til problemstillingen**

Det er altså mange som mener at elever bør lære å lese og skrive på det språket som eleven har best muntlige ferdigheter i. Dersom vi går tilbake til den teoretiske rammen for oppgaven, så understreker Cummins at verken *terskelnivåteorien* eller *gjensidig avhengighetshypotesen* intenderer å si noe om hvilket språk elevene bør lære å lese på, eller når en bør introdusere lesing på andrespråket. Cummins sier at det viktigste budskapet som de to teoriene prøver å formidle, er at det å utvikle begge språkene til minoritetsspråklige elever gjennom skoleårene kan assosieres med positive språklige og akademiske konsekvenser. Videre, så mener han at en må vektlegge akademisk utvikling på begge språkene slik at elevene tilegner seg akademiske kunnskaper og ferdigheter på både morsmålet og andrespråket (Cummins, 2006).

Lesing innebærer som sagt avkoding, som er den tekniske biten, og forståelse. En bør kanskje gå nærmere inn på de forskjellige aspektene ved lesing og skriving for å få svar på om morsmålet bør benyttes som opplæringspråk i forhold til lesing og skriving? Lesuax Ko (2006) har analysert alle relevante studier i USA og Canada som har studert utvikling av lese- og skriveferdigheter hos minoritetsspråklige.

### *Avkoding*

Lesuax (2006) nevner på grunnlag av de analyserte studiene, fire faktorer som er av stor betydning for det å lære å avkode på andrespråket. Disse faktorene er dessuten viktige for avkoding både på første og andrespråket.

- Fonologisk bevissthet på andrespråket, som innebærer en forståelse for at ord er delt inn i lyder.
- Kunnskap om bokstav-lyd korrespondansen på andrespråket.
- Kunnskap om andrespråkets alfabet
- Arbeidsminne målt på andrespråket.

Dette indikerer at det er like prosesser som påvirker leseferdigheter for både de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Forskning på barn som leser på sitt førstespråk, har vist at avkodingsferdigheter har sammenheng med fonologisk prosessering, og i mye mindre grad relatert til muntlige ferdigheter (Lesuax 2006).

Lesaux (2006) drar fram studien til Larson (1996), hvor hensikten var å undersøke effekten av forskjellige undervisningsopplegg for fonemisk bevissthet og lesing og staving av engelsk konsonant-vokal-konsonant ord. Larson delte 33 puertorikanske førsteklasinger i tre grupper. Den første gruppa fikk lære å segmentere ord i lyder først på spansk, deretter på engelsk når de mestret dette på engelsk. Den andre gruppa fikk denne opplæringa bare på engelsk. Begge disse gruppene fikk deretter trening i å dele ord i lyder samtidig som de lærte bokstav-lyd assosiasjonene. Den tredje gruppen fungerte som kontrollgruppe, de fikk ikke noe trening. Begge de trenede gruppene presterte i ettertid signifikant bedre enn den utrente gruppen på både lydsegmentering, avkoding og staving. Det som var mer oppsiktsvekkende, var at det ikke var særlige forskjeller mellom de to trenede gruppene. Lydtraining først på morsmålet hadde derfor ikke noen avgjørende effekt. Lesaux (2006) påpeker at det er viktig

---

å merke seg at denne sammenhengen mellom å avkode på første og andrespråket, fort blir svakere dersom språktypologiene er veldig forskjellige. Med hensyn til metode, så mener de også at det generelt viser seg at det har bedre effekt dersom en arbeider med lyd-bokstav assosiasjoner enn bare muntlig trening når målet er fonemisk bevissthet.

### *Leseforståelse*

Lesaux (2006) sier at selv om slike som fonologisk bevissthet, forståelse av mening med skrift, ordlesing og staving er viktig på de første trinnene av tilegning av lese- og skriveferdigheter og går forut for leseforståelse, så er de ikke tilstrekkelige for å lese tekster. Elevene må også ha begrepskunnskap, kunne anvende bakgrunnskunnskap og lage hypoteser om det de leser. Utvikling av leseforståelse, er akkurat som avkodingsferdigheter, høyst avhengig av god opplæring (Lesaux 2006). Etter hvert som avkodingsferdigheter blir mer automatisert, så vil avkodningens påvirkning på leseforståelse avta (Droop og Verhoeven 2003).

Droop og Verhoeven fant at muntlige ferdigheter i språket i stor grad påvirket leseforståelse på både første og andrespråket blant tredje og fjerdeklassinger. Videre, så påstår de at minoritetsspråklige elevers forståelse av muntlige tekster er mye mer avhengig av ord og begrepskunnskap en majoritetsspråklige elevers forståelse. De anbefaler derfor førlesingsaktiviteter slik som diskusjon av innholdet i historien, aktivisering av bakgrunnsinformasjon og forklaring av vanskelige ord. Mye trening av ord og begreper på andrespråket er essensielt for leseforståelse på andrespråket (Droop og Verhoeven 2003).

Droop og Verhoeven gjennomførte i 1998 en studie av unge lesere i Nederland som var designet for å undersøke påvirkningen av kulturell relevant bakgrunns kunnskap og den lingvistiske kompleksiteten av teksten på leseforståelse. Det å lese kulturelt kjente tekster økte forståelse og lesekunnskap for 3.klasse elever med tyrkisk og marokkansk som morsmål som fikk all opplæring på nederlandsk. Testet ut de to av minoritetsspråklige og sammenlignet de med nederlandske barn. Alle gruppene fikk lese tekster som var kulturelt kjente og ukjente, og de fikk også lese tekster som var språklig enkle eller komplekse. Med

kompleksitet mener en gjennomsnittlig lengde på setninger, lengde på ord, osv. En fant at kulturell kjennskap til innholdet hadde positiv effekt på leseforståelse for både de nederlandske og de tyrkiske og marokkanske barna. De minoritetsspråklige barna var også avhengige av at tekstene var språklig enkle, fordi de hadde dårlig kompetanse i nederlandsk. Droop & Verhoeven konkluderte med at lærebøker må tilpasses andrespråklige elevers behov for innsikt i kulturelle særdrag i andrespråket, undervisningsopplegg må tilpasses kulturell bakgrunn og at morsmålsundervisning må gjennomføres inntil eleven behersker morsmålet (García 2000).

### *Effekten av å få lese- og skriveopplæring på morsmålet; et norsk eksempel*

I norsk sammenheng, så kan Bakken (2003) kan være med på å belyse vår problemstilling. Bakken hadde som intensjon å se nærmere på effekten av språklige minoriteters skolefaglige prestasjoner dersom de fikk lese- og skriveopplæring på morsmålet. Det empiriske grunnlaget var alle elever i Oslo mellom 14-17 år. Han fant generelt at minoritetselevne gjorde det dårligere enn norskspråklige elever i alle fagene som ble kartlagt. Bakkens resultater tydet på at å få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet bare hadde effekt dersom elevene hadde vært i barnehage som føreskolebarn. Bakken mener at dette kan stille spørsmålstegn med den vanlige forestillingen om at elever med svakest ferdigheter i majoritetsspråket er de som har mest behov for morsmålsundervisning. Han ser det slik at resultatet kan forklares av Cummins terskelnivåteori, at tospråklighet bare har en positiv effekt dersom det utvikles god kompetanse i begge språkene (Bakken, 2003). Øzerk (1992) la også vekt på betydningen av barnehage for minoritetsspråklige elever (Bakken 2007).

---

### 5.3.3 Konklusjon; bør lese- og skriveopplæringen foregå på norsk?

Konklusjonen må være at det er mest støtte for at elevene bør lære å lese og skrive på det språket de mestrer best. Avkoding kan mange av de minoritetsspråklige barna lett lære gjennom opplæring på norsk, utvikling av leseforståelse er imidlertid mer komplisert dersom en ikke har gode kunnskaper på norsk. Problemet med å få all instruksjon på norsk, melder seg når en krever at elevene skal forstå det de leser, såkalt begrepsrelatert kunnskap. Dette bekreftes også av Engen og Kulbrandstad, som påpeker at mange minoritets elever greier seg greit de første skoleårene så lenge det bare kreves at de avkoder tekst. De knekker lesekode relativt fort, fordi de gjerne snakker godt dagligdags norsk og har god fonologisk bevissthet. Problemet viser seg når det kreves at elevene skal lære av og forstå det de leser. De har mangelfull begrepsforståelse. (Engen og Kulbrandstad 2004). Muntlige ferdigheter har altså mye å si når det gjelder å forstå det en leser. Wold viser en undersøkelse hvor hun sammenlignet ordforrådet til 21 norskspråklige og 23 minoritetsspråklige barn, når hun sier at de norskspråklige barna hadde klart best ordforråd. I en undersøkelse hun og Lie gjorde i 1991, viste det seg at de minoritetsspråklige barna hadde svak forståelse av mange av ordene og uttrykkene som læreren hadde brukt i undervisningen. (Wold 2004).

Et annet spørsmål en også bør ta stilling til, er om det er ønskelig at elevene bare skal lære å lese og skrive på norsk. Valvatne og Sandvik mener at minoritetsspråklige barn må få lov til å lære å lese og skrive først på det språket de mestrer best, og deretter få mulighet til å utvikle lese- og skriveferdigheter på høyt nivå både på morsmålet og på norsk (Valvatne og Sandvik 2002).

## **6. Dersom en ser forbi opplæringsmodell og opplæringspråk, hvilke faktorer kan være viktig for minoritetsspråklige elevers skolemestring?**

Second-Language acquisition is a complex process because language is so central to human functioning. For example, second-language learning can be viewed as a linguistic and cognitive accomplishment, but social variables also affect language use and structure (August & Hakuta 1997, s. 10)

Sitatet overfor understreker at den utfordringen minoritetsspråklige barn står overfor når de skal lære norsk, ikke bare er et lingvistisk og kognitivt anliggende. Den sosiale konteksten til skolefaglig mestring er også viktig; for eksempel kan minoritetsspråklige elever bli behandlet annerledes enn andre på grunn av faktorer både innenfor og utenfor skolens vegger. Disse elevene kommer til skolen med andre erfaringer, andre skikker, normer og kommunikasjonsferdigheter. Foreldrene og deres minoritetsgruppe har dessuten sine forventninger til skolen, barna og samfunnet generelt (August og Hakuta, 1997).

Cummins (2000) er også av den oppfatning at andrespråklæring dreier seg om mer enn lingvistikk og kognisjon. Han mener at en må se på årsakene til akademisk suksess eller nederlag hos minoritetsspråklige elever på to ulike nivåer. På det første nivået finner en de grunnleggende lingvistiske og kognitive faktorene:

- Generell kunnskap om språktilegning og undervisning
- Effekter av tospråklighet for barns kognitive og skolemessige mestring
- Relasjonen mellom L1(morsmålet) og L2 (andrespråket)
- Antall år som trengs for at elevene har tilegnet godt nok akademisk språklig nivå til å få utbytte av den ordinære opplæringen.
- Resultatene av forskjellige tospråklige programmer.



---

Cummins argumenterer videre for at kunnskap om de nevnte faktorene ikke er tilstrekkelige for å fullt og helt forstå skolefaglig suksess/nederlag. Det er essensielt at en også vurderer i hvilken grad strukturer som er i skolen bidrar til diskriminering og dårlige resultater for visse elevgrupper (Cummins 2000).

Lie (2004), sier at dårlig skolefaglig mestring ofte delvis kan forklares av en disharmonisk migrasjonstilværelse. Migrasjonstilværelsen kan likevel ikke forklare alt. Hun drøfter mestringsproblemer i lys av 1) sosiale og kulturelle forhold, og 2) pedagogiske forhold. I hennes egen undersøkelse av 15 elever ved en grunnskole i Oslo, skoleåret 1999/2000, var hensikten å se nærmere på skolefaglige og sosiale mestringsproblemer blant minoritetsspråklige elever i 10. klasse.

Med hensyn til sosiale og kulturelle forhold, opplevde elevene fikk lite emosjonell støtte og de følte sjeldent at lærerne viste omsorg, trøstet og oppmuntret de. Støtten var helst i form instruksjoner som gjaldt skolearbeid, og i mindre grad faglig hjelp og veiledning. Lærerne hadde dessuten liten tro på elevenes evner. Lie peker også på utfordringer knyttet til hjemmemiljøet når hun peker på at foreldrene ofte ikke kunne fungere som faglige støttespillere for barna. Hun tilføyer dessuten at det kan oppstå problemer mellom hjem og skole dersom de kulturelle reglene som foreldrenes kulturbakgrunn representerer ikke gjelder i Norge. Når det gjelder de pedagogiske forholdene, så mener Lie at elevenes dårlige skolefaglige mestring ofte også kan forklares av skolesystemforutsetninger, slik som mangel på tilrettelagt undervisning. Lie mener at det rimelig å tro at lærevansker hos minoritetsspråklige elever ofte er et resultat av svake norskkunnskaper. Hun viser til sin egen undersøkelse fra 2006, hvor hun fant at de minoritetsspråklige elevene ofte forstod tekstopp-gaver faglig sett, men ble hemmet fordi de strevde med språkbruken i teksten. (Lie 2004). Fordi elevgrunnlaget i Lies undersøkelse bare var 15 elever, bør en være forsiktig med å generalisere. En kan likevel konkludere med at undersøkelsen peker på viktige forhold ved minoritetsspråkliges opplæring og opplæringskontekst.

Baker (2006) viser til August og Hakuta (1997, 1998) og Cummins (2000) når han sier at effektiviteten av minoritetsspråkliges opplæring avhenger av flere ting enn

opplæringsmodellen ene og alene. En kan se på denne problemstillingen fra flere innfallsvinkler.

- **Individnivå.** Forskjellige elever kan reagere og prestere forskjellig, selv om de går i samme klasse og får samme undervisning. Elevene har forskjellige forutsetninger for å lære.
- **Klasseromsnivå.** Innenfor samme skole og med samme type opplæringsmodell, kan klasserom variere. Dette går på for eksempel undervisningsmetoder og klasserkarakteristikker.
- **Skolenivå.** Skoler varierer med hensyn til effektivitet, selv om de bruker de samme modellene for opplæring av minoritetsspråklige elever. Er det nok lærere? Har lærere den nødvendige kompetansen? Er det mange elever i hver klasse, og mange minoritetsspråklige elever?
- **Opplæringsmodell.** Skoler varierer med hensyn til hva slags opplæringsmodeller de bruker. I vårt tilfelle, vil noen skoler tilby tospråklig opplæring og morsmålsopplæring i større grad enn andre. I Norge vil opplæringsloven og læreplanen lage rammene for opplæringsmodeller.
- **Den sosiale, politiske og kulturelle kontekst.** Mener samfunnet for eksempel at det er viktig at etniske minoriteter tar vare på sitt morsmål? Er målet å assimilere eller integrere etniske minoriteter?

Schultz, Hauge og Støre (2004) er opptatt av basisbehovene som er nødvendige for at minoritetsspråklige elever skal føle seg trygge i en opplæringssituasjon; at en forstår det læreren og de andre i klassen sier, at en ser mening og sammenheng i de ulike opplæringssituasjonene og fagstoffet som skal læres, å få mestringsopplevelser og at en opplever identifikasjon, gjenkjenning og tilhørighet. Videre, så mener Schultz, Hauge og Støre at det da blir viktig at elevene får opplæring i norsk, samtidig med at de får mulighet til å bruke morsmålet for å tilegne seg faglige kunnskaper. Lærerens kompetanse er også viktig (Schultz, Hauge og Støre 2004).

---

## 6.1 Et mer helhetlig syn på minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring

Oppsummert, så kan en ikke komme unna at andrespråksforskere understreker viktigheten av morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Det er likevel flere faktorer enn disse som synes å være viktige for minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring. Felles for de alle, er at skolen og omgivelsene bør anerkjenne minoritets elevenes kultur og identitet. Læreren må også ha den nødvendige kompetansen. Det kan se ut som at det kan være ganske snevert å bare krangle om opplæringsmodeller for opplæring av språklige minoriteter, selv om såkalte sterke opplæringsmodeller og bruk av og opplæring i morsmålet gir flere positive assosiasjoner i fagmiljøet enn svake modeller. Bakken (2007) understreker at det er et behov for å rette fokus mot innholdskvaliteten i skolens totale tilbud. Det at elevene får opplæring i og på morsmålet, er ikke i seg selv en garanti for suksess.

Et fokus på opplæringens kvalitet kan bety at det sannsynligvis er en del grep en kan gjøre for å bedre skolehverdagen og opplæringen for minoritetsspråklige elever, selv for de som får all opplæring på norsk. Resten av oppgaven vil fokusere på to temaer:

- Sammenhengen mellom skolemotivasjon og omgivelsenes anerkjennelse av elevens kultur og identitet.
- Opplæringsinnhold og prinsipper for undervisningen som tar vare på minoritetsspråklige elevers læring og identitet.

## 6.2 Anerkjennelse av etnisk kultur og identitet

Hva opplæringen blir kalt, er for Cummins av liten interesse. Det essensielle bør være det som blir formidlet mellom lærere og elever. Dersom en virkelig vil forstå hvorfor elever velger eller ikke velger å engasjere seg akademisk, så må en anerkjenne at menneskelige relasjoner er hjertet i undervisningen. Cummins argumenterer, som tidligere nevnt, for at kunnskap om lingvistske og kognitive faktorer ikke er tilstrekkelige for å fullt og helt forstå skolefaglig suksess/nederlag for minoritetsspråklige elever. Det er essensielt at en også vurderer i hvilken grad strukturer som er i skolen bidrar til diskriminering og dårlige resultater for visse elevgrupper. Cummins viser da til innhold i pensum, testing av kunnskap i form av prøver og undervisningsspråk. Han spør i hvilken grad vi kan se på klasseromsundervisningen som nøytral med tanke på maktrelasjoner i samfunnet generelt. For eksempel; hvilken holdning blir kommunisert til elevene når lærerne gjør jobber sin når ”de bare underviser pensum”, i stedet for å undervise pensum på en måte slik at flerspråklige elevers identitet blir ivaretatt? (Cummins 2000).

### 6.2.1 Maktforhold som gjenspeiles i undervisningen

Cummins (1997, 2000) sin distinksjon *coercive* og *collaborative relations of power*. *Coercive* oversatt til norsk, dreier seg om det å bruke makt eller trusler. Cummins bruker som eksempel dominante institusjoner som har krevd at minoritetsgrupper benekter sin egen kulturell identitet og språk dersom de skal få sjansen til å lykkes i storsamfunnet. Typer av utdanningsstrukturer som havner i denne kategorien er språkdrukningprogrammer for tospråklige elever som undertrykker deres morsmål og kulturell identitet, bruk av standardiserte tester, lærerutdanning som forbereder lærerne på en monokulturell og enspråklig elevmasse og pensum som bare reflekterer majoritetens kulturbakgrunn.

Undervisning som derimot kan betegnes som *collaborative*, er en type undervisning hvor ”makt” har en helt annen betydning. Elevene kan delta med god selvfølelse i undervisningen

---

fordi de føler at deres identitet blir bekreftet og videreutviklet i samspill med lærere og elever. Dette handler altså mye om relasjonen mellom lærer og elev, som videre kan være symptomer på maktforhold mellom majoritet og minoriteter i samfunnet. ”Makt” dette tilfellet, vil altså heller dreie seg om den enkelte elevs makt til å lære, fordi de føler at egen stemme vil bli hørt og respektert (Cummins 1997 og 2000) Cummins vil at lærere skal ha like høye forventinger til de minoritetsspråklige elevene som de har overfor andre elever. Han mener videre at opplæringsstrukturer sammen med lærerens forståelse av sin rolle, bestemmer samspillet mellom lærere, elever og lokalsamfunn. Det er i dette ”rommet for samspill” at læring og identitetsutvikling skjer, og at det er dette rommet som avgjør om elevene mester skolen eller ikke. (Cummins, 2000).

## 6.2.2 Flerkulturelle og felleskulturelle skoler

Hauge (2007) argumenterer også for en tilnærming til opplæring av minoritetsspråklige barn som både tar hensyn til læring og identitet, når hun forklarer distinksjonen *flerkulturelle skoler* og *felleskulturelle skoler*. Hauge mener betegnelsen ”flerkulturelle skoler” kan brukes på to måter med helt forskjellig meningsinnhold. Skoler kan gjerne kalle seg flerkulturelle simpelthen fordi en større andel av elevene er minoritetsspråklige. Samtidig blir ikke skoletilbudet tilpasset denne elevgruppen. De bruker altså denne betegnelsen på bakgrunn av elevgrunnlaget, og ikke skolens virksomhet. I motsetning til dette, så har vi de flerkulturelle skolene som er det Hauge betegner som *felleskulturelle*. Slike skoler kaller seg flerkulturelle fordi de tilpasser opplæringen til de minoritetsspråklige elevens behov. Skolen setter ikke i gang kompensatoriske tilbud fordi det oppleves som problematisk at elevene ikke mestrer norsk, men har tilbud til minoritetsspråklige som er en del av det ordinære tilbudet. Dette er altså to helt fundamentalt forskjellige måter å forholde seg til elever fra etniske og språklige minoriteter, selv om dette kan sies å være en prototypisk fremstilling (Hauge, 2007). Garcia, Skutnabb-Kangas og Torres-Guzman (2006) er inne på det samme som Hauge. De har inntrykk av at skolene er mer opptatt av det terapeutiske, at barna skal være stolte av

opphavet og øke selvtilliten, enn av det som er hensiktsmessig med tanke på språklæring og læring generelt.

Men hvordan kan skoler som kaller seg ”flerkulturelle” på ”feil” grunnlag bidra til dårlig skolemestring? Hauge (2007) viser til Engen (2003), som mener at monokulturelle- og språklige skoler kan føre til en slik frustrasjon hos de minoritetsspråklige elevene som kan bidra til marginalisering. De passer ikke inn i skolens tilbud (i Hauge, 2007). Engen sier at; *”Ei sterk oppfordring til ekstern identifisering kan få minoriteten til å framstå for elevene som ei negativ referansegruppe, med negativ sjøloppfatning hos minoritetslevne (Utilsiktet virkning). Dette kan svekke motivasjonen for å lære, både i og på S2, sjøl om fagopplæringa er tospråklig”* (Engen 1996:104)

Mange andrespråksforskere tillegger affektive og motivasjonelle forhold stor betydning (Wold, 1991). Cummins mener også at investring i identitet er en sentral komponent i læring, og at identitet kan determinere hvor vidt elever vil engasjere seg kognitivt (i Garcia, Skutnabb-Kangas og Torres-Guzman, 2006). Det argumenteres altså for at opplevd bekreftelse av identitet og skolemotivasjon henger sammen. Hvordan kan en forklare marginalisering av minoritetsspråklige elever og svekket motivasjon for å lære? Sosialpsykologien har to teorier som kan være med å belyse dette; sosial identitetsteori og akkulturasjonsteori. Disse teoriene kan forklare hvorfor vertslandets negative holdninger til minoritetsspråk- og kultur, kan ha psykologiske konsekvenser hos individet som kolliderer med skolefaglig læring.

### **6.2.3 Sosial identitetsteori**

#### *En definisjon av sosial identitetsteori*

*Sosial identitet teori* ble først framsatt av Tajfel, og baserer seg på at folks identitet til en stor grad bestemmes av de sosiale gruppene de er medlem av. Relasjoner og atferd mellom grupper skyldes en kognitiv redefinering av selvet, som går ut på at selvet er knyttet til

---

gruppe-medlemskap. Gruppe medlemskapet blir en del av selvet. Teorien mener at ikke alle våre gruppemedlemskap er viktig i alle situasjoner. Sosial identitet er til enhver tid satt sammen av noen gruppemedlemskap som passer den aktuelle sosiale konteksten. Tendensen til å kategorisere seg selv og andre, er et premiss for sosial identitet. Det gjør at vi får et stereotypisk bilde av gruppemedlemmer, og at vi skiller mellom inngruppe og utgruppe. Videre, så er folk motivert til å oppnå og beholde en positiv sosial identitet. Dette skjer ved at vi sammenligner inngrupper med utgrupper, og målet er å danne et mer positivt bilde av inngruppene enn utgruppene (Augoustinos & Walker 1995, Chrysochoou 2004).

### *Språk, kultur og sosial identitet*

Språk er et viktig instrument for å sette navn på tanker og omgivelsene, og blir av mange sett på som den viktigste delen av etnisk identitet (Liebkind 1999). En vanlig oppfatning er at språk og identitet er gjensidig relatert; språkbruk påvirker dannelsen av gruppe-identitet, og gruppe-identitet påvirker holdninger til og måten vi snakker. Krauss og Chiu (1998, I Ordonez 1998) ser en sammenheng mellom språk og sosial identitet. Språk er en indikator for sosial identitet fordi man kategoriserer på grunnlag av språk. Krauss og Chiu viser til Giles, Bourhis, & Taylor (1977), hvis forskningsresultater viste at språk var en signifikant del av selvet og etnisk identitet. De ser det også slik at språk bruk kan være med på å bekrefte ens sosiale identitet og opprettholde inngruppens distinktivitet i forhold til utgrupper.

Padilla (1999) mener at dersom minoritetsspråket har lav status i samfunnet, så vil barnet fort oppfatte at hun er medlem av en etnisk minoritetsgruppe hvis språk og kultur ikke er av verdi i samfunnets øyne. Skolebarn kan være spesielt følsomme overfor sosial status, og vil derfor tilpasse seg språklig til de kameratene som tilhører majoriteten (Hvenekilde, Hyltenstam og Loona 1996). I følge sosial identitetsteori vil da at mange vil prøve å bytte gruppemedlemskap. De som lykkes i denne strategien, legger kanskje helt fra seg sin etniske identitet. De som mislykkes i deres forsøk på sosial mobilitet, risikerer å bli marginalisert. Det blir umulig å ta tilbake det opprinnelige gruppemedlemskapet enten fordi de distanserer seg fra det psykologisk, eller fordi de ikke lenger blir godtatt i den gruppen de en gang var medlem i (Chrysochoou 2004). Altså; hvis skolen oppfordrer til at elevene skal bli lik

majoriteten, så kan dette i verste fall føre til marginalisering dersom eleven mislykkes i forsøket på sosial mobilitet. Individuer som assimileres eller marginaliseres har da gjerne en tro på at sosial mobilitet er mulig, og er også medlem av etniske grupper som er lite sammensveiset (Liebkind 1999). Men skolens signaler om minoritetskulturers mindreverd kan også føre til at ens etniske minoritet styrkes som respons til diskriminering (Phinney, 2004).

### *Sosial identitet: konsekvenser*

Oppsummert, så påstår sosial identitetsteori altså at enhver av oss har en tendens til å kategorisere oss selv på forskjellige måter avhengig av situasjonen. Mange mener at språk er noe av essensen i etnisk identitet, og at dette gruppemedlemskapet vil være viktig i mange situasjoner. Barn som opplever at deres etniske identitet er lite verdsatt av omgivelsene kan velge to strategier; de kan enten gjøre det mer gjevt å være en del av sin gruppe, eller de kan prøve å bli lik som de norske barna. Noen greier å bli lik de norske, noen forblir foplende mellom barken og veden; de finner seg verken til rette i sammen med minoritetssgruppen eller med de norske barna. Både de barna som reagerer på med å aksentuere kjennetegnene ved sin egen gruppe og de som marginaliseres kan tenkes å utvikle en motstand den norske kulturen, noe som igjen minker sjansen for at barna lærer seg norsk. Det er altså ikke en ideell situasjon, verken for barnas egen identitet eller læring, at de opplever at skolen og samfunnet generelt setter lite pris på barnas språk og kultur.

## **6.2.4 Akkulturasjon**

### *En definisjon av akkulturasjon*

Akkulturasjon dreier seg om fenomenet som oppstår når folk som er sosialisert og oppvokst i forskjellige kulturer begynner å leve sammen (Chrysochoou 2004). I følge Berry (1997 og 2002) så kan akkulturasjonsprosessen både sees på som forandring av en gruppes kultur og forandring av psykologien til et individ som følge av migrasjon til en ny kontekst. Et individ som flytter til en annen kultur kan benytte seg av fire forskjellige akkulturasjonsstrategier. Hvilken strategi som velges, avhenger av ens holdninger og atferd. Skal en bevare sin



---

opprinnelige kultur? Skal en ha kontakt med andre grupper i vertslandet? Men individets holdninger bestemmer ikke alene akkulturasjonsstrategien. Utfallet bestemmes også av vertslandet, som har sine preferanser for hvordan minoriteter skal leve og oppføre seg i deres land.

- *Assimilasjonsstrategien* benyttes når man ikke vil bevare den opprinnelige kulturen, og søker å bli så lik som majoriteten som mulig.
- *Separasjon* er et alternativ når man vil bevare den opprinnelige kulturen og samtidig vil unngå interaksjon med majoriteten.
- *Marginalisering* betyr at man verken er interessert i å beholde den opprinnelige kulturen eller å ta del i majoritetskulturen.
- *Integrering* benyttes når det er viktig å beholde den opprinnelige kulturen og samtidig være en del av det øvrige samfunnet. Dette blir vanligvis sett på som den mest vellykkede tilpasningen. Integrasjon er bare mulig når det er valgt frivillig, og kan bare velges av minoriteten når majoriteten har et positivt syn på kulturell pluralisme (Berry 2002).

Et vertsland som verdsetter kulturell pluralisme er villig til å tilpasse sine nasjonale institusjoner til en befolkning som består av forskjellige folkeslag (Berry & Kalin i Berry 1997 og 2002). Akkulturasjonsstrategier kan være forskjellig innenfor etniske grupper og det større samfunnet. På det institusjonelle nivået, kan forskjellige akkulturasjonsstrategier og ideologier vise seg som en rekke konflikter i hverdagen. De ikke-dominerende etniske gruppene krever ofte mangfold og rettferdighet, noe som innebærer hensyn overfor deres unikhet og behov og like mye aksept, forståelse og støtte som majoriteten får. Majoritetssamfunnet derimot, har vanligvis preferanser i retning av opplegg og standarder som er basert på deres egen kultur. Dette gjelder blant annet institusjoner slik som skolen (Berry 2002).

### *Akkulturasjon og minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring*

Dersom vi skal se akkulturasjonsbegrepet i sammenheng med det som er temaet i denne oppgaven, minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring, så er det ikke så vanskelig å se

at akkulturasjonsprosesser kan være en måte å forklare marginalisering og lav skolemotivasjon. Dersom ikke vertslandet, Norge i vårt tilfelle, tilpasser samfunnet og institusjonene til en flerkulturell befolkning, så vil dette føre til at mange minoritetsgrupper og individer føler seg urettferdig behandlet og at det er lite forståelse for deres kultur. En kan jo spørre seg om skolene i Norge tilpasset en flerkulturell befolkning? Og videre, hvordan står det til med minoritetsspråklige elevers skolemotivasjon dersom de opplever at familien og/ eller deres etniske gruppe opplever at samfunnet ikke verdsetter deres kultur og språk?

Kippersund så i sin tidligere nevnte studie nærmere på morsmålsundervisning som integreringstiltak, og hadde alle elever med pakistansk bakgrunn i Oslo som gikk i 8. og 9. klasse og de som gikk første året videregående som empirisk grunnlag. Hun så på morsmålsundervisning i forhold til to dimensjoner. Den første var det som hun valgte å kalle den *pedagogiske og språklige dimensjonen*, som så på mulighetene for å utvikle seg faglig og språklig. *Den kulturelle dimensjonen* var morsmålsundervisning som middel til anerkjennelse av gruppens kulturelle sætrekk og bevaring av kulturell praksis. Det faglige og språklige utbyttet av morsmålsopplæring er tidligere nevnt, det vil her fokuseres nærmere på den kulturelle dimensjonen. Resultatene indikerte at de elevene som hadde hatt morsmålsundervisning, i noe større grad enn de andre hadde en tilhørighet til både den pakistanske og den norske kulturen. Kippersund mener at det ser ut som at de som har hatt morsmålsundervisning generelt har en sterkere tilknytning til den pakistanske kulturen samtidig som også i større grad er åpne for og deltar i det norske samfunnet. De elevene som ikke fikk morsmålsundervisning, var mer ensidig mot enten det som de anså for å være norsk eller det de anså for å være pakistansk kultur (Kippersund 2000).

Kippersunds forskningsresultater kan støtte opp under sammenhengen mellom bevaring av etnisk identitet og integrering som akkulturasjonsstrategi. Tonks (1998, her referert fra Phinney 2003) studerte sammenhengen mellom oppnådd etnisk identitet og akkulturasjonsholdninger hos studenter i Canada. Oppnådd etnisk identitet innebærer at man har løst problemer angående egen identitet, at en har en trygg oppfatning av seg selv i forhold til egen etnisk bakgrunn. Berrys akkulturasjonsperspektiv ble brukt som grunnlag for undersøkelsen. Det viste seg at oppnådd etnisk identitet var positivt korrelert med

---

integrasjons og integrasjons holdninger, og negativt korrelert med assimilasjon og marginalisering. Phinney mener disse resultatene viser en direkte sammenheng mellom akkulturasjonsholdninger og forandringer i etnisk identitet. Videre; så sier han at unge mennesker som utvikler en sikker etnisk identitet ofte blir mer aksepterende overfor andre grupper. Om etniske minoriteter med slike holdninger faktisk blir integrert, avhenger også av majoritetens holdninger (Phinney, Ferguson, & Tate 1997, her referert fra Phinney 2003). Phinney legger dessuten til at språk blir ofte sett på som sentralt for akkulturasjon, og brukes gjerne som mål på akkulturasjon. Når språk-ferdigheter endrer seg gjennom akkulturasjonsprosessen, så endres også følelsen av gruppe-identitet (Phinney 2003).

Phinney kan tjene som en slags forklaring på hvorfor Kippersund fant at de elevene som hadde fått morsmålsopplæring både hadde en sterkere tilknytning til sin egen kultur samtidig som de var mer deltakende i det norske samfunnet. Kanskje disse elevene hadde utviklet en mer sikker pakistansk identitet, og dermed også var mer aksepterende for norsk kultur? Kanskje tilrettelegging for morsmålsundervisning kan være med på å fremme en tokulturell identitet hos minoritetsspråklige, og dermed muligheten for integrering? Kippersunds undersøkelse viste også at elevene som ikke fikk morsmålsundervisning, hadde en mer ensidig tiltrekning til enten norsk eller pakistansk kultur, noe som i akkulturasjonssammenheng kan tolkes som assimilering eller segregering. Kippersund selv sier at; ”*Morsmålsundervisning ser ut til å ha fungert integrerende i den forstand at mange av ungdommene som har hatt morsmålsundervisning ser ut til å ha en trygg forankring i sin bakgrunn samtidig som de har et positivt forhold til samfunnet rundt seg*” (Kippersund, 2000:85).

### *Føringer for tilrettelegging i skolen*

Bakken er av den oppfatning av at Kippersunds undersøkelse burde vise tydeligere utslag dersom morsmålsundervisning direkte påvirker elevenes identitetsutvikling (Bakken 2007). Dette er et viktig spørsmål, men en kan i Kippersunds forsvar si at språkopplæring bare er en av mange tiltak som vertslandet burde sette i gang for å fremme skolefaglig mestring, integrering og sikker identitetsutvikling. I lys av akkulturasjonsteori, så burde en kanskje

ikke forvente at morsmålsopplæring alene kan gi store resultater, dersom minoritetsspråklige elever møter forventinger om assimilasjon resten av skoledagen og ellers i samfunnet.

Skolen kan likevel innenfor rammene av særskilt norskopplæring tilrettelegge for et læringsmiljø som verdsetter det flerkulturelle, selv om deres språk ikke brukes i opplæringen. Hauge mener at skolene kan signalisere en positiv holdning til det flerkulturelle ved å være bevisst på hva de henger på veggene, pynte med ulike flagg, ha skjønnlitteratur på flere språk i klasserommet, skilt på flere språk, musikk fra forskjellige land og en flerkulturell lærestab der de flerkulturelle lærerne likestilles med de norske. De norskspråklige elevene kan også lære språk av hverandre, for eksempel at de norske elevene lærer å telle til ti på et annet språk. Hauge understreker at det ikke holder at skolene bare har noen flerkulturelle temadager noen ganger i året, dersom det flerkulturelle ikke vies plass i skolehverdagen resten av året. Hun sier videre at også innholdet i opplæringen også må gi de minoritetsspråklige elevene muligheter til identifiseringsbekreftelse (Hauge, 2007).

## 6.3 Opplæringsinnhold og undervisningsprinsipper som tar vare på minoritetsspråkliges læring og identitet

### 6.3.1 Viktigheten av identitetsbekreftelse og å bruke elevenes erfaringsbakgrunn som utgangspunkt

Selv når opplæringspråket er andrespråket, kan lærere lage omgivelser som anerkjenner, viser respekt for og fremmer elevenes språklige og kulturelle kapital (Cummins, 2006). Thomas og Collier (1997 i Bakken 2007) mener at de fant støtte for at

---

språkdruknings/andrespråksmodellen har best mulighet for å fungere når den ikke bare omfatter språklæring, men når den også tas i bruk i fagundervisningen og særlig når dette kombineres med bruken av morsmålet. Slik opplæring har dessuten best sjanse for å lykkes når opplæringen skjer i et sosiokulturelt støttende miljø hvor lærere har kompetanse innen andrespråkspedagogikk. Det er altså håp for minoritetsspråklige elever som bare får særskilt norskopplæring. Det er mulig å gjøre noen tilrettelegginger innenfor rammene av særskilt norskopplæring.

Cummins påpeker at det er viktig å spørre seg om undervisningen ser på elevenes morsmål som en ressurs som bør videreutvikles eller et problem som må løses, når en skal vurdere effektiv i motsetning til ineffektiv opplæring. Videre, så må vise respekt for språket og den kulturelle kunnskapen og som elevene har med seg hjemmefra, og bygge videre på de erfaringene barna allerede har (Cummins, 2000). Forkunnskaper og ferdigheter styrer i stor grad hvordan mennesker oppfatter omgivelsene og hvordan de organiserer og tolker det de opplever. Dette må derfor legge føringer for opplæring (Cummins, 2006). Dersom en virkelig vil forstå hvorfor elever velger eller ikke velger å engasjere seg akademisk, så må en anerkjenne at menneskelige relasjoner er hjertet i undervisningen (Cummins, 2000).

Hauge understreker også nødvendigheten av å ta utgangspunkt i erfaringene elevene allerede har, og hjelpe de med å bygge kognitive broer for å forstå nye ting. Dersom læreren ikke hjelper elevene med å bruke sin egen referanseramme når de skal lære noe nytt, kan en risikere at de ikke forstår problemet og at de blir utrygge i situasjonen. De minoritetsspråklige elevene bør kjenne seg igjen i innholdet i undervisningen, både når det gjelder emnevalg, gjennomføring og materiell. Det bør være elementer fra elevenes opprinnelsesland, språk og kultur i fagene (Hauge, 2007).

### *Transformativ pedagogikk*

Cummins mener at skolefaglige problemer hos minoritetsspråklige elever ikke er elevenes skyld, men forårsaket av strukturer i skolesystemet. Han foreslår en pedagogikk som han

kaller for *transformativ pedagogikk*, for å møte disse elevenes behov. En slik pedagogikk tar vare på både elevenes læringsmessige og identitetsmessige behov. Opplæring skal danne grunnlag for læring, samtidig som den bør ha den innvirkning på elevene at de ser på seg selv i et positivt lys. Transformativ pedagogikk har som et grunnleggende syn at kunnskap ikke er nøytral, den er påvirket av menneskelige interesser. Undervisningen begrenses ikke av standardisert pensum, den er basert på elevenes liv og erfaringer. Elever skal erfare at deres liv har sammenheng med det samfunnet de lever i. Gjennom samarbeidslæring lærer elevene å kritisk analysere og forstå de sosiale realitetene i samfunnet. Pensum inkluderer kritisk analyse av urettferdighet, rasisme og utforsker ulike kulturer. En slik opplæring vil kunne gi elevene de redskapene de trenger for å kunne endre urettferdige sosiale forhold til samfunnet.

Det gjelder altså ikke bare å gi elevene forståelse av faginnhold, men også en forståelse av eget liv. Dette kan være en måte å fremme likestilling for minoritetsspråklige elever (Bøyesen 1997). Transformativ pedagogikk betyr også at lærere også har noe å lære av sine elever, og at skolen aktivt bør etterspørre flerkulturelle foreldres kompetanse og ressurser (Cummins 2000).

### *Identitetstekster*

En kan spørre seg hvordan Cummins helt konkret tenker seg at en kan benytte minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle kapital for å fremme læring og en positiv identitetsutvikling. Han foreslår at elevene må få mulighet til å lage det han kaller for *identitets tekster*. Grunntanken er at optimal akademisk utvikling bare er mulig dersom elevene engasjerer seg kognitivt og når elevene identifiserer seg med aktivitetene. Elevarbeid betegnes som identitets tekster dersom arbeidet reflekterer elevenes identitet, og kan være skrevne historier, muntlige fortellinger, dramatiseringer, powerpoint fremvisninger etc. Når elevene deler disse tekstene med publikum, vil de motta positive tilbakemeldinger og dermed anerkjennelse av egen identitet. Cummins viser til minoritetsspråklige første og andreklassinger i Canada som lagde fortellinger på andrespråket sitt. De illustrerte historiene, og fikk deretter hjelp av familie eller eldre minoritetsspråklige elever med å oversette historiene til morsmålet. Historiene og illustrasjonene ble tastet og skannet inn på

---

PC, og publisert på en hjemmeside som skolen hadde opprettet for slik tospråklige historier. Historiene kunne så bli delt med venner og familie både i Canada og i hjemlandet. På denne måten kunne elever med lite andrespråkskunnskaper få en mulighet til å uttrykke kunstneriske talenter, språklige kunnskaper og fantasi. Dette var en måte å delta i klasserommet på en måte som verdsatte og anerkjente deres bakgrunn. (Cummins, 2006).

### **6.3.2 CALLA; Cognitive Academic Language Learning Approach**

CALLA står for *Cognitive Academic Language Learning Approach*, og er en undervisningsmodell som er utviklet for å møte de akademiske behovene til elever som lærer engelsk som andrespråk i amerikanske skoler. Hensikten er å lede elever som lærer engelsk som andrespråk (ESL) elever til skolesuksess ved å gi overføringsundervisning fra standard ESL klasserom til ordinær opplæring. CALLA har som premiss at en må forstå hvordan elever lærer, og at det må være fokus på læring i stedet for undervisning. Evalueringer av CALLA har vist at dette kan være en god tilnærming for å bedre skoleprestasjonene til elever i USA som har begrensede kunnskaper i engelsk (Chamot & O'Malley, 1994).

Modellen var opprinnelig laget for minoritetsspråklige elever som har utviklet sosiale kommunikative ferdigheter, men som trenger hjelp til å utvikle akademiske språkferdigheter, eller minoritetsspråklige elever som har utviklet sosiale kommunikative ferdigheter men som trenger hjelp til å utvikle akademisk språk og begreper.

CALLA vokste ut av forskning som Chamot og O'Malley gjorde på midten av 80-tallet, samt erfaringene til tospråklige faglærere og faglærere i engelsk som andrespråk. Chamot og O'Malley forsket på læringsstrategier og tenkning hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Læringsstrategier så ut til å kunne læres bort til mindre effektive elever, og dette kunne bedre prestasjoner på språklæringsoppgaver (Chamot & O'Malley,

1994). Den teoretiske rammen for CALLA baserer seg i stor grad på Jim Cummins sine ideer. Cummins sitt fokus på behovene til minoritetsspråklige elever har fungert som inspirasjon for Chamot og O'Malley. En viktig påvirkning på CALLA, har vært forskning og undervisning av innfødte engelsktalende elever. De har tatt karakteristikkene til en god lærende elev fra blant annet Pressley . Zimmerman har også vært en inspirasjonskilde.

### *Fire grunnleggende faktorer ved opplærings situasjonen som bør være tilfredsstillende*

Chamot og O'Malley mener at det er hovedsakelig fire faktorer som er viktig for å bedre utdanningen til minoritetsspråklige elever. For det første, så er det nødvendig med et skolemiljø som har høye forventninger til minoritetsspråklige elever. Undervisningstilnærming må dessuten integrere akademisk språkutvikling med faglig innholdsundervisning og læringsstrategier. Det er også essensielt med kontinuerlig utvikling hos lærerstaben som gir lærerne ekspertisen og støtten som trengs for å bedre akademisk utvikling og suksess hos minoritetsspråklige elever. Sist men ikke minst; kartleggingstilnærmingen må være konsistent med undervisningsmodellen og gjøre det mulig for lærere å planlegge undervisningen effektivt.

### *Opplæringens innhold*

**For det første, så introduserer man emner fra hovedfagene, altså faglig innhold i tillegg til språklæring.** En må velge temaer som elevene faktisk vil møte på sitt klassenivå. Disse temaene introduseres gradvis, slik at elevene ikke blir overveldet av både språk og innhold. De første fagtemaene som introduseres bør enten ha mye kontekstuell støtte, eller reduserte språkkrav. Naturfag, oppdagelse, eksperimenter, førstehåndserfaring først, deretter matematikk. CALLA lærere bør ikke repetere det som skjer i vanlige klasserom, men heller prøve å få elever til å oppleve suksess ved å lære i dybden heller enn i bredden. Chamot og O'Malley mener at man måtte tilsette akademisk innhold til ESL læreplanen for å bedre forberede elevene på faginnholdet i den ordinære opplæringen. Samtidig foreslår de å bruke



---

eksplisitt instruksjon i læringsstrategier som hovedmetoden for å levere innholds ESL undervisning (Chamot og O'Malley, 1994)

**Det andre elementet i CALLA, er utvikling av akademiske språkferdigheter.** Dette inkluderer alle de fire språkferdighetene; lytte, snakke, lese og skrive. Språk blir brukt som et funksjonelt verktøy for å lære akademisk innhold. Elever lærer ikke bare vokabular og grammatikk, men også viktige konsepter og ferdigheter når de bruker akademisk språk. Elever som tilsynelatende kunne engelsk godt, fikk alvorlige vansker med å forstå innholdet i undervisningen når det krevdes at de skulle bruke engelsk som et verktøy for å lære (Chamot og O'Malley, 1994).

**Det tredje elementet i modellen, er eksplisitt undervisning i læringsstrategier i både fag og tilegning av språk.** Elever bør ha en viktig og aktiv rolle når det gjelder å velge strategier fra en meny og når det gjelder å tilpasse strategiene til forskjellige typer av oppgaver. I et eksperiment fant forfatterne ut at de strategiene som var undervist ikke ble adoptert av alle elevene dersom det var lite komplekse oppgaver, slik som gloselæring. På mer komplekse oppgaver, slik som å *høre* og å *snakke*, så hadde færre elever allerede utviklet egne strategier, og de var mer åpne for nye forslag. Læringsstrategiundervisning krever en nøye gjennomgang av lærerens rolle. Med en gang elevene begynner å regulere deres egen læring gjennom strategisk tilnærming til læringsoppgaver, så er de ikke lenger totalt avhengig av læreren. Lærere bør være oppmerksomme på elevenes tilnærminger til læring, og utvikle elevenes repertoarer for strategisk tilnærming ved å involvere dem som samarbeidspartnere når det gjelder å utvikle kunnskapen og prosessene som trengs for å oppnå felles mål. Det å bare bruke språk og vise informasjon og ferdigheter er utilstrekkelige metoder for å støtte læring. Ikke bare bruker effektive elever fler strategier, de valgte også ut strategier som passet oppgaven. Forskjeller mellom mer og mindre effektive elever er ikke så mye i antallet strategier som blir brukt, men hvordan strategiene blir brukt og om det er passende for eleven og oppgaven (Chamot og O'Malley 1994).

### *Undervisningens fem faser*

Et undervisningsopplegg som følger CALLA har fem faser. *Forberedelsesfasen* krever at læreren finner ut hva slags forkunnskaper som elever har om temaet som skal læres. Dette innebærer både også språklige kunnskaper og læringsstrategier. Å aktivere slik forkunnskap kan sees på som en bekreftelse og anerkjennelse av det elevene allerede vet, i tillegg til å være en støtte for ny læring. I *presentasjonsfasen* gjør læreren elevene ny informasjon og ferdigheter forståelig for elevene ved å for eksempel å vise og gi visuell støtte. *Treningsfasen* krever at elevene praktiserer de kunnskapene og ferdighetene i aktiviteter som krever samarbeid, utforskning, førstehåndserfaringer og problemløsning. Den fjerde fasen som heter *evalueringsfasen* innebærer at elevene reflekterer rundt egen forståelse og mestring av innholdet, språket, og læringsstrategiene som de har trent på. *Utvidelsesfasen* er den siste fasen, hvor elevene deltar i aktiviteter hvor de kan overføre det de har lært til egne liv, for eksempel familie og nærsamfunn.

### *CALLA og særskilt norskopplæring*

#### **Faglig innhold**

Faglig innhold blir også i faget *språkkompetanse i grunnleggende norsk* sett på som en viktig del av språklæringen. I veiledningen fra utdanningsdirektoratet står det at utvikling av andrespråksferdighetene må foregå på tvers av alle fag. Videre, så sier veiledningen at elevenes norskspråklige utvikling er et ansvar for samtlige lærere, spesielt dersom elevene ikke får tospråklig fagopplæring. I tillegg til at de andre faglærerne også har et ansvar for språkutviklingen, så må læreren i grunnleggende tilrettelegge for aktiviteter som er relevante for opplæringen i de andre fagene også (Veiledning i språkkompetanse i grunnleggende norsk, Utdanningsdirektoratet, 2007).

Vekten på faglig innhold har som konsekvens at alle lærerne som har den minoritetsspråklige eleven må involveres. Tidligere i oppgaven ble det å lære norsk på norsk drøftet, og det kom fram at andrespråklæring innebærer mange elementer som krever nøye

---

tilrettelegging. En kan da spørre om alle lærerne som den minoritetsspråklige eleven møter gjennom skoledagen har den nødvendige kompetanse og forståelse av andrespråklæring. Er det tilstrekkelig at bare læreren som underviser i særskilt norskopplæring har kunnskap om andrespråklæring?

Noe annet som synes å være uklart i læreplanen og veiledningen, er hvordan andrespråklærere og faglærere skal velge faginnholdet for opplæringen. CALLA beskriver hvordan lærere i andrespråket kan samarbeide med faglærere for å velge innhold for undervisningen. Andrespråklæreren skal med omhu velge de temaene som har høyest prioritet, og det er mye bedre å kunne noen få ting godt enn å ha overflatisk kunnskap om mange ting (Chamot & O'Malley 1994). Læreplanen og veiledningen har heller ingen klare retningslinjer for hvordan faginnholdet skal undervises for de minoritetsspråklige elevene. Faginnhold skal som sagt ha sammenheng med kompetansemålene i fagplanene. Engelsens evaluering av Kunnskapsløftet mener at læreplanen kan kritiseres for å ikke forklare hvordan kompetansemålene kan bli operasjonalisert, og det blir dermed vanskelig å vite hvilken undervisningsmetode som er egnet. Det er dessuten vanskelig å vite hvilke kompetansemål som bør være viktigst å lære, alle ser ut til å være like viktige (Engelsen, 2008). Det er altså en fare for at det faglige innholdet i opplæringen av elever med særskilt norskopplæring kan være mer eller mindre tilfeldig, da det ikke gis noen retningslinjer for valg av faginnhold og undervisningsmetode.

### **Akademiske språkferdigheter**

Når det gjelder utvikling av akademiske språkferdigheter, så kan det argumenteres for at dette er et tema i både læreplanen for språkkompetanse i grunnleggende norsk og i veiledningen fra utdanningsdirektoratet (jfr. Læreplan for språkkompetanse i grunnleggende norsk og veiledning i språkkompetanse i grunnleggende norsk, Utdanningsdirektoratet, 2007). Som tidligere nevnt, så er læreplanen nivåbasert fra nivå 1 til 3, slik at målet er at elevene til slutt skal ha utviklet språklige og skriftlige ferdigheter som gjør at elevene kan følge den ordinære opplæringen. På nivå 1 heter det inder kompetansemålene for *lytte og tale* at; ”Mål for opplæringen er at eleven skal forstå og bruke sentrale ord og uttrykk for å

dekke grunnleggende behov i skolen og i fritiden (læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, s. 3). Dette kompetansemålet beskriver språkferdigheter som samsvarer med det Cummins kaller for BISC. På nivå 3 i læreplanen kreves det imidlertid kompetanse som tilsvarer CALP. En kan lese at; *”..eleven skal kunne ta ordet, bruke faglige ord og begreper og delta aktivt i ulike opplærings situasjoner”* (læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, s. 5).

Skillet mellom hverdagslig og mer akademisk språk er likevel ikke noe som drøftes eksplisitt i verken læreplan eller veiledning, og dermed kommer det heller ikke helt tydelig fram hva som fremmer slik språkutvikling. Da lærere kan bli forledet til å tro at elevene kan godt norsk bare fordi de har norske samtaleferdigheter, så kan det argumenteres for at skillet mellom de to typene andrespråksferdigheter blir tydeliggjort. Som eksempel, så fant Skutnabb-Kangas og Toukoma (1976) at selv om foreldre og lærere vurderte finske innvandrerbarns svenskunnskaper for å være gode, så viste prøver at de ikke mestret det kognitive/akademiske aspektet ved andrespråket særlig godt (i Cummins 1980).

### **Særskilt norskopplæring og læringsstrategier**

Læringsstrategier er et sentralt element i CALLA. Læringsstrategier er omtalt i den generelle delen i læreplanverket for kunnskapsløftet. Det står: *”Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”* (Læringsplakaten, i generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet).

Læringsstrategier, både når det gjelder språklæring og leseforståelse, er dessuten vektlagt i læreplanen for særskilt språkkompetanse som middel for innsikt i egen læring. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter står det: *”Det skal legges til rette for at elevene gjennom utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig”* (Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, s. 1).

### *Hva er egentlig læringsstrategier?*

Postholm viser til Zimmerman (2000) og Pintrich (2000) når hun sier at det er en målsetting

---

for arbeidet i skolen at elever blir selvregulerte i sin læringsprosess. Selvregulert læring er når eleven styrer sine tanker, følelser og planlegger handlinger for å nå et læringsmål. Videre kan læringsstrategier beskrives som målrettede handlinger eleven bruker for å nå sine mål (Postholm, 2007). Elstad og Turmo (2006) mener at læringsstrategier innebærer at elevene retter oppmerksomheten mot eget læringsarbeid (i Ottesen, 2007). Fleksibel og effektiv bruk av læringsstrategier krever at elevene kan regulere og overvåke sin egen læring. Et slikt bevisst forhold til egen læring er det som kalles for metakognisjon (Postholm, 2007). Læringsstrategier innebærer at eleven mestrer kritisk tenkning, kan planlegge, gjennomføre, evaluere og tilegne seg kunnskap. Kompetanse i læringsstrategier gjør det mulig for ta fatt på nye læringsoppgaver på en effektiv måte. Når skolen legger til rette for at elevene skal lære å bruke læringsstrategier, så legger de også til rette for livslang læring (Dale og Wærness, 2007). Det kan argumenteres for at CALLA undervisningens fem faser nettopp legger til rette for selvregulert læring. Forberedelse, presentasjon, trening, evaluering og utvidelse krever at elevene har et bevisst forhold til egen læring.

Dressler og Kamil går gjennom seks studier som har undersøkt strategisk lesing hos minoritetsspråklige elever. Alle bort sett fra en (Herandez, 1991) finner støtte for at tospråklige elever som benytter lesestrategier på ett språk også gjør det på det andre språket. Videre, så korrelerer bruken av strategier positivt med elevens leseferdigheter. Dressler og Kamil nevner studien til Langer, Bartolome, Vásquez og Lucas (1990) som undersøkte forståelsesstrategier hos 12 femteklassinger med mexicansk som morsmål. Noen kunne snakke omtrent ingenting engelsk, mens andre kunne snakke flytende. Forskerne mente de fant støtte for at selv for elever med begrensede andrespråkkunnskaper, så er bruken av gode forståelsesstrategier den sterkeste pekepinnen på hvordan de forstod og husket tekst på begge språk. De tolket resultatene som støtte for Cummins sin gjensidig avhengighetshypotese, at en felles underliggende språkferdighet kan overføre lese- og skriveferdigheter fra ett språk til et annet (Dressler og Kamil i perm)

Dressler og Kamil beskriver også studien til Jiménez m.fl. (1996), som fant at spansk-engelsk tospråklige elever på ungdomsskolen som presterte godt brukte flere lesestrategier

enn de tospråklige som presterte dårlig på skolen. Dette var lesestrategier som vellykkede enspråklige elever også benyttet seg av. Sammenlignet med tospråklige elever som presterte dårlig, så hadde de tospråklige elevene som presterte godt en større bevissthet om sammenhengen mellom spansk og engelsk. Disse elevene var for eksempel fullt klare over at lesing på begge språkene innebærer at en leter etter mening. De suksessfulle tospråklige elevene så dessuten på lesing, i motsetning til de dårlige leserne, som den grunnleggende samme aktiviteten. De dårligere spansk-engelsk leserne så på tospråklighet som mer skadelig, så på kunnskapen i morsmålet som forvirrende for lesing i engelsk, og trodde at de to språkene var forskjellige. Av denne grunn, trodde de dårlige leserne at kunnskap på ett språk ikke hadde noen sammenheng med lesing på det andre språket (Dressler & Kamil i perm).

### *Læringsstrategier i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*

Når det gjelder bevissthet om sammenhengen mellom språkene, så er dette noe som en kan si blir ivaretatt i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Det står for eksempel i læreplanen at; *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål* (Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, s. 5). At de dårlige leserne i Jiménez sin undersøkelse i større grad så på tospråklighet som mer skadelig og forvirrende, kan imidlertid sies å være et syn som minoritetsspråklige elever i som bare får særskilt norskopplæring også kan risikere å utvikle dersom de ikke får opplæring som tilpasses deres læringsmessige og identitetsmessige behov. Med dette menes at det at forhold i samfunnet, skolestrukturen og skolemiljøet som signaliserer at etnisk kultur og identitet er mindreverdige. Det vises her til diskusjonen om etnisk identitet og kultur.

I og med at læringsstrategier i CALLA tillegges stor verdi i forhold til språklig og faglig opplæring, så vil det her påstås at de vies liten plass i språkkompetanse i grunnleggende norsk og den tilhørende veiledningen. Dette til tross for at det de siste årene har vært økt fokus på læringsstrategier og selvregulert læring i Kunnskapsløftet og stortingsmeldinger (jfr. Engelsen 2000, Postholm 2000). Selv om noen av kompetansemålene i læreplanen omhandler bruk av forståelses- og læringsstrategier, så brukes under 20 setninger av 60 sider

for å omtale språklæringsstrategier i veiledningen. Det vil her påstås at beskrivelse av viktigheten av og bruken av læringsstrategier i opplæringen av minoritetsspråklige burde ideelt sett kanskje burde vies større plass i veiledningen. Læringsstrategier har blitt et sentralt utviklingsområde i skolen (Ottesen, 2007). Da vil det være viktig at en også eksplisitt beskriver hvilken betydning dette vil kunne ha for minoritetsspråklige elevers læring.

### *Konklusjon: CALLA og særskilt norskopplæring*

Faglig innhold, læringsstrategier og utvikling av akademisk språk er viktige komponenter i CALLA. Disse komponentene kan også gjenkjennes i læreplan for grunnleggende norsk, den tilhørende veiledningen og læreplanverket generelt, men en kan mene at disse dokumentene gir dårlige veiledning med tanke på operasjonalisering, valg av lærestoff, og undervisningsmetoder. Videre, så ville det vært hensiktsmessig at læreplanen og veiledningen eksplisitt sa noe om læring av faglig innhold, læringsstrategier og utvikling av akademisk språk i lys av en minoritetsspråklig situasjon. Som Engelsen (2008) sier, så forutsetter læreplanen at lærene vet hvordan kompetansemålene skal realiseres. Men er det egentlig slik?

CALLA kan være mulig å realisere innenfor særskilt norskopplæring, men det krever mye av lærerne og hele skolen. Slik opplæring kan ha potensialet til å utvikle akademisk språk, faglig innhold og selvregulert læring hos minoritetsspråklige elever som har utviklet samtaleferdigheter på norsk.





---

## 7. Oppsummering og avslutning

Stortingsmeldingen som åpnet oppgaven, pekte på at elever med svake norskkunnskaper oppnår mye dårligere resultater på skolen enn andre elever. Videre, så sa den samme stortingsmeldingen at særskilt norskopplæring skulle være det ”fremste virkemidlet” for elever som ikke kunne følge den ordinære opplæringen, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skulle være ”underordnet”. En periode med tilpasset opplæring på norsk og i norsk, skal altså gjøre elevene i stand til å etter hvert følge den ordinære opplæringen.

### 7.1 Når opplæringspråket er norsk; hvilken betydning har opplæringsmodell og opplæringspråk for minoritetsspråklige elevers skolemestring?

#### *Særskilt norskopplæring er en enspråklig form for opplæring*

Minoritetsspråklige elever som bare får særskilt norskopplæring kan sies å få en enspråklig form for opplæring (jfr. Bakers typologi). Bakgrunnen for en slik påstand, baserer seg på organiseringen av undervisningen, språket som benyttes i undervisningen, og en generell målsetting om assimilering. Slik opplæringsform har blitt utsatt for mye kritikk, blant annet fordi de har hatt dårligere effekt enn opplæring som benytter opplæring i og på morsmålet. En del forskning tyder på at elevene bruker lengre tid på å tilegne seg andrespråket godt nok for skolefaglig læring, dersom de utelukkende får opplæring på andrespråket (jfr. Thomas og Collier). Tospråklig fagopplæring vil kunne lette faglig innlæring i den perioden som elevene har svake andrespråkkunnskaper, og den kan også lette andrespråklæringen. Kritikken mot enspråklige og svake former for opplæring har også et mer prinsipielt aspekt; det er ingen målsetting om funksjonell tospråklighet og utvikling av tokulturell identitet.

Enspråklige og svake former for tospråklig opplæring kan altså lage begrensninger for minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring, altså deres muligheter for språklæring og

faginnl ring. Omfattende evalueringer av effekter av opplæringsmodeller (jfr. August og Hakuta 1997 og Bakken 2007) påpeker imidlertid at det sjeldent finnes ”rene” opplæringsmodeller i praksis, og at det blir meningsløst å finne en optimal modell fordi den lokale konteksten vil være forskjellig i hvert tilfelle.

### *  lære norsk når opplæringspråket er norsk*

Når det gjelder det å utvikle norskferdigheter n r opplæringspråket er norsk, så mener Cummins at det er best mulighet for å lære både språk og faginnhold dersom elevene f r kognitive utfordringer med mye kontekstuell og språklig støtte. De minoritetsspråklige elevene får ikke mulighet til å utvikle avanserte språkferdigheter som er nødvendige for å mestre fag, dersom en bare fokuserer på grunnleggende samtaleferdigheter. Utvikling av samtaleferdigheter krever tilrettelegging (jfr Wold). Den voksne må tilpasse seg elevens ferdigheter, elevens bidrag må få innflytelse for kommunikasjon, kommunikasjon må være om noe som har kontekstuell støtte og det må være en identifikasjon og god relasjon mellom eleven og læreren. Andrespr kselever har dessuten behov for å erfare ordene i mange ulike situasjoner. Videre, så kan være få kontekstuelle holdepunkter for det som er undervisningens tema i et klasserom (jfr. Wold). Konklusjonen må være at det er grunn til å tro at det er lettere å tilrettelegge for utvikling av samtaleferdigheter og akademiske språkferdigheter (BISC/CALP) i timene elevene har særskilt norskopplæring enn i de timene de minoritetsspråklige elevene er sammen med resten av klassen. Likevel er det mye som tyder på at elevene også vil profittere på få tospråklig fagopplæring i tillegg.

### *  lese og skrive på norsk*

Det er mye støtte for at elever skal lære å lese og skrive på det språket de mestrer best, og dette er i mange tilfeller morsmålet. Lesing innebærer både avkoding og forståelse. Forskning viser at de minoritetsspråklige elevene ofte ikke har vansker med å lære å avkode på norsk, det blir imidlertid mer problematisk når elevene skal forstå det de leser. Disse vanskene blir gjerne tydelige i fjerdeklasse, da det kreves at det skal lære av det de leser. Mye tyder på at teksters innhold og form må tilpasses elevene. Minoritetsspråklige elever som fikk lese tekster med kulturelt kjent innhold og mindre komplekst språk, forstod bedre det de leste (Droop og Verhoeven). Leseforståelse baserer seg i stor grad på muntlige

---

ferdigheter på det språket som en skal lese på, noe som betyr at disse elevene har behov for mye ord og begrepstrening. Elever som får den første lese og skriveopplæringen på norsk vil altså risikere å streve med leseforståelse dersom de ikke mestrer språket godt. En har funnet støtte for at leseforståelse og leseforståelsesstrategier kan overføres mellom to språk. Elever som allerede har lært å lese godt på morsmålet vil derfor ha en fordel.

## 7.2 Dersom en ser forbi opplæringsmodell og opplæringspråk, hvilke faktorer kan være viktig for minoritetsspråklige elevers skolemestring?

Opplæring av minoritetsspråklige elever er ikke bare et lingvistisk og kognitivt anliggende, den sosiale konteksten og strukturer i skolen kan også sies å være av stor betydning. En bør ha fokus på innholdskvaliteten i skolens totale tilbud.

### 7.2.1 Sammenhengen mellom skolemotivasjon og omgivelsenes anerkjennelse av elvenes kultur og identitet

Mange andrespråksforskere tillegger affektive og motivasjonelle forhold stor betydning. Opplevd bekreftelse av identitet og skolemotivasjon kan henge sammen. Sosial identitetsteori baserer seg på at personens identitet til en stor grad bestemmes av de sosiale gruppene de er medlem av. Språk blir av mange sett på som den viktigste delen av etnisk identitet. Elever som opplever at omgivelsene ikke verdsetter deres språk og kultur kan enten velge å prøve å bli lik majoriteten, eller heve statusen til sin egen minoritetsgruppe. De som greier å bli lik majoriteten risikerer å legge fra seg sin minoritetskultur og språk, mens de som hever statusen til egen gruppe kan risikere å lage mer avstand til majoritetskulturen. De som ikke lykkes i noen av disse strategiene kan oppleve marginalisering, de passer ikke inn noen av stedene. Som en ser, så kan skolen bidra til å "lage" elever som distanserer seg fra skolens innhold dersom de ikke viser at minoritetselevenes språk og kultur er verdsatt.

Akkulturasjonsteori referer til forandring av både en gruppes kultur og forandring av psykologien til et individ som følge av migrasjon. Akkulturasjonsprosesser kan være en måte å forklare marginalisering og lav skolemotivasjon. Dersom vertslandet og dets institusjoner, for eksempel skolen, ikke tilpasser institusjonene til en flerkulturell befolkning, så kan minoritetsgrupper og individer føle seg urettferdig behandlet. Integrering er en akkulturasjonsstrategi som må frivillig velges av både individet selv og samfunnet. Det kan se ut som at de minoritetselevne som får mulighet til å utvikle en trygg etnisk identitet, også vil være mer åpen for å delta i samfunnet. Dette kan tolkes som at elever som får støtte for sin bakgrunn og identitet, også vil være mer åpne for å delta og lære på skolen. Selv om eleven ikke får undervisning i og opplæring på morsmålet sitt, så kan skolene signalisere at de verdsetter sin flerkulturelle elevgruppe. Skolen bør for eksempel ha et bevisst forhold til hva som henger på veggene, bøker, og de bør bruke minoritetsspråklige elever og foreldre som en ressurs.

### *Opplæringsinnhold og prinsipper for undervisningen som tar vare på minoritetsspråklige elevers læring og identitet*

Opplæring som tar vare på minoritetsspråklige elevers læring og identitet, er opplæring som virker identitetsbekreftende og bruker elevenes erfaringsbakgrunn som utgangspunkt. Det kan se ut som at lærere kan lage gode betingelser for læring, selv når opplæringspråket er andrespråket. Opplæring på andrespråket har best sjanse for å lykkes når omfatter både språklæring og fagundervisning, i et sosiokulturelt støttende miljø. Skolen må vise respekt for språket og kulturell kunnskap som elevene har hjemmefra, og bygge videre på den erfaringsbakgrunnen de allerede har. Transformativ pedagogikk har de kvaliteter som her er nevnt, men har et dypere siktemål enn kun forståelse av faginnhold. Gjennom kritisk analyse av sosiale realiteter og samarbeidslæring, skal elevene bli rustet til å forstå hvordan eget liv har sammenheng med samfunnet som de lever i, slik at de senere kan bli i stand til å forandre samfunnet til det bedre. Identitetstekster er betegnelsen på skolerelaterte oppgaver hvor minoritetsspråklige elever får mulighet til å uttrykke eget språk og kultur, og som kan gi elevene positive bekreftelser fra omgivelsene.

---

CALLA er en undervisningsmodell som er utviklet for å fremme akademisk utvikling hos minoritetsspråklige elever som ikke har tilegnet seg den andrespråkskompetansen som kreves for akademisk mestring. Fokus er på faglig innhold, utvikling av avanserte språkferdigheter (jfr CALP) og undervisning i læringsstrategier for både fag og språklæring. Undervisningens faser er forberedelse, presentasjon, trening, evaluering og utvidelse. En kan mene at disse fasene er med på å fremme selvregulert læring, da slik læring karakteriseres av at elevene har et bevisst forhold til egen læring. Opplæring etter CALLA modellen er mulig innenfor rammene for særskilt norskopplæring. Problemet er imidlertid at læreplaner og tilhørende veiledning er vage med tanke på valg av operasjonalisering, valg av lærestoff og undervisningsmetoder. Da det her argumenteres for at faglig innhold, læringsstrategier og akademiske språkferdigheter er viktig for minoritetsspråklige elevers skolefaglige mestring, så kan læreplaner og veiledning kritiseres for å være lite tydelige angående disse faktorenes betydning. Det står for eksempel ingenting om hvordan språklæring bør knyttes til faginnhold, eller hvordan andrespråklærere og faglærere bør samarbeide.

### 7.3 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å drøfte skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring. Forhåpentligvis, så det her fremkommet at det kan være mulig å gjøre visse tilpasninger innenfor særskilt norskopplæring, som kan fremme skolefaglig mestring hos minoritetsspråklige elever. Mye kan avhenge av om skolene uttrykker respekt og anerkjennelse for elevenes bakgrunn. Mye avhenger også av den enkelte skole og læreres evne til å benytte læreplanene hensiktsmessig.

Om slike tilpasninger er tilstrekkelig, er en annen ting. Selv om elevene kan få tilpasninger i de timene de har særskilt norskopplæring, så får de sannsynligvis færre tilpasninger i de timene de er sammen med resten av klassen. Det er dessuten mye støtte for at spesielt tospråklig fagopplæring er viktig for læring av språk og fag for elever som skal lære et andrespråk. Cummins er en av flere som er opptatt av at det å utvikle begge språkene til

minoritetsspråklige elever gjennom skoleårene kan assosieres med positive språklige og akademiske konsekvenser. Spørsmålet blir da om dette ”fremste virkemidlet” virkelig er det fremste virkemiddelet. Da det ikke finnes forskning på effektene av særskilt norskopplæring (jfr. Bakken 2007), så er det kanskje vel dristig å gi dette opplæringstilbudet en slik posisjon. Det er også spesielt at det ikke finnes god forskning på opplæring som omfatter så mange elever.

Blakar skal få lov til å få det siste ordet;

Når språkminoritetar slåss for språket sitt, så slåss dei minst like mye for å vinne respekt for sin veremåte, for sin kultur, ja for sin identitet. Og dersom nokon lykkas i å stemple eit språk som mindreverdige, så har vedkomande samtidig sikra seg ”nakketak på” den kulturen og det folket som nyttar dette språket

(Blakar 1996:94)

---

## Kildeliste

August, D. og Haukta, K. (1998): *Educating Language-Minority Children*. Committee on Developing a Research Agenda in the Education of Limited-English-Proficient and Bilingual Students Board on Children, Youth, and Families. Washington, D.C: National Academy Press.

Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller social mobilitet?* Rapport 15/2003. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> Ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Baker, C. og Hornberger N. (2001): *A Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Berry, J.W. (1997): "Lead Article. Immigration, Acculturation, and Adaption." I: *Applied Psychology: an International Review*. 46/1997, 5-68.

Berry, J.W. (2002): "Conceptual Approaches and Acculturation." I: K. M. Chun, P. B. Organista og G. Marin (red.): *Acculturation. Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington DC: American Psychological Association.

Blakar, R.V. (1996): *Språk er makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Bøyesen, L. (1997): "Norsk i andrespråksperspektiv". I: T. Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Chamot, A.U. og O'Malley, J.M. (1994) *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company

Chrysochoou, X. (2004): *Cultural Diversity. It's Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.

Cummins, J. (1976): "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses". I: C. Baker og N. Hornberger (2001), (red.): *A Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (1980): "The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education". I: C. Baker og N. Hornberger (2001), (red.): *A Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (2006): "Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy". I O. García, T. Skutnabb-Kangas og M. E. Torres- Guzman (red.): *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Multilingual Matters LTD.

Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2007): "Læringsplakatens prinsipper for opplæringen". I: J. Møller og L. Sundli (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Engelsen, B.U. (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Engen, T. O. (1996): "Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv." I: T. O. Engen (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag.

Engen, T.O og Kulbrandstad, L.A. (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Follo, L. (2005): *Akkulturasjon, språk og identitet. Bacheloroppgave i sosialpsykologi*. Universitetet i Oslo: Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Fuglseth, K. (2006a): "Kjeldegransking". I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



---

Fuglseth, K. (2006b): "Vitskapsteori og hermeneutikk". I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

García, G.E. (2000): "Bilingual Children's Reading". I: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson og R. Barr (red.): *Handbook of Reading Research*. Lawrence Erlbaum Ass. Publ.

García, O, Skutnabb-Kangas, T. og Torres-Guzman, E.M. (2006): "Weaving Spaces and (De) constructing Ways for Multilingual Schools; The Actual and the Imagined". I O. García, T. Skutnabb-Kangas og M. E. Torres- Guzman (red.): *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Multilingual Matters LTD.

Genesee, F. og Geva, E. (2006): "Synthesis: Cross-Linguistic Relationships". I: D. August og T. Shanahan (red.): *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Center of Applied Linguistics.

Hauge, A. (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland, G. (2006): *Opplæringslova. Kommentirutgave, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hvenekilde, A., Hyltenstam, K., Loona, S. (1996): "Språktilegnelse og tospråklighet". I: T. O. Engen (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag.

Kippersund, B.K. (2000): *Morsmålsundervisning som integrerende tiltak. En undersøkelse av tilpasningsprosessen til ungdom med pakistansk bakgrunn og deres foreldre*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Lesuax, N.K. (2006): "Development of Literacy". I: D. August og T. Shanahan (red.): *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Center of Applied Linguistics.

Lie, B. (2004): "Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever". I: E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Liebkind, K. (1999): "Social Psychology." I: J. A. Fishmann (red.): *Handbook of language & Ethnic Identity*. Oxford University Press.

Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende atferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Ordonez, Fernandez, O. (1998): *Acculturation, Language and Work Life; A Theoretical and Empirical Study of Native Hispanic Immigrants in Norway*. Upublisert hovedoppgave, Psykologisk institutt, Universitetet I Oslo.

Ottesen, E. (2007): ”Mellom læringsplakatens krav og læreplanens kompetansemål”. I: J. Møller og L. Sundli (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Padilla, A. (1999): “Psychology”. I: J.A Fishmann (red.): *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford University Press.

Phinney, J. S. (2003): “Ethnic Identity and Acculturation”. I: Chun, Organista & Marin (red.): *Acculturation, Advances in the Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington DC: American Psychological Association.

Postholm, M.B. (2007): “Læringsstrategier og kritisk tenkning i teori og praksis”. I: J. Møller og L. Sundli (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand, HøyskoleForlaget.

Schultz, J., Hauge, A. og Støre, H. (2004): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skutnabb-Kangas, T. (1999): “Education of Minorities.” I: J. Fishmann (red.): *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford University Press.

Trimble, J. E. (2003). “Introduction.” I: Chun, Organista & Marin (red.): *Acculturation, Advances in the Theory, Measurement, and Applied Research*. American Psychological Association.

Valvatne, H og Sandvik, M. (2002): *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Verhoeven, L. og Droop, M. (2003): ”Language Proficiency and Reading Ability in First and Second-Language Learners.” I: *Reading Research Quarterly* 38/2003, 78-103.

---

Wold, A. H. (1993): "Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk". I: T.V. Eilertsen, G. Grepperud og T. Tiller (red.). Universitetsforlaget.

Wold, A. H. (2004): "Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk". I: E. Selj, E. Ryen og I. Lindberg (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (1996): "Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring". I: I. Bråthen (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Øzerk, K. (1997): "Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling". I: T. Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2006a): *Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2006b): *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

## 7.4 Offentlige dokumenter

Kirke og utdanningsdepartementet (2003): *St.meld.nr. 49 (2003-2004) Inkludering gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/Stmeld-nr-49-2003-2004-.html?id=405180>

Kunnskapsdepartementet (2006): *St.meld. nr. 16 (2006-2007)...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Kunnskapsdepartementet (2007): *Strategiplan. Likeverdig opplæring opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Revidert utgave februar 2007.*

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=210081laereplan=431050](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=210081laereplan=431050) (22.11.2008).

Opplæringslova: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (01.10.2008).

Utdanningsdirektoratet (2007): *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk.*

*Soria Moria erklæringen*

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter\\_planer/Rapporter/2005/Soria-Moria-erklaringen.html?id=438515](http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter_planer/Rapporter/2005/Soria-Moria-erklaringen.html?id=438515)