

Liv Bøyesen

*liv.boyesen@hioa.no*

## Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket

En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel *Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket?* En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011)

*Melby-Lervåg og Lervåg mener å imøtegå sentrale påstander innenfor fagfeltet som er bygget opp rundt elever fra språklige minoriteter. Imidlertid ser de ut til å ha feiltolket en modell for sammenhengen mellom språk. Til tross for at de rapporterer om en effekt av morsmålsopplæring som positiv for elevenes læringsutbytte, konkluderer de med at bruken av morsmålet ikke er et viktig redskap i opplæringen. Samtidig underkjenner de betydningen av elevenes språkferdigheter på morsmålet i kartlegging og utredning av elevenes ferdigheter. Dette kan føre til dårligere tilpasning av opplæringen for en utsatt gruppe elever.*

### Opplæring av flerspråklige elever – et faglig eller politisk spørsmål?



Liv Bøyesen  
Seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

«Tosproget undervisning, det er et politisk spørsmål», uttalte lærerutdanneren fra Danmark. «Nähä – det är det inte! Det är en facklig fråga!» svarte den svenske læreren. (Bøyesen 2013, s. 32)

Blant fagfolk som er utdannet i andrespråksteori og -praksis, flerkulturell pedagogikk eller migrasjonspedagogikk, har det vært enighet om at kunnskapen om hvordan gi tilpasset opplæring til elever fra språklige minoriteter, inkludert tospråklig opplæring, er

et faglig spørsmål. Riktignok har denne opplæringen lettere enn annen opplæring blitt gjenstand for politiske utspill og vedtak: For 20 år siden kom Rune Gerhardsen med et utspill mot morsmålsundervisningen og bruk av morsmålet. Høsten 2013 gjorde Jan Bøhler det samme. For mange politikere ser det ut til at bruken av morsmålet er et sterkt symbol som signaliserer hva en mener om innvandringspolitikken i sin alminnelighet. Det kan være en forklaring på at representanter fra Fremskrittspartiet stort sett tar avstand fra bruk av morsmålet, og har kommet med krav om at foreldre bør snakke norsk med barna sine, selv om foreldrene ikke behersker norsk, lenge før Jan Bøhler har gjort dette.

Tankevekkende er det at ikke bare politikere, men også teoretiske forskere fra pedagogikk og spesialpedagogikk nå mener å imøtegå sentrale påstander innenfor fagfeltet som er bygget opp rundt elever fra språklige minoriteter. Det gjelder ikke minst betydningen av morsmålet for flerspråklige elever. En del av disse påstandene ser ut til å bygge på misforståelser av hva som står som kunnskap og påstander i feltet.

Det er interessant at disse forskerne kommer fra andre deler av pedagogikken, ikke minst spesialpedagogikken. Forskere i feltet pedagogikk og migrasjonspedagogikk har tidligere pekt på faren ved å la utøvere av et fag som spesialpedagogikk overta ansvaret for elever fra språklige minoriteter. Asle Høgmo (1984) fant at spesialundervisningen gikk ut over og krenket de samiske elevenes identitet. Thor Ola Engen (1995) fant i sine studier at tenkemåter de pedagogiske utøverne hadde fått gjennom tilpasset opplæring som spesialpedagogikk, nærmest satt i ryggmargen og lett førte til en forenkling av faglig innputt. Det gjaldt først og fremst på norsk, men også en avstandtagen fra bruk av morsmålet i forenklingens navn. Joron Pihl (2010) har framhevet at rådgivere i den pedagogisk-psykologiske tjenesten ved sine utredninger og sine konklusjoner kan bidra til marginalisering av denne elevgruppen. Dette kan lett skje om rådgiverne ikke har fått kjennskap til kunnskapen i fagfeltet, for eksempel hva som kan utgjøre en typisk utvikling av andrespråk. Med verdens beste vilje til å gjøre vel for elevene har hjelpeapparatet da ikke lagt vekt på det elevene i første rekke har hatt bruk for – forståelse av fagene og utvikling av bredde i ordforråd på andrespråket. Representantene har sett avvik i språk og adferd, og lagt vekt på å trene formelle sider ved språket og la all opplæring foregå på norsk.

Forskjeller i hvilke distinksjoner en ser som sentrale, kan også føre til misforståelser på tvers av faggrenser. Å ikke skille mellom ord og språk på den ene siden, og et tankeapparat med begreper på den andre, kan gi uheldige utslag for elever fra språklige minoriteter. I en artikkel av Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg (2011) kan det foreligge en slik misforståelse i framstillingen av en modell for sammenhengen mellom språk. Jeg ønsker å imøtegå denne framstillingen og påstander jeg mener ikke er holdbare i artikkelen. Jeg tar for meg 9 sitater med påstander som jeg grupperer tematisk og kritiserer. Påstandene er uthevet med kursiv av meg.

## På hvilket språk skal en flerspråklig elev kartlegges?

I sammendraget i artikkelen står det:

- a) Praktisk bør det vektlegges å kartlegge elevenes ferdigheter på undervisningsspråket, siden læringsutbyttet i skolen (målt med leseforståelse) er sterkt relatert til språk- og begrepsforståelse på andrespråk. (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 330)

Dette er en grov forenkling. Med all kartlegging er det viktig å ha for seg formålet med kartleggingen. Det kan være å vite noe om elevens faglige kunnskaper, totale leseferdigheter eller – noe som også kan være tilfellet – om eleven skulle ha et spesifikt språkproblem eller en dysleksi. I alle disse tilfellene er det en fordel å vite hvordan eleven fungerer på morsmålet (Bøyesen 2008a).

## Overføring mellom språk og forventet sammenheng mellom ferdigheter

Så følger tre sitater der fenomenet overføring mellom språk diskuteres, og hva en kan forvente av korrelasjoner, om overføring har skjedd. I det tredje sitatet står en eksplisitt henvisning til Jim Cummins, en kanadisk forsker som har bidratt med perspektiver på forholdet mellom språkene hos en tospråklig elev:

- b) Studier med ulike design har blitt brukt for å belyse sammenhengen mellom morsmål og andrespråksferdigheter. Den første typen studier vi vil se nærmere på, er undersøkelser som ser på sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråk på ett tidspunkt. Siden disse studiene omfatter en korrelasjon mellom to variabler på ett tidspunkt, kan disse ikke si noe om kausalitet, altså om morsmålsferdigheter fører til bedre andrespråksferdigheter. Dersom en overføring skjer fra første- til andrespråket, vil man *imidlertid kunne forvente at det er en sammenheng (korrelasjon) mellom ferdigheter på morsmål og andrespråket, enten for utvalget som en helhet, eller for undergrupper av utvalget med spesielle karakteristika...* (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 331)

- c) Majoriteten av studier har brukt tre teoretiske perspektiver for å forstå sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråk. *Det første perspektivet er basert på teorien om gjensidig avhengighet, som tar utgangspunkt i arbeidet til Cummins (Cummins 1979, 1991). Hovedsynet til Cummins er at morsmål og andrespråket er gjensidig avhengige av hverandre, fordi de er basert på en felles kunnskapsplattform (Cummins 1979, 1991). I henhold til denne teorien vil derfor utvikling av ferdigheter på morsmålet kunne ha positiv innvirkning på andrespråksferdigheter...* (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 332)

- d) Et litteratursøk avdekket 36 studier med til sammen 2755 barn som undersøkte sammenhengen mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket. Basert på informasjon fra hver av disse studiene ble det beregnet en gjennomsnittlig korrelasjon. Den gjennomsnittlige korrelasjonen ble vektet for utvalgsstørrelse, slik at store studier ble tillagt større vekt enn små studier, og det ble i analysen tatt høyde for at studiene kunne være systematisk ulike (det vil si at de bruker ulike tester, undersøker barn i ulike aldersgrupper

osv). Analysen av språkforståelse viste at den gjennomsnittlige korrelasjonen for disse studiene var liten ( $r = 0,16$ ). *Det tyder altså på at det er liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket.* Det ble også undersøkt hvorvidt det var sammenheng mellom størrelsen på korrelasjonen mellom morsmål og andrespråk, og hvordan de ulike studiene varierte når det gjaldt sosioøkonomisk status, undervisningspråk, alder på barna som ble undersøkt og språktype for morsmål og andrespråk. Resultatene viste ingen signifikant sammenheng mellom utfallet fra studiene og disse faktorene. (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 334)

At Cummins hevder at ferdigheter på morsmål kan ha positiv innvirkning på læring av andrespråket, er ikke problematisk. Heller ikke er det vanskelig å godta at hvis det skjer en overføring av ferdigheter, vil en forvente at det er en korrelasjon mellom ferdighetene. Her må en imidlertid skille mellom ferdigheter. Cummins skiller mellom språk og begrep. Det er ikke ordene som overføres, det er kunnskap og begreper. Det som ikke kan utledes av Cummins framstillinger, er at det vil skje en overføring av ordforråd under hvilke som helst omstendigheter på et hvilket som helst tidspunkt. En kan heller ikke utlede: Ingen korrelasjon, ingen overføring for enkeltindivider, eller: Ingen korrelasjon, ingen sammenheng mellom språkene hos et flerspråklig individ. En kan ikke trekke den konklusjonen at morsmålet ikke har noen betydning for utviklingen av andrespråket, om en ikke har lagt til rette for overføring, eller det ikke er tatt høyde for tiden det tar å utvikle deler av ferdighetene det er snakk om.

I boka *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* gir Cummins (1984, s. 136–144) en innføring i bakgrunnen for sin analyse og en presentasjon av den såkalte isfjellmetaforen. Hans term *transfer* (overføring) går på «the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages» (Cummins 1984, s. 143). Dette kaller Cummins «the interdependence principle» (gjensidighetsprinsippet). Ferdigheter på ett språk kan, men må ikke, overføres fra ett språk til et annet. Betingelser er at opplæringen i det ene språket gir ferdigheter i dette språket, og at det er tilstrekkelig eksponering for og motivasjon til å lære det andre språket. Av de leserelaterte ferdighetene som kan overføres, nevner Cummins begrepsmessig kunnskap som den mest framtreddende. Vet du hva *addisjon* er på tyrkisk eller polsk, kan du også addere på norsk, men du må lære termene for denne regnearten på andrespråket. Blant andre ferdigheter som kan overføres, nevner Cummins fagkunnskap, tenkning på høyere nivå, lesestrategier og organisering av tekst (Cummins 1984, s. 144).

Utvikling av ordforråd tar tid. Ord på andrespråket ligger ikke ferdige i den underliggende plattformen. Å forstå Cummins på denne måten er høyst uvanlig. Ord knyttes til begrepsbanken, men Cummins skiller tydelig mellom *merkelappen*, altså termen eller ordet, og selve begrepet. Cummins skriver eksplisitt at termen for et begrep må læres, mens selve begrepsforståelsen kan overføres, eller *bli gjort tilgjengelig*, om den allerede er tilegnet via førstespråket (Cummins 1984, s. 144).

En måling av språk- og tekstforståelse vil i store trekk være en måling av ordforrådet på det språket det gjelder. Å kreve en positiv korrelasjon mellom ordforrådet i ett språk

og ordforrådet i et annet på et uspesifisert tidspunkt under uspesifiserte omstendigheter ut fra Cummins' framstilling er en misforståelse. Ut fra Cummins er det trolig slik at manglende korrelasjon kan komme av at betingelsene Cummins nevner, ikke er oppfylt. Elever kan ha blitt satt inn i en andrespråklig skolehverdag der det aldri er blitt gjort noe forsøk på å koble kunnskap og erfaringer på morsmålet sammen med andrespråket. Da kan en lett se for seg at bruk av andrespråket går på bekostning av morsmålet og gjør at ferdighetene i det ene øker, men minker i det andre – spesielt om det sistnevnte er et minoritetsspråk.

Det Cummins påstår, er at det er en klar fordel å ha et begrepsapparat når en møter nye termer på et andrespråk. Med gode språklige og faglige kunnskaper å bygge på går det lettere. Da er det tilstrekkelig med oversettelse. Å lære seg et helt nytt begrep er langt mer utfordrende. I slike tilfeller er det ikke sikkert at innputt på andrespråket er tilfredsstillende, at motivasjonen er stor, eller at begreper blir utviklet med støtte fra morsmålet. For elever som nylig har kommet til landet med liten skolebakgrunn, kan faglig innputt på andrespråket være altfor vanskelig, og elevene droppe ut av opplæringen (DeWilde 2013). På den andre siden er det ikke gitt at det ikke går å bruke førstespråket som et virkemiddel i en begrepsoppbygning innenfor et fag, selv om en elev ikke har tilegnet seg et faglig vokabular gjennom skolegang. Har en basisferdigheter i morsmålet, vil begreper trolig bygges lettere opp på andrespråket via morsmålet om dette er et planlagt pedagogisk mål.

Noen språk er mer deskriptive i sine fagtermer. Det gjelder somali og vietnamesisk. Det kan være en fordel. Ta eksemplet *default*, en term innenfor informasjonsteknologien. På norsk har jeg ikke tilegnet meg en spesifikt norsk term, men får en forståelse av begrepsinnholdet om noen sier: *det alternativet som kommer opp som førstevalg og nærmest automatisk blir brukt*.

En savner også en diskusjon av en viktig variabel som *tid i innvandringslandet* i artikkelen. Det påvirker elevenes ferdigheter både på morsmålet og andrespråket. I en minoritetsspråklig situasjon, kan elevene få en arbeidsdeling mellom språkene sine: noen ord og uttrykk vil kunne høre til hjemmesfæren og førstespråket, mens andre ord og uttrykk læres via andrespråket – ute. For andre kan førstespråket gå mer i glemmeboken, mens andrespråket videreutvikles. I slike situasjoner kan en forvente en negativ korrelasjon.

## Kontrastanalyse – et rådende perspektiv?

Melby-Lervåg og Lervåg trekker videre inn nok et perspektiv på forholdet mellom språkene hos en flerspråklig person:

- e) Et annet rådende perspektiv har vært teorien om kontrastanalyse (Connor 1996; Ellis 1994; Odlin 1989). Kontrastanalyse bygger på at tospråklige har mulighet til å sammenligne strukturelle forskjeller og likheter mellom de to språkene. Det vil igjen påvirke hvordan man greier å tilegne seg andrespråket. *Dersom de to språkene er like og deler strukturelle trekk, kan ferdigheter fra morsmålet ha positiv innvirkning på andrespråksferdigheter. Dersom*

*de er ulike, kan morsmålsferdigheter virke negativt inn på læringen av andre-språket.* (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 332)

At morsmålsferdigheter kan virke negativt inn på læringen av andrespråket, er ikke, men har vært, et rådende perspektiv. Det er sant nok: Dette synet ble imøtegått allerede på 50- og 60-tallet ifølge Hakuta og Garcia (1989). De sistnevnte skriver at et slikt syn hviler på et behavioristisk læringssyn der en ser faren for å skape interferens og en konkurranse om plass ved forbindelser i hjernen (Hakuta & Garcia 1989). Tilegnelsen av formsiden av andrespråket kan ta noe kortere tid når språkene er strukturelt like, ja (Berggren, Sørland & Alver 2012). Ifølge de samme forfatterne snakker forskere i dag imidlertid mindre om overføring av grammatiske trekk fra morsmålet til andrespråket, og mer om felles utviklingstrinn på visse deler av den grammatiske utviklingen.

Hva med kontrastanalysen – altså bevisstheten og refleksjonen rundt språkernes oppbygning? Fører bruk av den til nøytralisering av en ellers negativ korrelasjon mellom språkene, eller er virkningen av analysen bare positiv når språkene har felles trekk? Avsnittet over er ikke lett å forstå.

## Betydningen av morsmålsopplæring – et fullstendig bilde?

Så har Melby-Lervåg og Lervåg en vurdering av morsmålsopplæring generelt:

f) En oversikt over alle de randomiserte studiene og deres effektstørrelser er vist i tabell 1. Alle studiene er gjort av spansk-amerikanske barn. Hvis vi først ser på avkodning / alfabetkunnskap viser de fire studiene som har med test etter intervensjonene (posttestmål) på dette noe varierende resultater. *Dersom man beregner en gjennomsnittlig effektstørrelse (vekting for utvalgsstørrelse og med høyde for at det kan være systematiske forskjeller mellom studiene), kommer gruppen med tospråklig undervisning ut litt bedre enn gruppen med enspråklig undervisning ( $d = 0,12$ , 95 % KI  $-0,09$ ,  $0,32$ ,  $p = 0,27$ ).* Forskjellen mellom gruppene er ikke signifikant. Hvis vi ser nærmere på språkforståelse, ser vi at fire studier har undersøkt dette, med noe varierende resultat. Hvis vi beregner en gjennomsnittlig effektstørrelse ser vi at gruppene kommer ut omtrent likt ( $d = -0,03$  95 % KI  $-0,23$ ,  $0,18$ ). Når det gjelder leseforståelse er det seks studier som undersøker dette. Studien til Maldonado (1994) viser en svært avvikende effektstørrelse sammenlignet med de øvrige studiene. På grunn av uklarheter og feilopplysninger i originalartikkelen, har Francis, Lesaux og August (2006) valgt å utelukke denne studien fra sin analyse. *Hvis man inkluderer studien til Maldonado (1994) blir gjennomsnittlig effektstørrelse for gruppeforskjellen moderat og signifikant i favør av tospråklig undervisning ( $d = 0,47$ , 95 % KI  $0,08$ ,  $0,85$ ,  $p = 0,02$ ).* Hvis man utelater denne studien, er effektstørrelsen mindre, men signifikant ( $d = 0,27$ , 95 % KI  $0,08$ ,  $0,46$ ,  $p = 0,01$ ). Det bør nevnes at bortsett fra studien til Kaufman (1968), ser de øvrige undersøkelsene på yngre barn, trolig på et tidspunkt hvor ordavkodningen er avgjørende for leseforståelse... (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 338)

g) Når det gjelder undervisningspraksis, gir metaanalysene her liten støtte til morsmålsundervisning som et viktig redskap for å fremme bedre begrepsforståelse og leseforståelse på andrespråket. I en vurdering av dette er det imidlertid viktig å ta i betraktning at morsmålsundervisning kan ha andre viktige funksjoner, som for eksempel å støtte identitetsutvikling. I tillegg vil trolig morsmåls-undervisning i en overgangsfase være viktig for barn som akkurat har startet å lære seg norsk, og dermed ikke har mulighet til å følge undervisning på norsk. (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s. 338)

Det interessante her er at forfatterne viser til en positiv effekt av den tospråklige opplæringen, som de så i neste omgang ser bort fra. Flere forskere kommer til konklusjoner som er i tråd med dem forfatterne her viser til, det vil si en betydning i positiv retning.

Ann Willig er en kjent forsker i feltet i USA. Hun fant en positiv effekt av tospråklig opplæring (Willig 1985).

A meta-analysis of selected studies on the efficacy of bilingual education was conducted and the results were compared with a traditional review of the same literature. When statistical controls for methodological inadequacies were employed, participation in bilingual education programs consistently produced small to moderate differences favoring bilingual education for tests of reading, language skills, mathematics, and total achievement when the tests were in English, and for reading, language, mathematics, writing, social studies, listening comprehension, and attitudes toward school or self when tests were in other languages. The magnitude of effect sizes was influenced by the types of programs compared, language of the criterion instruments, academic domain of the criterion instruments, random versus nonrandom assignment of students to programs, formula used to calculate effect sizes, and types of scores reported in the studies. (Willig 1985, s.269)

Utvalget av studier som blir inkludert i metastudiene, er ikke nødvendigvis nøytrale, og det foregår til dels heftige debatter om kriterier og metodikk. Willig, for eksempel, kritiserte forfatterne av en annen studie, forskerne Baker og de Kanter ut fra kriterier for inkludering. Hun peker på at mange av konklusjonene som gjelder evalueringsstudier, like gjerne reflekterer svakheter i forskningen i dette feltet som effektivitet av et bestemt undervisningsspråk. Det har vært dårlig design og dårlige målinger (Willig 1987).

Senere har andre forskere (Green 1998; Slavin og Cheung 2003, 2005) rapportert om positive effekter av tospråklige opplæring i sine metastudier. De sistnevnte skriver i sin konklusjon:

While there is much more we need to know about reading instruction for English language learners, existing research does provide some empirically supported suggestions for policy and practice. First, there is a good deal of support for the idea that native language instruction can be beneficial for the English reading of English language learners. Not every study finds this to be true, but the higher-quality, longitudinal studies involving treatments of at least three years support this practice, including all three randomized studies in elementary

schools and one of the two randomized secondary studies. None of the studies that met the inclusion standards found bilingual education to be significantly worse than immersion in enhancing English reading outcomes. (Slavin & Cheung 2003, s. 40)

Endelig har et forskerteam formulert seg slik under overskriften: *The Big Picture: A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners*:

...The meta-analysis of studies controlling for English-language-learner status indicates a positive effect for bilingual education of .23 standard deviations, with outcome measures in the native language showing a positive effect of .86 standard deviations. It is concluded that bilingual education programs are effective in promoting academic achievement, and that sound educational policy should permit and even encourage the development and implementation of bilingual education programs. (Rolstad, Mahoney & Glass 2005, s. 572)

En kan også støtte seg på svensk forskning. Den 27.11.2008 hadde den svenske Skolöverstyrelsen følgende pressemelding med overskriften: «Bättre studieresultat för elever som deltar i modersmålsundervisning». I pressemeldingen står det:

Närmare en femtedel, ca 155 000, av landets grundskoleelever har ett annat modersmål än svenska. Kvalitén och synen på undervisningen för elever med annat modersmål varierar stort mellan olika skolor. Samtidigt visar Skolverkets nya utvärderingsstudie att elever som deltar i modersmålsundervisning når bättre studieresultat än genomsnittet. Sambandet är tydligt men undervisningen är frivillig och elevers motivation kan till viss del påverka resultat<sup>1, 2</sup>

Ellers finnes en annen interessant dokumentasjon fra Sverige, en studie fra Malmö, der elevene har relativt kort tid med morsmålsopplæring. Forskerne finner at de tospråklige elevene ikke har like stort ordforråd som svenske elever fra den språklige majoriteten, men ordforrådet deres er bedre organisert (hierarkisering) enn hos sammenlignbare tospråklige medelever uten denne typen morsmålsundervisning. Forskerne finner også at den tospråklige opplæringen gir bedre muligheter for foreldresamarbeid (Salameh 2012).

Det er til ettertanke at Melby-Lervåg og Lervåg ikke trekker fram denne forskningen. De tar for seg én faktor som kan virke positivt for utviklingen av språklige og faglige ferdigheter på andrespråket hos elever fra språklige minoriteter, og argumenter som om noen skulle ha ansett bruken av morsmålet som en «*conditio sine qua non*». Bruk av morsmålet er ingen nødvendig betingelse, men kan bidra. Påvirkningsfaktorene som har innvirkning på denne utviklingen, er flerfaktorielle. En gruppe forskere i USA har nylig laget en syntese av det vi vet om andrespråkslæring ut fra fire forskjellige perspektiver (Dixon mfl. 2012). De ser på en rekke faktorer som elevenes livssituasjon, organiseringen av opplæringen, kvaliteten på opplæringen, hjemmeforhold, egenskaper hos elevene, evner og motivasjon. Tospråklig opplæring trekkes her fram som positivt for utviklingen,



riktignok med et lite forbehold om å ikke trekke for bastante konklusjoner før det foreligger mer forskning.

I Norge har Anders Bakken (2007) i sin gjennomgang av forskning på betydningen av morsmålet trukket fram flere faktorer som viktige for å fremme flerspråklige elevers læring. Han trekker blant annet fram *forankring av opplæringen i ledelsen, kompetanseheving, et støttende skolemiljø, sikring av kommunikasjon med majoritetsspråklige elever, et godt skole-hjem-samarbeid og – morsmålsopplæring*.

Melby-Lervåg og Lervåg avviser morsmålet som et viktig redskap for å fremme begrepsforståelse og leseforståelse, men skriver at det kan ha andre viktige funksjoner. Dette er en uvanlig måte å avskrive morsmålsopplæringen på. Det lages kunstige skiller mellom faktorer i feltet, og en ser dem ikke i sammenheng. Riktignok kan det å få en faglig forklaring via morsmålet være en viktig funksjon, skriver forfatterparet – men hvorfor er dette da ikke en viktig faktor for å fremme begrepsforståelse? – Som elever i videregående skole har uttalt om fagopplæring på morsmål: «Vi forstår mer når vi får det på et språk vi forstår.» Å sikre identitet bidrar gjerne til motivasjon for å lære. Motivasjon er en sentral faktor. I andre pedagogiske kontekster ville en forventet en sammenheng mellom sikring av identitet, motivasjon og språklig og faglig utvikling.

I Norge har en hatt praksisnære, små utviklingsstudier, der nettopp sikring av identitet, involvering av foreldre og bruk av morsmålet har ført til mer aktivitet, mindre frafall og bedre læring hos elevene (Aamodt & Hauge 2008, 2013). Dette gjelder foreldre som ikke i utgangspunktet har høy utdanning. God kommunikasjon mellom foreldre og flerspråklige barn, der foreldre ikke har høyere utdanning, skal være en viktig faktor i bidraget til barnas skoleferdigheter. Ved systematisk lærersamarbeid om utvikling av faglig ordforråd på begge språk ser det ut til at en kan få bedre faglig læring. Her ser morsmålet ut til å virke som et stillas for utviklingen av ordforråd på andrespråket (Bøyese 2008c) – også dette for elever som i utgangspunktet ikke har foreldre med høy utdanning.

## Tiltak etter utredning – avhengig av kartlegging på andrespråket?

Avslutningsvis kommer Melby-Lervåg og Lervåg inn på faglige spørsmål som gjelder den pedagogisk-psykologiske utredningen:

- h) Disse resultatene vedrørende sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter viser funn som potensielt kan ha betydning for pedagogisk praksis. *Hvis vi først ser på pedagogisk-psykologisk utredning, impliserer funnene at kartlegging av elevens ferdigheter på undervisningsspråket (andrespråket) vil avgjøre når det gjelder å vurdere hvilke tiltak som bør iverksettes.* Spesielt gjelder dette for språkforståelse. Kartlegging av elevens ferdigheter på undervisningsspråket er viktig fordi resultatene fra studiene gjennomgått her, viser at læringsutbyttet i skolen (målt med leseforståelse) er sterkt relatert til begrepsforståelse på andrespråket.

Dette er en uheldig forenkling. Spesielt om utredningen skjer i forhold til en hypotese om dysleksi eller en mer generell språkvanske, er dette svært uheldig for flerspråklige elever. Det er her det er lett å trå feil, og det er her PPT er blitt kritisert for å bidra til marginalisering av elever fra språklige minoriteter. En kan både få for mange såkalte falskt positive, om en vurderer ut fra generell spesialpedagogisk tenkning, eller en risikerer at de som for eksempel har dysleksi, ikke blir oppdaget fordi en vil tolke symptomene inn i et generelt andrespråksperspektiv (Bøyeseu 2006, 2008a, 2008b). PP-tjenesten kan i tillegg risikere å få utvidet sine oppgaver om det er den som skal inn og kartlegge og vurdere elevenes ordforråd på norsk. Slik situasjonen er i dag, er det ikke i utgangspunktet PPT som har dette ansvaret i grunnskolen, men kommunen og fylkeskommunen. Det framgår av tekstene i §§ 2.8 og 3.12 i opplæringsloven. Det er vel så viktig at PPT kan virke forebyggende på dette feltet og bidra til å sikre elevenes rettigheter ut fra §§2.8 og 3.12.

## Ortografi – rettskriving eller måten det muntlige språket blir representert på i skrift?

Så til distinksjoner og terminologi i forhold til språk og skrift. Melby-Lervåg og Lervåg skriver:

i) I metaanalysen til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) ble det avdekket 22 studier med totalt 2013 barn som hadde undersøkt sammenhengen mellom avkodingsferdigheter på morsmålet og avkodingsferdigheter på andrespråket. Resultatene viste en gjennomsnittlig høy korrelasjon fra disse studiene ( $r = 0.54$ ). Det ble også undersøkt hvorvidt sosioøkonomisk bakgrunn, undervisningsspråk, *ortografi* (*alfabetisk og ideografisk*) og alder kunne forklare variasjonen i korrelasjonsstørrelse mellom studier. Det viste seg her at studier hvor både morsmål og andrespråk var undervisningsspråk, hadde høyere korrelasjoner mellom avkodingsferdigheter på morsmålet og avkodingsferdigheter på andrespråket enn studier hvor barna ble undervist bare på andrespråket. I tillegg hadde også studier der *utvalgene hadde både et alfabetisk morsmål og et alfabetisk andrespråk høyere korrelasjoner enn studier hvor utvalgene hadde et ideografisk morsmål*. (Melby-Lervåg & Lervåg 2011, s.334)

I språkvitenskap er det vanlig å skille mellom det muntlige språket og det tilhørende skriftspråket og mellom nivåene i skriftspråket. En har forskjellige *skriftsystemer* – ut fra hvilken del av det muntlige språket som danner enheten for skriftsymbolene: for eksempel de som bygger på språklidene som enheter – som kan kalles *alfabetiske skriftsystemer*, som bygger på stavelser og kan kalles *stavelsskrifter*, eller en blanding av stavelse og skrift, som kan kalles *abugidaer*, eventuelt skrifter som bygger på ordmening som en enhet, slik en i dag regner at kinesisk gjør. *Ideografisk* ville da være en type skriftsystem, ikke en ortografi. Så har en skriftene – for eksempel latinsk eller arabisk. Termen *ortografi* står vanligvis for *rettskrivingsystemene* innenfor de forskjellige skriftene. Ortografier kan variere og representere en forskjell i utfordringer, alt etter hvor entydig den er innenfor en aktuell skrift. Innenfor latinsk skrift regnes norsk for å ha et mer entydig forhold mellom

språklyd og bokstav enn for eksempel engelsk. Dette igjen har konsekvenser for hvor raskt elevene kan tenkes å mestre ortografien i en aktuell skrift, og hvor utfordrende den er for elever generelt og ikke minst for dem som har en ekstra utfordring med å skrive rett – dyslektikerne.

## En avsluttende kommentar

Spesialpedagoger og pedagoger med norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk eller flerkulturell pedagogikk, burde ha gode forutsetninger for å samarbeide. Begge parter er utdannet til å se den enkelte, få et bilde av elevens ferdigheter og bidra til å sikre inkludering og tilpasset opplæring. Rettighetsorientering står sentralt.

Elever fra språklige minoriteter kan være ekstra utsatt i utdanningsløpet. Derfor er bruken av morsmålet nedfelt som en rettighet i opplæringsloven. Det er viktig å sikre denne rettigheten. Bruk av morsmålet, og kartlegging og utredning også på morsmålet, kan være et viktig bidra til tilpasning og effektivisering av opplæringen. Elevene trenger samarbeid mellom pedagogene i utdanningene, og foreldrene deres trenger et fruktbart skole–hjem–samarbeid. Forenklete framstillinger og forhastete slutninger kan bidra til politisering istedenfor faglig innsikt. Det er verken elevene eller samarbeidet tjent med.

## Noter

- 1 <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2008/battre-studieresultat-for-elever-som-deltar-i-modersmalsundervisning-1.65947>
- 2 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2116>

## Litteratur

- Bakken, Anders (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport nr 10). Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Berggren, Harald, Sørland, Kjartan & Alver, Vigdis (2012). *God nok i norsk? Språk og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Bøyese, Liv (2006). Kartlegging og utredning – sikring eller marginalisering? I Birgit Brock-Utne & Liv Bøyese (red.). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyese, Liv (2008a). Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I Louise Bjar (red.). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget.
- Bøyese, Liv. (2008b). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. *NOA norsk som andrespråk* 23, (1), s. 32–54. Oslo: Novus.
- Bøyese, Liv (2008c). Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese-skriveopplæring I Sigrun Aamodt & An-Magritt Hauge (red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyese, Liv (2013). Aktuell bok. Bokanmeldelse i *Utdanning* (7), s. 32.
- Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters 6.

- DeWilde, Joke (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dixon, L. Quentin, Zhao, Jing, Shin, Jee-Young, Wu, Shuang, Su, Jung-Hsuan, Burgess-Brigham, Renata, Gezer... & Snow, Catherine (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research* 82, s. 5–60.
- Engen, Thor Ola (1995). Integrering og pluralisme. Integreringsbegrepet i relasjon til innlemmelse av minoritetslever i enhetsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 79 (5).
- Green, Jay P. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. The Public Policy Clinic of the Department of Government, University of Texas at Austin & The Program on Education Policy and Governance at Harvard University.
- Hakuta, Kenji & Garcia, Eugene E. (1989). Bilingualism and Education. *American Psychologist* 44, s. 374–379.
- Høgmo, Asle (1984). Sosialisering og danning av solidariske grupper i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 68 (10).
- Melby-Lervåg, Monica & Lervåg, Arne (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 95 (5), s. 330–341
- Pihl, Joron (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Aschehoug. (2. utg.)
- Rolstad, Kellie, Mahoney, Kate & Glass, Gene V. (2005). The Big Picture: A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners. *Educational Policy* 19 (4), s. 572–594.
- Salameh, Eva-Kristina (red.) (2012). *Flerspråklighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur forlag.
- Slavin, Robert E & Cheung, Alan (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners. A Best-Evidence Synthesis*. Rapport nr 66. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR). The Johns Hopkins University.
- Slavin, Robert E & Cheung, Alan (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research* 75 (2), s. 247–284
- Willig, Ann (1985). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. *Review of Educational Research* 55 (3), s. 269–318.
- Willig, Ann (1987). Examining Bilingual Education Research Through Meta-Analysis and Narrative Review: A Response to Baker. *Review of Educational Research* 57 (3).
- Aamodt, Sigrun & Hauge, An-Magritt (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamodt, Sigrun & Hauge, An-Magritt (2013). *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.