

Forord

En lang skriveprosess er over, og en masteroppgave er blitt til. Det er mange som har hjulpet meg på ulike måter i denne prosessen, og noen fortjener ekstra honnør.

Først og fremst en stor takk til veilederne mine Brit Mæhlum og Olaf Husby for faglig inspirasjon og svært god hjelp gjennom hele prosessen. Takk for at dere har vist meg hvor spennende fagfeltene sosiolingvistikk og norsk som andrespråk er.

Takk til Elizabeth Lanza, Bente Ailin Svendsen, Terje Lohndal og Tor Åfarli for at dere stilte opp på intervju, og fortalte meg mer om deres synspunkter og argumenter i debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning.

Takk til Maria Boer Johannessen og Marthe Kynningsrud Aas for faglige tilbakemeldinger og gode råd. En stor takk til Ingunn Sandbakk og Ingvil Håberg Velle for godt lag – både på og utenfor lesesalen. Tusen takk til Gjertrud Flasnes, Solveig Gjerdset og Karina Stenvold for at dere har vært med på å gjøre mine fem år på lektorutdanningen så flotte. Til slutt en takk til mamma og pappa for at dere alltid støtter meg.

Kristine Myhren Saltnes

Trondheim, 11. mai 2016

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.1.1 Min motivasjon	2
1.1.2 Avgrensninger.....	2
1.2 Disposisjon av oppgaven	3
2. Data og aktuelle begrep	5
2.1 Datamateriale.....	5
2.2 Kort innføring i aktuelle begrep	5
2.2.1 Flerspråklighet/tospråklighet	5
2.2.2 Morsmål/førstespråk (S1)	6
2.2.3 Andrespråk (S2) og fremmedspråk.....	7
2.2.4 Balansert tospråklighet og funksjonell tospråklighet.....	7
2.2.5 Elitetospråklighet og folketospråklighet	8
2.2.6 Kritisk periode	9
3. Metode	11
3.1 Valg av metoder.....	11
3.2 Kvalitativ forskning.....	11
3.3 Dokumentstudier	11
3.4 Intervju.....	12
3.5 Intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene	12
3.6 Reliabilitet og validitet	13
3.6.1 Reliabilitet.....	13
3.6.2 Validitet.....	14
4. «Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn» – et sammendrag av debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning	15
4.1 Hvordan det hele begynte	15
4.1.1 Melby-Lervåg & Lervågs metastudie og videre undersøkelser	16

4.2 Debatt i <i>Aftenposten</i> : «Misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk» .	17
4.2.1 Pedagogene svarer på kritikken: «Mye ideologi, lite empiri»	18
4.3 Hvordan utviklet debatten seg?	19
4.3.1 Politikere, journalister og samfunnsdebattanter engasjerer seg	20
4.4 Forskerne svarer igjen	21
4.4.1 MultiLing: «Bred enighet i internasjonal forskning om fordeler ved tospråklighet»	21
4.4.2 NTNU: «Ulike analyser gir ulike perspektiver»	22
4.4.3 Foreløpig punktum for debatten: «Lykke og (nesten) harmoni mellom norske forskere i tospråklighetsdebatten»	22
5. Teoretisk bakgrunn	25
5.1 Den tidligste forskningen	25
5.1.1 Et negativt syn på flerspråklighet – første halvdel av 1900-tallet	25
5.1.2 Kontrastiv analyse – 1950-/60-tallet	26
5.1.3 Peal og Lambert – 1962	27
5.1.4 Halvspråklighet – 1968	27
5.2 1970-tallet	28
5.2.1 Toterskelteorien	28
5.2.2 «Basic Interpersonal Communicative Skills» og «Cognitive/Academic Language Proficiency»	29
5.3 1980-1990	30
5.3.1 «The Separate Underlying Proficiency» – beholdermetaforen/kaketeorien	30
5.3.2 «The Common Underlying Proficiency Model» – gjensidig avhengighet	31
5.3.3 «Time-on-task»-hypotesen	32
5.4 Læreplaner og politiske dokumenter	33
5.4.1 Norsk som andrespråk og morsmålsundervisning kommer inn i læreplanen	33
5.4.2 Fra funksjonell tospråklighet til overgangsplaner	34
5.5 Sosiale og kulturelle faktorer ved språk og språklæring	35
5.6 Situasjonen i dag	36

6. Drøfting	37
6.1 Flerspråklighet	37
6.1.1 Halvspråklighet – et argument mot flerspråklighet?	37
6.1.2 BICS/CALP og toterskelteorien – utfordringer ved flerspråklighet	39
6.1.3 Peal og Lambert – positive til flerspråklighet	40
6.2 Morsmålsundervisning	41
6.2.1 «Time-on-task» – et argument mot morsmålsundervisning	41
6.2.2 Kontrastiv analyse og «SUP»/«CUP» – argumenter både for og mot morsmålsundervisning	44
6.3 Dagens læreplan (LK06) – norskopplæring i fokus	46
6.4 Sosiale og kulturelle faktorer ved språk – verdien av morsmålsundervisning	47
6.4.1 Politiske aspekter – å avkrefte eller videreføre stereotypier i offentlig debatt	47
7. Avslutning	51
7.1 Oppsummering – debatten om flerspråklighet	51
7.2 Oppsummering – debatten om morsmålsundervisning	52
7.3 Konklusjon	53
7.4 Situasjonen etter 2013	54
7.5 Videre forskning	56
8. Litteratur	59
Vedlegg	63
Vedlegg I: Oversikt over avisinnleggene	65
Vedlegg II: Intervjuguide Åfarli og Lohndal	67
Vedlegg III: Intervjuguide Lanza og Svendsen	69
Sammendrag	71
Relevans for lektoryrket	73

1. Innledning

«Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn» (Melby-Lervåg & Lervåg 2013a). Slik lyder overskriften i en kronikk skrevet av professor i spesialpedagogikk Monica Melby-Lervåg & professor i pedagogikk Arne Lervåg, publisert i *Aftenposten* 22. november 2013.¹ De hevder at mange tospråklige barn blir hengende etter i undervisningen i skolen, på grunn av manglende norskerferdigheter. Det er en utfordring at de er tospråklige og ikke kan norsk godt nok (ibid.). Kronikken etterfølges av en artikkel der det slås fast at «7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp» (Slettholm 2013b)², og Monica Melby-Lervåg kommenterer at det er «urovekkende». Melby-Lervåg hevder videre at tospråklige barn har større utfordringer enn tidligere antatt, og nevner at å komme i gang med norskopplæring tidlig, er det som kan hjelpe (ibid.). Melby-Lervåg & Lervågs forskning viser nemlig at morsmålskunnskaper ikke har så stor effekt på utvikling av ferdigheter i et andrespråk, og de hevder derfor at det viktigste er å gi minoritetsspråklige elever undervisning i norsk (Slettholm 2013f).

Innleggene i *Aftenposten* strømmer på, og det oppstår debatt. Temaene flerspråklighet og morsmålsundervisning blir igjen svært aktuelle i offentligheten. I en artikkel publisert noen dager senere hevder Hanne Gram Simonsen, språkprofessor ved Universitetet i Oslo, at flerspråkligheten i seg selv ikke er grunnen til Melby-Lervåg & Lervågs funn (Slettholm 2013f). Hun understreker at foreldrenes utdanningsnivå og den sosiale bakgrunnen barna kommer fra, har avgjørende betydning for barnas språkutvikling. Med dette tar saken en ny vending, og samme dag kommer nok et tilsvarende svar, denne gangen fra Mila Vulchanova, Terje Lohndal og Tor Åfarli (2013), alle tre professorer i språkvitenskap ved NTNU. I sitt innlegg skriver de at det er misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk. De viser til internasjonale studier som har påvist fordeler ved å være tospråklig: «[det gir] bedre oppmerksomhet, bedre utøvende funksjon, fordeler ved symbolske operasjoner, mer kreativitet, bedre talepersepsjon, for å nevne noen» (ibid.). Kronikken viderefører debatten om statusen til flerspråklighet, og blir fulgt av flere innlegg i samme avis, skrevet av blant andre Melby-Lervåg & Lervåg selv, nevnte Åfarli, Lohndal og Vulchanova, og professorer i språkvitenskap Bente Ailin Svendsen, Elizabeth Lanza og flere av deres kollegaer ved MultiLing Senter for flerspråklighet, ved Universitetet i Oslo. Forskerne ved MultiLing (Golden et al. 2013a) skriver blant annet i en av sine kronikker at «[...] utviklingen av morsmålet er en god investering for å lære nye språk» – altså stikk i strid med det Melby-Lervåg & Lervåg hevder.

¹ Av tekstlige hensyn omtales Melby-Lervåg & Lervåg med «&»-tegnet i denne oppgaven.

² Andreas Slettholm er journalist i *Aftenposten*, og skrev mange av artiklene i denne debatten.

1.1 Problemstilling

Hvordan er statusen til flerspråklighet i Norge i dag? Gir det å kunne flere språk klare *fordeler*, slik forskerne ved NTNU og MultiLing hevder? Eller kan det som Melby-Lervåg & Lervåg skriver, snarere føre med seg eksplisitte *ulemp*er? Er det noen sammenheng mellom morsmålsundervisning og andrespråklæring? Debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning, som vi har fått et lite innblikk i over, er grunnlaget for masteroppgaven min. Jeg vil se nærmere på hvilke funn og resultater forskerne i debatten legger fram, og hvilke fagtradisjoner de viser til. Med dette håper jeg å kunne belyse ulike sider ved det å være flerspråklig og aspekter rundt betydningen av morsmål i en minoritetssammenheng – og med det vise til argumenter både for og mot flerspråklighet og morsmålsundervisning.

1.1.1 Min motivasjon

Stadig flere vokser opp med to eller flere språk, og debatter som den i *Aftenposten* høsten 2013 er derfor svært viktige. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2016) er det pr. 1. januar 2016 848.207 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Dette utgjør 16,3% av totalbefolkningen her i landet. Som kommende norsklektor vil jeg møte mange elever med norsk som andrespråk, og som er flerspråklige på ulike måter. Dette, i tillegg til en stor interesse for språk og forholdet mellom språk og samfunn, har ført til at nettopp flerspråklighet og betydningen av morsmål i en minoritetssammenheng er temaet for masteroppgaven min.

1.1.2 Avgrensninger

På grunn av oppgavens omfang vil det ikke være mulig å drøfte alle innspillene som kom fram i debatten. De nevnte forskernes innlegg vil være i fokus, mens artikler/kronikker fra andre vil bli trukket inn der de er særlig relevante. Flerspråklighet og morsmålsundervisning er omfattende temaer, og i stedet for å gå dypt inn i enkeltaspekter vil jeg i denne oppgaven forsøke å komme inn på flere sider ved dette – det være seg teorier om språktilegnelse, andrespråklæring, sosiale aspekter ved språk og språk og politiske ideologier. Dette fører naturligvis til at en del temaer vil bli behandlet mer overfladisk enn ønskelig, men jeg håper og tror at oppgaven likevel kan gi en nyttig innsikt i temaene denne debatten handlet om.

1.2 Disposisjon av oppgaven

Først vil jeg presentere datagrunnlaget for oppgaven, i tillegg til å definere noen viktige begrep (kapittel 2). Deretter vil jeg introdusere metodene jeg har benyttet meg av under datainnsamlingen og i arbeidet med prosjektet (kapittel 3). Jeg vil her presentere både kvalitativt intervju og dokumentstudier. Deretter vil oppgaven dreie over på selve debatten som foregikk i *Aftenposten* senhøsten 2013 (kapittel 4). Jeg vil i denne delen presentere hvordan det hele startet, og hvordan debatten utviklet seg. Etter dette kommer et kapittel der jeg vil presentere forskning og teorier som er relevante for å få en bedre forståelse av hva debatten handlet om (kapittel 5). Mot slutten av oppgaven vil jeg drøfte og kommentere temaene flerspråklighet, og morsmålsundervisning i lys av disse teoriene. Dette vil jeg gjøre med *utgangspunkt* i den nevnte mediedebatten og ved å trekke inn momenter som kom fram i intervjuer med noen av deltakerne i debatten – Åfarli, Lohndal, Lanza og Svendsen (kapittel 6) (mer om intervjuene i kapittel 2.1, 3.4 og 3.5). I avslutningen vil jeg komme med oppsummerende betraktninger og konklusjoner, i tillegg til å se på situasjonen etter debatten i 2013 og på behovet for videre forskning (kapittel 7).

2. Data og aktuelle begrep

2.1 Datamateriale

Masteroppgaven min baserer seg i hovedsak på data hentet fra medieoppslag i debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning, i perioden 22. november til 12. desember 2013. Debatten foregikk først og fremst i *Aftenposten*, og medieoppslagene inkludert i oppgaven er hentet derfra. Jeg vil i oppgaven gjøre rede for momenter som kom fram i denne debatten, og gjengi noe av det som ble skrevet. Videre utgjør intervju med noen av deltakerne også en del av datamaterialet. De som er intervjuet, er Tor Anders Åfarli og Terje Lohndal ved NTNU og Bente Ailin Svendsen og Elizabeth Lanza ved MultiLing, Universitetet i Oslo – alle professorer i språkvitenskap. Intervjuene vil kunne gi fyldigere og dypere innsikt i tematikken.

Det første innlegget i debatten kom fra Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg (2013a), ved Universitetet i Oslo, og hadde overskriften «Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn». Formålet med dette innlegget var å presentere funn gjort i en metastudie av Melby-Lervåg & Lervåg selv (2014), først publisert i august 2013.³ Deretter fulgte flere oppslag med reaksjoner, tilsvarende og videre utdypelser fra både Melby-Lervåg & Lervåg, forskerne ved NTNU og MultiLing, politikere og av/om privatpersoner.⁴ Diskusjonene om flerspråklighet og morsmålsopplæring hverken startet eller stoppet med denne debatten – dette er stadig høyst aktuelle temaer.

2.2 Kort innføring i aktuelle begrep

2.2.1 Flerspråklighet/tospråklighet

Det finnes flere ulike måter å definere begrepet «flerspråklighet» på, alt etter hvilke kriterier man legger til grunn. En noe minimalistisk definisjon sier at man er flerspråklig dersom man forstår ytringer på et annet språk, mens en definisjon på den andre siden av skalaen krever at man har ferdigheter på nivå med innfødte i begge språkene, for at man skal kunne regne seg som flerspråklig (Engen & Kulbrandstad 2004: 29). Ifølge førstnevnte definisjon er det altså tilstrekkelig med *forståelse*, mens den andre definisjonen i tillegg omfatter *produksjon*. Tar vi i bruk en definisjon som ligger mellom disse to, som også innebærer produksjon, karakteriseres alle som kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk, som flerspråklige

³ Metastudien ble først publisert i august 2013, men jeg refererer i denne oppgaven til *Psychological Bulletin* 140 (2) der studien ble publisert i 2014. Det er også denne versjonen Melby-Lervåg & Lervåg selv henviser til i *Aftenposten* (2013a).

⁴ For en fullstendig oversikt over avisinnleggene, se vedlegg I.

(ibid.: 25). I så tilfelle er det rimelig å anta at flertallet av Norges befolkning er nettopp flerspråklige, hovedsakelig i norsk og engelsk.

Ved siden av de faktiske språkferdighetene er det mange som mener at bruk og holdninger også er vesentlige faktorer. Tove Skutnabb-Kangas (1981: 92) nevner flere definisjoner av flerspråklighet som baserer seg på holdninger og identitetsopplevelse. Ifølge en av disse definisjonene holder det ikke bare å ha gode ferdigheter i begge språkene og å være i stand til å bruke dem i forskjellige sammenhenger, man må også identifisere seg med begge språkene og kulturene. I tillegg kan andres holdninger til om man blir identifisert med begge språkene være med å avgjøre om man regnes som flerspråklig (ibid.).

Begrepet «tospråklighet» henviser mer konkret til det å beherske to språk, mens flerspråklighet kan innebære to eller flere språk. Jeg velger likevel i denne oppgaven å bruke disse begrepene om samme fenomen – altså om personer som behersker minst to språk. For variasjonens skyld vil jeg veksle mellom de to begrepene, uten at betydningen forandrer seg. Begrepene vil videre bli benyttet om noe ulike varianter av flerspråklighet. Det kommer ikke klart fram i alle innleggene i debatten hvilke kriterier de ulike deltakerne legger til grunn for å bruke begrepene, men mye tyder på at de viser til ferdighetskriterier et sted mellom de to ytterpunktene gjengitt i begynnelsen av dette delkapitlet, i tillegg til at holdninger og bruk også spiller inn.

2.2.2 Morsmål/førstespråk (S1)

Begrepet «morsmål» kan også defineres på ulike måter, ut fra hvilket perspektiv man har. Kamil Øzerk (2016), professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, gir en oversikt over ulike tilnærminger til dette begrepet. En av disse er den lingvistiske tilnærmingen. Her defineres morsmål som det språket man behersker best, noe som blant annet kan avgjøres ved bruk av språktester (ibid.: 19). En annen tilnærming er den sosiolingvistiske, hvor det språket man bruker mest og fungerer best med, regnes som morsmålet. Legger vi derimot den kognitivteoretiske definisjonen til grunn, er morsmålet det språket man tenker på, mens den individpsykologiske tilnærmingen definerer morsmålet som det språket man identifiserer seg med. Den sosialpsykologiske teorien vektlegger andres identifikasjon av individet, og morsmålet blir det språket man blir identifisert med av andre (ibid.: 20-21). En av de vanligste oppfatningene er det Øzerk kaller den logiske tilnærmingen. Ifølge denne oppfatningen «[...] anses morsmål som det språket man har lært av dem som fysisk og psykisk sto en nærmest» (ibid.: 22). Ofte vil tilnærmingene gjengitt ovenfor kunne kombineres – for eksempel er

morsmålet i mange tilfeller både det språket man har lært av dem som sto en nærmest, i tillegg til det man identifiserer seg med og blir identifisert med av andre.

I denne oppgaven vil begrepet bli brukt på litt ulike måter. Åfarli og Lohndal sier i intervjuet (17. november 2014) at morsmål i de fleste tilfeller vil være det språket man vokser opp med. Lanza og Svendsen sier på sin side (i intervjuet 28. januar 2015) at begrepet morsmål er mest brukt innenfor de de kaller folkelingvistik, mens det i faglingvistikken er mer vanlig å bruke begrepet «førstespråk» (S1) om det språket man bruker mest til daglig. Jeg velger likevel, for variasjonens skyld, å benytte meg av begge begrepene i denne oppgaven. Flere av de andre deltakerne i debatten avklarer ikke hvordan de selv definerer begrepet, og jeg velger da å tro at de kombinerer flere av tilnærmingene nevnt her, slik jeg viste over.

2.2.3 Andrespråk (S2) og fremmedspråk

Både begrepet «andrespråk» og begrepet «fremmedspråk» viser til språk man tilegner seg etter førstespråket, og i noen sammenhenger brukes begrepene synonymt. Dersom man skiller mellom begrepene, er det som regel for å vise til ulike læringskontekster. Mens et fremmedspråk læres utenfor området der språket er i bruk, som når norske skolelever lærer fransk, læres et andrespråk i et område der språket naturlig er i bruk – som når minoritets elever i Norge lærer norsk. Dette skillet ble først brukt i pedagogisk litteratur på 1980-tallet, noe vi blant annet kan se i læreplanen M87. Der finner vi faget «norsk som andrespråk» for minoritets elever, mens fransk omtales som et fremmedspråk (Øzerk 2016: 24-25).

2.2.4 Balansert tospråklighet og funksjonell tospråklighet

En vanlig tolkning av begrepet «balansert tospråklighet» er at det dreier seg om å ha ferdigheter på et høyt nivå, ofte betegnet som aldersadekvat nivå, i flere språk. Begrepet aldersadekvat nivå viser til at språkferdighetene er på høyde med det som regnes som normalt for alderen til enspråklige, som har de enkelte språkene som morsmål.⁵ Selv om begrepet balansert tospråklighet underforstått viser til en viss balanse mellom ferdighetene i de språkene man behersker, trenger man altså ikke å ha nøyaktig like gode ferdigheter i begge språkene for å

⁵ Et interessant poeng i denne sammenhengen er at man ved å bruke enspråklige som målestokk for aldersadekvat nivå, gjør enspråkliges språkferdigheter til idealet også for tospråklige. Dette kan være problematisk, noe blant annet MultiLing-forskerne (Golden et al. 2013b) er inne på i en av sine kronikker, der de stiller spørsmål ved nettopp det å sammenligne en- og tospråklige. Dette er et viktig poeng som det hadde vært både interessant og nyttig å diskutere videre. Dessverre er det ikke rom for videre drøfting av dette i denne oppgaven, men det er verdt å notere seg at flerspråklighet er et omfattende tema med mange nyanser.

regnes som balansert tospråklig.⁶ Balansert tospråklighet kan slik sett også forekomme på forskjellige ferdighetsnivåer (det vil si dersom man har like «dårlige» ferdigheter i flere språk), selv om det som nevnt er vanlig å ta utgangspunkt i at det først og fremst dreier seg om ferdigheter på et relativt høyt nivå (Engen & Kulbrandstad 2004: 30-31). Balansert tospråklighet kan også være representert gjennom en asymmetri i bruken av de to språkene. Det kan bety at begge språkene er velutviklet, men at det ene er bedre tilpasset en sfære (hjemmet), mens det andre er bedre tilpasset enn annen sfære, for eksempel skolen. Språkene er altså balansert, men ulikt distribuert, hos brukeren. Når vi snakker om individuell flerspråklighet, er det å være ikke-balansert to- eller flerspråklig det vanligste. Det vil si at ett av språkene, som regel førstespråket, dominerer. Dette er svært vanlig når man begynner å lære et andrespråk på et senere tidspunkt enn førstespråket. Balansert tospråklighet er derimot mer vanlig dersom man vokser opp med tospråklighet som morsmål – altså at man lærer to språk helt fra fødselen av.

Begrepet «funksjonell tospråklighet» viser på mange måter til det å være balansert tospråklig. Begrepet ble først tatt i bruk her i Norge i læreplanen M87, der funksjonell tospråklighet skulle være målet for minoritetsspråklige elevers språklige utvikling. Øzerk (2016: 93) beskriver begrepet slik:

[...] funksjonell tospråklighet betyr en type tospråklig ferdighet som er virksom i menneskets daglige liv. Det handler om den kommunikative kompetansen i to språk som man trenger for å kunne mestre tilværelsen både i familiekreten, i sitt eget språksamfunn og i storsamfunnet. [...] Funksjonell tospråklighet betyr videre at barna behersker de to språkene og har så mange positive opplevelser av sin tospråklighet at de kan identifisere seg med de to språkene og utvikle trygghet, glede og sikkerhet i bruken av dem.

Vi ser av sitatet at både balansert tospråklighet og funksjonell tospråklighet handler om å beherske begge eller alle språkene man kan på et aldersadekvat, eller høyt, nivå, men at funksjonell tospråklighet i tillegg handler om at man bruker begge/alle språkene i det daglige.

2.2.5 Elitetspråklighet og folketospråklighet

Vi skiller ofte mellom det som kalles «elitetspråklighet» og det som kalles «folketospråklighet». Førstnevnte karakteriserer de som selv har *valgt* å lære flere språk, gjerne gjennom utdanning og utenlandsopphold. Sistnevnte betegner dem som ofte ikke har noe annet valg enn å bli flerspråklig. Dette kan være mennesker fra en språklig minoritet, som har lært det andre språket gjennom praktisk omgang med brukere av det. Elitetspråklige blir gjerne

⁶ Selv om noen også opererer med en så snever definisjon av begrepet – se for eksempel Macnamara (1967, 1969).

forbundet med høyere samfunnslag, mens representanter fra den andre kategorien derimot knyttes til fattigdom og en underordnet posisjon i samfunnet (Engen & Kulbrandstad 2004: 46). Dette betyr at flerspråklige kan bli møtt med ulike holdninger ut fra hvilken bakgrunn de har.

2.2.6 Kritisk periode

Hypotesen om en kritisk periode for språklæring ble først lansert av nevrologene Wilder Graves Penfield og Lamar Roberts i 1959, og ble senere videreført av blant andre lingvisten og nevrologen Eric Heinz Lenneberg (1921-1975) (etter Øzerk 2016: 122). Hypotesen omtales også som *hypotesen om hjernens plastisitet*, og dreier seg om hvordan små barns hjerne er plastisk, og dermed har en egen evne til å forandre seg. Det vil si at hjernen er mer «mottakelig» for læring, og at for eksempel nye språkstrukturer tilegnes og lagres raskere i ung alder. Denne plastisiteten avtar, ifølge hypotesen, med alderen (ibid.). Dette medfører at små barn uten problemer kan tilegne seg språk og aksentfri tale, og også flere språk samtidig. Etter som årene går, blir dette derimot vanskeligere. Der små barn lærer språk helt ubevisst, er voksne mer avhengige av systematisk læring. Akkurat når denne grensen går, er omdiskutert, men mange vil si at evnen til å tilegne seg språk naturlig avtar gradvis fram til 13-14-årsalderen/puberteten (ibid.: 123-125).

3. Metode

3.1 Valg av metoder

Debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning er utgangspunktet mitt for denne oppgaven, og hoveddelen av datamaterialet er derfor artiklene og kronikkene fra debatten i *Aftenposten* høsten 2013. For å få en dypere innsikt i forskningen bak innleggene som ble skrevet i avisen og på nett, ønsket jeg også å intervjuere forskerne som sto bak. For å få best mulig resultat intervjuet jeg de aktuelle forskerne «ansikt til ansikt», og ikke over telefon eller internett. De fire informantene ble intervjuet parvis – Åfarli og Lohndal i Trondheim, november 2014, Lanza og Svendsen i Oslo, januar 2015. Jeg henvendte meg i tillegg til Melby-Lervåg & Lervåg for også å intervjuere dem, men de takket dessverre nei til min forespørsel.

3.2 Kvalitativ forskning

Masteroppgaven min baserer seg på kvalitativ forskning. Der den kvantitative metoden går ut på å samle inn et stort materiale, slik at man kan se sammenhenger og tendenser i form av tallmessige størrelser, har kvalitativ forskning ofte et mindre materiale og et ønske om enda dypere *innsikt*. I oppgaven min har jeg et relativt begrenset datamateriale, nemlig debattinnleggene fra *Aftenposten* og de to intervjuene. Argumenter og sitater fra debattinnleggene og intervjuene vil imidlertid bli presentert og drøftet i lys av relevante teorier og generell forskning innenfor fagfeltet, og dette blir dermed et viktig supplement til datamaterialet.

3.3 Dokumentstudier

I sin bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, beskriver Aksel Tjora (2010) tre hovedgrupper innenfor kvalitativ datagenerering. Disse gruppene er «intervju», «observasjon» og «dokumentstudier». Jeg har i mitt prosjekt benyttet meg av de første og de sistnevnte metodene.

Et kjennetegn ved dokumentstudier er at man undersøker dokumenter som ofte er produsert for andre formål enn forskning. Det er mulig å gjøre rene dokumentstudier, men ofte brukes dokumentene i tillegg til andre data, som for eksempel intervju – slik jeg har gjort. Eksempler på ulike dokumenttyper som kan benyttes, er kassuspesifikke, generelle (politiske dokumenter, lovverk), medier (aviser, nettsteder) og forskningsdokumenter (artikler, rapporter)

(ibid.: 145). I denne masteroppgaven vil særlig de tre sistnevnte kategoriene være aktuelle. Debattinnleggene i mediene danner hovedgrunnlaget i datamaterialet mitt, mens forskningsdokumenter og politiske dokumenter også utgjør en viktig del. Tjora understreker at en avgjørende faktor ved dokumentstudier, er å sette de aktuelle dokumentene inn i en større sammenheng – Når er de skrevet? Hvorfor er de skrevet? Og av og for hvem er de skrevet? (ibid.). Dette er bakgrunnen for at jeg i tillegg til å studere de nevnte dokumentene også ville intervju deltagerne i debatten. Dette har gitt meg større innsikt i diskusjonen, og i hva som ligger bak argumentene deres.

3.4 Intervju

Intervju er altså en av de andre to hovedgruppene innen kvalitativ datagenerering. Dette er i tillegg den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Særlig sentralt er «dybdeintervjuer». En kortere variant av dybdeintervjuet er «fokuserte intervju» (ibid.: 90). Formatet er det samme, og det eneste som skiller disse fra hverandre, er lengden på selve intervjuet. Vi kan derfor kalle den kortere varianten for «fokuserte dybdeintervju».

I denne oppgaven gjennomførte jeg to fokuserte dybdeintervju. Slike intervju brukes der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Det brukes også der forskeren vet for lite om fenomenet til å lage gode spørreundersøkelser, eller der man ikke har tilgang til et stort antall informanter. Målet med et slikt intervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer bestemt på forhånd. Det er meningen å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet. Her kan det komme fram temaer og momenter som intervjueren ikke har tenkt ut på forhånd, men som kan vise seg å være relevant for forskningen (ibid.: 90-91). Dette kan for eksempel være personlige opplevelser og erfaringer, som de kan knytte til sine holdninger, men som også utgjør personavhengige aspekter (ibid.: 19, 21).

3.5 Intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene

Målet mitt med å benytte kvalitative intervjuer var som tidligere nevnt å få en dypere innsikt i argumentene og resultatene som kom fram i debatten i *Aftenposten*. Jeg ønsket å intervju noen av de mest sentrale aktørene i debatten – og bestemte meg for å prioritere Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg ved Universitetet i Oslo, Terje Lohndal og Tor Åfarli ved NTNU i Trondheim, og Bente Ailin Svendsen og Elizabeth Lanza ved MulitLing (UiO). Dessverre takket altså

Melby-Lervåg & Lervåg nei til min forespørsel, og jeg fikk derfor gjennomført kun to intervju, med Åfarli og Lohndal, Lanza og Svendsen. Intervjuene ble gjennomført henholdsvis 17. november 2014 i Trondheim og 28. januar 2015 i Oslo.

I de fleste intervjuer er det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide for å strukturere samtale. Intervjuguidene jeg benyttet i de to intervjuene, er svært like, og består stort sett av fullstendige spørsmål, med underordnede «hjelpespørsmål» (se vedlegg II og III). Intervjuguiden består av tre deler, «intro», «intervju» og «avslutning». Den første delen besto i at jeg ga informantene informasjon om prosjektet mitt og om selve intervjuet. Del 2 var inndelt i kategoriene «overgangsspørsmål», «nøkkelspørsmål», «morsmål», «to-/flerspråklighet» og «debatten generelt». Del 3, «avslutning», var en oppsummeringsdel, der jeg kort gjenfortalte det jeg hadde notert, og der informantene fikk mulighet til å rette på noe, eller eventuelt legge til momenter de ikke hadde fått frem tidligere.

3.6 Reliabilitet og validitet

Kriteriene «reliabilitet» og «validitet» brukes ofte som indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning. Disse kan, henholdsvis, oversettes til de norske begrepene «pålitelighet» og «gyldighet», men jeg kommer videre til å bruke de mest brukte og kjente begrepene her (Tjora 2010: 175).

3.6.1 Reliabilitet

Forskere vil i de fleste forskningsprosesser ha et personlig engasjement i temaet de forsker på. Dette kan være med på å påvirke resultatene av forskningen. Tjora skriver at det innenfor den positivistiske tradisjonen er et ideal om helt nøytrale eller objektive observatører. Her vil forskernes engasjement bli sett på som *støy* i prosjektet, på det viset at selve engasjementet vil kunne påvirke resultatene. Derimot, innenfor den fortolkende tradisjonen – som kvalitativ forskning er basert på – har man innsett at det ikke er mulig med noen fullstendig nøytralitet. Forskerens engasjement kan fortsatt bli sett på som et forstyrrende element, men samtidig også som en ressurs. Det viktige her er at forskeren selv er klar over dette, og at han/hun håndterer situasjonen på en god måte (ibid.: 175-176).

Utvelgelse av informanter, og relasjoner mellom forskere og informanter kan også ha betydning for oppgavens reliabilitet. Det vil da, ifølge Tjora, være avgjørende at disse relasjonene blir beskrevet i oppgaven. I min undersøkelse er det ingen særlig relasjon mellom meg og informantene, utover at to av dem har vært forelesere i emner jeg har tatt ved NTNU.

Jeg tilhører altså samme institutt som disse to jobber ved, og kan på den måten være påvirket av dette miljøet. Selv om de to informantene ved UiO befinner seg innenfor det sosiolingvistiske feltet og har spesialisert seg på flerspråklighet, mens de ved NTNU i hovedsak holder på med teoretisk og strukturell syntaks, tilhører de alle et språklig fagmiljø. Dette kan ha påvirket meg noe i arbeidet med prosjektet. I tillegg kan informantene ha latt seg påvirke av at jeg som intervjuer tilhører samme fagmiljø som dem.

3.6.2 Validitet

Validiteten, det vil si gyldigheten, i en forskningsoppgave kan styrkes ved at man er åpen om hvordan man praktiserer forskningen, for eksempel ved å redegjøre for valgene man tar i forskningsarbeidet (ibid.: 179).

En innvending i forskningen min er det faktum at alle de fire informantene mine representerer det samme faglige standpunktet. Den store uenigheten i debatten var mellom pedagogene Melby-Lervåg & Lervåg ved Universitetet i Oslo på den ene siden, og lingvistene⁷ ved MutliLing og NTNU på den andre siden. Ved at førstnevnte takket nei til å stille opp på intervju, sitter jeg igjen med en større mengde datamateriale fra språkforskernes side. I tillegg tilhører jeg som student også selv et språklig fagmiljø. Jeg vil likevel prøve å utjevne denne forskjellen ved å ta i bruk annet materiale jeg kan knytte til Melby-Lervåg & Lervåg, som deres egen forskning, i tillegg til innleggene i selve debatten.

⁷ Jeg velger i denne oppgaven å definere begrepet «lingvist» på samme måte som «språkforsker» og «språkviter», og bruker betegnelsene om hverandre.

4. «Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn»⁸ – et sammendrag av debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning

Slik lød overskriften i det første innlegget, skrevet av Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg, publisert i *Aftenposten* 22. november 2013 (jf. tittelen ovenfor). Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på denne debatten. Først vil jeg ta for meg hvordan det hele startet, og deretter vil jeg se på hvordan debatten utviklet seg.

4.1 Hvordan det hele begynte

I sin kronikk fra november 2013 konkluderer Melby-Lervåg & Lervåg med at det er store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn, og at «[u]tfordringen er størst for barn som bruker et annet språk enn skolespråket hjemme, og som har foreldre med liten skolegang» (Melby-Lervåg & Lervåg 2013a). Kronikken bygger på materiale fra deres egen metastudie fra 2013 (mer om denne i kapittel 4.1.1). Som Melby-Lervåg & Lervåg skriver, er leseforståelse, som er del av den generelle språkforståelsen, avgjørende for barns læring i skolen. Dette er en ferdighet man trenger i alle fag, og som blir mer og mer vesentlig jo høyere opp i klassetrinnene man kommer. I tillegg til det å finne sammenhengen mellom lyd og bokstav, er ordforråd en sentral del av leseforståelsen. Når det gjelder å se sammenhengen mellom lyd og bokstav viser undersøkelsen at enspråklige og tospråklige barn er like raske og dyktige. Ser en derimot på ordforråd, finner Melby-Lervåg & Lervåg forskjeller. De hevder å ha funnet at tospråklige barn har et ordforråd som fungerer godt sosialt og i familien, men at de på skolens språk har et mye svakere vokabular enn sine enspråklige medelever. Dette bekymrer pedagogene, ettersom det kan være noe av grunnen til at barna har dårligere leseforståelse, noe som igjen kan føre til at barna får dårligere læringsutbytte, spesielt i høyere klassetrinn.

I samme kronikk nevner Melby-Lervåg & Lervåg at tospråklighet er en stor ressurs, men de poengterer samtidig at tidligere forskning i stor grad har fokusert på nettopp fordelene ved å være tospråklig. Dette kan ha resultert i en oppfatning av at eventuelle språkforsinkelser hos tospråklige barn vil utjevnes med tiden, uten at det vil få varig negative utslag. Dette er pedagogene derimot kritiske til. Undersøkelsen de selv har gjort, viser at forskjellene i språkforståelse i stor grad er gjeldende ved skolestart, og at de i mange tilfeller øker utover i skoleløpet. For å minske gapet mellom enspråklige og tospråklige barn, og for å gi alle de

⁸ Melby-Lervåg & Lervåg 2013a.

samme mulighetene, mener de derfor at man må starte tidlig med opplæring i skolens språk. De hevder videre at dette er spesielt viktig for barn med foreldre som har liten eller ingen utdanning, og i familier der man kun snakker morsmålet hjemme (ibid.).

4.1.1 Melby-Lervåg & Lervågs metastudie og videre undersøkelser

Påstandene referert til ovenfor bygger på resultatene fra metastudien Melby-Lervåg & Lervåg (2014) selv sto bak: «Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners». Undersøkelsen er en kunnskapsoppsummering av andre studier som har sammenlignet språkutvikling og leseforståelse på skolespråket hos en- og tospråklige barn (det vil si en undersøkelse der resultater fra flere ulike studier trekkes sammen til én studie). Med en andel tospråklige barn i Osloskolen på 40 prosent (Melby-Lervåg & Lervåg 2013a), er slike undersøkelser svært viktige. Som tidligere nevnt ønsket Melby-Lervåg & Lervåg med denne studien å undersøke om tospråklighet er så udelt positivt som tidligere forskning kan gi inntrykk av. De ville gjennom studien gi det de selv omtaler som et mer realistisk bilde av hvordan det er for barn å lære seg to språk, og resultatene deres viser at dette ikke automatisk gir fordeler.

I lys av sin egen konklusjon om at tidlig opplæring i skolens språk for tospråklige barn kan være en fordel, har Melby-Lervåg & Lervåg siden 2013 vært involvert i flere undersøkelser der dette blir prøvd ut. Samme år som metastudien og kronikken i *Aftenposten* ble publisert, startet de en undersøkelse der språkstimuleringstiltak for tospråklige femåringer i barnehagen ble prøvd ut. 115 barnehagebarn i Lørenskog og Skedsmo ble tilfeldig delt inn i to grupper, der den ene fikk ekstra språkstimulering, mens den andre fulgte normal barnehagepraksis. Forsøket ble gjort over 18 uker, i det siste halvåret før barna skulle begynne på skolen. Barnas språkforståelse ble så målt rett etter at studien var ferdig og i januar året etter – etter ca. et halvt år i skolen. Resultatene av denne undersøkelsen viste ved første måling at språktreningen hadde gitt god effekt. I januar var derimot forskjellen mellom de to gruppene mindre, noe som viste at den ekstra språkstimuleringen ikke ga noen særlig *varig* effekt (Haugen 2015).

En ny studie ble derfor satt i gang sommeren 2015. Denne undersøkelsen omfatter rundt 300 barnehagebarn fra 150 avdelinger i Asker og Bærum, og har som mål å undersøke effekten av mer langvarig språklig oppfølging. Barna i studien skal følges opp gjennom hele skolegangen, til de er i 18-års alderen, og studien vil derfor kunne gi ny unik innsikt i betydningen av språktrening og oppfølging av tospråklige barn og unge (ibid.).

Disse nye undersøkelsene er altså noen av ettervirkningene av Melby-Lervåg & Lervågs metastudie og deres kronikk i *Aftenposten* 2013. Men innlegget førte ikke bare til videre forskning, men altså også til mye debatt.

4.2 Debatt i *Aftenposten*: «Misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk»⁹

27. november 2013 kommer en ny kronikk i *Aftenposten* om temaet tospråklighet, denne gangen fra tre språkforskere ved NTNU. Mila Vulchanova, Terje Lohndal og Tor Anders Åfarli (2013) hevder her at det ikke er korrekt å påstå at tospråklighet generelt er problematisk. De viser til flere internasjonale studier som har påvist at det å være tospråklig gir fordeler som: «[...] bedre oppmerksomhet, bedre utøvende funksjon, fordeler ved symbolske operasjoner, mer kreativitet, bedre talepersepsjon for å nevne noen» (ibid.). Den store forskjellen i leseforståelse Melby-Lervåg & Lervåg peker på, oppstår på grunn av ulike omgivelser og etter hva slags eksponering for språk barna får, ifølge Vulchanova, Lohndal og Åfarli. Her kan familiens sosiale status, som også Melby-Lervåg & Lervåg selv nevner, spille en rolle. NTNU-forskerne viser til internasjonale studier som har påvist at «[...] barn fra familier med lav sosial status har dårlig ordforråd og bruker mindre kompleks grammatikk» (ibid.). Dette gjelder altså uavhengig av om barna snakker ett eller to språk. De viser også til et prosjekt i Oslo kommune som ved å sende barn i barnehagen ville støtte foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette førte ikke til ønskete resultater, og Vulchanova, Lohndal og Åfarli skriver derfor videre at det neste blir å undersøke hvorfor noen drar fordeler av å være flerspråklige, mens andre sliter.

Etter kronikken fra NTNU-forskerne følger flere oppslag i debatten om tospråklighet, skrevet både av politikere og privatpersoner (mer om dette i kapittel 4.3). Den 3. desember 2013 kommer et nytt innspill i *Aftenposten* fra forskningens side. Kronikken «Finn fem feil i debatten om tospråklighet» er skrevet av Anne Golden, Pia Lane, Elizabeth Lanza, Else Ryen, Hanne Gram Simonsen og Bente Ailin Svendsen ved MultiLing, Universitetet i Oslo (2013a). Innlegget innledes med en påstand om at den pågående mediedebatten gir inntrykk av at tospråklighet er «[...] vanskelig, skadelig og til hinder for å lære norsk på skolen» (ibid.). Forskerne ved MultiLing avviser dette, og hevder videre at det i debatten kommer fram et foreldet syn på tospråklighet, som inneholder fem åpenbare feil.

⁹ Vulchanova et al. 2013.

Den første «feilen», som MultiLing kaller det, handler om at tospråklige defineres som én gruppe. De skriver at Melby-Lervåg & Lervåg i sin metastudie ikke skiller mellom barn som får input fra begge språk fra fødselen av, versus barn som lærer norsk i barnehage eller barn som lærer norsk først på skolen. Slike forhold har naturlig nok stor påvirkning på barnas språkferdigheter. Det neste MultiLing-forskerne viser til, er påstanden om at tospråkligheten blir tillagt skylden for de sprikende lese- og språkferdighetene. I likhet med forskerne fra NTNU mener de at det er de sosiale omgivelsene rundt, snarere enn det faktum at barna snakker to språk, som er utfordringen. De avviser også Melby-Lervåg & Lervågs påstand om at det er mer krevende å lære to språk samtidig enn å lære ett språk. Det tredje MultiLing-forskerne trekker fram, er morsmålet. De viser her til tidligere forskning som har vist at det å utvikle morsmålet også kan være en hjelp når man skal lære nye språk. De skriver at «[...] har de allerede lært begrepene på morsmålet, er det enklere å lære ordene på norsk» (Golden et al. 2013a). Forskerne fra MultiLing minner videre om at det å lære ett språk, ikke utelukker å lære flere. De mener altså at det å bruke tid og krefter på å utvikle morsmålet, ikke står i veien for utvikling i norsk språk samtidig – snarere tvert imot.

Den fjerde «feilen» lingvistene viser til, dreier seg om bruken av statistikk. De påpeker at det i avslutningen av Melby-Lervåg & Lervågs metastudie kommer fram ulike begrensninger til studiene som er utgangspunktet for analysen deres. Dette er faktorer som opplysninger om når barna i de ulike studiene begynte å lære språket, hvor lenge barna og foreldrene hadde bodd i målspråklandet, og hvor gode andrespråksferdigheter foreldrene hadde. MultiLing poengterer her hvor viktige slike faktorer er for å kunne vurdere ferdighetsnivået hos tospråklige. Avslutningsvis kritiserer språkforskerne fra MultiLing påstanden om at tospråklighet bare er en fordel for barn fra ressurssterke familier. Der Melby-Lervåg & Lervåg påstår at tospråklige barn fra ressursvake familier har et dårligere utgangspunkt for å klare seg godt på skolen, hevder forskerne fra MultiLing at dette gjelder barn fra ressursvake hjem uavhengig av hvor mange språk de snakker. Lingvistene sier seg altså enige i at familiens ressurser og status kan virke inn på barnas muligheter i skolen, men konkluderer helt til slutt med at tospråklighet i seg selv ikke er skyld i dårlige skolerestater (ibid.).

4.2.1 Pedagogene svarer på kritikken: «Mye ideologi, lite empiri»¹⁰

I en ny sak i *Aftenposten* noen dager senere (6. desember 2013), svarer pedagogene på noe av kritikken. De innleder med å presisere nok en gang at de er enige i at tospråklighet kan være en

¹⁰ Melby-Lervåg & Lervåg 2013b.

stor ressurs, og at mange lærer seg flere språk helt problemfritt. Deres hovedanliggende er imidlertid at det er viktig å ta på alvor det faktum at mange barn i dag opplever at de ikke mestrer skolespråket, og dermed skoleoppgavene de får. De poengterer deretter at lingvistene i sine artikler ikke viser til konkret, relevant forskning, mens de understreker at de selv har gjort flere grundige undersøkelser, som er publiserte i anerkjente internasjonale fagfelleverderte tidsskrifter. De stiller også spørsmål ved hvordan språkforskerne kan være så sikre på «[...] at det er tospråklighet i seg selv som er så positivt, og ikke for eksempel faktorer knyttet til høy sosio-økonomisk bakgrunn?» (Melby-Lervåg & Lervåg 2013b). De har selv gjort store undersøkelser der de har sett på hva slags påvirkning ulike faktorer, som sosioøkonomisk bakgrunn og hjemmespråk, kan ha.

Til slutt i sin kronikk uttrykker Melby-Lervåg & Lervåg bekymring for at slike debatter i media, der kolleger kritiserer hverandres arbeid, kan «[...] svekke omverdenens tiltro til forskning» (ibid.). De skriver at det for leserne vil være helt umulig å vite hvem som har de beste svarene, og at det kan gi et inntrykk av at forskning ikke er til å stole på. Videre skriver de at slik uenighet mellom forskere i media kan få uheldige konsekvenser for mange av barna debatten gjelder. De er redd for at viktige tiltak ikke blir igangsatt dersom politiske beslutninger fattes på galt grunnlag.

4.3 Hvordan utviklet debatten seg?

Som vi har sett så langt, utviklet denne saken seg til å bli en relativt stor debatt, og det var ikke bare forskere som engasjerte seg i temaet. Også politikere og privatpersoner kastet seg inn i debatten, og bidro dermed til at enda flere momenter og synspunkter kom fram.

Den 24. november 2013 kunne man i *Aftenposten* lese at «7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp» (Slettholm 2013b). Til tross for at nesten alle norskpakistanske barn er født i Norge, har altså over halvparten rett på særskilt norskopplæring. Dette gis til elever som ikke kan norsk godt nok til å følge den vanlige undervisningen. Denne statistikken taler altså for at utfordringene Melby-Lervåg & Lervåg har funnet i sin undersøkelse, stemmer. Samtidig trekker Anders Bakken, ved forskningsinstituttet NOVA, fram at problemene med å mestre det norske språket i skolen ikke bare handler om at elevene har et annet morsmål, men like gjerne kan være et uttrykk for klasseforskjeller (ibid.). Han synes dermed å være mer enig med språkforskerne ved NTNU og MultiLing.

4.3.1 Politikere, journalister og samfunnsdebattanter engasjerer seg

Abid Raja, politiker for Venstre, kommer samme dag med enda et nytt innspill i debatten (Slettholm 2013c). Han trekker fram ekteskapsmønsteret som en viktig grunn til de svake norskkunnskapene blant norskpakistanske barn. Samtidig som han mener at folk må få gifte seg med hvem de vil, sier Raja at «[...] det er mulig for politikere og andre å kommunisere hvilke fordeler det har å gifte seg med en som allerede bor i Norge. Da slipper man å starte hele integreringsprosessen på nytt [...]» (ibid.). Tanken om at det er problematisk dersom morsmålet dominerer i hjemmet, deles blant annet av arbeiderpartipolitiker Jan Bøhler (Slettholm 2013e). Ifølge ham må alle som har planer om å bli i Norge, prioritere å snakke norsk med barna sine. Han hevder at tanken om at morsmålsopplæring er en styrke for språkkunnskapene, som har støtte i flere forskningsmiljøer, ikke stemmer. Anniken Hauglie, daværende skolebyråd i Høyre, støtter Bøhler i at foreldrene har ansvar for å lære barna sine norsk, men trekker fram at hun tror det vil være kunstig for mange å snakke et annet språk enn morsmålet sitt hjemme (ibid.). Tarjei Helland (2013), høgskolelektor i samfunnsfag, påpeker dessuten at mange av foreldrene det gjelder, selv snakker norsk på et såpass lavt nivå at det ikke er grunn til å tro at disse kan lære barna funksjonell norsk.

Engasjementet rundt temaet flerspråklighet er ikke bare framtreddende i den skriftlige debatten. Også i praksis kommer dette til syne. Norskpakistanske Sabin Jameel forteller til *Aftenposten* at hun valgte å sende barna sine fra hjemmet på Furuset til en privatskole på Ulsrud¹¹ (Slettholm 2013d), mens den tidligere nevnte Anniken Hauglie vil lage sommerskole for språksvake barn før skolestart (Slettholm 2013g).

I desember kommer nye tanker fram i debatten. Guro Sibeko (2013), spaltist og forfatter, tar igjen opp hvordan debatten i *Aftenposten* kan spre usikkerhet. Hun skriver: «Debatten som går i disse dager bidrar helt sikkert ikke til at minoritetsspråklige foreldre blir tryggere på hvordan de best skal sikre språkutviklingen til ungene sine» (ibid.). Hun hevder videre at forskernes gode intensjoner om å bidra til å forbedre situasjonen for barn som sliter med å mestre det norske språket i skolesammenheng, kan virke mot sin hensikt når det oppstår debatter som dette (ibid.). Helene Valvatne (2013), tidligere høgskolelektor i norsk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, understreker på sin side at mange ikke har noe annet valg enn å være tospråklige, og at «[v]i må arbeide for at barna skal være stolte av morsmålet sitt!» (ibid.).

¹¹ Ulsrud ligger i Østensjø bydel, sørøst i Oslo, mens Furuset ligger i Groruddalen, nordøst i Oslo.

4.4 Forskerne svarer igjen

Etter flere artikler der politikere og andre engasjerte har uttrykt seg, svarer igjen forskerne på noe av det som har kommet fram.

4.4.1 MultiLing: «Bred enighet i internasjonal forskning om fordeler ved tospråklighet»¹²

I likhet med Valvatne poengterer lingvistene ved MultiLing at de ikke ønsker å skape strid mellom lingvister og pedagoger (Golden et al. 2013b). De understreker at tospråklighet er et sammensatt fenomen, og at det er nødvendig med perspektiver fra mange fagfelt. Videre vil de gjøre det klart at deres kritikk mot Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg ikke hovedsakelig er rettet mot resultatene eller metodene deres, men mot konklusjonen om at flerspråklige barn har dårligere språkforståelse «[...] nettopp *fordi* de er tospråklige» (ibid.). Også de – språkforskerne – er bekymret for at slike konklusjoner kan gjøre foreldre i tospråklige familier usikre på hvordan de skal oppdra barna sine språklig.

For å kunne si noe om tospråkligheten mener MultiLing-forskerne at det er viktig å vite noe om kompetansen i førstespråket i tillegg til hvor lenge barna har vært i kontakt med andrespråket. Skal man sammenligne tospråklige med enspråklige, må man altså undersøke kunnskapene i begge språkene – ikke kun andrespråket. De viser også til at det innenfor fagfeltet er vanlig å skille mellom simultan og suksessiv tospråklighet, og mellom suksessiv tospråklighet og andrespråkstilegnelse.¹³ Lingvistene hevder videre at det er andrespråkstilegnelse Melby-Lervåg & Lervåg har undersøkt i sine studier, og at det derfor ikke kan trekkes konklusjoner om tospråklighet generelt på bakgrunn av dette. Avslutningsvis gjentar lingvistene at tospråklighet ikke er et problem – utfordringen er «[...] å skulle tilegne seg skolespråket norsk som et andrespråk og få all undervisning på dette språket, hvis man ikke mestrer det godt nok» (ibid.). På bakgrunn av dette ønsker de seg mer kunnskap, slik at barna det gjelder, kan få best mulig støtte i utdanningssystemet.

¹² Golden et al. 2013b.

¹³ Suksessiv tospråklighet betyr at «[...] språk nummer to læres etter at det første språket er tilegnet», mens simultan tospråklighet betyr at «[...] de to språkene læres samtidig fra fødselen av». Begrepet andrespråkstilegnelse brukes «[h]vis det går noe tid mellom tilegnelse av de to språkene» (Golden et al. 2013b).

4.4.2 NTNU: «Ulike analyser gir ulike perspektiver»¹⁴

Når forskerne fra NTNU igjen skriver i *Aftenposten*, er det først og fremst analysene i studiene de kommenterer. De uttrykker først skepsis til å legge for mye i metaanalyser, og poengterer deretter at Melby-Lervåg & Lervågs undersøkelser i liten grad er gjort på norske data (Lohndal, Vulchanova og Åfarli 2013). Noe av kritikken mot bruken av metaanalyser går på at slik forskning dreier seg om å hente ut data fra svært forskjellige studier. De viser til lignende faktorer som MultiLing trekker fram, som tid i Norge, tid på skolen og antall måneder eller år som andrespråksinnlærer, og hevder at å sammenligne så heterogene studier er som å sammenligne epler og pærer.

Lohndal, Vulchanova og Åfarli trekker også fram bruken av Porters (1990) hypotese om språkutvikling, der det påstås at tiden minoritetsspråklige barn bruker på morsmålet, er skadelig for deres videre språklige og akademiske utvikling på majoritetsspråket. Lingvistene skriver at dette er merkelig og ubegrunnet (mer om Porters hypotese i kapittel 5.3.3).

Litt i strid med både Melby-Lervåg & Lervåg og MultiLing mener derimot forskerne fra NTNU at det er positivt at ulike syn kommer fram i debatten. De skriver at de har full tiltro til at den norske offentligheten takler uenighet mellom forskere, og at dette kan fremme bedre forskning og en bedre forståelse for hvordan forskning faktisk skjer (Lohndal et al. 2013).

4.4.3 Foreløpig punktum for debatten: «Lykke og (nesten) harmoni mellom norske forskere i tospråklighetsdebatten»¹⁵

12. desember 2013 skriver Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg i *Aftenposten* igjen, og setter med det et foreløpig punktum for mediedebatten fra deres side. De svarer blant annet på MultiLings kritikk om at det de i realiteten har undersøkt, er andrespråkslæring, og viser til at mange internasjonale forskere har en annen bruk av begrepet tospråklighet enn den MultiLing skisserer. De hevder MultiLings distinksjon mellom simultan og suksessiv tospråklighet blir for absolutt, og ser selv på tospråklighet mer som «[...] glidende overganger med to ytterpunkter» (Melby-Lervåg & Lervåg 2013c).

På NTNU-forskernes kommentar om Porters hypotese svarer pedagogene at de ikke finner støtte for denne hypotesen i sine undersøkelser. De henviser så til en oppsummeringsartikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, der dette helt eksplisitt kommer fram (Melby-Lervåg & Lervåg 2011). At metaanalyser blander sammen «epler og pærer», ønsker

¹⁴ Lohndal, Vulchanova & Åfarli 2013.

¹⁵ Melby-Lervåg & Lervåg 2013c.

ikke Melby-Lervåg & Lervåg å fokusere på. De ser derimot på metaanalyser som en mulighet til å stille overordnede spørsmål om «frukt», der både epler og pærer kan bidra med verdifull informasjon. De viser i tillegg til metaanalyseres mulighet til å synliggjøre «[...] hva vi vet, hvor generaliserbare funnene er, og hvor vi trenger mer forskning» (Melby-Lervåg & Lervåg 2013c).

Vi kan altså så langt oppsummere hele denne debatten med å si at de involverte forskerne, både fra UiO og NTNU, er uenige i mye – men like fullt enige om noe: Det er en utfordring at så mange minoritetspråklige barn sliter med å følge vanlig undervisning i dag, og at de dermed blir hengende etter eller faller utenfor i skolen. Dette må tas på alvor, og det kreves trolig mer forskning på flere områder for å finne gode løsninger og tiltak.

5. Teoretisk bakgrunn

Som vist i kapittel 4 er flerspråklighet og morsmålsundervisning svært aktuelle temaer. Debatten fra 2013 forteller oss at dette engasjerer både forskere, politikere og privatpersoner i Norge. For å få en bedre forståelse av den nevnte debatten vil jeg i dette kapitlet kort presentere relevante teorier og aktuell forskning knyttet til temaene flerspråklighet og morsmålsundervisning. Jeg vil presentere teoriene i noenlunde kronologisk rekkefølge etter når de ble lansert. Sammen med en kort gjennomgang av tidligere og nåværende læreplaner, og av sammenhengen mellom språk og sosiale faktorer, vil dette danne grunnlag for den videre drøftingen og analysen av temaene, debatten og intervjuene i kapittel 6.

5.1 Den tidligste forskningen

5.1.1 Et negativt syn på flerspråklighet – første halvdel av 1900-tallet

Fram til 1960-tallet var det først og fremst et negativt syn som dominerte forskningen innen flerspråklighet. Flere undersøkelser viste at flerspråklige scoret dårligere på intelligenstester enn enspråklige, og mange konkluderte med at flerspråkligheten var en viktig årsak til dette (Skutnabb-Kangas 1981: 70). Den danske lingvisten Otto Jespersen (1922: 220) var blant dem som var kritiske til flerspråklighet:

First of all the child in question hardly learns either of the two languages as perfectly as he would have done if he had limited himself to one. [...] Secondly, the power required to master two languages instead of one certainly diminishes the child's power of learning other things [...].

Jespersen hevder altså at de fleste flerspråklige barn hverken lærer det ene eller det andre språket like godt som de ville gjort dersom de kun snakket ett språk, og i tillegg at flerspråklige må bruke så mye energi på å mestre begge/alle språkene at de har mindre krefter igjen til å lære seg andre ting.

Tove Skutnabb-Kangas (1981: 69) viser til at flerspråklighet tidligere ofte ble forbundet med fattigdom, maktesløshet og med de som hadde en underordnet posisjon i samfunnet. Hun skriver at:

Tvåspråkigheten har betraktats som något ont, som en mellanstation på väg *från enspråkighet* i ett föraktat lågstatusminoritetsspråk *via ett stadium av tvåspråkighet* i lågstatusmodersmålet och majoritetsspråket med hög status *till enspråkighet* i majoritetsspråket. Tvåspråkigheten har varit [...] ett medel som minoritetsmedlemmen måste använda för att bli delaktig i makten och härligheten, dvs majoritetskulturen och majoritetsspråket med alla deras fördelar (ibid.: 70).

Her viser hun hvordan flerspråklighet ble sett på som et nødvendig onde for minoritetsspråklige for at de skulle kunne bli en del av den «mektige majoriteten». Skutnabb-Kangas påpeker imidlertid videre at individuell flerspråklighet av typen elitespråklighet ikke har hatt det samme negative stempelen (ibid.). Øzerk (1992) bekrefter dette, og sier at det å kunne flere språk enn ett tvert imot har blitt ansett som et høystatusfenomen i Europa opp gjennom tidene. Dette gjaldt særlig akademikere og andre som ble regnet for å være privilegerte i utgangspunktet, i motsetning til mange av de Skutnabb-Kangas skriver om, som tilhørte språklige minoriteter og derfor ble *tvunget* til å være flerspråklige (jf. kapittel 2.2.5) (Skutnabb-Kangas 1981: 70, Øzerk 1992: 139).

Øzerk gjengir videre argumenter som tidligere ble brukt mot flerspråklighet. Et av disse er at flerspråklighet førte til språkblanding og språkforvirring, som igjen kunne føre til en svak evne til tenkning. Et annet argument er at «[...] tospråklighet hindret hele den intellektuelle utviklingen hos *hele* den impliserte etniske gruppen» (Øzerk 1992: 137). Mange av undersøkelsene som lå bak slike konklusjoner, har senere blitt kritisert. Kritikken gikk blant annet på utformingen av testene; at ordforrådet i noen av testene var fremmed for minoritetsbarna og at de kun ble testet i andrespråket sitt og ikke på morsmålet (ibid.). Bakgrunnsvariabler som sosioøkonomisk status ble også senere ilagt større betydning (ibid.: 138). Til tross for at noe av forskningen ble utsatt for sterk kritikk, var det negative synet på flerspråklighet svært utbredt. Selv om mange begynte å snu på 1960-tallet, er det flere ting som tyder på at den negative holdningen fortsatt er tilstede i dag – både blant «vanlige» folk og blant enkelte forskere/fagfolk. Dette ser vi blant annet i debatten i *Aftenposten*, i tillegg til i andre artikler publisert i nyere tid (mer om dette i kapittel 5.6 og 6).

5.1.2 Kontrastiv analyse – 1950-/60-tallet

Selv om mange tidligere var negative til flerspråklighet, fantes likevel flere teorier om andrespråklæring. En av disse er kontrastiv analyse-hypotesen, som bygger på tanken om at man kan dra nytte av morsmålet i innlæringen av et andrespråk. Teorien, som dominerte synet på språklæring og -undervisning i USA i tiårene etter 2. verdenskrig, bygger på strukturalistisk lingvistikk og behavioristisk psykologi. Ifølge kontrastiv analyse-hypotesen handler språk-

læring om vanedanning, og man antok derfor at vanene fra førstespråket vil påvirke innlæringen av et andrespråk, enten i negativ eller positiv forstand. Dersom morsmålet og andrespråket ligner hverandre, vil man kunne dra nytte av de allerede innlærte språkvanene, og tilegnelsen av andrespråket vil kunne gå lettere. Dersom språkene derimot er svært forskjellige, vil overføring fra morsmålet føre til vanskeligheter og feil i innlæringen av andrespråket. Som navnet viser til, var det altså sammenligning mellom morsmål og andrespråket som var sentralt her, og som nevnt kunne sammenligningen føre til positiv overføring av språktrekk (positiv transfer) eller negativ overføring av språktrekk (negativ transfer, eller interferens) (Berggren & Tenfjord 1999: 46). Denne teorien kan dermed fungere som et argument *for* morsmålsundervisning og flerspråklighet, ettersom gode ferdigheter i eget morsmål kan gi bevissthet rundt hvilke språktrekk som kan, og ikke kan, overføres til andrespråket.

5.1.3 Peal og Lambert – 1962

I likhet med de som arbeidet med kontrastiv analyse, fant psykologene Elizabeth Peal og Wallace Lambert (1962) i sine undersøkelser at det finnes fordeler ved flerspråklighet. I 1962 publiserte disse to forskerne en artikkel der de presenterte funn fra sin egen undersøkelse, gjort på 10-år gamle elever ved seks franske skoler i Montreal, Canada. De ønsket med denne undersøkelsen å finne ut mer om effektene av flerspråklighet, og om flerspråklighetens påvirkning på kognitive og intellektuelle funksjoner. Studien viste at de flerspråklige elevene gjorde det bedre enn de enspråklige, både på de verbale og nonverbale intelligenstestene. Ut fra dette konkluderte forskerne med at flerspråklige ser ut til å ha mer avanserte og fleksible mentale evner enn enspråklige (ibid.: 22). Peal og Lambert kan derfor regnes blant de som var med på å snu de negative konklusjonene innen flerspråklighetsforskningen. De er blant flere forskere som står bak studier som viser det mange støtter i dag; at flerspråklige har bedre metaspråklige evner og er mer kreative enn enspråklige, i tillegg til å inneha andre kognitive fordeler. Peal og Lamberts forskning og resultater var likevel ikke enerådende i tiden framover, og selv om de har relativt bred støtte i dag, var skepsisen til flerspråklighet fortsatt stor i de neste tiårene.

5.1.4 Halvspråklighet – 1968

En av teoriene som bidro til en negativ holdning, var teorien om «halvspråklighet». En av de som først tok i bruk dette begrepet, var den svenske forskeren Nils Erik Hansegård (1968), i boken *Tvåspråklighet eller halvspråklighet?* Her skriver han om flere utfordringer ved det å være

flerspråklig, og han beskriver hvordan den svenske skolen har som mål å gi elevene kulturell tospråkighet, men at det i praksis ikke alltid fungerer så godt som det skal:

Den svenska skolan syftar att ge «kulturell tvåspråkighet» åt alla sina elever om möjligt, men samtidigt leder den till att den värdefullare «naturliga tvåspråkigheten» övergår till enspråkighet eller något ännu värre: «dubbel halvspråkighet» (Ringbom), ett halvt behärskande av svenskan och ett halvt behärskande av modersmålet (ibid.: 128).

Hansegård bruker altså begrepet «dobbel halvspråkighet» om innvandrere som behersker både svensk og morsmålet sitt *halvveis*. Dette kan knyttes til Jespersens sitat, der han hevder at de fleste flerspråklige bare vil oppnå begrensede ferdigheter i begge språkene sine. Hansegård skriver videre at dobbel halvspråkighet for eksempel kan komme til syne når man skal bruke språket mer abstrakt, selv om man behersker språket godt når det er snakk om mer konkrete ting. Denne mangelen i abstrakt bruk av språket hevder han kan minne om lette former for afasi (ibid.: 43). Hansegård ser på halvspråkighet som et svært negativt, men vanlig, utfall av tospråkighet. Noe av det han trekker fram som problematisk, er vanskeligheter med kommunikasjon og at halvspråkighet kan ha innflytelse på personlighet og følelsesliv:

Bristfällig språklig behärskning (halvspråkighet) inverkar oförmånligt på olika sätt. Litet ordförråd i båda språkssystem ger till att börja med sämre möjligheter att använda språket som kommunikationsmedel vid läsning eller lyssnande, vid skrift eller tal osv. Att inte ha något språkssystem helt i sin hand, verkar dessutom hämmande på hela personligheten. Lämna man modersmålet eller försummar det utan att ha lärt sig att behärska känslofunktionen i språk 2 (om det nu överhuvudtaget är möjligt att lära sig den helt och hållet på språk 2), innebär detta en utarmning av känslolivet: man går bl.a. miste [sic] om den rikedom på emotionellt laddade personliga betydelser, som ger djupa och nyanserade känsloupplevelser (ibid.: 110).

Hansegård ser altså alvorlig på situasjonen for dem han regner som halvspråklige, og hans bruk av dette begrepet taler derfor *mot* flerspråkighet. For å unngå halvspråkighet kan det synes å være behov for å fokusere på kun ett språk, og som innvandrer i Sverige vil det da lønne seg å fokusere på svensk. Samtidig understreker Hansegård at alles morsmål har en verdi og at tospråkighet i seg selv er positivt, så lenge tospråkigheten er *funksjonell* og ikke fører til halvspråkighet (ibid.: 128).

5.2 1970-tallet

5.2.1 Toterskelteorien

På samme måte som teorien om halvspråkighet handler toterskelteorien om ulike nivåer ved innlæring av et andrespråk. Ifølge toterskelteorien («the thresholds theory», se blant annet

Cummins (1980)) bør tospråklighet og kognisjon fortolkes i sammenheng med en øvre og en nedre terskel. «Den nedre terskelen representerer det nivået et barn må nå for å *unngå negative konsekvenser* av sin tospråklighet. Den øvre terskelen representerer det nivået et barn må nå for å *høste fordeler*» (Engen & Kulbrandstad 2004: 169).

Denne teorien tar altså høyde for at tospråklighet både kan ha fordeler og ulemper. Elever som befinner seg under den nedre terskelen har mangelfulle ferdigheter i begge språkene sine, sammenlignet med enspråklige på samme alder. Jamført med kapittel 5.1.4 kan disse elevene da regnes som «dobbeltspråklige», ettersom de ikke har aldersadekvat kompetanse i noen av språkene sine. Samtidig kan elevene karakteriseres som en variant av balansert tospråklige (jf. kapittel 2.2.4). Til tross for at språkferdighetene i begge språk er på et lavt nivå, er det til en viss grad samsvar og balanse mellom ferdighetene i de ulike språkene. Når ferdighetene er på et såpass lavt nivå, kan dette gi negative konsekvenser for barna og gjøre det vanskelig for dem å følge normal undervisning og progresjon i skolen. Mellom de to tersklene finner vi derimot elever som har aldersadekvat kompetanse i ett av språkene, noe som hverken gir spesielt negative eller positive følger. Disse elevene vil da ifølge Hansegård (1968) være halvspråklige i ett av språkene sine – mest sannsynlig andrespråket. Elever som befinner seg over den øvre terskelen, har aldersadekvate ferdigheter i begge språkene sine, og kan derfor regnes som balansert tospråklige på et høyt nivå. Disse elevene kan dermed dra nytte av sin tospråklighet, sammenlignet med jevnaldrende enspråklige elever (Engen & Kulbrandstad 2004: 169-170).

I morsmålssammenheng kan toterskelteorien brukes som argument både *for* og *mot* morsmålsundervisning. Dersom eleven befinner seg under den nedre terskelen, vil kanskje det viktigste være å få ham eller henne opp på et nivå i majoritetsspråket som gjør at han/hun ikke blir hengende etter både faglig og i sosiale sammenhenger. Samtidig kan toterskelteorien brukes som argument for at prosessen med å forbedre ferdighetene i andrespråket kan forenkles ved samtidig å benytte seg av morsmålsundervisning.

5.2.2 «Basic Interpersonal Communicative Skills» og «Cognitive/Academic Language Proficiency»

«Språkkoder», det vil si ulike nivåer eller områder innenfor språk, er et annet tema som har vært knyttet til flerspråklighet og innlæring av andrespråk. Jim Cummins (1979) utviklet en teori om dette, der han skiller mellom «Basic Interpersonal Communicative Skills» (BICS) og «Cognitive/Academic Language Proficiency» (CALP). BICS representerer det dagligdage

språket, som ofte brukes hjemme og i mindre formelle situasjoner. CALP er derimot den type språk man bruker i skole og arbeidsliv, og er ofte noe mer komplisert og avansert. Cummins lanserte dette skillet mellom BICS og CALP for første gang i 1979, som et tilsvarende på John Ollers (1979) påstand om at alle individuelle forskjeller i språkkompetanse kan forklares ut fra én underliggende faktor: «global language proficiency» (Cummins 1999: 2). Cummins hevder på sin side at det ikke er mulig å forklare alle aspekter ved språkbruk ut fra denne ene faktoren. Han skriver videre i sin artikkel at andrespråksbrukere av engelsk ofte tilegner seg den hverdagslige bruken av språket innen 2 år, mens de bruker fra 5 til 10 år på å lære seg akademisk engelsk. Dette, hevder Cummins, er et tydelig bevis på at det eksisterer et klart skille mellom mønstre i tilegnelse og utvikling av «hverdagspråk» og akademisk språk – BICS og CALP (ibid.: 2-3).

Begrepene BICS og CALP kan vi videre knytte til den nevnte toterskelteorien. En elev som befinner seg midt mellom de to tersklene, kan ha aldersadekvate ferdigheter i førstespråket sitt, men ikke i andrespråket. Det trenger ikke bety at ferdighetene i andrespråket er svært dårlige, men kan bety at eleven mangler den mer akademiske «skolekoden», eller CALP som Cummins kaller det, på andrespråket. Dersom eleven ikke har utviklet CALP i det språket det undervises på i skolen, vil det være vanskeligere å følge den vanlige undervisningen, til tross for at vedkommende har gode nok ferdigheter i andrespråket i andre situasjoner (Engen & Kulbrandstad 2004: 171). Det er grunn til å anta at dette også kan gjelde enspråklige elever, for også blant denne gruppen finnes det barn som ikke har fått utviklet sine ferdigheter i CALP før de begynner på skolen, og som dermed kan få problemer med å følge undervisningen.

5.3 1980-1990

5.3.1 «The Separate Underlying Proficiency» – beholdermetaforen/kaketeorien

En annen teori som var med på å gjøre at det tidligere ble regnet som problematisk å være tospråklig, var tanken om at hjernen fungerer som en beholder som rommer en viss mengde kunnskap. Cummins (1980: 91) kalte denne teorien «The Separate Underlying Proficiency» (SUP), og illustrerer den ved å vise hvordan ulike språk, ifølge teorien, har hver sin separate base i hjernen. Engen og Kulbrandstad (2004: 168) beskriver teorien slik: «I en folkelig teori om språk og hjernekapasitet kan språklageret i hjernen betraktes som en ballong som gradvis pumpes opp. Hvis vi lærer to språk, har vi to ballonger i det samme rommet. Når den ene ballongen økes i volum, må det følgelig skje på bekostning av den andre». Det vil si at dersom man utvikler ferdighetene sine i et andrespråk, går dette på bekostning av førstespråket. Andre

navn på denne teorien er «beholdermetaforen» og «kaketeorien». I disse tilfellene ser man på hjernen enten som en beholder av en bestemt størrelse, eller en kake med et visst antall kakestykker. Fyller man beholderen med noe nytt, må noe av det som allerede er der ut. Det samme med kaken – for å få plass til et nytt kakestykke, må et av de som allerede er der, vike.

Når det gjelder språklæring, må man ifølge denne tankegangen «frigi» plass i hjernen når man skal lære seg et nytt språk. Man kan da se for seg at noe av det språket man allerede kan, må ut for å gi plass til ferdigheter i og kunnskap om andrespråket. I en minoritets-sammenheng vil også denne teorien dermed fungere som et argument *mot* morsmåls-undervisning. For å leve og fungere best mulig i det norske samfunnet er det en stor fordel å beherske det norske språket. Ifølge SUP-teorien vil morsmålet «ta opp plass» i hjernen som kunne vært brukt på andrespråket, i dette tilfellet norsk. Engen og Kulbrandstad skriver at dette er en såkalt «folkelig teori» (ibid.). An-Magritt Hauge (1989), leder ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved høgskolen i Oslo og Akershus, fant derimot i sin undersøkelse fra 1987 at denne forestillingen også synes å være utbredt blant lærere.¹⁶ Hun skriver:

Flere skoler i min undersøkelse fra 1987 svarte med store bokstaver at elevene ikke fikk morsmålsundervisning fordi han/hun skulle lære *norsk*. Det kan virke som om forestillingen om at det å bruke sitt morsmål fortrenger evnen til å lære et annet språk, er ganske utbredt i noen av våre skoler (Hauge 1989: 165).

Vi ser her at lærerne Hauge viser til er mest opptatt av at elevene skal lære norsk, og at morsmålsundervisning derfor blir nedprioritert. Det kan virke som om de mener at norsk- og morsmålsopplæring ikke kan eller bør kombineres, og at de derfor har et språklæringssyn på linje med SUP/beholdermetaforen. Hauges undersøkelse viser altså at også flere lærere støtter denne «folkelige» teorien, som ellers avvises av de fleste fagfolk, slik vi skal se i neste delkapittel.

5.3.2 «The Common Underlying Proficiency Model» – gjensidig avhengighet

Selv om Cummins (1980) har beskrevet og illustrert SUP-teorien, støtter han ikke selv denne hypotesen. Han skriver blant annet at:

¹⁶ Hauges undersøkelser omfatter spesialskoler og institusjoner i hele landet, PP-tjenesten og veiledningstjenesten i Oslo, søknader om tilleggstimer fra Oslo-skolene for skoleåret 1987/1988 og relevant arkivmateriale ved Oslo skolekontor. Prosjektet ble finansiert av NAVF (Norsk Allmennvitenskapelig Forskningsråd) (Hauge 1989: v).

The main problem in the SUP model is that it focuses on the obvious differences between L1 and L2 in surface forms (phonology, syntax, lexicon) and ignores the more critical cognitive/academic language proficiency that underlies successful literacy development, whether instruction is in L1 or L2 (ibid.: 93).

Her understreker Cummins hvor problematisk det er at SUP-teorien fokuserer på overfladiske forskjeller mellom ulike språk (som fonologiske, syntaktiske og leksikalske forskjeller), og ignorerer det faktum at lese- og skriveopplæring kan føre til utvikling av kognitive og akademiske språkferdigheter – uavhengig av om det foregår på første- eller andrespråket. Cummins foreslår derfor heller modellen «The Common Underlying Proficiency Model» (CUP), som viser til at alle språk har én felles base i hjernen (ibid.: 95). Engen og Kulbrandstad (2004: 168) beskriver språkferdigheter, i henhold til denne modellen, som «[...] et isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under». Vi kan se for oss at ferdigheter som uttale, ordforråd og grammatikk ligger over overflaten, mens dypere, nyanserte ferdigheter knyttet til mening og kreativitet ligger under overflaten. Jamført med teorien om BICS og CALP kan det bety at mange innvandrerelever har tilstrekkelige overflatekunnskaper til å kommunisere med jevnaldrende og familie på fritiden (BICS), mens de sliter når de møter skolespråket/-koden, der det kreves CALP på andrespråket.

For å eksemplifisere teorien ytterligere kan vi se for oss at en som er tospråklig kan vise begge språkene (toppene) i samtale med andre, mens språkene kommer fra én felles kilde i hjernen. Utvikling i det ene språket kan dermed også føre til utvikling i det andre språket. Modellen kan med andre ord beskrives som en teori om «gjensidig avhengighet». Denne benevnelsen viser til at begge, eller alle, språkene til en som er flerspråklig, bygger på en felles kunnskapsplattform, og på den måten er gjensidig avhengig av hverandre.

I en minoritetssammenheng kan denne teorien fungere som et argument *for* morsmålsundervisning, ettersom positiv utvikling i morsmålet også kan føre til framgang i andrespråket. Ifølge denne hypotesen konkurrerer ikke morsmålet og andrespråket om tid og plass (jf. SUP), men bygger på samme grunnlag og drar nytte av hverandre.

5.3.3 «Time-on-task»-hypotesen

I 1990 lanserte Rosalie Porter den såkalte «time on task»-hypotesen (Porter 1990). Ifølge denne teorien er det å lære et nytt språk i stor grad avhengig av hvor mye man blir eksponert for språket. Det betyr at jo mer tid man bruker på målspråket, jo fortere lærer man dette, og jo flinkere blir man. Samtidig betyr det, ifølge Porter, at tid brukt på for eksempel morsmålet, vil kunne ha negativ innvirkning på innlæringen av andrespråket – ikke ulikt hypotesen i SUP-

teorien. Tiden som brukes på å utvikle morsmålet, kunne i stedet vært brukt på eksponering for og læring av andrespråket, og i verste fall kan man ende opp som dobbelt halvspråklig. De fleste er enige i at de som bosetter seg i Norge for en lengre periode, bør lære seg norsk, og ifølge «time-on-task»-hypotesen bør man i slike tilfeller prioritere å bruke tid på norskopplæring i stedet for morsmålsundervisning. Dette vil altså kunne føre til raskere innlæring av andrespråket. Som Melby-Lervåg & Lervåg (2011: 332) skriver i sin beskrivelse av teorien, vil «[...] fokus på morsmål hjemme og på skolen kunne gå på bekostning av andrespråklæringen». Dermed vil også denne teorien være et argument *mot* morsmålsundervisning i skolen.

5.4 Læreplaner og politiske dokumenter

For å kunne se debatten i *Aftenposten* i lys av dagens situasjon er også læreplaner et aktuelt aspekt. I Norge har vi de siste 100 årene hatt flere ulike læreplaner med noe ulikt innhold. Dette gjelder også for temaene norsk som andrespråk og morsmålsundervisning. Før jeg går videre til å drøfte de omtalte teoriene med utgangspunkt i debatten, vil jeg derfor gi en kort gjennomgang av læreplanene vi har hatt i Norge fra 1970 og fram til i dag.

5.4.1 Norsk som andrespråk og morsmålsundervisning kommer inn i læreplanen

«Mønsterplan for grunnskolen», eller M74, er begynnelsen på den lovfestete undervisningen i norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter. Læreplanen var likevel relativt generell i omtalen av denne undervisningen, som her ble kalt *fremmedspråksundervisning*. I denne undervisningen var det elevenes sosiale integrering, og ikke den faglige utviklingen, som ble vektlagt. Morsmålsundervisning hadde ingen plass i læreplanen (Husby 2015: 447).

Den neste læreplanen kom i 1987, M87, og her ble norsk som andrespråk et eget fag med en egen fagplan. Faget het «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter» og skulle bidra til utvikling av tokulturell tilhørighet og funksjonell tospråklighet (jf. kapittel 2.2.4). I den forbindelse ble det også opprettet et fag som het «Morsmål for språklige minoriteter» (ibid.: 448). Dette viser at elevens samlede språkferdigheter i M87 ble ansett som en ressurs det er verdt å utvikle videre. Faget vitner også om at elevenes morsmål skulle brukes som et bidrag til opplæringen i norsk (ibid.: 449). Vi ser her utviklingen fra tiden før det var behov for fag som norsk som andrespråk og morsmålsundervisning, og fram til 1980-tallet, der flerspråklighet ble ansett som positivt og et mål å trakte etter (jf. begrepet funksjonell tospråklighet).

5.4.2 Fra funksjonell tospråklighet til overgangsplaner

Læreplanverket som kom ti år senere, var L97. Her fikk norsk som andrespråk en egen læreplan, avangsprøve og fastsatt timeramme på lik linje med andre fag i skolen (ibid.: 449). Samtidig ble målet om funksjonell tospråklighet fjernet. Der M87 sto for en bevaringsmodell med fokus på at elevene fikk lære og utvikle seg på morsmålet sitt i tillegg til norsk, sto L97 for en overgangsmodell. Det vil si at opplæringen i morsmål kun skulle brukes som et verktøy til å lære norsk i den første fasen av språklæringen. Fra å anse elevenes morsmålsferdigheter som positivt i seg selv i M87, fikk morsmålet i L97 heller en redskapsfunksjon (ibid.: 450). Dette kommer også fram av «Stortingsmelding nr. 25 (1998-99) – Om morsmålsopplæring i grunnskolen». I meldingen slås det først fast at «[o]plæringen skal bidra til at de ressurser elever fra språklige minoriteter representerer, kan tas vare på og brukes på en best mulig måte til gagn for den enkelte og for samfunnet» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998). Videre står det derimot at Regjeringen går inn for at elevene skal få tospråklig opplæring «[...] inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen» og at morsmålsopplæring skal gis til elever med begrensede norskferdigheter (ibid.). Det virker altså som om Regjeringen i teorien ønsker å framheve og verdsette minoritetsspråkliges ressurser, men at de praktiske tiltakene de går inn for, går i samme retning som L97 – nemlig mot å gjøre morsmålsfaget til et *redskap* for å lære norsk.

Dagens gjeldende læreplan kom i 2006, og heter «Kunnskapsløftet». Denne gjelder for både grunnskolen og den videregående skolen, og inneholder fagene «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter» og «Morsmål for språklige minoriteter». I planen slås det fast at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge undervisningen, har rett på ekstra norskopplæring – men bare til de er gode nok til å følge vanlig undervisning. Dette ser vi også i opplæringsloven paragraf 2-8,¹⁷ der det som kalles «særskilt språkopplæring» er beskrevet:

§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

[...]

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Lovdata 2015a).

¹⁷ Paragraf 3-12 tar for seg særskilt språkopplæring for elever i videregående skole. Ordningen her er lik som den for grunnskolen, sett bort fra at det her er fylkeskommunen som er ansvarlig for kartleggingen av elevene (Lovdata 2015b).

Som vi ser av sitatet, har alle elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett på særskilt norskopplæring, fram til eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen (ibid.). «Morsmålsopplæring» og «tospråklig fagopplæring» tilbys derimot kun dersom det er nødvendig. Dette avgjøres etter kartlegging fra henholdsvis kommunen (ved elever i grunnskolen) og fylkeskommunen (ved elever i videregående skole) (ibid.). LK06 følger altså anbefalingene fra «Stortingsmelding nr. 25 (1998-1999)».

Dette betyr at også LK06 kan sies å stå for en overgangsmodell når det gjelder den tilrettelagte undervisningen for minoritetsspråklige elever, der målet er at elevene raskt skal bli gode i norsk, i stedet for et fokus på funksjonell tospråkighet (Husby 2015: 451). LK06 kan derfor på mange måter sees som en videreføring av L97, med tanke på at begge disse læreplanene har hovedfokus på at elevene skal bli i stand til å følge den vanlige undervisningen på norsk så raskt som mulig. Samtidig kan LK06 sies å gå enda lenger enn begge de to tidligere læreplanene: «Flerspråkligheten som ble tematisert i M87 og L97, forsvinner til fordel for en vektlegging av norskfaget» (ibid.). Husby viser her tydelig hvordan norskfaget har fått større plass i LK06, til fordel for flerspråklighet.

5.5 Sosiale og kulturelle faktorer ved språk og språklæring

I tillegg til nevnte, og andre, teorier om språklæring finnes det også mye forskning på sosiale aspekter ved språk. I motsetning til de tidligere omtalte teoriene om språklæring, finnes ikke én teori om dette, men derimot flere teorier og ulik forskning som knytter språk og sosiale faktorer sammen. Dette er likevel svært sentralt i en debatt som den i *Aftenposten*, og noe både pedagogene og lingvistene trekker fram i sine kronikker (mer om dette i kapittel 6.4).

En vanlig oppfatning innen fagfeltet sosiolingvistik er at språk bærer med seg sosiale konnotasjoner. Lingvistene René Appel og Pieter Muysken (2005: 11-12) beskriver hvordan språk henger sammen med identitet, som igjen er knyttet til det å ha tilhørighet til en (etnisk) gruppe. Språk er med på å videreføre en gruppes kulturelle normer og verdier, og kan fungere inkluderende og integrerende for de som snakker det samme språket, og samtidig ekskluderende mot dem som ikke behersker dette språket (ibid.). Sosiale og kulturelle faktorer kan dermed brukes som argument *for* morsmålsundervisning, ettersom det å ha gode ferdigheter i sitt eget morsmål kan være svært viktig for den enkeltes identitet. Det kan altså ha stor sosial og kulturell verdi å bevare morsmålet i en minoritetssammenheng. Dette er også viktig for å kunne opprettholde kontakten med opprinnelseslandet til familien og for å utvikle og opprettholde tilhørighet til denne kulturen.

Ettersom språk ikke er objektive og sosialt nøytrale verktøy for å formidle meninger, men er knyttet til ulike gruppers sosiale og etniske identitet, henger også språk og holdninger tett sammen. Det er vanlig å gjengi språkholdninger i en kjede, der holdninger til en sosial eller etnisk gruppe fører til holdninger til språket gruppa snakker, som igjen fører til holdninger til enkeltbrukere av dette språket (ibid.: 16). Dette kan bety at assosiasjoner vi har til ulike folkegrupper, kan påvirke hvilken status språket deres, og i noen tilfeller også kulturen deres, får i samfunnet. Dette kan sees i sammenheng med begrepene folketospråklighet og elitetospråklighet (jf. kapittel 2.2.5).

5.6 Situasjonen i dag

Som vi har sett i kapittel 5, har synet på flerspråklighet forandret seg en god del i løpet av de siste 100 årene. Mens det tidligere var et gjennomgående negativt syn på flerspråklighet, er mange i dag langt mer positive. Det er likevel flere ting som tyder på at det fortsatt er noe uenighet rundt dette. Vi har sett tidligere i dette kapitlet at både opplæringsloven og dagens læreplan, LK06, står for en overgangsmodell når det gjelder norsk som andrespråk, til tross for at mange forskere i dag ser store fordeler ved flerspråklighet og flerkulturell kompetanse. I stedet for å ha funksjonell tospråklighet som mål (som i M87), skal eventuell morsmålsopplæring i dag kun benyttes som et hjelpemiddel i norskopplæringen – morsmålsundervisning sees altså ikke på som et fag med egenverdi, ifølge LK06.

Et annet eksempel på uenighetene så vi da logoped Unni Jakobsen (2007a) ga ut boken *Snakker ikke samme språk. Når innvandrere blir pendlere*. Her skriver hun blant annet om hvordan mange tospråklige elever i praksis er «dobbel halvspråklige» og at dette kan føre til «funksjonell analfabetisme» (ibid.: 11). Disse påstandene bygger på hennes egen hovedoppgave fra Universitetet i Oslo (Jakobsen 2002), og på erfaringer fra hennes arbeid som logoped i grunnskolen i Oslo. Jakobsen støtter altså Hansegårds (1968) karakteristikk av en del minoritetsspråklige som «halvspråklige», og virker dermed å ha en overordnet negativ holdning til flerspråklighet.¹⁸ Sist men ikke minst viser debatten i *Aftenposten* fra høsten 2013 at både forskere, politikere og privatpersoner den dag i dag har ulike syn på flerspråklighet og betydningen av morsmålsundervisning.

¹⁸ Mer om Jakobsen og hennes bok i kapittel 6.1.1.

6. Drøfting

Etter å ha trukket opp noen teoretiske linjer i kapittel 5 vil jeg her i kapittel 6 drøfte og kommentere henholdsvis temaene flerspråklighet, morsmålsundervisning, dagens læreplan og sosiale, kulturelle og politiske faktorer i lys av disse teoriene. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i mediedebatten og ved å trekke inn momenter som kom fram i intervjuene med Åfarli, Lohndal, Lanza og Svendsen. I innledningen i oppgaven stilte jeg spørsmålene: Hvordan er statusen til flerspråklighet i Norge i dag? Gir det å kunne flere språk klare *fordeler*, slik forskerne ved NTNU og MultiLing hevder? Eller kan det som Melby-Lervåg & Lervåg skriver, snarere føre med seg eksplisitte *ulemp*er? Er det noen sammenheng mellom morsmålsundervisning og andrespråklæring? I tillegg til å belyse disse spørsmålene, vil jeg i dette kapitlet diskutere ulike argumenter som kan brukes for og mot flerspråklighet og morsmålsundervisning.

6.1 Flerspråklighet

Selv om det ikke er full enighet om temaet flerspråklighet i dag, har det i hovedsak gått fra et pessimistisk og negativt syn på begynnelsen av 1900-tallet, til et overordnet mer positivt syn i dag. At det finnes mange fordeler ved flerspråklighet, er noe Melby-Lervåg & Lervåg, Åfarli, Lohndal, Lanza og Svendsen alle er enige i (jf. kapittel 4). Debatten imellom disse forskerne handlet mer om i hvilken *grad* dette er gjeldende, og om det optimistiske synet kan ha skygget for viktige utfordringer knyttet til flerspråklighet. Melby-Lervåg & Lervåg er bekymret for flerspråklige barns muligheter i den norske skolen, og tenker da hovedsakelig på innvandrere eller barn av innvandrere som kommer til Norge og må lære seg norsk som andrespråk. Dette er stadig mer aktuelt i dag, i en periode der innvandringen til Norge øker. Jeg vil videre i dette delkapitlet drøfte argumenter og teorier om flerspråklighet, hentet fra debatten og intervjuene.

6.1.1 Halvspråklighet – et argument mot flerspråklighet?

Et av begrepene som går igjen i et par av innleggene i debatten, er begrepet halvspråklighet, altså det å beherske ett eller flere språk *halvveis* (jf. kapittel 5.1.4). Første gang fenomenet nevnes, er 24. november, i en artikkel skrevet av journalist Andreas Slettholm (2013c). Leder i Norsk innvandrersforum, Athar Ali, sier her at: «Mange barn som kalles tospråklige er nok i praksis halvspråklige» (ibid.). Med dette mener han at mange med flerspråklig bakgrunn egentlig ikke kan noen av språkene spesielt godt. Dermed er han inne på det som av noen kalles

dobbel halvspråklighet – det vil si at de det gjelder, behersker både andrespråket og morsmålet dårlig. I en artikkel skrevet av samme journalist to dager tidligere, sier norsksomaliske Marian Hussein at: «[...] mange tospråklige barn ender med å lære to språk dårlig» (Slettholm 2013a). Hussein hevder at sønnen tok etter barn i barnehagen som snakket dårlig norsk, og at foreldrene dermed måtte «språkvaske» ham hjemme for at han skulle bli kvitt feilene han tilegnet seg. Hussein bruker ikke selve begrepet halvspråklighet, men beskriver det samme fenomenet gjennom å si at mange flerspråklige lærer to språk dårlig.

Som nevnt i kapittel 5.6, bruker også Unni Jakobsen dette begrepet, både i sin bok (Jakobsen 2007a) og i flere avisartikler som sto på trykk samme år boka kom ut. I sin definisjon av begrepet hevder hun at de som er dobbelt halvspråklige, ikke har funksjonelle språkferdigheter i noen av språkene sine (ibid.: 11). I en kronikk i *Dag og Tid* fra 2007 skriver hun blant annet at disse barna er språklig understimulerte og at de blander norsk og morsmål. Jakobsen hevder videre at dårlige språkferdigheter gir dårlig faglig utbytte (Jakobsen 2007b). En naturlig konsekvens av Jakobsens påstander er at disse elevene hun omtaler, må få utvikle språkferdighetene sine, slik at de kommer på et funksjonelt nivå og får større utbytte av undervisningen i skolen. Jakobsen (2007a: 22-23) understreker viktigheten av at alle som skal bli i Norge, har gode norskferdigheter, ettersom dette også gir tilgang til norsk kultur og på den måten bidrar til integrering. Man får derfor inntrykk av at Jakobsen mener norskopplæring bør prioriteres framfor morsmålsundervisning, og at hun dermed bruker halvspråklighet som et argument *mot* flerspråklighet og morsmålsundervisning.

Begrepet halvspråklighet har møtt mye kritikk, og er ikke et begrep som brukes av mange forskere i dag. Noe av kritikken mot begrepet handler om at halvspråklighet ikke er en bestemt størrelse, og at det derfor ikke er mulig å fastslå om noen er halvspråklige. På samme måte går det heller ikke an å være «fullspråklig», som burde være en naturlig motsats til begrepet. Det er altså vanskelig å sette målbare standarder for hvor grensene for halv- og fullspråklighet går. I tillegg mener mange at selve navnet halvspråklighet er sterkt negativt ladet og kan fungere stigmatiserende. Det er derfor i dag bred enighet om at man bør unngå å karakterisere elever i skolen med dette begrepet (Engen & Kulbrandstad 2004: 32-33). Unni Jakobsen fikk også sterk kritikk i flere artikler i forbindelse med utgivelsen av boken hennes i 2007.¹⁹

Også Melby-Lervåg & Lervåg (2013a) er i debatten i *Aftenposten* inne på at de ønsker at opplæring i andrespråket, i dette tilfellet norsk, skal prioriteres. Det er viktig å understreke at

¹⁹ Blant andre av Ryen og Husby, i «Fleirspråkleighet er ein ressurs», *Dag og Tid*, 7. september 2007.

Melby-Lervåg & Lervåg ikke bruker selve begrepet halvspråklighet i sine innlegg i debatten. Likefullt har undersøkelsene deres vist at mange tospråklige har et mye dårligere ordforråd i skolens språk enn sine enspråklige medelever, og at dette kan føre til at disse elevene får et dårligere læringsutbytte. De skriver at «[å] lære to språk er [...] langt mer krevende for barnet enn å lære ett språk, og det stiller større krav til dem som er rundt barnet» (ibid.). Med dette uttrykker de at det å bli flerspråklig er mye vanskeligere enn å lære kun ett språk. Jamført med definisjonen av kritisk periode i kapittel 2.2.6 er det rimelig å anta at de da tenker på det å skulle lære seg flere språk etter en viss alder. Forskning viser at de fleste barn som lærer to språk helt fra fødselen av, altså som har tospråklighet som morsmål, ikke har noen større problemer med dette enn barn som lærer kun ett språk (se for eksempel De Houwer (1999)). Utsagnet i kronikken kan likevel gi inntrykk av at Melby-Lervåg & Lervåg anbefaler innvandrere som ikke kommer fra et hjem med høy sosioøkonomisk status, å prøve å bli enspråklige i norsk, framfor å også utvikle og bevare morsmålet sitt. Manglende ferdigheter i majoritetsspråket blir derfor av Melby-Lervåg & Lervåg brukt som et argument *mot* flerspråklighet og morsmålsundervisning og *for* norskopplæring.

6.1.2 BICS/CALP og toterskelteorien – utfordringer ved flerspråklighet

Et av de store temaene i debatten dreier seg om tospråklighetens rolle i funnene i Melby-Lervåg & Lervågs undersøkelse. Språkforskerne, både ved NTNU og MultiLing, hevder bestemt at tospråkligheten i seg selv ikke er skyld i at flerspråklige elever sliter på skolen. Som MultiLing-forskerne skriver i *Aftenposten* 10. desember 2013:

Tospråklighet er med andre ord ikke et problem, slik Melby-Lervåg og Lervåg gir inntrykk av i den pågående debatten. Problemet er knyttet til hva det innebærer å skulle tilegne seg skolespråket norsk som et andrespråk og få all undervisning på dette språket, hvis man ikke mestrer det godt nok (Golden et al. 2013b).

Her beveger forskerne ved MultiLing seg over på emnet språkkoder. Jamført med kapittel 5.2.2 er Jim Cummins (1979) en av dem som har forsket på dette temaet, og en som opererer med to ulike «koder»: «Basic Interpersonal Communicative Skills» (BICS) og «Cognitive/Academic Language Proficiency» (CALP). Mens Melby-Lervåg & Lervåg i hovedsak fokuserer på utfordringene for flerspråklige elever i skolen, dreier MultiLing-forskerne problemet over på bruken av ulike språkkoder. De skriver at «[e]nten de er enspråklige eller tospråklige, vil barn fra ressursvake hjem med mindre språkstimulering ha et vanskeligere utgangspunkt for å mestre språket de møter på skolen» (Golden et al. 2013a). Dette kan vise til skillet mellom de

ulike språkkodene. Det er vanlig å anta at de fleste bruker en noe annen språkkode hjemme med familien (BICS), enn de gjør i undervisningen på skolen (CALP), men at CALP-koden samtidig blir ansett for å være mer tilgjengelig for dem som kommer fra ressurssterke hjem. Dette betyr, ifølge Golden og hennes kollegaer ved MultiLing, at alle barn som mangler eksponering for CALP hjemmefra – uavhengig av hvor mange språk de snakker – vil møte på utfordringer med å følge undervisningen når de begynner på skolen. For å få et godt utbytte av undervisningen må disse elevene først tilegne seg denne skolekoden. Barn fra språklige minoriteter der foreldrene ikke behersker majoritetsspråket, vil i mange tilfeller være blant dem som ikke har blitt eksponert for skolespråket før de begynner i 1. klasse. Det betyr altså at der Melby-Lervåg & Lervåg hevder at utfordringen først og fremst handler om at disse barna må lære seg to språk, mener språkforskerne ved MultiLing at problemet ligger i det å både skulle tilegne seg et andrespråk, lære dette språkets CALP og samtidig få undervisning på dette språket.

Både halvspråklighet og språkkoder kan knyttes til den tidligere omtalte toterskelteorien (jf. kapittel 5.2.1). Denne teorien viser språkkompetanse gjennom en nedre og en øvre terskel. Dersom man bruker begrepet halvspråklighet til å karakterisere noen med mangelfulle språkferdigheter, kan vi se for oss at dette gjelder personer som befinner seg under den nedre terskelen. En flerspråklig som er under denne terskelen i begge eller alle språkene han/hun snakker, kan dermed betegnes som dobbelt halvspråklig. Vi kan også se for oss at disse tersklene i toterskelteorien kan omhandle ulike språkkoder – for eksempel BICS og CALP. Har en elev mangelfull CALP, kan det kanskje bety at denne eleven er under en av de to tersklene, noe som kan føre med seg negative konsekvenser – for eksempel i form av dårligere læringsutbytte i skolen. Vi kan derfor se av disse teoriene at både Melby-Lervåg & Lervåg og språkforskerne ved MultiLing ser ut til å være enige i at det er utfordrende for elever med mangelfulle kunnskaper i skolespråket å henge med i undervisningen. Mange av disse sliter med å få et like godt læringsutbytte som enspråklige medelever som befinner seg mellom de to tersklene eller over den øvre terskelen, ifølge teorien.

6.1.3 Peal og Lambert – positive til flerspråklighet

Som nevnt i kapittel 5.6, er mange i dag mer positive til flerspråklighet. Peal og Lambert (1962) var blant de som med sin forskning bidro til denne vendingen fra negativitet til positivitet. Selv om også Melby-Lervåg & Lervåg trekker fram de positive sidene ved det å være flerspråklig,²⁰ er det først og fremst lingvistene ved NTNU og MultiLing som fokuserer på dette. Overskriften

²⁰ Blant annet i Melby-Lervåg & Lervåg 2013a.

på NTNU-forskernes første innlegg i debatten var nettopp «Misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk» (Vulchanova et al. 2013). Alle de deltakende lingvistene er svært nøye med å presisere at de ikke ser noen grunn til å skyldes på tospråklighet generelt for de sviktende resultatene til flerspråklige elever, og viser til internasjonale studier som har påvist nettopp fordeler ved tospråklighet (ibid.). I en av deres kronikker fra desember 2013 avklarer lingvistene fra MultiLing at: «Vår kritikk av Melby-Lervåg og Lervåg går ikke hovedsakelig på resultatene eller metodene de bruker, men gjelder primært at de på bakgrunn av forskningen sin trekker den konklusjonen at tospråklige barn henger etter i språkforståelse nettopp *fordi* de er tospråklige» (Golden et al. 2013b). Videre skiller de mellom simultan og suksessiv tospråklighet og mellom suksessiv innlæring som skjer rett etter at det første språket er tilegnet, og andrespråkstilegnelse, som er når det går noe tid mellom tilegnelse av de to språkene. De skriver så videre at: «Det er andrespråkstilegnelse Melby-Lervåg og Lervåg har undersøkt i sine studier og dermed kan det ikke trekkes noen konklusjoner om tospråklighet generelt» (ibid.). Definisjonen av andrespråkstilegnelse er ikke Melby-Lervåg & Lervåg (2013c) helt enige i, og de skriver i sin neste kronikk at de heller vil betrakte tospråklighet som glidende overganger mellom de to ytterpunktene simultan og suksessiv tospråklighet representerer. De hevder at de fleste tospråklige barn havner et sted mellom disse ytterpunktene og at det å plassere dem i slike kategorier som MultiLing-forskerne definerer over, vil være vanskelig (ibid.). De er dermed uenige i at deres undersøkelser ikke kan brukes til å si noe generelt om flerspråklighet.

Når det gjelder dagens i hovedsak positive syn på flerspråklighet, kan det virke som om alle de debatterende forskerne støtter dette. I debatten i *Aftenposten* fokuserer de riktignok på ulike ting, og det er lingvistene som er mest ivrige på å fremme fordelene ved å være flerspråklig, men man kan likevel ikke konkludere med at Melby-Lervåg & Lervåg fremmer det motsatte synet. Som vi skal se videre i dette kapitlet, er disse forskerne derimot mer uenige når det kommer til betydningen av morsmålsundervisning og -kompetanse ved selve innlæringen av et andrespråk.

6.2 Morsmålsundervisning

6.2.1 «Time-on-task» – et argument mot morsmålsundervisning

Også Porters (1990) hypotese «time-on-task» (jf. kapittel 5.3.3) trekkes fram i debatten i *Aftenposten*. Som nevnt tidligere dreier denne hypotesen seg om at språklæring er avhengig av tiden du bruker på og blir eksponert for målspråket. Melby-Lervåg & Lervåg (2014: 411) beskriver hypotesen slik i sin metaundersøkelse:

«Consistent with this view, because learning a new language depends on exposure to that language, an emphasis on the first language at home and at school can negatively affect second-language learning». Ifølge denne hypotesen kan altså tid brukt på morsmålet være direkte negativt for innlæringen av andrespråket. Selv om Melby-Lervåg & Lervåg ikke finner støtte for denne teorien i sin undersøkelse, blir lignende argumenter trukket fram og brukt *mot* morsmålsundervisning av andre deltakere i debatten.

En av dem er arbeiderpartipolitiker Jan Bøhler. I artikkelen skrevet 26. november 2013 sier han at foreldre bør prioritere å snakke norsk med barna sine, i stedet for morsmålet, dersom de ønsker å bli i Norge. Han hevder videre at ideen om å lære norsk via morsmålet ikke fungerer. «I stedet får disse barna en svakhet når de ikke lærer norsk skikkelig, som gjør det vanskeligere å lykkes i skole og arbeidsliv [...]» (Slettholm 2013e). Vi ser her at Bøhler implisitt bruker både teorien om halvspråklighet og «time-on-task»-hypotesen som argumenter *mot* morsmålsundervisning og bruk av morsmål i hjemmet, og *for* et økt fokus på norskopplæring for alle som skal bli i landet. Samtidig understreker han i samme artikkel at han ikke er motstander av at barn lærer sine foreldres opprinnelige språk. Arbeiderpartiet stemte nemlig i 2013 for å innføre morsmål som valgfag fra 5. klasse, men Bøhler mener altså at bruk av morsmål ikke bør være det primære valget for foreldrene i hjemmet. Trekker vi inn teorien om kritisk periode her, vil det å begynne med morsmålsundervisning i 5. klasse av noen regnes for å være nesten for sent. Når Bøhler uttrykker bekymring for at barna ikke lærer norsk skikkelig, kan dette på samme måte overføres til at de ved å begynne med morsmålsopplæring relativt sent kan risikere å heller ikke lære dette språket «skikkelig». Dette kan tolkes dithen at Bøhler, i likhet med læreplanen fra 2006, mener at funksjonell tospråklighet ikke bør være målet for minoritetsspråklige elever i den norske skolen.

I artikkelen som står på trykk noen dager senere, svarer Monica Melby-Lervåg på Bøhlers utspill (Slettholm 2013f). Med bakgrunn i resultatene fra metaundersøkelsen hun har gjort sammen med Arne Lervåg, bekrefter hun at de finner liten sammenheng mellom morsmålskunnskap og norskkunnskaper, og sier i likhet med Bøhler at «[d]ermed bør skolene satse på å lære barna norsk, ikke morsmål» (ibid.). Samtidig er hun ikke helt enig med Bøhler i at foreldre bør slutte å snakke morsmålet sitt hjemme:

For språkutviklingen kommer det veldig an på hva slags norskkunnskaper foreldrene har. Er de dårlige, er det lite poeng i å snakke norsk. Det har også en verdi for identiteten til barna å snakke morsmålet, med tanke på kulturelle ferdigheter, for eksempel når det gjelder å ha kontakt med slektninger som ikke snakker norsk (ibid.).

Melby-Lervåg og Bøhler er altså enige i at norskopplæring bør ha førsteprioritet, og at veien til god andrespråklæring ikke først og fremst bør gå via morsmålet. Samtidig ser vi av sitatet over at Melby-Lervåg trekker fram andre og klart positive sider ved å bevare og utvikle morsmålet.

I intervjuet 28. januar 2015 sier Lanza og Svendsen seg svært uenige i at morsmålsopplæring kan virke skadelig på norskopplæringen. Lanza sier at «[...] mange studier viser at det å styrke morsmål, eller førstespråket, det språket barnet kom til skolen med, faktisk kan bidra til at de lærer seg norsk mye bedre». Dette tyder på at lingvistene ved MultiLing ikke støtter Porters hypotese om at tid brukt på morsmålet kan gi negative utslag på andrespråklæringen.

Også språkforskerne fra NTNU er uenige i Porters hypotese. I kronikken fra 10. desember 2013 skriver de at påstanden om at tid brukt på morsmålet blant minoritetsbarn skulle være skadelig for deres videre språklige og akademiske utvikling på majoritetsspråket, er merkelig og ubegrunnet (Lohndal et al. 2013). At de selv ikke støtter denne hypotesen kommer også fram i intervjuet med Åfarli og Lohndal 17. november 2014. Her hevder de – i motsetning til «time-on-task»-hypotesen – at tid brukt på morsmålet også kan bidra til utvikling innenfor andrespråket. Lohndal sier at «[j]o flere språk du kan, jo bedre er det», mens Åfarli supplerer med å si at: «[...] dess mer du lærer av en ting, dess mer lærer du av den andre tingen òg, fordi du får flere knagger å henge ting på». På spørsmål om de ser noen ulemper med å gi minoritetsspråklige elever morsmålsundervisning, svarer de at de kun ser praktiske vansker med gjennomførelsen av denne opplæringen, men ingen språklige ulemper. De er derfor ikke bekymret for at morsmålsundervisning vil hindre elevene i å lære seg norsk skikkelig. «Det viktigste er eksponering for språk. Det betyr at barn er avhengig av å få både variert og rik språkeksponering i sine omgivelser gjennom oppveksten for å beherske språket» (Vulchanova et al. 2013). Dersom barna blir eksponert for både morsmålet og eventuelle andre språk på en god måte, ser de derfor ingen grunn til at morsmålsundervisning skal være negativt for norskopplæringen.

Disse argumentene bringer oss over på kritikken av en av de andre teoriene, nemlig SUP/kaketeorien. Før vi går over til denne teorien, bør det igjen presiseres at Melby-Lervåg & Lervåg i kronikken skrevet 12. desember 2013 avviser at de selv støtter Porters hypotese. De viser der til en oppsummeringsartikkel de har skrevet (Melby-Lervåg & Lervåg 2011), og understreker at de diskuterer resultatene i lys av Porters hypotese (blant flere), men at de ikke finner støtte for en slik teori (Melby-Lervåg & Lervåg 2013c).

6.2.2 Kontrastiv analyse og «SUP»/«CUP» – argumenter både for og mot morsmålsundervisning

Som nevnt i forrige delkapittel hevder Åfarli og Lohndal i intervjuet (17. november 2014) at utvikling i ett språk kan bidra til utvikling også i et annet språk. Med dette avviser de den såkalte SUP-teorien, som mer folkelig kalles kaketeorien eller beholdermetaforen. De hevder videre i intervjuet at disse måtene å se kunnskap og kunnskapstilegnelse på er helt feil, og avviser dermed at det å bruke tid på å lære morsmålet tar opp plass i hjernen som kunne vært brukt til et andrespråk. Tvert imot hevder Åfarli i intervjuet at det å lære morsmålet skikkelig blant annet vil gi bedre metaspråklige evner, noe som kan være positivt også ved innlæringen av flere språk.

Elizabeth Lanza og Bente Ailin Svendsen sier seg helt enige i at beholdermetaforen er en misforståelse. Lanza bekrefter i intervjuet (28. januar 2015) at beholdermetaforen kan framstå som intuitivt riktig på den måten at det nok virker vanskeligere å lære seg to språk enn ett. Metaforen bygger på en oppfatning om at «[...] hvis du fyller opp [hodet] med to språk, så er det mindre plass til hvert av språkene». Men dette er altså en stor misforståelse, og Lanza sier videre at det ikke finnes forskning som støtter denne teorien. Dette kommer også fram i kronikken hun skrev sammen med kollegaer ved MultiLing 3. desember 2013. Her framhever de blant annet hvordan tidligere forskning har vist at utviklingen av morsmålet er en god investering for å lære nye språk. Dette eksemplifiserer de ved å si at «[h]ar de allerede lært begrepene på morsmålet, er det enklere å lære ordene på norsk» (Golden et al. 2013a). Dette kan tyde på at lingvistene også støtter kontrastiv analyse-hypotesen, som tar utgangspunkt i at en språkinnlærer kan dra nytte av ferdigheter i førstespråket ved innlæring av et andrespråk. Forskerne ved MultiLing er samtidig enige i at skolen må satse på å lære alle elevene norsk, men uenige i at man ikke bør bruke morsmål i hjemmet. De skriver videre at det å lære morsmål ikke utelukker å lære norsk, og at:

Det at morsmålet skulle være en hemske for å lære norsk, vitner om et språklæringssyn der man antar at morsmålet nærmest kom i veien for det nye språket. Dette er et slikt foreldet syn som ikke levner mye tiltro til at vi bruker hodet og det språket vi kan, når vi lærer nye språk (ibid.).

Alle de fire forskerne som er intervjuet, sier altså at det ikke finnes grunnlag for å bruke beholdermetaforen/kaketeorien som argument mot morsmålsundervisning. De hevder i stedet at utvikling innen ett språk også kan føre til utvikling innen et annet språk, noe som kan bety at de heller støtter CUP-teorien, som hevder at alle språk man kan, kommer fra en felles base i hjernen.

Melby-Lervåg & Lervåg nevner ikke selv noen av disse teoriene i sine innlegg i debatten. Derimot fremmer de synet om at norsk er det viktigste språket for alle som skal bo i Norge over lenger tid, og at skolene derfor må prioritere norskopplæring framfor morsmålsopplæring. Dette er også konklusjonen deres i oppsummeringsartikkelen fra 2011, med tittelen «Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning» (Melby-Lervåg & Lervåg 2011). Her diskuterer de blant annet Cummins teori om gjensidig avhengighet (CUP): «Hovedsynet til Cummins er at morsmål og andrespråket er gjensidig avhengige av hverandre, fordi de er basert på en felles kunnskapsplattform» (ibid.: 332). Teorien støtter som nevnt påstanden om at utvikling av ferdigheter på morsmålet kan ha positiv innvirkning på andrespråksferdighetene. Melby-Lervåg & Lervåg avviser ikke denne teorien, men framhever betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn. Barn fra middels eller høyere sosioøkonomisk bakgrunn har større sjanse for å møte et språk hjemme som ligner på den typen språk som brukes i skolen, og de vil dermed ha større utbytte av ferdighetene i morsmålet enn elever fra familier med lav sosioøkonomisk status (ibid.). Dette tyder på at Melby-Lervåg & Lervåg støtter teorien om at noen elever kan ha nytte av morsmålsferdighetene sine i innlæringen av andrespråket, men at de samtidig hevder at dette er avhengig av andre bakgrunnsvariabler. Melby-Lervåg & Lervåg vil derfor at fokuset hovedsakelig skal rettes mot norskopplæring, ettersom dette er av stor nytte for *alle* minoritetsspråklige elever i Norge, uavhengig av bakgrunn. De trekker også fram at det er viktig at denne opplæringen kommer i gang tidlig – spesielt for barn der foreldrene har lav utdanning og der man kun snakker morsmålet hjemme.

I artikkelen fra 2011 konkluderer de med at:

Resultatene samlet sett viser at det er en moderat til stor grad av sammenheng mellom ferdigheter knyttet til avkoding på morsmålet og avkodingsferdigheter på andrespråket, mens for språkforståelse er sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter liten (ibid.: 330).

Her ser vi igjen hvordan de finner noe sprikende resultater når det gjelder sammenhengen mellom utvikling i morsmål og andrespråk. På bakgrunn av sitatet over konkluderer likevel Melby-Lervåg & Lervåg (2011) i oppsummeringen med at metaanalysene gir liten støtte til morsmålsundervisning som et viktig redskap for å fremme bedre begrepsforståelse og leseforståelse på andrespråket. Dette tyder på at de også er kritiske til kontrastiv analysehypotesen (jf. kapittel 5.1.2). Ifølge denne teorien kan ferdigheter fra morsmålet ha positiv

innvirkning på andrespråksferdighetene dersom språkene er like og deler strukturelle trekk. I motsatt tilfelle, dersom språkene er svært ulike, kan morsmålsferdigheter virke negativt inn på læringen av andrespråket (ibid.: 332). Hypotesen om kontrastiv analyse tar altså høyde for at morsmålet kan ha både positiv og negativ innvirkning på innlæring av et andrespråk. Språkforskerne ved NTNU og MultiLing støtter delvis denne teorien, som vi har sett tidligere, mens Melby-Lervåg & Lervåg altså er mer skeptiske. Samtidig understreker de at morsmålsferdigheter kan ha andre viktige funksjoner, og at det kan være viktig i en overgangsfase, for barn som akkurat har begynt å lære norsk (ibid.: 341). Dette er med andre ord helt i tråd med dagens læreplan, der det står at morsmålsundervisning skal brukes som et verktøy for innlæring av norsk, heller enn å framstilles som et fag med egenverdi.

6.3 Dagens læreplan (LK06) – norskopplæring i fokus

Ser vi mediedebatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning opp mot læreplanene (jf. kapittel 5.4), kan det virke som om det først og fremst er Melby-Lervåg & Lervåg som har et syn som samsvarer med dagens læreplan, LK06. De er som nevnt ikke *imot* at barn skal bli flerspråklige, men hevder at mange har nok med å lære seg norsk godt nok til å klare seg i skolen, senere i arbeidslivet og samfunnet generelt, og at de derfor bør fokusere på å lære seg norsk, framfor å bruke tid på morsmålsundervisning. De trekker fram tidlig innsats som vesentlig for god språkutvikling, og mener morsmålsundervisning ikke bidrar til raskere og bedre andrespråksinnlæring. Dagens læreplan inneholder et tilbud om «særskilt norskopplæring» for elever som trenger det, men dette tilbudet opphører altså når elevene har blitt gode nok i norsk til å følge den vanlige undervisningen. Dette kan vitne om et språklæringssyn på linje med Porters (1990) «time-on-task»-hypotese – for å bli gode i andrespråket norsk er det dette språket som må være i fokus. Da hjelper det ikke å bruke tid og ressurser på morsmålsopplæring.

Dette er, som vi har sett, språkforskerne uenige i. Flere ganger i debatten trekker de fram fordeler ved morsmålsopplæring. Lingvistene ved MultiLing skriver i sin kronikk fra 3. desember 2013 at dersom minoritetsspråklige først får forklart nye begrep på morsmålet, er det mye enklere å deretter lære ordene på norsk (Golden et al. 2013a). Videre avviser de også, som tidligere nevnt, beholdermetaforen. Ser vi dette i sammenheng med læreplanene, virker det som om språkforskerne ser større grunn til å *kombinere* morsmålsundervisning med norskundervisning enn det pedagogene Melby-Lervåg & Lervåg gjør, og at lingvistene dermed er mer kritiske til den gjeldende læreplanens framstilling av flerspråklighet. Både forskerne ved

MultiLing og pedagogene ved UiO trekker som nevnt fram fordeler ved å være flerspråklig, men vi ser her at det er språkforskerne som i størst grad fremmer målene i tidligere læreplaner, særlig den fra 1987, nemlig funksjonell tospråklighet.

6.4 Sosiale og kulturelle faktorer ved språk – verdien av morsmålsundervisning

I tillegg til de rent språklige aspektene ved morsmåls- og andrespråksundervisning nevner språkforskerne flere sosiale faktorer, både i debatten i *Aftenposten* og i intervjuene. Lohndal trekker i intervjuet fram kulturell identitet og tilhørighet som viktige faktorer ved morsmålsundervisning. Han hevder videre at det å ikke beherske morsmålet kan få store personlige konsekvenser – det kan for eksempel være vanskelig å kommunisere med foreldrene sine dersom foreldrene har manglende ferdigheter i andrespråket, og utfordrende å holde kontakt med familien i hjemlandet.

Lanza og Svendsen snakker spesielt mye om de sosiale faktorene ved språk og språklæring i sitt intervju. Også Svendsen trekker fram viktigheten av kommunikasjon med familie, reising og tilegnelse av kunnskap. Hun sier deretter at «[...] det å kunne flere språk i seg selv er jo en ressurs uansett hvordan du snur og vender på det». Hun understreker videre at dette må synliggjøres i klasserommet, slik at elevene kan ta i bruk sine språklige ressurser. Dette kan også gjøre det lettere for foreldre å bidra med noe i skolen og å hjelpe barna sine med skolearbeidet.

6.4.1 Politiske aspekter – å avkrefte eller videreføre stereotypier i offentlig debatt

En annen side ved denne debatten, som Lanza og Svendsen fokuserer på, er de mer politiske aspektene. Som Svendsen sier i intervjuet, er språk ofte et stedfortredende motiv for bestemte sosiale og samfunnsøkonomiske prosesser. Debatter om morsmålsundervisning kan på den måten være et stedfortredende argument for om man er for eller mot innvandring. Lanza og Svendsen trekker videre fram begrepet *stereotypier* som en vesentlig faktor for at de i det hele tatt gikk inn i denne debatten. Med bakgrunn i at de selv har kunnskap om hvordan språklige stereotypier konstrueres og spiller opp mot språkhegemonier, ønsket de å unngå reproduksjon av denne typen stereotypier. Slik saken ble vinklet i flere av innleggene i *Aftenposten*, fryktet de at debatten ville bidra til å reprodusere forestillinger om minoritetsspråklige elever, og å posisjonere dem i en lavere sosial posisjon enn deres medelever med norske foreldre. De hevder at en politiker som Jan Bøhler selv er med på å skape og bekrefte ideologier uten å være klar

over det når han sier at han «[...] er redd morsmål hjemme gir barna dårligere forutsetninger for å lykkes» (Slettholm 2013e). Videre understreker de at de ikke er i tvil om at hensikten bak dette utsagnet var god, og at alle som deltok i debatten først og fremst var ute etter å hjelpe disse elevene. Samtidig hevder de at man ved å godta de presentasjonene som foreligger i avisene, kan bidra til å reproducere forestillinger om tospråklige barn. En slik type retorikk kan i verste fall bidra til å skape forskjeller mellom «oss» og «de andre», slik blant annet kulturforskeren Homi Bhabha har beskrevet (for mer om dette se blant annet Bhabha (1983) og Gal (2013)). I sin beskrivelse av stereotyper sier Svendsen: «Stereotyper eksisterer ikke der ute som objektive størrelser, men eksisterer bare ved at de gjentas – det er den eneste måten de kan bevises på». Lanza og Svendsen sier i intervjuet at de er kritiske til hvordan flere av innleggene i debatten griper inn i innvandrerfamilienes liv og hvordan disse familiene skal snakke hjemme. Slike offentlige utsagn kan ifølge Lanza og Svendsen være med på å videreføre eksisterende stereotyper, noe som igjen kan få negative konsekvenser for barna det gjelder. Lanza og Svendsen understreker samtidig at Melby-Lervåg & Lervåg selv ikke eksplisitt kom med slike oppfordringer i debatten. Som vist i kapittel 6.2.1 motsier Monica Melby-Lervåg Bøhler når han hevder at foreldre bør slutte å snakke morsmålet sitt hjemme. Melby-Lervåg understreker at morsmålet kan ha en verdi for identiteten til barna og at det å legge om til norsk hjemme ikke vil være positivt dersom foreldrene har dårlige norskkunnskaper (Slettholm 2013f).

Lanza og Svendsen er altså kritiske til en del av påstandene og konklusjonene slik de ble presentert i *Aftenposten*. De er urolige for at en slik debatt kan gjøre foreldre usikre på hva som er best for barna deres. Dette kom også fram i en av kronikkene i *Aftenposten*, som de skrev sammen med kollegaer ved MultiLing:

En debatt som viser til tospråklighet som et problem, kan skape uro og bekymring hos foreldre som også snakker andre språk enn norsk. Den kan så tvil hos helsesøstre og barnehagepersonell om hva som er best språklæring. Den bidrar til å stigmatisere en gruppe elever som vokser opp med to eller flere språk (Golden et al. 2013a).

Som vi ser, frykter flere av forskerne ved MultiLing at en slik debatt bidrar til å bekrefte og forsterke stereotyper, og til å så tvil blant dem som skal oppdra og undervise minoritets-språklige/flerspråklige elever.

Som vist i kapittel 4, uttrykker også Melby-Lervåg & Lervåg i debatten bekymring for at uenigheten mellom forskerne kan gjøre folk usikre. De er redd det kan føre til at politiske beslutninger fattes på galt grunnlag – noe som igjen kan gå utover barna det gjelder (Melby-

Lervåg & Lervåg 2013b). Lingvistene ved NTNU fokuserer derimot mindre på dette. I sin kronikk fra 10. desember 2013 skriver de: «Vi mener det er positivt at ulike syn kommer frem i debatten. Det fremmer bedre forskning og en bedre forståelse for hvordan forskning faktisk skjer» (Lohndal et al.2013). Ikke bare i motsetning til Melby-Lervåg & Lervåg, men også til lingvistene ved MultiLing, ser altså Lohndal, Vulchanova og Åfarli først og fremst fordeler ved en debatt som denne. De hevder den kan være et viktig bidrag til å fremme forskning, og dermed også føre til videre undersøkelser av flerspråklige barns utfordringer. Å finne gode løsninger og metoder for å hjelpe disse barna er til syvende og sist det alle forskerne er ute etter.

7. Avslutning

I dette siste kapitlet vil jeg rette blikket både bakover og framover. Jeg vil først oppsummere funnene i oppgaven, og deretter forsøke å besvare spørsmålene i problemstillingen min og andre spørsmål jeg stilte i innledningen. Jeg vil så kommentere situasjonen slik den framstår etter 2013, og trekke inn nye innspill i debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning. Avslutningsvis vil jeg kommentere spørsmål det fortsatt gjenstår å finne svar på, og hvilket behov jeg ser for videre forskning på disse temaene.

7.1 Oppsummering – debatten om flerspråklighet

I verden i dag er stadig flere i kontakt med andre språk, og et økende antall barn vokser opp som flerspråklige. Dette gjør debatter som den i *Aftenposten* høsten 2013 svært aktuelle. Forskning viser at mange flerspråklige skoleelever har dårligere språkforståelse enn enspråklige (Melby-Lervåg & Lervåg 2013a), og det er derfor viktig å jobbe fram tiltak for å minske denne forskjellen og hjelpe disse elevene. De deltakende forskerne i debatten er enige i at flerspråklighet gir fordeler, men uenige i om dette gjelder for alle flerspråklige, og i hvor stor grad dette er gjeldende. Melby-Lervåg & Lervåg er nøye med å påpeke at det positive med flerspråklighet ikke må skygge for viktige utfordringer dette kan føre med seg, og hevder at flerspråklighet først og fremst er en fordel for ressurssterke (Slettholm 2013f). At familiebakgrunn kan påvirke språkferdighetene nevner også lingvistene i flere av sine kronikker. Vulchanova, Lohndal og Åfarli (2013) skriver at det viktigste for å dra nytte av det å være flerspråklig, er eksponering for språk. Videre hevder de at det er i de sosiale omgivelsene den største forskjellen ligger, og nevner nettopp familiens sosiale status som «[e]n viktig, men ofte skjult faktor som påvirker språkeksponering» (ibid.). Dette viser at både Melby-Lervåg & Lervåg og lingvistene ved NTNU er enige i at sosioøkonomisk status kan være med på å avgjøre om flerspråklighet gir fordeler eller utfordringer for den enkelte. Golden og hennes kollegaer ved MultiLing understreker samtidig at sosioøkonomisk status ikke bare har betydning for flerspråklige barn, men at «[e]nten de er enspråklige eller tospråklige, vil barn fra ressursvake hjem med mindre språkstimulering ha et vanskeligere utgangspunkt for å mestre språket de møter på skolen» (Golden et al. 2013a). Med dette understreker forskerne fra MultiLing at sosioøkonomisk status har betydning både for enspråklige og tospråklige. De bekrefter samtidig at slike faktorer, i tillegg til grad av/type språkeksponering, kan være avgjørende for om flerspråklige først og fremst drar nytte av det å kunne flere språk, eller om de møter utfordringer på grunn av dette.

Dette fører oss videre til et av lingvistenes andre store poeng – nemlig at flerspråklighet i seg selv ikke er skyld i minoritetsspråkliges manglende ferdigheter i andrespråket norsk. Forskerne fra NTNU skriver at det er «[m]isvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk» (Vulchanova et al. 2013), og lingvistene fra MultiLing supplerer med å si: «Tospråklighet er ikke skadelig for barnets språkutvikling – tvert imot viser forskning at tospråklighet oppøver viktige kognitive funksjoner [...]» (Golden et al. 2013a). Språkforskerne er altså helt sikre på at det ikke er flerspråkligheten i seg selv som er skyld i at flerspråklige barn har dårligere språkforståelse enn enspråklige. «Problemet er knyttet til hva det innebærer å skulle tilegne seg skolespråket norsk som et andrespråk og få all undervisningen på dette språket, hvis man ikke mestrer det godt nok» (Golden et al. 2013b). Dette er også Melby-Lervåg & Lervåg (2013c) inne på i sin siste kronikk i *Aftenposten* i denne debatten:

Svak språkforståelse på undervisningsspråket er trolig årsaken til at barna med to språk forstår mindre enn enspråklige av hva de leser på undervisningsspråket. Vår kunnskapsoppsummering tyder på at dette er en omfattende problematikk som gir store utfordringer i en verden hvor folk flytter over landegrenser oftere enn før.

Dette sitatet oppsummerer på mange måter den delen av debatten som dreier seg direkte om flerspråklighet, og viser at alle de involverte forskerne i det store og hele er enige i at flerspråklighet kan gi mange fordeler, men at dette avhenger noe av den enkelte families sosioøkonomiske status og av at den flerspråklige får god eksponering for begge/alle språkene, slik at han/hun når et visst nivå i alle språkene han/hun kan.

7.2 Oppsummering – debatten om morsmålsundervisning

Vi har i denne oppgaven sett nærmere på flere teorier som tar for seg hvordan morsmålsundervisning kan påvirke ferdigheter og utvikling i andrespråket. Alle de deltakende forskerne er enige i at morsmålet på noen områder kan spille en viktig rolle i en minoritetssammenheng, og at det å mestre morsmålet for eksempel kan være viktig for identiteten. Dette kommenterer Melby-Lervåg & Lervåg i sin artikkel fra 2011, der de skriver at:

[...] morsmålsundervisning kan ha andre viktige funksjoner, som for eksempel å støtte identitetsutvikling. I tillegg vil trolig morsmålsundervisning 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 (ibid.: 341).

Når det gjelder de rent språklige sidene ved denne saken, er de derimot mer uenige. Mens lingvistene ser klare sammenhenger mellom ferdigheter i morsmålet og i andrespråket, og trekker fram fordeler ved å utvikle morsmålet samtidig som man lærer andrespråket,²¹ er Melby-Lervåg & Lervåg mer kritiske til å knytte dette sammen. De hevder at morsmålsferdigheter knyttet til språkforståelse i liten grad kan overføres til andrespråket. Ettersom læringsutbyttet i skolen er sterkt relatert til begrepsforståelse på andrespråket, mener de at dette er et argument *mot* morsmålsopplæring, og *for* en styrket norskopplæring. Dette sier de til tross for at de finner en viss sammenheng mellom fonologiske ferdigheter og avkodning på morsmålet og andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg 2011: 341). På den andre siden finner de ikke belegg for Porters hypotese, «time-on-task», og dette tyder på at Melby-Lervåg & Lervåg derfor hverken ser spesielt positive eller negative forbindelser mellom morsmåls- og andrespråksopplæring. Det mest naturlige blir derfor ifølge pedagogene å fokusere på norskopplæringen, slik at alle minoritetsspråklige elever blir gode nok i norsk til å kunne følge undervisningen i skolen, samt få et godt læringsutbytte av dette (Slettholm 2013f).

Lingvistene ved NTNU og MultiLing vil imidlertid ikke avskrive morsmåletts rolle i andrespråksinnlæringen, og viser indirekte til både kontrastiv analyse og CUP for å forklare hvordan dette henger sammen, og hvordan positiv utvikling i morsmålet også kan bidra til positiv utvikling i andrespråket (Golden et al. 2013a). Melby-Lervåg & Lervåg ser fordeler med å gi elever morsmålsundervisning i en overgangsperiode før de er gode nok i norsk til å følge den ordinære undervisningen, mens Åfarli, Lohndal, Vulchanova og lingvistene ved MultiLing mener morsmålsopplæring kan gi fordeler i mye lenger tid. De er altså *for* en bevaringsmodell, lik den vi så i læreplanen fra 1987, M87. Som vi har sett, viser Lanza og Svendsen ved MultiLing tydelig i intervjuet at de er opptatt av at man i slike debatter bør unngå å ordlegge seg på en måte som gjør at man kan bidra til å bekrefte og videreføre stereotypier. De hevder også i intervjuet at morsmålsdebatten ofte blir brukt som et stedfortredende argument i det som i realiteten er en innvandringsdebatt.

7.3 Konklusjon

I innledningen i denne oppgaven stilte jeg flere spørsmål, og et av dem var hvordan statusen til flerspråklighet er i Norge i dag. Diskusjonen og analysen av debatten har vist at det finnes mange ulike meninger om dette fenomenet, og at både forskere, politikere og privatpersoner er

²¹ Blant annet i Golden et al. 2013a

uenige. Svært mange i Norge i dag er flerspråklige,²² og flerspråklighet generelt blir av mange regnet som noe positivt. Samtidig kan flerspråklighet, som Lanza og Svendsen er inne på i intervjuet, knyttes til innvandring – og dette er som kjent noe mange er kritiske til. Statusen til flerspråklighet vil altså avhenge noe av hvilket perspektiv man har på andre, mer overordnede spørsmål.

Om flerspråklighet først og fremst fører med seg fordeler eller ulemper, er et annet spørsmål jeg stilte i innledningen. Drøftingen av debatten viser at heller ikke dette kan besvares på en enkel måte, og jeg vil påstå at også dette spørsmålet er noe avhengig av hvilket perspektiv man har, og hvilke faktorer man tar hensyn til. Sosioøkonomisk status, botid i Norge og alder ved begynnelsen av andrespråksinnlæringen er bare noen av disse faktorene som kan påvirke i hvilken grad flerspråklighet gir fordeler eller utfordringer. Det betyr altså at svaret på spørsmålet er avhengig av om man undersøker flerspråklighet isolert sett som et eget fenomen, eller om man undersøker flerspråklighet satt inn i en større sosial kontekst.

Spørsmålet som dreier seg om sammenhengen mellom morsmålsundervisning og andrespråkslæring, er det temaet pedagogene og lingvistene i debatten virker å være mest uenige i. Melby-Lervåg & Lervåg hevder at det er liten sammenheng mellom morsmålskunnskap og norskkunnskaper, og mener derfor at norskopplæringen bør være i fokus (Slettholm 2013f). God norskopplæring som kommer i gang tidlig vil ifølge Melby-Lervåg & Lervåg gi minoritetspråklige elever størst sjanse til å klare seg bra i den norske skolen. De ser imidlertid en nytteverdi i å gi morsmålsundervisning til elever som har så dårlige norskerferdigheter at de ikke kan følge vanlig undervisning, men vil at dette kun skal tilbys som en overgangsordning. Lingvistene ved MultiLing og NTNU ønsker derimot å gi flerspråklighet større plass i skolen. I stedet for å prøve å gjøre innvandrerbarna eller barn av innvandrere enspråklige i norsk, mener de at man bør gi disse elevene muligheten til å utvikle seg både i morsmålet og andrespråket, slik at de kan få fullt utbytte av de samlede språkkunnskapene sine.

7.4 Situasjonen etter 2013

Som denne oppgaven har vist, er det i dag fremdeles en god del uenighet rundt temaene flerspråklighet og betydningen av morsmål i en minoritetssammenheng. Debatten som har vært utgangspunktet for oppgaven, foregikk i hovedsak i november og desember 2013. Men selv om

²² Dersom man legger en av de videre definisjonene til grunn (jf. kapittel 2.2.1) kan vi regne alle nordmenn som forstår/kan uttrykke seg på engelsk i tillegg til norsk, for flerspråklige.

de nevnte forskerne avsluttet debatten i *Aftenposten*, er ikke temaene mindre aktuelle i dag – nå snart to og et halvt år senere.

Allerede i januar 2014 henviser Helene Valvatne, til den nevnte debatten, og skriver i *Aftenposten* at: «Foreldre bør få vite at det er viktig både for språkutvikling og andre sider ved utviklingen at de kommuniserer med barna på morsmålet» (ibid.). Hun er kritisk til at barnehagene i Oslo ikke informerer minoritetsspråklige foreldre om betydningen av bruk av morsmål. Hun ønsker seg sterkere føringer for morsmål, i tillegg til flere tospråklige assistenter i barnehagene, som kan «[...] blant annet gjennom høytlesning og samtaler på morsmålet, bidra til en videreutvikling av morsmålsferdigheter som er viktig også for norsklæring» (ibid.). Valvatne støtter med dette lingvistene fra NTNU og MultiLings syn på sammenhengen mellom ferdigheter i morsmål og andrespråk.

Noen dager senere, 29. januar, svarer logoped Unni Jakobsen (2014) på Valvatnes utspill. Hun sier seg enig i at det er viktig at alle barn får lære morsmålet sitt, men påpeker at Valvatne ikke problematiserer begrepet morsmål. Hun hevder videre at man kan anta at norsk er det reelle morsmålet for barn og unge som har vokst opp i Norge, og at det er en stor praktisk utfordring å skulle gi alle med et annet morsmål enn norsk undervisning i dette. Hun knytter videre språk og integrering sammen, og påstår at: «Årsaken til at de [barn som er 2., 3. og 4.-generasjon «innvandrere»] ikke behersker norsk, kan trolig tilskrives familiens selvpålagte isolasjon fra det norske samfunnet» (ibid.).

På «Språkdagen», arrangert av Språkrådet 18. november 2015, var språkopplæring i skolen tema. Et av foredragene ble holdt av Bente Ailin Svendsen ved MultiLing, og hadde tittelen «Rom for språk? Hvordan forvaltes elevenes flerspråklige kompetanse i skolen?». Foredraget oppsummerte resultatene fra en undersøkelse med samme navn, gjennomført av Ipsos MMI for MultiLing og Språkrådet (Ipsos 2015). Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk blant elever på 5., 6., 9. og 10. trinn, og blant lærere på samme trinn, inkludert 1. trinn, og genererte rundt 5000 svar. I undersøkelsen kom det blant annet fram at 1 av 3 elever har et flerspråklig hjemmemiljø. Samtidig oppga 7 av 10 lærere at de aldri har hatt undervisningsopplegg der det å kunne flere språk eller flerspråklighet har vært tema. De fleste elevene svarte at de bruker andre språk eller ord fra andre språk enn norsk i friminuttene, men få oppga at de gjorde dette i klasserommet. Dette viser, som Svendsen sa på Språkdagen, at «[k]lasserommet står fram som språkleg homogent» (Språkrådet 2015).

Et annet foredrag på Språkdagen tok for seg behovet for fremmedspråkskompetanse i næringslivet. Foredraget hadde tittelen «The importance of multilingualism for business: the UK experience», og ble holdt av professor i lingvistikk ved University of Edinburgh, Antonella

Sorace. I foredraget ble det vist til en studie fra 2011 som konkluderer med at det britiske næringslivet taper 7,3 milliarder pund årlig på manglende språkkompetanse. Sorace påpeker at engelsk har en svært privilegert status i verden i dag, og at mange i Storbritannia derfor ser på det som unødvendig å skulle lære seg flere språk. Men, sier Sorace, «[s]pråkkunnskapar gjer oss sterkare på ein internasjonal marknad», og at «[d]et å kunne fleire språk handlar om meir enn å kommunisere. Både evna til å ta rasjonelle avgjerder, forhandle, prioritere og sjå ting frå andres perspektiv blir styrkt når ein kan fleire språk. Såleis er fleirspråklegheit viktig for næringslivet på mange måtar» (ibid.).

Av nyere tiltak som er satt i gang for å styrke norskferdighetene til minoritetsspråklige elever i den norske skolen, kan tilbudet til Sommerskolen i Oslo nevnes. Sommerskolen er et gratis tilbud til alle skoleelever i Oslo, fra 1.-13. trinn. I tillegg til kurs i de vanlige skolefagene tilbyr de to kurs spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige: «Bli skoleklar med godt norsk språk i skolesekken» og «Intensiv norskopplæring for nyankomne elever». Førstnevnte kurs er for barn som skal begynne i 1. klasse, og skal gi dem mulighet til å være med på morsomme aktiviteter, bli kjent med hvordan det er å gå på skolen, i tillegg til å lære mer norsk språk (Osloskolen, Sommerskolen Oslo 2015a). Det andre kurset er for nyankomne elever på 1.-10 trinn, som er bosatt i Oslo og har minst ett års skolegang. Her deles elevene inn i grupper etter alder og norskspråklige ferdigheter, og de får opplæring i å snakke, lytte, lese og skrive på norsk (Osloskolen, Sommerskolen Oslo 2015b).

Som vi har sett av eksemplene over, er altså temaene flerspråklighet og morsmålsundervisning fortsatt aktuelle og omdiskuterte den dag i dag. I tillegg til å diskuteres og debatteres i media og offentligheten, blir stadig nye forslag til tiltak lagt fram, vurdert og iverksatt.

7.5 Videre forskning

Selv om debatten om flerspråklighet og oppfølgende innlegg og tiltak, som vist til over, gir oss mer kunnskap om flerspråklighet og morsmålsundervisning, er det fortsatt mye vi ikke vet. Denne oppgaven har, med utgangspunkt i debatten i *Aftenposten*, prøvd å gi et nærmere innblikk i hvilke funn og resultater forskerne i debatten legger fram, og hvilke fagtradisjoner de viser til. Flerspråklighet og morsmålsundervisning er store temaer, og en oppgave på 50 sider kan umulig dekke alle aspekter ved dette. Oppgaven søker likevel å være et tilskudd til debatten, og et bidrag som forhåpentligvis kan trekke noen sammenhenger mellom forskernes argumenter, relevante teorier og tidligere og nåtidig forskning.

For å få et enda tydeligere bilde av ulike aspekter ved flerspråklighet, trengs mer forskning. Melby-Lervåg & Lervågs (2014) metaundersøkelse har gitt oss noen svar, men på grunn av manglende informasjon om ulike bakgrunnsfaktorer i de enkelte studiene, er viktige variabler her utelatt. Dette gjelder blant annet moderatorer som alder ved andrespråksinnlæringen, botid i landet og foreldrenes ferdigheter i andrespråket (ibid.: 428). Dette er sentrale faktorer, som Melby-Lervåg & Lervåg også selv påpeker (i metaundersøkelsen), som det vil være viktig å undersøke ved senere anledninger, dersom man skal få et enda mer helhetlig bilde av flerspråkliges utfordringer. Ikke minst trengs mer forskning på norske forhold. De fleste studiene det vises til i denne oppgaven er gjort i andre land, og resultatene er ikke nødvendigvis overførbare til Norge. Som nevnt i kapittel 4.1.1 er Melby-Lervåg & Lervåg i gang med en undersøkelse i Asker og Bærum, der rundt 300 barnehagebarn skal få språklig oppfølging gjennom hele skolegangen. Resultatet av dette vil kanskje kunne gi ny innsikt i hvordan ulike språktiltak fungerer i praksis.

I tillegg til dette ser jeg et behov for mer forskning på morsmålets betydning for andrespråkstilegnelse. Også her vil det være nødvendig å ta hensyn til faktorer som sosioøkonomisk status, slik at eventuelle nye tiltak i skolen kan være godt tilpasset den enkelte elev. Koblingen mellom mennesker og språk, og hvordan språk kan brukes som stedfortredende motiv i politiske debatter, er også et svært interessant tema, som kan utforskes videre.

8. Litteratur

- Appel, R. & P. Muysken (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Berggren, H. & K. Tenfjord (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bhabha, H. K. (1983). «The other question. The stereotype and colonial discourse». *Screen*, 24 (6), 18-36
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205. Lastet ned fra: https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence (lest 07.05.16)
- Cummins, J. (1980). «The construct of language proficiency in bilingual education». I James Alatis (red.): *Current Issues in Bilingual Education*, 81-103. Washington D.C: Georgetown University Press
- Cummins, J. (1999). «BICS and CALP: Clarifying the distinction». University of Toronto. (ED438551). Lastet ned fra: <http://eric.ed.gov/?id=ED438551> (lest 07.05.16)
- De Houwer, A. (1999). «Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations». ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC (ED433697). Lastet ned fra: <http://eric.ed.gov/?q=Two+or+More+Languages+in+Early+Childhood%3a+Some+General+Points+and+Practical+Recommendations&id=ED433697> (lest 02.05.16)
- Engen, T. O. & L. A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gal, S. (2013). «Tastes of talk: Qualia and the moral flavor of signs». I *Anthropological Theory*, 13 (1-2), 31-48
- Golden, A., P. Lane, E. Lanza, E. Ryen, H. G. Simonsen & B. A. Svendsen (2013a). «Finn fem feil i debatten om tospråklighet», *Aftenposten*, 03.12.13. <http://www.aftenposten.no/viten/Finn-fem-feil-i-debatten-om-tospraklighet7392557.html> (lest 14.01.16)
- Golden, A., P. Lane, E. Lanza, E. Ryen, H. G. Simonsen & B. A. Svendsen (2013b). «Bred enighet i internasjonal forskning om fordeler ved tospråklighet», *Aftenposten*, 10.12.13. <http://www.aftenposten.no/viten/Bred-enighet-i-internasjonalforskning-om-fordeler-ved-tospraklighet-7401410.html> (lest 14.01.16)
- Hansegård, N. E. (1968). *Tvåspråklighet eller halvspråklighet?* Stockholm: Aldus/Bonnier
- Hauge, A-M. (1989). *Barn i grenseland. Spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugen, T. (2015). «Gir barna ein betre skulestart», *Forskningsmagasinet Apollon*, 10.12.15. http://www.apollon.uio.no/artikler/2015/4_barndom_skulestart.html (lest 21.01.16)

- Helland, T. (2013). «Bøhler skjønner ikke bæret», *Aftenposten*, 26.11.13 (oppdatert 27.11.13). <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Bohler-skjonner-ikke-baret-7386232.html> (lest 14.01.16)
- Husby, O. (2015). «Norsk som andrespråk. Undervisning og forskning». I K. Eide (red.): *Norsk andrespråkssyntaks*, 325-287. Oslo: Novus Forlag
- Ipsos MMI, ved K. R. Pran & L. S. Holst (2015). *Rom for språk?* Rapport, laget for Språkrådet, 30.10.15. Lastet ned fra: http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf (lest 01.05.16)
- Jakobsen, U. (2002). *Fagvansker hos tospråklige elever i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo
- Jakobsen, U. (2007a). *Snakker ikke samme språk. Når innvandrere blir pendlere*. Oslo: Koloritt Forlag
- Jakobsen, U. (2007b). «Tospråklige blir halvspråklige», *Dag og Tid*, 31.08.07
- Jakobsen, U. (2014). «Selvpålagt isolasjon», *Aftenposten*, 29.01.14 (oppdatert 30.01.14). <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Selvpalagt-isolasjon-7450540.html> (lest 15.04.16)
- Jespersen, O. (1922). *Language, its Nature, Development and Origin*. London: Allen and Unwin
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (18. desember 1998). «Stortingsmelding nr. 25 (1998-99). Morsmålsopplæring i grunnskolen». Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-199899/id402491/?ch=1&q=> (lest 01.05.16)
- Lohndal, T., M. Vulchanova & T. A. Åfarli (2013). «Ulike analyser gir ulike perspektiver», *Aftenposten*, 10.12.13. <http://www.aftenposten.no/viten/Ulike-analyser-gir-ulike-perspektiver-7400454.html> (lest 14.01.16)
- Lovdata (2015a). «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 2. Grunnskolen». Sist endret 01.10.15. <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8> (lest 22.03.16)
- Lovdata (2015b). «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 3. Vidaregåande opplæring». Sist endret 01.10.15. <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-12> (lest 22.03.16)
- Macnamara, J. (1967). «The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview». I *Journal of Social Issues*, 23, 58-77
- Macnamara, J. (1969). «How can one measure the Extent of one Person's Bilingual Proficiency». I L. G. Kelly (red.): *Description and Measurement of Bilingualism*, 80-97. Toronto: University of Toronto Press
- Melby-Lervåg, M. & A. Lervåg (2011). «Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 330-343. Oslo: Universitetsforlaget

- Melby-Lervåg, M. & A. Lervåg (2013a). «Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn», *Aftenposten*, 22.11.13 (oppdatert 27.11.13).
<http://www.aftenposten.no/viten/Store-forskjeller-i-sprakforstaelse-mellom-en--og-tospraklige-barn-7379600.html> (lest 29.09.15)
- Melby-Lervåg, M. & A. Lervåg (2013b). «Mye ideologi, lite empiri», *Aftenposten*, 06.12.13.
<http://www.aftenposten.no/viten/Mye-ideologi-lite-empiri-7396746.html> (lest 14.01.16)
- Melby-Lervåg, M. & A. Lervåg (2013c). «Lykke og (nesten) harmoni mellom norske forskere i tospråklighetsdebatten», *Aftenposten*, 12.12.13.
http://www.aftenposten.no/viten/Lykke-og-nesten-harmoni-mellom-norske-forskere-i-tospraklighetsdebatten-7404415.html?spid_rel=1 (lest 15.01.16)
- Melby-Lervåg, M. & A. Lervåg (2014). «Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First and Second-Language Learners». *Psychological Bulletin*, 140 (2), 409-433
- Oller, J. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman
- Osloskolen, Sommerskolen Oslo (2015a). «Bli skoleklar! Kurs i norsk språk for skolestartere», 30.06.15. <https://sommerskolen.osloskolen.no/kurstillbud/andre-kurs/kurs-i-norsk-for-skolestartere/> (lest 15.04.16)
- Osloskolen, Sommerskolen Oslo (2015b). «Intensiv norskopplæring for nyankomne elever», 30.06.15. <https://sommerskolen.osloskolen.no/kurstillbud/andre-kurs/norsk-kurs-for-nyankomne-elever/> (lest 15.04.16)
- Peal, E. & W. E. Lambert (1962). «The Relation of Bilingualism to Intelligence», *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (27), 1-23
- Porter, R. P. (1990). *Forked Tongue: The Politics of Bilingual Education*. New York: Basic books
- Ryen, E. & O. Husby (2007). «Fleirspråklegheit er ein ressurs!», *Dag og tid*, 07.09.07, 22
- Sibeko, G. (2013). «Opplysningstid», *Aftenposten*, 02.12.13 (oppdatert 03.12.13).
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Opplysningstid-7392120.html> (lest 14.01.16)
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel
- Slettholm, A. (2013a). «- Vi lærer ham somali, men måtte også «språkvaske» ham fra barnehagen», *Aftenposten*, 22.11.13. http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/-Vi-larer-ham-somali_-men-matte-ogsa-sprakvaske-ham-fra-barnehagen-7381224.html (lest 29.09.15)
- Slettholm, A. (2013b). «7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp», *Aftenposten*, 24.11.13. <http://www.osloby.no/nyheter/7-av-10-norskpakistanske-barn-ma-ha-ekstra-sprakhjelp-7382906.html> (lest 29.09.15)
- Slettholm, A. (2013c). «Abid Raja: - Vi må bryte opp mønsteret der man henter ektefeller fra Pakistan», *Aftenposten*, 24.11.13. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Abid-Raja--Vi-ma-bryte-opp-monsteret-der-man-henter-ektefeller-fra-Pakistan-7382917.html> (lest 29.09.15)

- Slettholm, A. (2013d). «Droppet nærskolen på grunn av språkmiljøet», *Aftenposten*, 25.11.13. <http://www.osloby.no/nyheter/Droppet-narskolen-pa-grunn-av-sprakmiljoet-7384498.html> (lest 14.01.16)
- Slettholm, A. (2013e). «Jan Bøhler (Ap) er redd morsmål hjemme gir barna dårligere forutsetninger for å lykkes», *Aftenposten*, 26.11.13. <http://www.osloby.no/nyheter/Jan-Bohler-Ap-er-redd-morsmal-hjemme-gir-barna-darligere-forutsetninger-for-a-lykkes-7385154.html> (lest 29.09.15)
- Slettholm, A. (2013f). «Forsker: Tospråklighet er først og fremst fordel for ressurssterke», *Aftenposten*, 27.11.13. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Forsker-Tospraklighet-er-forst-og-fremst-en-fordel-for-ressurssterke-7386824.html> (lest 29.09.15)
- Slettholm, A. (2013g). «Oslo vil lage sommerskole for språksvake barn før skolestart», *Aftenposten*, 27.11.13. <http://www.osloby.no/Oslo-vil-lage-sommerskole-for-spraksvake-barn-for-skolestart-7387352.html> (lest 14.01.16)
- Språkrådet (2015). «Språkdagen 2015 – Språkopplæring i skulen på dagsordenen». <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/kurs-og-arrangementer/Sprakdagen-2015/> (lest 15.04.16)
- Statistisk sentralbyrå (2016). «Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre», 03.03.16. <http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbf> (lest 17.04.16)
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Valvatne, H. (2013). «Mange er nødt til å være tospråklig», *Aftenposten*, 06.12.13. <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Mange-er-nodt-til-a-vare-tospraklig-7397798.html> (lest 14.01.16)
- Valvatne, H. (2014). «Språktiltak Oslobarnehagen må endres», *Aftenposten*, 22.01.14. <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Spraktiltak-Oslobarnehagen-ma-endres-7442408.html> (lest 15.04.16)
- Vulchanova, M., T. Lohndal & T. A. Åfarli (2013). «Misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk», *Aftenposten*, 27.11.13. <http://www.aftenposten.no/viten/Misvisende-a-pasta-at-tospraklighet-generelt-er-problematisk-7386862.html> (lest 29.09.15)
- Øzerk, K. Z. (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris Forlag
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm

Personlig kommunikasjon

Intervju med Elizabeth Lanza og Bente Ailin Svendsen (2015). Gjennomført 28.01.15, på Universitetet i Oslo

Intervju med Terje Lohndal og Tor Anders Åfarli (2014). Gjennomført 17.11.14, på NTNU

Vedlegg

Vedlegg I: Oversikt over avisinnleggene

Debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning, *Aftenposten* 2013

22.11.13 (oppdatert 27.11.13)

Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg: «Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn»

22.11.13

Andreas Slettholm: «– Vi lærer ham somali, men måtte også ‘språkvaske’ ham fra barnehagen»

24.11.13

Slettholm: «7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp»

24.11.13

Slettholm: «Abid Raja: – Vi må bryte opp mønsteret der man henter ektefeller fra Pakistan»

25.11.13

Slettholm: «Droppet nærskolen på grunn av språkmiljøet»

26.11.13

Slettholm: «Jan Bøhler (Ap) er redd morsmål hjemme gir barna dårligere forutsetninger for å lykkes»

26.11.13 (oppdatert 27.11.13)

Tarjei Helland: «Bøhler skjønner ikke bæret»

27.11.13

Slettholm: «Ingen andre byer enn Oslo registrerer minoritetsspråklige»

27.11.13

Slettholm: «Forsker: Tospråklighet er først og fremst en fordel for ressurssterke»

27.11.13

Mila Vulchanova, Terje Lohndal og Tor Åfarli: «Misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk»

27.11.13

Birte: «Morsmålet mitt, er mitt!»

27.11.13

Slettholm: «Oslo vil lage sommerskole for språksvake barn før skolestart»

28.11.13

Kadra Yusuf: «Buss til fremtiden»

29.11.13

Mala Wang-Naveen: «Norsk på dugnad»

02.12.13, (oppdatert 03.12.13)

Guro Sibeko: «Opplysningstid»

03.12.13

Anne Golden, Pia Lane, Elizabeth Lanza, Else Ryen, Hanne Gram Simonsen og Bente Ailin Svendsen: «Finn fem feil i debatten om tospråklighet»

06.12.13

Helene Valvatne: «Mange er nødt til å være tospråklig»

06.12.13

Melby-Lervåg & Lervåg: «Mye ideologi, lite empiri»

10.12.13

Golden, Lane, Lanza, Ryen, Gram Simonsen og Svendsen: «Bred enighet i internasjonal forskning om fordeler ved tospråklighet»

10.12.13

Lohndal, Vulchanova og Áfarli: «Ulike analyser gir ulike perspektiver»

12.12.13

Melby-Lervåg & Lervåg: «Lykke og (nesten) harmoni mellom norske forskere i tospråklighetsdebatten»

Vedlegg II: Intervjuguide Åfarli og Lohndal

Intervju- guide	Mandag 17. november 2014, kl. 15.15 – Dragvoll: Intervju med Terje Lohndal og Tor Åfarli, NTNU, Trondheim.
Del 1 Intro	1. Intro/uformell prat 2. Informasjon Kort informasjon om temaet for intervjuet og masteroppgaven, i tillegg til praktiske/etiske formaliteter, som godkjenning av bruk av lydopptaker (m.m.).
Del 2 Intervju	3. Overgangsspørsmål a) Kan dere kort gjenfortelle hva debatten i <i>Aftenposten</i> i fjor høst handlet om? b) Ettersom disse begrepene kan defineres på flere måter, <ul style="list-style-type: none">- Hva legger dere i begrepet «morsmål»?- Hva legger dere i begrepene «tospråklighet» og «flerspråklighet»? 4. Nøkkelspørsmål Om morsmål a) Melby-Lervåg & Lervåg sier i debatten (27. november) at det er liten sammenheng mellom morsmålskunnskaper og andrespråkskunnskaper – er dere enige i dette? Hvorfor/hvorfor ikke? b) Hvilke fordeler ser dere ved å gi innvandrerbarn/barn av innvandrerforeldre i Norge morsmålsundervisning? (Er det stor forskjell på barn og voksne?). <ul style="list-style-type: none">c) Ser dere noen ulemper ved dette?d) Hvilken betydning mener dere morsmål kan ha i en minoritetssammenheng? Om to-/flerspråklighet e) Hvilke fordeler har det å være tospråklig/flerspråklig? <ul style="list-style-type: none">f) Finnes det noen ulemper? (Dere stiller i debatten (27. november) spørsmål ved det faktum at noen drar fordeler av å være flerspråklige, mens andre sliter – har dere noen forklaring på dette?).

	<p>g) Melby-Lervåg & Lervåg viser i debatten (22. november) til sin egen metaundersøkelse der det kommer fram at tospråklige barn har dårligere leseforståelse enn enspråklige barn – er dere enige i at dette er problematisk?</p> <p>h) Er dere enige i at tospråkligheten kan ha noe av skylden for dette?</p> <p>i) Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Om debatten generelt</p> <p>j) Er det noen (flere) av utsagnene til Melby-Lervåg & Lervåg som kom fram i debatten dere er enige i?</p> <p>k) Har dere noen kommentarer til forskningen/forskningsmetodene Melby-Lervåg & Lervåg har brukt/referert til i denne saken?</p> <p>(Dere kommenterer (10. desember) at undersøkelsene i metaanalysen ikke er gjort på norske data – hvorfor er dette problematisk?).</p> <p>(Dere nevner (10. desember) at de enkelte artiklene i undersøkelsen peker i en annen retning enn konklusjonene til Melby-Lervåg & Lervåg – mer om dette?).</p> <p>l) Tror dere det kan komme noen politiske tiltak rundt disse temaene etter denne debatten?</p> <p>m) Er det noen tiltak dere synes burde vært gjennomført/innført?</p>
<p>Del 3 Avslutning</p>	<p>5. Oppsummering</p> <p>a) Oppsummere/stille oppklarende spørsmål til det som er sagt.</p> <p>b) Har jeg forstått dere riktig?</p> <p>c) Er det noe dere vil legge til?</p> <p>d) Har dere eventuelt noe litteratur å anbefale meg?</p> <p>e) Kan jeg kontakte dere i ettertid dersom det dukker opp flere spørsmål?</p> <p>- Takk!</p>

Vedlegg III: Intervjuguide Lanza og Svendsen

Intervju- guide	Onsdag 28. januar 2015, kl. 13 – MultiLing: Intervju med Elizabeth Lanza og Bente Ailin Svendsen, MultiLing UiO, Oslo.
Del 1 Intro	<p>1. Intro/uformell prat</p> <p>2. Informasjon Kort informasjon om temaet for intervjuet og masteroppgaven, i tillegg til praktiske/etiske formaliteter, som godkjenning av bruk av lydopptaker (m.m.).</p>
Del 2 Intervju	<p>3. Overgangsspørsmål</p> <p>a) Det begynner å bli en stund siden – kan dere kort gjenfortelle hva debatten i <i>Aftenposten</i> høsten 2013 handlet om?</p> <p>b) Etersom disse begrepene kan defineres på flere måter,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva legger dere i begrepet «morsmål»? - Hva legger dere i begrepene «tospråklighet» og «flerspråklighet»? <p>4. Nøkkelspørsmål</p> <p>Om morsmål</p> <p>a) Melby-Lervåg & Lervåg sier i debatten (27. november) at det er liten sammenheng mellom morsmålskunnskaper og andrespråkskunnskaper – er dere enige i dette? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>b) Hvilke fordeler ser dere ved å gi innvandrerbarn/barn av innvandrerforeldre i Norge morsmålsundervisning? Er det forskjell i betydningen for barn og voksne?</p> <p>c) Ser dere noen ulemper ved dette?</p> <p>d) Hvilken betydning mener dere morsmål kan ha i en minoritetssammenheng?</p> <p>Om to-/flerspråklighet</p> <p>e) Hvilke fordeler har det å være tospråklig/flerspråklig?</p> <p>f) Finnes det noen ulemper? (NTNU-forskerne stiller i debatten (27. november) spørsmål ved det faktum at noen drar fordeler av å være flerspråklige, mens andre sliter – har dere noen forklaring på dette?).</p>

	<p>g) Melby-Lervåg & Lervåg viser i debatten (22. november) til sin egen metaundersøkelse der det kommer fram at tospråklige barn har dårligere leseforståelse enn enspråklige barn – er dere enige i at dette er problematisk?</p> <p>h) Er dere enige i at tospråkligheten kan ha noe av skylden for dette?</p> <p>i) Hvorfor/hvorfor ikke? (Dere nevner i debatten (3. desember) at Melby-Lervåg & Lervåg ikke skiller mellom ulike typer flerspråklige – kan det være et svar her?)</p> <p>Om debatten generelt</p> <p>j) Er det noen (flere) av utsagnene til Melby-Lervåg & Lervåg som kom fram i debatten dere er enige i?</p> <p>k) Har dere noen kommentarer til forskningen/forskningsmetodene Melby-Lervåg & Lervåg har brukt/referert til i denne saken?</p> <p>(NTNU-forskerne kommenterer (10. desember) at undersøkelsene i metaanalysen ikke er gjort på norske data – hvorfor er dette problematisk? Undersøkelser gjort på andre språk kan vel likevel si noe generelt om språklæring o.l. som vi kan ha nytte av i Norge?)</p> <p>(NTNU-forskerne nevner (10. desember) at de enkelte artiklene i undersøkelsen peker i en annen retning enn konklusjonene til Melby-Lervåg & Lervåg – mer om dette?).</p> <p>l) Tror dere det kan komme noen politiske tiltak rundt disse temaene etter denne debatten?</p> <p>m) Er det noen tiltak dere synes burde vært gjennomført/innført?</p>
<p>Del 3 Avslutning</p>	<p>5. Oppsummering</p> <p>a) Oppsummere/stille oppklarende spørsmål til det som er sagt.</p> <p>b) Har jeg forstått dere riktig?</p> <p>c) Er det noe dere vil legge til?</p> <p>d) Har dere eventuelt noe litteratur å anbefale meg?</p> <p>e) Kan jeg kontakte dere i ettertid dersom det dukker opp flere spørsmål?</p> <p>- Takk!</p>

Sammendrag

Da pedagogene Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg (UiO) skrev en kronikk i *Aftenposten* 22. november 2013, der de la fram resultater fra sin egen metaundersøkelse, oppsto det raskt debatt. Kronikken hadde tittelen «Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn», og pekte blant annet på at mange flerspråklige barn sliter med å følge undervisningen i den norske skolen, fordi de har for dårlige norskferdigheter. Mange svarte på innlegget deres – både andre forskere, politikere og privatpersoner. Språkforskerne Terje Lohndal, Tor Åfarli og Mila Vulchanova ved NTNU og Bente Ailin Svendsen, Elizabeth Lanza og kollegaer ved MultiLing skrev alle at flerspråklighet i seg selv ikke er skyld i forskjellene Melby-Lervåg & Lervåg har funnet. De hevdet at resultatene fra metaundersøkelsen ikke kan brukes til å si noe om flerspråklighet generelt, og at det er andre faktorer, for eksempel sosioøkonomisk bakgrunn, som ligger bak utfordringene mange flerspråklige elever har. Videre viste debatten at betydningen av morsmålsundervisning er noe forskerne er svært uenige i. Mens pedagogene fant liten sammenheng mellom morsmåls- og andrespråksferdigheter, hevdet språkforskerne ved NTNU og Universitetet i Oslo at positiv utvikling i morsmålet også kan gi positive følger for innlæringen av et andrespråk

Debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning er grunnlaget for denne masteroppgaven. Debatten, sammen med to intervjuer med noen av forskerne – Terje Lohndal og Tor Åfarli, Bente Ailin Svendsen og Elizabeth Lanza – utgjør datamaterialet. Oppgaven tar for seg hvilke funn og resultater forskerne i debatten legger fram, og ser nærmere på fagtradisjonene de viser til. Dette blir videre diskutert i lys av teorier som hypotesen om halvspråklighet, toterskelteorien, teorien om gjensidig avhengighet og «time-on-task»-hypotesen, med flere.

Drøftingen av påstandene og argumentene i debatten viser at mange i dag regner flerspråklighet som noe positivt, men at det er ulike faktorer som spiller inn. Sosioøkonomisk status, botid i Norge og alder ved begynnelsen av andrespråksinnlæringen er bare noen av disse faktorene som kan påvirke i hvilken grad flerspråklighet gir flest fordeler eller utfordringer. Alt i alt viser debatten at forskerne er uenige i mye. Samtidig er de enige i at noe må gjøres slik at alle minoritetsspråklige elever kan oppnå bedre språkforståelse i skolespråket, og dermed få et bedre læringsutbytte i skolen.

Relevans for lektoryrket

Arbeidet med denne masteroppgaven er relevant for meg som kommende norsklærer på flere måter. For det første er temaet svært aktuelt, og for det andre er selve arbeidet med en slik avhandling lærerikt.

Grunnlaget for oppgaven er debatten om flerspråklighet og morsmålsundervisning, som foregikk i *Aftenposten* senhøsten 2013. Som lærer i dagens flerkulturelle samfunn vil jeg mest sannsynlig møte mange flerspråklige elever og elever med norsk som andrespråk. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg god innsikt i hvilke fordeler det gir å være flerspråklig, og også hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever kan møte på. Jeg har i tillegg fått kunnskap om ulike argumenter for og imot morsmålsundervisning. Jeg har fått en bedre forståelse for hvordan dette kan påvirke andrespråklæringen og hvilken egenverdi morsmål kan ha for den enkeltes identitet. Videre har jeg blitt mer bevisst på hvordan språk kan være knyttet til politiske ideologier, og hvordan språk i noen sammenhenger kan brukes som stedfortredende argument i diskusjoner som under overflaten dreier seg om andre temaer.

Som nevnt har også selve arbeidet med masteroppgaven vært lærerikt. En slik prosess krever at man kan fordype seg i ett eller flere temaer, og at man jobber systematisk mot et langsiktig mål. Disse egenskapene kan man få bruk for i mange sammenhenger, og dette er noe jeg vil prøve å synliggjøre for elevene mine. I tillegg har jeg i arbeidet med masteroppgaven erfart hvor nyttig det kan være å benytte seg av det som mange kaller *tenkeskriving*. Tenkeskriving kjennetegnes av at skrivingen ikke har noen formkrav, at man først og fremst skriver for seg selv, og at skrivingen ikke skal vurderes formelt. Slik skriving kan med andre ord være en god måte å skrive seg inn i et tema på, og kan brukes for å utvikle argumenter og ideer. Videre kan tenkeskriving lede til *presentasjonsskriving* (mer formelt skriftlig arbeid som følger gitte krav og skal vurderes til slutt) – noe som selvsagt er en naturlig utvikling i arbeidet med en masteroppgave. Jeg vil som norsklærer la elevene mine benytte seg av begge disse skrivehandlingene, og forsøke å vise dem hvordan skriving ikke kun er et verktøy for å vise hva man kan, men at man også kan *skrive for å lære*.