

# Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner

Anders Bakken

*Er det gunstig for språklige minoriteters skolefaglige utvikling å få lese- og skriveopplæring på morsmålet sitt? Studien viser små prestasjonsforskjeller mellom de som har hatt og de som ikke har hatt morsmålsundervisning på barneskolen. Samtidig rapporterer de som har hatt morsmålsundervisning størstedelen av barneskolen, om gode faglige resultater. Artikkelen konkluderer med at morsmålsundervisning ikke har negative konsekvenser for barnas skoleprestasjoner, samtidig som det trengs mer forskning, da det fortsatt er uklart hvorfor elever som har hatt morsmålsundervisning over lengre tid, gjør det relativt godt på skolen. Artikkelen er et empirisk bidrag til debatten om morsmålsundervisning, som har båret preg av å være teoretisk og til dels normativt fundert.*

S pørsmålet om morsmålsundervisning har skapt stor diskusjon og vekket sterke følelser i forbindelse med skolegangen til elever som har et annet morsmål enn norsk. Debatten har båret preg av en polarisering mellom på den ene siden et tilnærmet enig forskerkorps som argumenterer for morsmålsundervisning, og på den andre siden folkelige oppfatninger om de mest effektive tiltakene for å integrere barn og unge med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet (Brox 1995). De faglige argumentene går i retning av at barn lærer best på det språket de behersker best, samt at morsmålet må utvikles til et visst nivå før læringen på andre språk enn morsmålet blir effektiv. For mange lekfolk – deriblant politikere – og enkelte forskere har argumentene som er blitt ført for morsmålsundervisning, på mange måter fortonet seg som kontraintuitive. Når målsettingen er at språklige minoriteter skal få noe ut av en undervisning basert på at elevene behersker norsk, er det mange som lurer på om det ikke er bedre at barna så raskt som mulig lærer seg norsk. Bak ligger en idé om at morsmålsundervisning går ut over barnas norskerferdigheter, samt at barna kan bli utsatt for en språklig forvirring som kan gjøre det vanskeligere for dem å få et godt utbytte av en undervisning som i hovedsak foregår på norsk.

Selv om temaet er blitt viet stor oppmerksomhet, er det forsket lite på dette i Norge. Problemstillingen i denne artikkelen er å undersøke om det er gunstig for minoritetsspråklige elevers skoleresultater å få undervisning i morsmålet. Hvis morsmålsopplæringen bidrar til språklig forvirring, er det rimelig å forvente at elever som har fått undervisning i morsmålet, kommer faglig dårlig ut. Motsatt vil vi ut fra læringsteorier og teorier om barns språkutvikling anta at morsmålsundervisning kan ha positive effekter på skoleprestasjoner senere i livet. Konkret vil det bli undersøkt om elever som har fått den første lese- og skriveopplæringen i morsmålet, gjør det bedre på skolen i ungdomsalderen. Formålet er å gi et empirisk og deskriptivt bidrag til en debatt som i Norge har vært preget av teoretiske diskusjoner og til dels normative synspunkter (Hyltenstam 1996).

Problemstillingen er viktig fordi den berører mange barn og unge. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn utgjør nå om lag 7 prosent av samtlige elever i grunnskolen og er en av de hurtigst voksende elevgrupper. Bare i løpet av 1990-tallet har andelen av grunnskoleelevene med et annet morsmål enn norsk og samisk mer enn fordoblet seg. I dag er det over 40 000 elever med minoritetsspråklig bakgrunn i grunnskolen. Nærmere halvparten får tilbud om morsmålsundervisning. I skoleåret 2001/2002 ble det gitt undervisning i mer enn 100 forskjellige morsmål (SSB 2002). Hovedregelen er at elever med begrensede norskferdigheter skal få tilbud om opplæring i og fagundervisning på morsmålet sitt inntil de har skaffet seg tilstrekkelige kunnskaper til å følge den vanlige undervisningen. Siden behovet regnes som størst i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen, har undervisningen hovedsakelig blitt gitt de første skoleårene. Ved behov kan elevene få morsmålsundervisning gjennom hele barnetrinnet, samtidig som det enkelte steder tilbys som valgfag på ungdomstrinnet. I 1997 utbetalte Staten nærmere 150 millioner kroner i tilskudd (St.meld. nr. 25, 1998–99).

## Argumenter for morsmålsopplæring

I forskningslitteraturen kan det grovt sett skilles mellom fire typer av begrunnelser, som alle peker mot viktigheten av at språklige minoriteter får morsmålsundervisning i skolen (Baker 1996). Det antas at morsmålsundervisningen bidrar til

1. å gi de unge bedre læringsforutsetninger
2. å styrke barnas kulturelle og etniske tilhørighet
3. å bedre kommunikasjonen mellom barn og foreldre
4. å framskaffe språkkompetanse i et samfunn som i økende grad samarbeider med andre land

Den første begrunnelsen kan kalles for *læringsargumentet*. Dette er en instrumentell begrunnelse, som understreker betydningen av språklig kompetanse for å klare seg i skolen og i samfunnet for øvrig. Argumentet tar utgangspunkt i det grunnleggende prinsippet at undervisningen i skolen må tilpasses den enkelte elev ut fra elevens læringsforutsetninger. Elever som av språklige årsaker ikke får med seg innholdet i en undervisning som foregår på norsk, antas å lære bedre – både i norsk og i de andre skolefagene – dersom han eller hun får opplæringen sin på et språk eleven behersker. I tillegg legges det vekt på at morsmålsundervisning styrker barnas forutsetninger for å lære seg norsk, da det antas at effektiv læring av et nytt språk forutsetter at eleven har et godt utviklet morsmål.

De tre andre argumentene for morsmålsundervisning framhever forhold som ikke direkte angår de rent kognitive faktorer knyttet til barn og unges læringsforutsetninger. Indirekte vil likevel disse tre forholdene i mange tilfeller ha viktige implikasjoner både for barnas faglige utvikling og sosiale tilpasning i skolen. Ifølge *anerkjennelsesargumentet* bidrar morsmålsundervisningen til å styrke minoritetsspråklige barn og unges kulturelle og etniske identitet, samtidig som det kan forebygge negative selvoppfatninger (Engen og Kulbrandstad 1998). Tankegangen har sitt utspring i den ofte tette sammenhengen mellom språktilhørighet på den ene siden og kulturell og etnisk tilknytning på den andre. I det at skolen tilbyr morsmålsundervisning, ligger en anerkjennelse av den kulturelle identiteten til språkgruppa som helhet i samfunnet. En motsatt politikk, for eksempel assimileringspolitikken, slik denne i praksis ble ført overfor samer i Norge, kan føre til at elever utvikler dårlig selvbilde og en følelse av å tilhøre en mindreverdige gruppe i samfunnet. Engen og Kulbrandstad (1998:172) knytter slike prosesser til maktforholdene i samfunnet. De mener at risikoen for negative selvoppfatninger «øker når barna store deler av dagen befinner seg i et overveiende majoritetstalende miljø, med et sterkt følelsesmessig press i retning av identifisering med majoriteten». I den grad negative etniske selvoppfatninger påvirker skolemotivasjon og den holdning eleven (og dens familie) inntar til det norske skolesystemet, kan dette argumentet også ha konsekvenser for elevers læringsutbytte.

Andre forskere vektlegger språkets betydning for barn og unges kommunikasjon med viktige personer i deres sosialiseringssprosess, først og fremst foreldrene. Den amerikanske språkforskeren Wong Fillmore (1991) står sentralt i det som kalles *kommunikasjonsargumentet*. Hun peker på at mange minoritetsspråklige barn utvikler preferanser for majoritetsspråket etter hvert som de skaffer seg rimelig gode ferdigheter i dette språket. I en slik prosess er det en viss risiko for at norsklæringen kan gå på bekostning

av barnets utvikling i morsmålet. Dersom foreldrene ikke selv har gode ferdigheter i majoritetsspråket, kan et språkbytte i verste fall føre til at foreldre og barn ikke lenger klarer å kommunisere effektivt. Samtidig vil foreldrene miste den autoriteten som skal til for å opprettholde foreldrerollen. Konsekvensen kan være at ungdommene mister en viktig ressurs og støtte de ellers ville hatt tilgang til. Dette kan blant annet få negative konsekvenser i forholdet til skolen.

Et fjerde argument trekker linjene utover det enkelte individ og familien. Her vektlegges det samfunnsøkonomiske behovet for flerspråklig kompetanse som gjerne oppstår i en verden med stadig mer kommunikasjon mellom folk med ulik språkbakgrunn (Baker 1996).

## Nærmere om læringsargumentet

For bedre å utvikle noen antakelser om hva slags konsekvenser morsmålsopplæring har for barnas faglige utvikling, vil vi utdype argumentasjonen som ligger til grunn for læringsargumentet. Blant språkforskere er det bred enighet om at barn med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket oppnår best resultater dersom de får den grunnleggende opplæringen på morsmålet (Hvenekilde mfl. 1996, Baker 1996). Forskning fra andre land viser riktignok at elever med minoritetsspråklig bakgrunn som får all sin undervisning på majoritetsspråket, kan ha en god språklig utvikling de første årene. Etter to år med opplæring i andrespråket behersker de fleste språket godt nok til å kunne kommunisere omtrent på det nivået som er vanlig for enspråklige elever på samme alder (Cummins 1984). I takt med at kravene til problemløsning blir mer komplekse, og i takt med økende faglige utfordringer utover i skolegangen, er det mange som får større problemer med å følge med i undervisningen. Problemene oppstår gjerne når barna skal forholde seg til abstrakte problemstillinger og mer krevende lærestoff (Øzerk 1992). Denne formen for kunnskap er gjerne ikke direkte relatert til de konkrete situasjoner barn befinner seg i. Abstrakt kunnskap må både læres og forstås uavhengig av kontekst.

Flere studier viser til at minoritetsspråklige elever, som har mottatt undervisning i morsmålet de første skoleårene, har bedre utviklingsforløp (Baker 1996). For disse elevene tar det relativt lengre tid å oppnå gode resultater, men når de først har kommet over et visst nivå, typisk etter 4–7 år, fortsetter de enten å være der, eller de øker sine faglige prestasjoner i forhold til de andre elevene (Cummins 1984). Etter å ha analysert et statistisk materiale med over 700 000 elevmapper konkluderer Thomas og Collier (1997) i tråd med dette med at den faktoren som klarest er relatert til akademisk suksess,

er at elevene har fått formell undervisning i morsmålet sitt. De hevder videre at jo lengre tid undervisningen foregår, desto bedre er resultatene. Samtidig finner de en særlig effekt for elever som har hatt morsmålsundervisning i minst fire år.

Et viktig spørsmål i denne sammenheng er hvorfor det er slik at den faglige og språklige utviklingen hos minoritetsspråklige elever blir styrket av å få morsmålsundervisning. Det grunnleggende pedagogiske argumentet er at barn har lettest for å utvikle begreper og forståelse på det språket de behersker best. Slike kognitive ferdigheter, som også handler om evnen til å manipulere ord og tall, trekke logiske slutninger og løse problemer av ulik art, utvikles best på lengre sikt dersom undervisningen bygger på de språklige ferdigheter barna har utviklet i samværet med foreldrene sine før de begynner på skolen (Hvenekilde mfl. 1996). Dersom «(...) den forståelsesrammen som de har bygd opp gjennom morsmålet, plutselig ikke er språklig tilgjengelig når de begynner på skolen, vil det kunne føre til at de blir alvorlig hemmet i sin læring sammenliknet med de jevnårige som ikke får et slikt kontinuitetsbrudd» (Hvenekilde mfl. 1996:36).

En innvending som har vært reist, er at morsmålsinnlæringen har negative virkninger i forhold til barnas utvikling i norsk. Mye tyder på at argumentet om at morsmålstrening vil gå på bekostning av læring av nye språk, bygger på en altfor enkel og statisk forestilling om hvordan språklæring foregår (se Romaine 1995). Tvert imot hevdes det at selve innlæringen av andrespråket (norsk) blir lettere i en situasjon hvor barna har fått utviklet morsmålet sitt, slik at de har oppnådd et videre begrepsapparat (Cummins 1984). Særlig gjelder dette den abstrakte formen for kunnskap. Grunnen til dette er at kunnskap relativt enkelt kan overføres til det nye språket. Det er trolig lettere å lære nye merkelapper på fenomener og begreper man behersker, enn det er å lære selve innholdet i fenomener på et språk man ikke behersker spesielt godt. Innlæringen av morsmålet og norsk står således ikke i et innbyrdes motsetningsforhold, men språkferdighetene utvikler seg hele tiden som parallelle og støttende prosesser (Engen og Kulbrandstad 1998). Ifølge de pedagogiske argumentene står vi således overfor en vinn-vinn-situasjon med morsmålsopplæringen. Barna vil bli bedre både i morsmålet sitt og i norsk, samtidig som de vil få økt utbytte av den faglige undervisningen på skolen på lengre sikt. Enkelte framhever likevel at morsmålsopplæringen ikke må gå ut over norskopplæringen. Øzerk (1992) har understreket viktigheten av at minoritetsspråklige går i norsk barnehage, og at de deltar i fritidsaktiviteter sammen med norskspråklige jevnaldrende.

## Kunnskapshull

En gjennomgang av hva som finnes av norsk forskning, gir inntrykk av et felt hvor forskere har vært mest opptatt av å formidle teorier om barn og unges språkutvikling. Samtidig har det vært mindre interesse for empiriske studier som tar for seg argumentenes holdbarhet i praksis (Hyltenstam 1996). Teoriene er brukt som argumenter for morsmålsundervisning, uten at det er testet ut om det også forholder seg slik i den konkrete skolehverdagen. Siden mesteparten av teoribyggingen er basert på empiriske studier fra land som Canada, USA og svenskfinske områder, er det et åpent spørsmål om resultatene har overføringsverdi til norske forhold.

Mangelen på norsk og skandinavisk forskning blir synliggjort i St.meld. nr. 25 *Morsmålsopplæring i grunnskolen* (1998–99). Her refereres det kun til én norsk undersøkelse som tar sikte på å si noe om mulige effekter morsmålsopplæringen kan ha på elevenes læringsforutsetninger (Øzerk 1992). Siden undersøkelsen omfatter et relativt lite antall elever i noen få skoleklasser, er det vanskelig å vurdere generaliserbarheten fra undersøkelsen. Senere har Kippersund (1999) studert sammenhengen mellom morsmålsundervisning og skolerestater i et større utvalg av ungdom med pakistansk bakgrunn i Oslo. Hun finner ingen entydige resultater verken i den ene eller andre retningen. Stortingsmeldingen viser videre til at situasjonen ikke er særlig bedre i Danmark. I Sverige er det gjennomført noen flere studier det siste tiåret. Den mest omfattende viser at verken avgangskarakterer fra ungdomsskolen eller elevenes svenskkunnskaper har sammenheng med morsmålsundervisningen elevene har fått tidligere i utdanningsløpet (Löfgren 1991). Da ungdommene ble fulgt opp noen år senere på videregående skole, ble det rapportert om en svak positiv sammenheng mellom morsmålsundervisning og skoleprestasjoner (Skolverket 1993). Studien har imidlertid den svakhet at undersøkelsen inkluderer elever som har en utenlandsfødt far eller mor i gruppa av minoritetsspråklige.

## Problemstillinger

Artikkelens hovedanliggende er å undersøke den sentrale tesen om at *morsmålsundervisning har en positiv effekt på minoritetsspråklige elevers skoleresultater*. Konkret undersøkes den lese- og skriveopplæringen som er blitt gitt i elevenes morsmål. For enkelthets skyld vil vi kalle dette for morsmålsundervisning, selv om begrepet også omfatter andre typer av pedagogiske tiltak, for eksempel fagundervisning på morsmålet.

Diskusjonen gir grunnlag for å teste ut noen antakelser. Først kan vi anta at hvert ekstra år med morsmålsundervisning gir forbedrede læringsresultater. De som ikke har hatt morsmålsundervisning, vil i så fall oppnå de svakeste skoleprestasjonene. Dette kan oppfattes som en *linearitetshypotese*, hvor *skoleprestasjoner øker proporsjonalt med omfanget av morsmålsundervisning*.

Alternativt kan det være en terskeeffekt knyttet til omfanget av morsmålsundervisning. Det er først når elevene har hatt morsmålsundervisning i en del år, at opplæringen kan forventes å gi resultater. Hvor mange år dette dreier seg om, kan være vanskelig å avgjøre. Ut fra tidligere forskning vil det settes en grense på mer enn tre års undervisning (Cummins 1984, Thomas og Collier 1997). *Terskelhypotesen* kan formuleres på denne måten: *Morsmålsundervisning har en positiv effekt på skoleprestasjoner først når opplæringen har hatt et omfang på fire år eller mer*. I likhet med linearitetshypotesen vil det også her forventes at de som ikke har hatt morsmålsundervisning, oppnår svakere resultater enn de som har hatt et mer omfattende opplegg.

Selv om morsmålsundervisning på kort sikt fungerer støttende og kan hjelpe elevene i fagundervisningen, er det liten grunn til å anta at denne typen pedagogiske tiltak har umiddelbare kognitive effekter. Thomas og Collier (1997) viser til at undersøkelser av elever i barneskolealder som regel finner små effekter av morsmålsundervisning. De viser til at effektene gjerne blir tydeligere utover i ungdomsalderen, etter hvert som abstraksjonsnivået i læringsstoffet øker. Forskerne argumenterer for at det tar tid før det er mulig å måle resultater. For å teste hypotesene brukes derfor en studie av ungdom i alderen 14–17 år. Ungdommene deles inn i ulike grupper etter hvor lenge de har hatt morsmålsundervisning på barneskolen, og det undersøkes om skoleprestasjoner varierer mellom gruppene.

## Data

Til å belyse problemstillingene vil data fra Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996 (UiO96) bli brukt. Dette er en omfattende spørreskjemaundersøkelse som ble gjennomført ved samtlige av Oslos ungdomsskoler og videregående skoler våren 1996. Fra ungdomstrinnet deltok elever i 8. og 9. klasse (9. og 10. klasse etter Reform 97), og fra videregående skole elever på grunnkurs. Til sammen besvarte 11 425 ungdommer i alderen 14–17 år spørreskjemaet. Siden svarprosenten var på 94,1 prosent, innebærer det at UiO96 har informasjon om så godt som samtlige Oslo-ungdommer født i

årene 1980–1982. Mer utfyllende informasjon om selve undersøkelsen finnes i rapporten *Ungdomstid i storbyen* (Bakken 1998).

Med minoritetsspråklige ungdommer siktes det til dem som i undersøkelsen oppgir at de har et annet morsmål enn norsk, svensk eller dansk. Siden den første lese- og skriveopplæringen er artikkelens hovedtema, avgrenses analysene til ungdom som enten selv er født i Norge, eller som kom til Norge før de begynte på skolen (7 år). I dette utvalget svarte 1290 ungdommer på spørsmålet om morsmålsundervisning. Foreldrene kommer fra 71 forskjellige land, hvorav ungdom med foreldre fra Pakistan dominerer (44 prosent). I utvalget finnes det videre en del med foreldre fra Marokko, tidligere Jugoslavia, India og Tyrkia. Selv om datasettet inneholder opplysninger fra et stort antall ungdommer, er utvalget innen de enkelte innvandrergruppene likevel for lite til å gjennomføre meningsfulle analyser – med unntak av de med pakistanskfødte foreldre (se Kippersund 1999).

## Hvor mange har hatt morsmålsundervisning?

Siden det mest sentrale i morsmålsundervisningen knytter seg til lese- og skriveferdigheter, ble følgende spørsmål stilt: «Har du lært å lese og skrive ditt morsmål *på skolen?*». Ungdommene ble presentert følgende faste svaralternativer: «Nei, aldri», «Ja, i 1. klasse», «Ja, i 2. klasse», «Ja, i 3. klasse» og «Ja, på andre klassetrinn (skriv hvilke):.....». De ble bedt om å krysse av i så mange ruter som passet for dem. Som understreket av blant andre Wikan (1995), knytter det seg enkelte problemer til hvordan morsmål defineres i pedagogiske sammenhenger. Wikan peker blant annet på at panjabitalende elever ofte har fått opplæring i urdu, som er det offisielle språket i Pakistan. Tilsvarende mismatch kan også gjelde andre språkgrupper, for eksempel berbisktalende. Siden det i undersøkelsen ikke finnes informasjon om hvilket språk selve undervisningen har foregått på, lar vi det være opp til ungdommene selv å definere hva de regner som «undervisning i morsmålet».

Den første kolonnen i tabell 1 viser hvor mange som fikk lese- og skriveopplæring på morsmålet på hvert av de seks klassetrinnene som utgjorde barneskolen før innføringen av Reform 97. I tråd med offentlige dokumenter om at morsmålsundervisningen først og fremst skal knyttes til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, viser det seg at tilbudet er mest utbredt de første årene på barneskolen. Fra første til tredje klasse har halvparten fått morsmålsundervisning. Det går et klart skille til de tre siste klassetrinnene, hvor mindre enn hver fjerde har mottatt morsmålsundervisning.



*Tabell 1. Prosentandel av ungdom med annet morsmål enn norsk som har hatt morsmålsundervisning på ulike klassetrinn på barneskolen, og prosent som kontinuerlig har hatt morsmålsundervisning siden første klasse.*

Klassetrinn	Prosentandel på hvert klassetrinn	Prosent som kontinuerlig har hatt morsmålsundervisning fra første klasse
1. klasse	48	48
2. klasse	43	36
3. klasse	45	32
4. klasse	24	16
5. klasse	21	13
6. klasse	16	9
Har ikke hatt morsmålsundervisning	27	
N (antall)	1290	1290

Kilde: Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996.

Dette betyr ikke at halvparten har hatt morsmålsundervisning alle de tre første årene. I den høyre kolonnen er det vist hvor mange som kontinuerlig har hatt morsmålsundervisning fra første klasse og videre gjennom barneskolen. Det viser seg at én av tre minoritetsspråklige elever har hatt morsmålsundervisning alle de første tre årene. Samtidig er det slik at ikke alle elever som har hatt morsmålsundervisning, begynner med dette i første klasse. Bortimot halvparten av elevene startet med morsmålsopplæringen i første klasse, mens hver fjerde startet først fra andre klasse eller senere.

Ser vi videre på hvor mange år elevene samlet har mottatt morsmålsundervisning (ikke vist direkte i tabellen), er det mest slående den store variasjonen som finnes mellom elevene. Hver fjerde har hatt morsmålsundervisning kun ett år, og like mange har hatt det i to eller tre år. Ytterligere én av ti har hatt morsmålsundervisning fire eller fem år, og hver tiende har hatt denne typen undervisning kontinuerlig gjennom alle seks årene. Resten (27 prosent) av de minoritetsspråklige elevene rapporterte at de ikke fikk lese- og skriveopplæring på morsmålet i det hele tatt.

Det er grunn til å anta at både innholdet og kvaliteten i undervisningen har variert mye (Øzerk 1992). Når vi i tillegg finner at det er store forskjeller mellom elevene med hensyn til hvor mange år de har fått morsmålsundervisning, understreker dette hvilke variasjoner som finnes i det totale tilbudet til ele-

vene. Metodisk er dette en fordel, siden vi får mange nok elever i hver gruppe. Samtidig blir kategoriene vi opererer med nokså grove, siden elever innen en gruppe har mottatt varierende opplegg. Den store spredningen kan ha ulike årsaker. Sannsynligvis er hovedforklaringen at selve tilbudet har variert mye fra skole til skole. Dette kan skyldes problemer med å få tak i kvalifiserte morsmåslærere, men også at skolene ikke har økonomiske ressurser til å gi morsmålsundervisning til alle språkgrupper. At elevene ikke lenger får tilbud når norskferdighetene er på et tilstrekkelig nivå for å følge den vanlige undervisningen, kan være en annen grunn til den store variasjonen. Siden morsmålsopplæring i grunnskolen regnes som et frivillig tilbud til elevene, hvor det er opp til foreldrene om barna skal få slik opplæring eller ikke, kan foreldrenes valg også bidra til forskjeller mellom elevene. Foreldre kan ha ulike motiver og oppfatninger knyttet til om de ønsker at barna deres skal ha morsmålsopplæring, og hvor lenge de synes barna eventuelt bør delta i undervisningen.

## Bakgrunnsfaktorer

En enkel sammenheng mellom to variabler kan skjule bakenforliggende faktorer som bidrar både til å påvirke omfanget av morsmålsundervisning og ungdommenes skoleprestasjoner. Dersom dette er tilfellet, kan en stå i fare for å trekke feilaktige konklusjoner. Tidligere studier har vist at foreldrenes sosioøkonomiske status og deltakelse i arbeidsmarkedet samt foreldrenes norskspråklige ferdigheter kan være viktige faktorer for å forstå hvorfor enkelte unge med innvandrerbakgrunn lykkes på skolen (Krange og Bakken 1998). Andre studier har vist store variasjoner i skoleprestasjoner mellom ulike innvandrergrupper (Lauglo 1996, Helland 1997, Engen mfl. 1996). Før vi går vi nærmere inn på hvilke effekter morsmålsundervisningen kan ha hatt, vil vi kort undersøke om det er systematiske sammenhenger mellom omfanget av morsmålsundervisning på den ene siden og kjønn og andre bakgrunnskjennetegn på den andre.

I fortsettelsen deles ungdommene inn i fire grupper etter hvor mange år de har hatt morsmålsundervisning på barneskolen. Det skilles mellom de som ikke har hatt morsmålsundervisning (27 prosent), de som har hatt slik undervisning i ett år (26 prosent), to til tre år (28 prosent), og de som har hatt morsmålsundervisning i fire til seks år (19 prosent). I tabell 2 sammenliknes disse gruppene med hensyn til kjønn, foreldrenes sosioøkonomiske status og språkferdigheter i norsk og deltakelse i norsk barnehage.

I likhet med andre studier (Aasen og Mønnes 1999) viser det seg at kjønn ikke har betydning for om ungdommene har mottatt morsmålsundervisning eller ikke. Det samme er tilfellet for fars norskkunnskaper og

sosioøkonomiske status i det norske samfunnet. Derimot er det en tendens i retning av at de ungdommene som ikke har hatt morsmålsundervisning, oftere har mødre som er i lønnet arbeid. Her finner vi også ofte mødre som snakker godt norsk, og som jobber i typiske middelklasseyrker (yrker som vanligvis vil kreve høyere utdanning). Kan dette være en indikasjon på at foreldre som er relativt gode i norsk, oftere enn andre foreldre ikke ønsker morsmålsundervisning for sine barn, siden barna sannsynligvis har gode nok ferdigheter i norsk ved skolestart? Resultatene fra undersøkelsen tyder ikke på det. I så fall burde det vært slik at de som har gått i norsk barnehage, i mindre grad har hatt morsmålsundervisning. Tabell 2 viser at det er omtrent like mange som har gått i barnehage uansett omfang av morsmålsundervisning senere. Oppsummert er det en tendens til at enkelte foreldressurser som tidligere har vist seg å ha betydning for barnas skoleresultater, i større grad finnes blant dem som ikke har hatt morsmålsundervisning. Selv om ikke forskjellene er veldig store og bare gjelder mødrenes tilpassning i samfunnet, blir det viktig i de senere analysene å ta hensyn til dette.

*Tabell 2. Bakgrunnskjenntegn ved ungdom som i ulik grad har hatt morsmålsundervisning på barneskolen. Prosent.*

	Ikke hatt	1 år	2–3 år	4–6 år	Totalt	sign.- test
<b>Kjønn</b>						
Andel jenter	51	48	48	55	50	IS
<b>Far</b>						
Jobber i middelklasseyrke	16	13	11	15	14	IS
Er ikke i arbeid	25	32	32	27	29	IS
Snakker godt norsk	68	69	71	68	69	IS
<b>Mor</b>						
Jobber i middelklasseyrke	16	12	5	14	12	p<0,0001
Er ikke i arbeid	41	63	62	63	56	p<0,0001
Snakker godt norsk	51	38	34	41	41	p<0,0001
<b>Barnehage</b>						
Ja	70	63	61	65	65	IS
N (antall)	353	336	355	246	1290	

Kilde: Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996.

IS = Ingen statistisk signifikant sammenheng.

Tabell 3 viser at omfanget av morsmålsundervisning i større grad er avhengig av hvilket land foreldrene kommer fra. De relativt få med foreldre fra vesteuropeiske land mottar minst morsmålsundervisning. Blant ungdom med foreldre fra østeuropeiske land har halvparten fått morsmålsundervisning. Tilbudet har vært mest omfattende blant barn av foreldre fra Pakistan, Tyrkia og Vietnam, hvor om lag 80 prosent har deltatt. Blant ungdom med marokkansk og indisk bakgrunn har omtrent 70 prosent lært å lese og skrive morsmålet sitt på skolen. Det er påfallende at gruppene som oftest får morsmålsundervisning, er blant de største minoritetsgruppene representert i Oslo-skolen. Dette kommer også fram ved at ungdom fra «andre land» – en samlebetegnelse på nasjonalitetsgrupper med få elever – er relativt sett underrepresentert i morsmålsundervisningen. Dette kan reflektere at det er lettere å skaffe lærere som behersker de mest utbredte språkene, men også at det finnes et miljø for bruk av morsmålet i de større innvandergruppene. Alternativt kan det være slik at foreldre fra de store språkgruppene oftere ønsker at skolen skal gi morsmålsundervisning til deres barn.

*Tabell 3. Omfang av morsmålsundervisning etter foreldrenes nasjonalitetsbakgrunn. Horisontal prosentuering.*

	Ikke hatt	1 år	2–3 år	4–6 år	Totalt	N=
Vest-Europa	59	16	13	13	100	32
Øst-Europa	47	19	15	19	100	139
India	31	25	20	24	100	75
Marokko	30	35	27	9	100	113
Tyrkia	20	36	17	27	100	59
Pakistan	17	25	35	23	100	576
Vietnam	16	18	37	30	100	57
Andre land	39	31	21	9	100	239
Totalt	28	26	27	19	100	1290

Kilde: Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996.

Signifikanstest:  $\chi^2=151$ ,  $p<0,0001$ .

## Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner

Som mål på skoleprestasjoner brukes karakterer i sentrale skolefag. Dette er et nokså grovt mål, siden karakterer reflekterer mange forhold, som elevens innsats og tilpasning til skolehverdagen. Karakterer representerer likevel en vurdering av akademisk nivå basert på prestasjoner over et lengre tidsrom og med ulike oppgaver lagt til grunn for vurderingen, som planlagte og tilfældige prøver, hjemmearbeid og prosjektarbeid. I undersøkelsen ble ungdommene bedt om å oppgi hvilke karakterer de fikk i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag sist gang de fikk karakterbøkene sine. Dette er ikke nødvendigvis et eksakt mål på karakterer, men regnes som brukbart siden flere studier viser at det i hovedsak er overlapp mellom selvrapportering og utskrifter fra skolens karakterarkiv (se for eksempel Berg 1997). Det er videre ingen grunn til å anta at eventuelle feilkilder fordeler seg ulikt avhengig av hvor mye morsmålsundervisning elevene har hatt.

Siden det i undersøkelsen ikke ble skilt mellom norsk som andrespråk (NOA) og den vanlige norskundervisningen, knytter det seg noen metodiske problemer til å bruke norsk karakteren. Disse opplysningene er derfor utelatt i analysene. I konstruksjonen av et samlemål på skoleprestasjoner ble karakterene i matematikk, naturfag, samfunnsfag og engelsk lagt sammen. Samtlige av deltakerne i undersøkelsen ble sortert etter deres karakternivå og deretter delt i to grupper – de som presterte over og under det prestasjonsnivået som skiller de 40 prosent beste fra de 60 prosent svakeste. Todelingen er gjort på bakgrunn av at ungdomsundersøkelsen mangler konkrete karakteropplysninger om de antatt svakeste elevene, som ikke fikk spørsmålet om hvilke karakterer de fikk.<sup>1</sup> Dermed blir det ikke mulig å konstruere et mål på gjennomsnittskarakterer uten å utelate elever fra analysene.

## Linearitets- og terskelhypotesen

Det er vist at omfanget av morsmålsundervisningen henger sammen med mors sosioøkonomiske status, mors norskferdigheter og hvilket land foreldre kommer fra. Siden dette er faktorer som tidligere har vist seg å være av betydning for skoleprestasjoner, vil en enkel sammenstilling mellom to variabler skjule at disse bakenforliggende faktorer kan påvirke den sammenhengen vi er interessert i å måle. For å ta hensyn til dette metodiske problemet brukes såkalte multivariate regresjonsteknikker. Siden vi er

interessert i hvordan elevenes prestasjonsnivå er i relasjon til hvor mange år de har hatt morsmålsundervisning på skolen, er det i tabell 4 for hver av elevgruppene beregnet hvor stor andel som oppnår gode karakterer samlet og i ulike fag når det tas hensyn til at elevgruppene varierer noe med hensyn til de nevnte bakgrunnsfaktorer.

*Tabell 4. Prosentandel som oppnår gode skolekarakterer samlet (dvs. blant de 40 prosent beste) og i ulike fag (mg eller s) etter omfang av morsmålsundervisning på barneskolen. \**

	Samlet karakternivå <sup>#</sup>	Matematikk	Engelsk	Naturfag	Samfunnsfag
Ikke hatt morsmålsundervisning	26	21	26	31	35
Hatt morsmålsundervisning 1 år	24	19	19	29	27
Hatt morsmålsundervisning 2–3 år	30	22	30	38	46 *
Hatt morsmålsundervisning 4–6 år	40 ***	31 *	31	47 **	51 **

<sup>#</sup> Sammenlagt karakterer i fire fag: matte, engelsk, naturfag og samfunnsfag.

<sup>+</sup> Prosentandelene er beregnet ut fra en analyse hvor det er kontrollert for mors sosioøkonomiske status, mors deltakelse i arbeidsmarkedet, mors norskkunnskaper og foreldrenes fødeland.

Statistiske signifikanstester viser \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

Kilde: Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996.

Gjennomgående er det én gruppe som skiller seg ut fra de andre. De som har hatt morsmålsundervisning mesteparten av barneskolen, oppnår bedre resultater enn andre. Siden det samlede karakternivået kan tolkes som det mest robuste målet på skolerresultater, vil det legges størst vekt på dette. Av dem som har det mest omfattende tilbudet, oppgir 40 prosent karakterer som ligger over grensen for et godt prestasjonsnivå. Dette er omtrent på nivå med gjennomsnittet av elevene i Oslo-skolen. Prestasjonene ligger en god del lavere i de andre tre gruppene (mellom 24 og 30 prosent). Forskjellene kommer til syne i de fleste fagene, hvor det er beregnet hvor mange som oppnår karakterene m eller s. Unntaket er i engelskfaget, hvor det ikke er noen klar statistisk sammenheng. Tydeligst viser skillet seg i naturfag og

samfunnsfag, men også i matematikk oppnår elevgruppa som har hatt det mest omfattende morsmålstilbudet, best resultater. Resultatene kan så langt sies å være i tråd med hva en skulle forvente ut fra terskelhypotesen.

Hva med linearitetshypotesen? Selv om det samlet sett er nokså marginale forskjeller mellom de tre andre gruppene, er det likevel en svak tendens til linearitet etter antall år med morsmålsundervisning. Med unntak av samfunnsfag, hvor de som har hatt morsmålsundervisning i 2–3 år, oppnår omtrent like gode prestasjoner som de som har hatt mest morsmålsundervisning, er tendensen likevel ikke tydelig nok til at det gir grunnlag for noen statistiske holdbare konklusjoner i retning av det som forutsettes i linearitetshypotesen. Dessuten er det ikke slik at de som ikke har hatt morsmålsundervisning i det hele tatt, er de som gjør det aller svakest. Samlet sett er det ingen prestasjonsforskjeller mellom denne gruppa og de som har morsmålsundervisning i ett år. I den grad det er en tendens til forskjeller, viser dette seg i engelsk og samfunnsfag gjennom at de som har hatt morsmålsundervisning i ett år, er de som oppnår de dårligste resultatene. Dette er heller ikke i tråd med hva vi skulle forvente ut fra linearitetshypotesen.

## Språkferdigheter ved skolestart

Utgangspunktet for læringsargumentet er at elever med dårlige eller begrensede ferdigheter i undervisningsspråket lærer best ved undervisning på det språket de best behersker. I ungdomsundersøkelsen finnes det ingen direkte mål på barnas språkferdigheter i norsk før de begynner på skolen. Det er likevel rimelig å bruke barnas deltakelse i norsk barnehage som en indikator på norskspråklige ferdigheter ved skolestart. De som har gått i norsk barnehage, vil mest sannsynlig ha utviklet ferdigheter som gjør at de står bedre rustet enn de som ikke har gått i barnehage. Dette får vi en viss bekræftelse på ut fra tabell 5. De som har gått i barnehage, gjør det betydelig bedre på skolen enn de som ikke har gått.<sup>2</sup> Resultatet er i tråd med andre undersøkelser (Nielsen 1997). Dette tyder på at barnehagedeltakelse kan være en vesentlig faktor i barnas norskspråklige utvikling, slik også Øzerk (1992) har poengtert. Ut fra diskusjonen om læringsargumentet vil det være rimelig at de med svakest ferdigheter i andrespråket (norsk) ved skolestart har størst behov for morsmålsundervisning som støtte for sin faglige utvikling. Det vil derfor være grunn til å anta at sammenhengen mellom morsmålsundervisning og skoleprestasjoner er tydeligst for dem som ikke har gått i barnehage, under forutsetning av at disse har de svakest norske ferdighetene ved skolestart.

Tabell 5. Prosentandel (og antall) med gode skoleprestasjoner etter omfang av morsmålsundervisning brutt ned etter om ungdommene har gått i norsk barnehage eller ikke. <sup>+</sup>

	Har gått i norsk barnehage		Har ikke gått i norsk barnehage	
	Prosent	N=	Prosent	N=
Ikke hatt MMU	31	(213)	16	(92)
Hatt morsmålsundervisning 1 år	28	(158)	15	(94)
Hatt morsmålsundervisning 2–3 år	33	(189)	19	(120)
Hatt morsmålsundervisning 4–6 år	42	(144)	22	(79)
Totalt	34	(704)	20	(385)
Signifikanstest	IS		IS	

<sup>+</sup> Prosentandelene er beregnet ut fra to separate analyser hvor det er kontrollert for mors sosioøkonomiske status, mors deltakelse i arbeidsmarkedet, mors norskkunnskaper og foreldrenes fødeland.

Kilde: Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996.

IS = Ingen statistisk signifikant sammenheng.

Tabell 5 støtter ikke en slik antakelse. Sammenhengen mellom omfanget av morsmålsundervisning og skoleresultater er svært svak blant dem som ikke har gått i norsk barnehage. Det er i denne gruppa meget beskjedne forskjeller i skoleresultater mellom de som ikke har hatt, de som har hatt lite og de som har hatt mye morsmålsundervisning. Selv om sammenhengen heller ikke er statistisk signifikant blant dem som har gått i barnehage, framkommer her det samme mønsteret som vi observerte for hele utvalget. De som har hatt mest morsmålsundervisning, skiller seg ut med relativt gode resultater, og de tre andre gruppene skiller seg lite fra hverandre.

## Avslutning

Formålet med artikkelen har vært å gi et empirisk bidrag til spørsmålet om skolefaglige effekter av morsmålsopplæring for språklige minoriteter. Den kanskje viktigste konklusjonen som kan trekkes, er at morsmålsundervisning ikke ser ut til å ha hatt *negative innvirkninger*, slik enkelte kritikere har hevdet (Wikan 1995, Porter 1990). I norsk sammenheng har Unni



Wikan (1995) vært en av dem som sterkest har advart mot at skolen gir barna undervisning i morsmålet. Hennes poeng er at dette kan bidra til språklig forvirring fordi barna må forholde seg til så mange forskjellige språk. Som vi har vært inne på, er det mange som har fått morsmålsundervisning i det offisielle språket i foreldrenes hjemland, selv om dette ikke nødvendigvis er barnets reelle morsmål. Wikan peker videre på at mange muslimske barn må forholde seg til enda et språk, siden de lærer seg arabisk på koranskolen. Wikan og andre kan godt ha rett i at det er vanskelig aktivt å skulle forholde seg til tre–fire forskjellige språk gjennom barndommen. Likevel skulle vi forvente andre empiriske resultater dersom hun har rett i at morsmålsundervisningen, slik den har vært praktisert i Oslo-skolen, har bidratt til språklig forvirring som går ut over barnas faglige progresjon. I så tilfelle ville det vært rimelig at de som ikke har hatt morsmålsundervisning, skiller seg ut med særlig gode skoleresultater.

Undersøkelsen har vist at tilbudet om lese- og skriveopplæring har vært mest omfattende de første skoleårene. De aller fleste elevene som har mottatt slik undervisning, har fått det i fra en til tre år. Ut fra linearitetshypotesen skulle vi forvente at det var noen forskjeller innen denne gruppa, ved at de som hadde morsmålsundervisning i kortere tid, skulle oppnå svakere resultater enn de som for eksempel fikk morsmålsundervisning i tre år. Analysene støtter ikke denne antakelsen. Den eneste gruppa som skilte seg ut, var de som hadde hatt morsmålsundervisning mesteparten av tiden på barnetrinnet. Denne gruppa utgjorde en relativt sett liten del av samtlige minoritetsspråklige elever. For de fleste ser det med andre ord ut til at morsmålsundervisningen har gitt liten gevinst.

Som en alternativ tolkning til at linearitetshypotesen ikke har støtte, kan det være slik at undervisningen kan ha hatt positive effekter for noen og negative effekter for andre, slik at en samlet kommer ut med små eller ingen lineære sammenhenger. Dette er en tolkning som synliggjør noen viktige begrensninger ved den foreliggende studien, og som vanskeliggjør det å trekke entydige konklusjoner. Blant annet finnes lite informasjon om kvaliteten og innholdet i den morsmålsundervisningen elevene har mottatt. Det er rimelig å tenke seg at enkelte tilbud har fungert bedre enn andre. Vi vet heller ikke noe om hvor mange timer undervisning elevene har fått hvert år, bare hvor mange år de har fått lese- og skriveopplæring på morsmålet sitt. Fokuset på lese- og skriveopplæringen gjør at det ikke er mulig å skille ut den fagundervisningen elevene har fått på morsmålet sitt, noe blant andre Øzerk (1992) understreker viktigheten av. I tillegg vet vi ikke om barna har fått opplæring i det som faktisk er deres morsmål. Samlet er dette begrensninger som gjør at undersøkelsen ikke alene kan avskrive at en mer begren-

set lese- og skriveopplæring kan være et nyttig virkemiddel for å øke læringsutbyttet til elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Undersøkelsen har vist at morsmålsundervisning, som pedagogisk tiltak i betydningen lese- og skriveopplæring på det ungdommene oppfatter som morsmålet sitt, i beste fall har fungert positivt for et lite mindretall av Oslo-elevene. Analysene støtter dermed hypotesen som postulerer at morsmålet må utvikles til et visst nivå før de positive effekter av morsmålsundervisningen blir synlige (Cummins 1984). Samtidig finner vi ikke umiddelbar støtte for det som antas å være den underliggende mekanismen, at morsmålsundervisningen er viktigst for de med dårlig utviklede språkferdigheter i andrespråket (norsk). Tvert imot finner vi at effekten av å ha hatt et omfattende opplegg med morsmålsundervisning først og fremst kan tilskrives de som presumptivt har de beste ferdighetene i majoritetsspråket ved skolestart. Spørsmålet om *hvorfor* disse elevene gjør det så bra på skolen, har vi derfor ikke nærmet oss i særlig grad. Siden analysene har tatt hensyn til enkelte viktige faktorer, som foreldrenes sosioøkonomiske status, norskferdigheter og nasjonalitetsbakgrunn, kan vi avskrive disse forklaringene. Det kan likevel ikke utelukkes at andre familieforhold kan virke selekterende på samme måte. En mulighet er at foreldre med stort pågangsmot og ekstra driv oftest sørger for at barna deres får et mer omfattende tilbud. Motivasjon og holdninger hos foreldrene kan påvirke barnas faglige og språklige utvikling og opptre uavhengig av foreldrenes nasjonalitet og sosioøkonomiske ressurser. Det å ha hatt morsmålsundervisning er altså ikke en tilstrekkelig betingelse for barnas språklige og faglige framgang. Det er heller ingen nødvendig betingelse, siden mange som ikke har hatt morsmålsundervisning, gjør det bra på skolen. Konklusjonen er at vi står igjen med et empirisk funn vi ikke helt kan forklare.

At det er flere ubesvarte enn besvarte spørsmål omkring temaet morsmålsundervisning for språklige minoriteter, kan være et viktig poeng. Posisjonene, både i den offentlige debatten og i forskningslitteraturen, har båret preg av å være nokså kategoriske. Artikkelen har synliggjort at dette er et felt hvor forskningsinnsatsen må styrkes. Utover de teoretiske argumenter for morsmålsundervisningen er kunnskapstilfanget svært begrenset, og de få undersøkelser som finnes, har metodiske svakheter. Viktigheten av en styrket forskningsinnsats er særlig relevant sett på bakgrunn av de mange studier som viser at språklige minoriteter gjennomsnittlig oppnår betydelig dårligere skoleresultater enn majoriteten (Engen mfl. 1996, Lauglo 1996, Krange og Bakken 1998, Heesch mfl. 1998).

Det sentrale spørsmålet vil alltid være hvilke typer av tiltak som fungerer. For å oppnå bedre kunnskap bør det settes i gang mer omfattende stu-

dier som følger elever med ulike undervisningsopplegg over tid. Slike studier må tydeligere kartlegge barnas språklige ferdigheter ved skolestart – både i morsmålet og i norsk, samtidig som dette ses i sammenheng med foreldrenes bidrag til språklig og faglig utvikling. Videre må det fokuseres sterkere på selve kvaliteten på undervisningen samt lærernes kvalifikasjoner. Også faktorer som læremidler og gruppestørrelse spiller inn på kvaliteten. Dette er forhold som bør undersøkes nærmere, ikke minst fordi de direkte kan bidra til å forsterke eventuelle positive effekter av morsmålsundervisningen.

I den videre diskusjonen om morsmålsundervisning bør det samtidig vurderes om det er tiltak som først og fremst fokuserer på språklige forhold, som er de mest effektive. Kanskje kan satsing på leksehjelpsprosjekter og styrking av skolebibliotekene samt et generelt fokus på lese- og skriveproblemer hos barn og unge være vel så effektivt i det lange løp. Fordelen med disse generelle tiltakene er at fokuset flyttes fra spesielle problemer hos barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn til generelle faglige problemer i skolen, som typisk handler om læringsvansker og problemer knyttet til lese- og skriveforståelse. Hvorvidt barn og unge med annet morsmål enn norsk vinner eller taper på et slikt perspektivskifte, er langt fra åpenbart. Det som er klart, er at fokus på faktiske problemer hos den enkelte elev kan redusere noen problemer knyttet til etniske og språklige segregeringstendenser i skolen.

## Noter

1. Det er ingen faglige grunner til at 40/60-inndelingen er valgt her – kun framstillingsmessige. Analyser gjennomført med andre grenser for gode karakterer (både 20/80 og 60/40) viser det samme resultatet som 40/60-inndelingen.
2. Det må understrekes at totaltallene i tabell 5 ikke er justert ut fra eventuelle ulikheter i foreldreressurser i de to gruppene, noe som gjelder tallene inne i tabellen.

## Litteratur

- Baker, Colin (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2. utg. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, Anders (1998). *Ungdomstid i storbyen*. Rapport 7/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berg, Lisbeth (1997). *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. Rapport nr. 3. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og høyere utdanning.

- Brox, Ottar (1995). *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* Oslo: TANO.
- Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, Thor O. og Lars A. Kulbrandstad (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, Thor O., Lars A. Kulbrandstad og Sigrun Sand (1996). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes læringsstrategier og skoleprestasjoner*. Sluttrapport fra prosjektet Minoritetslevenes skoleprestasjoner. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Heesch, Ellen J., Trond Storaker og Svein Lie (1998). *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMMS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Helland, Håvard (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloundommers skoleprestasjoner*. Mastergradsavhandling i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Hvenekilde, Anne (1994). Morsmålsundervisningens plass og betydning i undervisningen for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. I: Hvenekilde, Anne (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Hvenekilde, Anne, Kenneth Hyltenstam og Sunil Loona (1996). Språktilegnelse og tospråklighet. I: Engen, Thor Ola (red.): *Minoritets elever og språkopplæring*. Oslo: Oplandske bokforlag.
- Hyltenstam, Kenneth (1996). Konklusjoner från konsensuskonferansen. *Tilpasset språkopplæring for minoriteter. Konsensuskonferanse 9.–10. januar 1996*. Oslo: Forskningsrådet.
- Kippersund, Britt K. (1999). *Morsmålsundervisning som integrerende tiltak. En undersøkelse av tilpassingsprosessen til ungdom med pakistansk bakgrunn og deres foreldre*. Rapport 15/99. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Krange, Olve og Anders Bakken (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39(3):381–410.
- Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport 6/98. Oslo: Ungforsk.

- Löfgren, Horst (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska. Pedagogisk orientering och debatt*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Nielsen, Jørgen C. (1997). *Tosprogede elevers danskkunnskaber på folkeskolens ældste klasseserier*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Porter, Rosalie P. (1990). *Forked Tongue*. New York: Basic Books.
- Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. 2. utg. Oxford: Blackwell Publishers.
- Skolverket (1993). *På väg mot aktiv tospråklighet*. Utvärderingsrapport. Skolverkets rapport nr. 41. Stockholm: Liber.
- SSB (2002). Utdanningsstatistikk. [www.ssb.no/vis/emner/04/02/20/utgrs/main.html](http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/20/utgrs/main.html)
- St.meld. nr. 25 (1998–99). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Thomas, Wayne P. og Virginia Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Wikan, Unni (1995). *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Wong Fillmore, Lily (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6:323–346.
- Øzerk, Kamil Z. (1992). *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo: Oris forlag.
- Aasen, Joar og Erik N. Mønness (1999). *Minoritets elever i grunnskolen: analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Rapport nr. 8/1999. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

## English summary

### Bilingual students' early literacy learning in their mother tongue and later school achievement

The article studies the relation between bilingual students' formal literacy learning in their mother tongue and academic achievement later in adolescence. The hypothesis is that the more intensive the educational program, the better the scholastic results. This hypothesis is not unconditionally supported. The study instead supports a threshold hypothesis, maintaining positive effects with a more intensive educational program. The analysis is based on a large-scale study of young people 14–17 years old.

