

Veslemøy Rydland

## Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? <sup>1</sup>

### **Sammendrag**

*I en kort litteraturgjennomgang fokuserer denne artikkelen på hvilke faktorer som ser ut til å ha betydning for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Med utgangspunkt i norsk og internasjonal forskning vil tre temaer bli vektlagt; 1) hvordan sosioøkonomisk status og det å være minoritet i et nytt land er vevet inn i sammenhenger mellom elevenes språklige og kulturelle bakgrunn på den ene siden og skoleprestasjoner på den andre siden; 2) hva vi vet om betydningen av elevenes kunnskaper på første- og andrespråket for deres skoleprestasjoner; og 3) om graden av kontinuitet eller diskontinuitet i elevenes erfaringer i hjem og skole kan bidra til å forklare forskjeller i skoleprestasjoner. Til slutt diskuteres ulike opplæringsmodeller. Studiene strekker seg fra førskolealderen til videregående skole.*

### **Innledning**

Både norsk og internasjonal forskning har vist at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig ligger på et nivå under majoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner og leseforståelse. Dette funnet er ikke overraskende sett i lys av at minoritetsspråklige elever ofte må tilegne seg skolens kunnskaper på et språk som ikke benyttes i hjemmet. De fleste minoritetsspråklige elever er dermed i en prosess der de skal utvikle ferdigheter både på et førstespråk (morsmålet) og et andrespråk (for eksempel norsk) i løpet av barndommen, altså betydelig mer enn det majoritetsspråklige elever skal lære. Disse elevene utgjør imidlertid ikke bare en språklig minoritet, men også i stor grad en kulturell minoritet i den forstand at hjemmekulturen kan være svært ulik den kulturen de møter i skolen.

Denne artikkelen fokuserer på hvilke faktorer som ser ut til å ha betydning for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. PISA-undersøkelsen, som så på norske 15 åringer, viste at mange av de samme faktorene knyttet til leseerfaringer og motivasjon for skolearbeidet bidrar til minoritets- og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Hvistendahl & Roe, 2004). Det er imidlertid mye større variasjon innad i gruppen karakterisert som minoritetsspråklige enn tilfelle er for majoritetsspråklige elever. For å nevne noen eksempler: Mens en del elever kan lese på førstespråket, utvikler andre elever bare leseferdigheter på andrespråket. Noen elever kommer til skolen med et førstespråk som er svært annerledes enn andrespråket både når det gjelder

kjennskap til det romerske alfabetet og språkernes syntaktiske og diskursive oppbygging. Mange skoler følger en enspråklig opplæringsmodell der undervisningen hovedsakelig foregår på norsk, mens noen skoler følger en tospråklig opplæringsmodell der elevene tilbys undervisning i førstespråket på begynnertrinnet i alt fra 2 til rundt 6 timer i uka. I Oslo er selv naboskoler svært ulike i forhold til hvilke av disse opplæringsmodellene de baserer seg på. Det er også store forskjeller mellom minoritetsspråklige familier, for eksempel i hvilken grad de benytter første- og andrespråket i hjemmet, hva slags leseaktiviteter de praktiserer, hvor lenge de har oppholdt seg i Norge, og hva som motiverte dem til å flytte hit.

I denne gjennomgangen har jeg valgt å ta utgangspunkt i studier som ser på elevenes prestasjoner i de ulike skolefagene eller vurderer elevenes tekstforståelse og tekstproduksjon. Det er viktig å presisere at mange av studiene ikke sier noe om elevenes faktiske karakterer i skolefagene, men måler elevenes språklige og faglige kunnskaper ved hjelp av ulike, ofte standardiserte, tester. Studiene strekker seg fra førskolealderen til videregående skole og er hovedsakelig hentet fra norsk, amerikansk og til dels nederlandsk forskning. Denne innfallsvinkelen innebærer at fremstillingen utelater en del relevant svensk, dansk og finsk forskning knyttet til å forstå minoritetsspråklige elever innenfor en skandinavisk skolekontekst (se for eksempel Cekaite & Aronsson, 2004; Holmen & Jørgensen, 2000; Jørgensen, 2001). Blant annet har en rekke samtaleanalytiske studier vist hvordan minoritetsspråklige elever alternerer mellom sine to (eller flere) språk, såkalt kodeveksling, på måter som er meningsfulle i den gitte situasjonen, og som kan benyttes som ressurser for læring (Evaldsson, 2003; Slotte-Lüttge, 2005).

I det følgende vil tre temaer bli vektlagt knyttet til minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Det første dreier seg om hvordan sosioøkonomisk status og det å være minoritet i et nytt land er vevet inn i sammenhenger mellom elevers språklige og kulturelle bakgrunn på den ene siden og skoleprestasjoner på den andre siden. Deretter, som punkt to, vil jeg gå inn på hva vi vet om betydningen av elevenes kunnskaper på første- og andrespråket for deres skolefaglige prestasjoner. Forskere har blant annet begynt å rette fokus mot hvordan minoritetsspråklige elever kan dra nytte av kunnskaper utviklet på begge språkene som ressurser for videre læring. Det tredje temaet fokuserer på om graden av kontinuitet eller diskontinuitet i elevers erfaringer mellom hjem og skole kan bidra til å forklare forskjeller i minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Til slutt vil jeg også si noe om hvilke opplæringsmodeller som har vist seg å bidra til skolesuksess for minoritetsspråklige elever.

### **Tekstforståelse og skoleprestasjoner**

Forskere er i dag enige om at tekstforståelse er en nødvendig, om ikke en

tilstrekkelig, betingelse for tilegnelse av kunnskaper i skolefagene. For å hente ut mening og konstruere forståelse av en naturfaglig tekst for eksempel, må eleven ha kjennskap til den spesielle genren teksten er skrevet innenfor for å vite hvordan de skal lese teksten, de må sannsynligvis kunne noe om temaet fra før for å relatere det de leser til annen kunnskap, og de må dra vekslers på et relativt avansert vokabular (RAND Reading Study Group, 2002). Selv matematikkfaget baserer seg i stor grad på tekstlesing.

PISA undersøkelsen viste at omtrent 35 % av norske minoritetsspråklige elever i 15 års alderen kan lese på andrespråket norsk i teknisk forstand, men at de ikke kan bruke lesingen som redskap for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i skolefagene (Hvistendahl & Roe, 2004). I PISA undersøkelsen reduserte forskerne kravet til tekstlesing når de skulle kartlegge elevenes matematikkunnskaper. Det viste seg da at de minoritetsspråklige elevene som var født i Norge, nesten presterte på linje med sine majoritetsspråklige medelever. Når det gjaldt elevenes tekstforståelse, for eksempel innen naturfag, var det imidlertid et klart gap mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers forståelse av tekstene de leste. Med utgangspunkt i elevenes karakterer i skolefagene rapporterer Bakken (2003a) den samme tendensen. En rekke internasjonale studier bekrefter at selv om minoritetsspråklige elever tilegner seg tidlige lese- og skriveferdigheter på linje med majoritetsspråklige elever i begynnelsen av barnetrinnet, får de problemer når tekstene de skal lese på andrespråket, blir mer avanserte (Droop & Verhoeven, 1998; Verhoeven, 1990). Verhoeven (1990) fant for eksempel at selv om de minoritetsspråklige elevene gjorde tydelige framskritt, blant annet i evnen til å trekke slutninger basert på teksten, gjorde de majoritetsspråklige medelevene tilsvarende framskritt, slik at forskjellen mellom de to gruppene ble opprettholdt over tid.

Et ganske urovekkende funn når det gjelder skoleprestasjoner generelt, er at de kunnskapene elevene har med seg til skolen, ser ut til å være mer avgjørende for deres senere leseforståelse enn det skoletilbudet de mottar. Cunningham og Stanovich (1997) fant for eksempel at ferdigheter innen lesing i 1. klasse kunne predikere elevenes leseforståelse helt opp i videregående skole. Denne stabiliteten kan trolig tolkes som et uttrykk for at de barna som har store problemer med ordavkodning tidlig, sannsynligvis blir eksponert for mindre tekstlesing og færre interessante tekster enn de barna som får en god start på lesingen. Dette fenomenet har blitt formulert som Matteuseffekten av Stanovich (1986), i betydningen at de som har mye, får mer, mens de som har lite, får mindre. Et mer oppmuntrende funn basert på nasjonale prøver i USA er at til tross for prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetsgrupper, ser det ut til at latinamerikanske og afroamerikanske elever har en større vekst i leseprestasjoner mellom 4. og 8. klassetrinn enn tilfelle er for de angloamerikanske elevene (Coley, 2003).

## Sosioøkonomisk status og akkulturasjon

Sosioøkonomisk status, definert som familievelstand og foreldrenes utdanningsbakgrunn og yrkesstatus, ser ut til å henge sammen med elevenes skoleprestasjoner på komplekse måter. I USA, hvor de økonomiske forskjellene mellom ulike grupper er større enn i Norge, er sosioøkonomisk status rapportert i forhold til det området barn bor i og går på skole, ofte mer avgjørende for barns skoleprestasjoner enn sosioøkonomisk status rapportert på individnivå. En årsak til det kan være at barn som bor i områder preget av lav sosioøkonomisk status, mottar et dårligere tilpasset skoletilbud. Forskere har imidlertid også pekt på at det å vokse opp i områder preget av fattigdom, har så store konsekvenser for barns helse og utviklingsmuligheter at skolen ikke alene kan bidra til å utjevne de store forskjellene mellom elever fra fattige og mer velstående familier (Krashen, 2005; Rothstein, 2004).

PISA undersøkelsen viser at familievelstand har mindre betydning for norske minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse enn tilfellet er i mange andre land. Det kan likevel være en viktig årsak til prestasjonsgapet mellom norske minoritets- og majoritetsspråklige elever. Bakken (2003a) fant for eksempel at førstnevnte gruppe oftere vokser opp i familier som har dårlig økonomi og dermed også begrenset mulighet til å anskaffe ressurser som kan støtte barnas skolefaglige utvikling, som PC og bøker.

I forskningslitteraturen om enspråklige barn, er det relativt solid dokumentert at barn av foreldre med høy utdanningsbakgrunn, i større grad enn barn av foreldre med lav utdanningsbakgrunn, eksponeres for en rekke språkstimulerende aktiviteter i hjemmet som ser ut til å fremme forståelsen for det akademiske språket i skolen. Disse erfaringene dreier seg om hvordan og hvor mye foreldrene leser med barna sine, og hvordan og hvor mye barna blir invitert til å delta i samtaler med de voksne (Hart & Risley, 1995; Heath, 1983; Hoff, 2003). Når det gjelder relasjonen mellom foreldres utdanningsbakgrunn og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, ser det ut til at forskningen per i dag ikke har klart å avdekke kompleksiteten i disse sammenhengene. Selv om enkeltstudier har vist til korrelasjoner mellom disse variablene, har for eksempel studier av latinamerikanske elever i amerikansk skole rapportert at foreldrenes utdanningsbakgrunn i mindre grad forklarer variasjon i elevenes skoleprestasjoner (Swail, Cabrera, Lee, & Williams, 2005).

Både norsk og internasjonal forskning har funnet store forskjeller mellom ulike minoritetsspråklige grupper når det gjelder skoleprestasjoner. Spesielt har elever fra land som Kina, Korea og Japan høyere gjennomsnittskarakterer sammenlignet med andre minoritetsspråklige elever (Kennedy & Park, 1994). I Norge ser det ut til at elever med vietnamesisk bakgrunn presterer på linje med gjennomsnittet for majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003a). Et interessant

funn i denne sammenheng ble rapportert av Ima og Rumbaut (1989) som så at noen av de asiatiske-amerikanske elevene med bakgrunn i land som Vietnam og Laos var blant de minoritetsspråklige elevene som presterte svakest på leseforståelse i engelsk. Til tross for dette hadde denne gruppen høyere gjennomsnittskarakterer enn de andre minoritetsspråklige elevene. Farver og hennes kolleger (1995, 1997) har sett på hvordan koreansk-amerikanske barn allerede i førskolealderen forventes å legge ned en større innsats i oppgaveorienterte aktiviteter sammenlignet med angloamerikanske barn. En mulig forklaring på hvorfor en del asiatiske grupper ser ut til å klare seg godt i skolen kan være at de, ifølge Ogbus terminologi, er 'frivillige minoriteter' eller immigranter og derfor er mer motivert for å benytte skolen som et redskap for forandring (Ogbu, 1987b; Ogbu & Simon, 1998)<sup>2</sup>. Likevel kan ikke de gode skoleprestasjonene bare sees som et resultat av høy mestringsmotivasjon (August & Hakuta, 1998). I følge Ima & Rumbaut var det for eksempel store ulikheter i skoleprestasjoner mellom de asiatiske-amerikanske elevene - og disse forskjellene kunne blant annet forklares med foreldrenes utdanningsbakgrunn og varighet på familiens opphold i USA.

I en storstilt internasjonal undersøkelse av minoritetsspråklige ungdommer i land som Canada, USA, Nederland og Norge fant Berry og hans medarbeidere at innvandrerungdom generelt sett har mindre psykologiske og atferdsmessige problemer sammenlignet med majoritetsspråklige ungdommer (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Disse forskerne peker imidlertid på at de minoritetsspråklige ungdommene i Norge i større grad enn de minoritetsspråklige ungdommene i de andre landene gav uttrykk for at de følte seg diskriminert. Både PISA undersøkelsen og Bakkens undersøkelse viste at norske minoritetsspråklige elever i høyere grad følte seg utenfor på skolen sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Disse funnene indikerer at det kan knytte seg spesielle utfordringer til det å tilhøre en minoritetsgruppe i et rikt og homogent land som Norge.

I en amerikansk sammenheng har forskere pekt på at svake skoleprestasjoner blant en del minoritetsspråklige grupper må sees i lys av de problemene som knytter seg til å ha en minoritetsstatus i det amerikanske samfunnet (Fernandez & Nielsen, 1986; Ogbu, 1987a; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995). Selv om Berry og hans medarbeidere ikke så på elevenes skolefaglige prestasjoner, fant også de store forskjeller innad i gruppen av minoritetsspråklige elever når det gjaldt skoletilpasning. Disse forskjellene knytter de til måten ungdommene forholdt seg til minoritets- og majoritetskulturen på, det de kaller ulike akkulturasjonsprofiler. Innen utviklingspsykologien blir akkulturasjon typisk operasjonalisert ved å se på språkpreferanse og vennerelasjoner. Ifølge Berry og hans medarbeidere er det de ungdommene som har en såkalt integreringsprofil karakterisert av en sterk tilknytning både til minoritets- og majoritetskulturen,

som viser den beste psykologiske og sosiokulturelle tilpasningen. De fremhever for eksempel at nære bånd til minoritetskulturen kan virke beskyttende mot negative erfaringer som diskriminering i storsamfunnet. Det er imidlertid lite forskning som har sett på relasjonen mellom akkulturasjon og skoleprestasjoner. Garcia-Vazquez (1995) studerte disse sammenhengene blant en gruppe meksikansk-amerikanske ungdomsskoleelever, men fant at elevenes akkulturasjon i forhold til skole- og hjemmekulturen ikke var utslagsgivende for elevenes leseforståelse. Aarts og Verhoeven (1999) rapporterer lignende funn i en studie av 8. klassinger med tyrkisk som førstespråk i nederlandsk skole.

Det er imidlertid en del studier som har vist at minoritetsspråklige familier med høyere sosioøkonomisk status ofte har en sterkere orientering mot majoritetskulturen og majoritetsspråket enn familier med lavere sosioøkonomisk status (Berry, m. fl., 2006; Fernandez & Nielsen, 1986; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Disse faktorene er det viktig å ta hensyn til i vurderingen av ulike korrelasjonsstudier som ser på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Flere studier har for eksempel pekt på at høyfrekvent bruk av førstespråket i hjemmet er negativt korrelert med elevenes skoleprestasjoner, mens høyfrekvent bruk av andrespråket er positivt korrelert med skoleprestasjoner (Aarts & Verhoeven, 1999; Kennedy & Park, 1994)<sup>3</sup>. Dette kan være et uttrykk for at familier som benytter både første- og andrespråket, eller bare andrespråket, også har høyere sosioøkonomisk status, og dermed kan det være andre faktorer som medierer disse sammenhengene.

### **Kunnskaper på første- og andrespråket**

Flere forskere har pekt på at det å tilegne seg skolefaglige ferdigheter på andrespråket tar lang tid (Collier, 1987; Cummins, 1981, 2000). For nyankomne immigranter ser det ut til at elevenes alder ved påbegynt opplæring på andrespråket har betydning for hvor raskt de oppnår skolefaglige prestasjoner på linje med majoritetsspråklige elever. Collier (1987) adresserte disse temaene i en studie av minoritetsspråklige elever i amerikansk skole hvorav de fleste hadde middelklassebakgrunn fra hjemlandet. Elevenes ferdigheter innen en rekke fagområder ble kartlagt på andrespråket engelsk med standardiserte prøver. Collier fant at de minoritetsspråklige elevene som begynte i amerikansk skole når de var mellom 8 og 11 år, var de som hadde raskest skolefaglig framgang. Disse elevene brukte 2-5 år på å oppnå gjennomsnittlige prestasjoner i skolefagene. Elevene som begynte når de var mellom 5 og 7 år, brukte 1-3 år lenger enn den eldre gruppa, noe Collier antok var knyttet til at disse elevene måtte lære seg å lese på et språk der de hadde svært begrensede ferdigheter. Elevene som begynte når de var mellom 12 og 15 år, hadde svakest skolefaglig framgang. Denne eldre elevgruppa brukte opp til 8

år på å oppnå gjennomsnittet på de standardiserte prøvene. Selv om disse elevene kunne lese og skrive på førstespråket, hadde de ikke tilstrekkelige andrespråklige ferdigheter til å benytte lesingen som redskap for skolefaglig kunnskapstilegnelse. Også PISA-undersøkelsen viste at den gruppen minoritetsspråklige elever som presterte svakest, var de som hadde begynt i norsk grunnskole etter 4. klassetrinn.

Ved siden av å bli gode tekniske lesere, må barn lære seg å lese med forståelse. Denne overgangen skjer ikke automatisk hos alle lesere. Selv om minoritetsspråklige elever ved hjelp av god undervisning kan bli like gode som majoritetsspråklige elever i for eksempel ordavkoding, øker prestasjonsgapet når tekstene elevene skal lese, blir mer avanserte. Til dels kan dette forklares med utgangspunkt i karakteristika ved leseopplæringen på begynnertrinnet. Chall, Jacobs og Baldwin (1990) har for eksempel pekt på betydningen av at elevene tidlig får erfaring med å lese utfordrende tekster i de ulike skolefagene. Videre har forskere vist hvordan de flinke leserne ofte får mer støtte av læreren til å hente mening ut av tekstene de leser, sammenlignet med de svake leserne, som i større grad korrigeres i forhold til de mer tekniske aspektene ved lesingen (Allington, 1980; Collins, 1996). En annen forklaring peker på at leseforståelse fra 4. og 5. klassetrinn også er avhengig av de talespråklige ferdighetene elevene kommer med til skolen (Carlisle, Beeman, Davis, & Spharim, 1999; Droop & Verhoeven, 2003; Proctor, August, Carlo, & Snow, 2005; Storch & Whitehurst, 2002). Det å styrke minoritetsspråklige barns talespråklige ferdigheter på andrespråket, er derfor svært viktig for at elevene skal kunne benytte lesingen som redskap for å tilegne seg kunnskaper i skolefagene.

I en oppfølgingsstudie som riktignok ikke er basert på tospråklige barn, fant Snow og hennes kolleger at vokabular i førskolealderen korrelerte med barnas leseforståelse helt opp i 10. klasse, og at disse sammenhengene bare ble sterkere og mer synlige etter hvert som barna ble eldre, jamfør Matteuseffekten (Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007). Denne stabiliteten kan forklares med at et godt utviklet vokabular i førskolealderen støtter leseforståelse på måter som gjør at barn lettere tilegner seg nye ord i møte med skolefaglige tekster (Øzerk, 1992, 1994). Videre er nok vokabular også en indikasjon på den generelle utviklingsstøtten barn har fått i sine omgivelser. Flere studier har vist at barnehager og klasserom som inkluderer barn i kognitivt utfordrende samtaler karakterisert av forklaringer, fortellinger og et rikt vokabular, kan bidra til å styrke barns talespråklige ferdigheter på måter som fremmer skoleprestasjonene. I en studie av barn med tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk fant Aukrust (in press) for eksempel at førskolelærernes bruk av lavfrekvente eller sjeldne ord under samlingsstunden i barnehagen forklarte mye av variasjonen i størrelsen på barnas vokabular i 1. klasse. Som Aukrust (2006) påpeker, vet vi ikke om det er vokabular spesielt, eller talespråk i mer

bred forstand, for eksempel vokabular sammen med syntaks og diskursive ferdigheter, som er årsaken til de sterke sammenhengene. Det ser ut til at nye ord ofte forekommer i lengre og mer syntaktisk komplekse ytringer, og at barn lærer nye ord innenfor samtalekontekster som støtter forståelsen av ordet (Hargrave & Sénéchal, 2000; Penno, Wilkinson & Moore, 2002).

Som nevnt over, har en del studier konkludert med at jo mer tid som brukes på å snakke andrespråket i hjemmet, jo bedre vil elevene prestere skolefaglig. Denne forklaringen stemmer imidlertid dårlig med studier som viser at ferdigheter knyttet til lesing og skriving kan overføres mellom språkene.

I en eksperimentell undersøkelse av barnehagebarn fant Hancock (2002) at det å styrke leseaktiviteter på førstespråket spansk i hjemmet, hadde en positiv effekt på leseprestasjoner på andrespråket engelsk. Minoritetsspråklige barn som leste tekster på spansk presterte mye bedre enn de barna som fikk med engelskspråklige tekster hjem.

I en annen studie av 5.- og 6.- klassinger så Dolson (1985) på om familiene opprettholdt førstespråket spansk i hjemmet, eller om de hadde gått over til å bruke engelsk som familiespråk, og relasjonen til elevenes skoleprestasjoner. Dolson fant at elevene fra familier som benyttet spansk, presterte signifikant bedre på tester som skulle måle ferdigheter i matematikk og leseforståelse på spansk. Denne gruppen elever presterte også best på oppgaver som skulle måle engelsk leseforståelse, men disse sammenhengene var ikke signifikante.

Det ser altså ut til at elever kan overføre ferdigheter mellom språkene på måter som støtter skolefaglig framgang. Denne overføringen forekommer i særlig grad mellom like ferdigheter på første- og andrespråket. Latinamerikanske minoritetsspråklige elever som skal tilegne seg de to verdensspråkene spansk og engelsk, kan for eksempel dra nytte av ord som er like på de to språkene, såkalte kognater, når de skal forstå en tekst (Nagy, García, Durgunoğlu, & Hancin, 1993). Dette kan imidlertid være annerledes for minoritetsspråklige elever i Norge som stort sett har et førstespråk som er svært ulikt det norske språket. Utover støtten fra kognater har ikke forskere funnet sterke sammenhenger mellom vokabular på førstespråket og leseforståelse på andrespråket. Dette er trolig knyttet til at utvikling av leseforståelse først og fremst er avhengig av elevenes vokabularkunnskaper i det språket tekstene er skrevet på (for litteraturgjennomgang se Bialystok, 2002 og Geva & Genesee, 2006).

Det er imidlertid enighet om at leseforståelse på førstespråket kan predikere leseforståelse på andrespråket. Dette henger sammen med at elever som er strategiske lesere på ett språk, sannsynligvis også blir strategiske lesere på et annet språk. Leseforståelsesstrategier er ferdigheter som i liten grad er språkspesifikke, og de kan dermed lettere benyttes på tvers av språkene (Goldman, Reyes, & Varnhagen, 1984).



Det samme ser ut til å gjelde for skriving på første og andrespråket (Davis, Carlisle & Beeman, 1999; Lanauze & Snow, 1989). Davis, m. fl. (1999) så for eksempel på tekstene minoritetsspråklige elever produserte i første, andre og tredje klasse både på førstespråket spansk og andrespråket engelsk. Disse elevene gikk i vanlige engelskspråklige klasser, men ca 20 prosent av skoledagen ble elevene undervist på spansk. Elevene ble gitt den samme skriveoppgaven på engelsk og spansk med en ukes mellomrom, og disse tekstene ble vurdert i forhold til produktivitet og kompleksitet. I tillegg ble elevenes lytteforståelse og leseforståelse på de to språkene kartlagt. Disse forskerne fant flere sammenhenger mellom tekstene elevene produserte på de to språkene. Blant annet var lingvistisk kompleksitet på engelsk relatert til produktivitet og lingvistisk kompleksitet i de spanske tekstene elevene skrev.

Siden mange av studiene som har sett på overføring, er korrelasjonsstudier, er det imidlertid vanskelig å vite om det er en tredje underliggende faktor, for eksempel kognitive ferdigheter, som medierer sammenhengene mellom elevenes første- og andrespråk. Forskere har også pekt på at selv om overføring kan forekomme mellom språkene, så er det stor variasjon mellom elever i forhold til om de benytter overføringsstrategier. Jiménez, Garcia og Pearson (1996) fant for eksempel at mange av de svake andrespråklige leserne trodde det var viktig å holde de to språkene atskilt, mens mange av de gode leserne benyttet kunnskaper de hadde tilegnet seg gjennom lesing på førstespråket til å danne hypoteser og trekke slutninger basert på teksten. De gode leserne rapporterte også at de benyttet metakognitive strategier, som å lese deler av teksten om igjen eller stille spørsmål til teksten, for å overvåke egen forståelse både på første- og andrespråket.

### **Kulturelle forskjeller mellom hjem og skole**

En rekke studier har pekt på hvordan elever som tilhører en minoritetsgruppe i samfunnet, kan ha erfaringer med interaksjonsmåter i hjemmet som er svært ulike de interaksjonsformene de møter i skolen (Au & Mason, 1981; Tharp, 1982). Heaths (1983) beskrivelse av språksosialiseringen hos barn fra ulike lokalsamfunn i North Carolina, USA, er nok den mest kjente og siterte studien innenfor dette forskningsfeltet. Heath beskriver hvordan en gruppe barn fra den angloamerikanske middelklassen ble hyppig lest for hjemme. De voksne påpekte aktivt forbindelseslinjene mellom det som stod i boka, og barnas personlige forklaringer, og barna var forventet å forholde seg som aktive tilhørere. Når barna begynte på skolen, opplevde de en stor grad av kontinuitet i forhold til disse tidlige erfaringene, noe som bidro til at de klarte seg bra oppover i klassetrinnene. Av de gruppene Heath studerte, var det barna med afroamerikansk arbeiderklassebakgrunn som opplevde størst grad av diskontinuitet mellom hjem og skole. Heath beskriver hvordan disse barna først

og fremst fikk bred erfaring med å fortelle personlige og kreative muntlige historier i hjemmet, men at dette var en type kompetanse skolen ikke forventet av elevene før mye senere. Ved skolestart behersket ikke barna med afroamerikansk arbeiderklassebakgrunn de ferdighetene skolen forventet av dem knyttet til den innledende leseopplæringen og det å svare på typiske spørsmål fra læreren. I følge Heath bidro denne diskontinuiteten til at disse barna ikke lyktes i skolen.

Flere forskere har pekt på at skolen bidrar til å opprettholde status quo ved at den majoritetsspråklige øvre middelklassen hjelpes fram mot akademisk suksess på bekostning av minoritetsspråklige grupper (Cazden, 2001; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Mets og Hauwe (2003) har for eksempel pekt på at minoritetsspråklige elever fort kan komme inn i et mønster der de konstrueres som minimale språkbrukere ved at læreren stiller dem enkle ja/nei-spørsmål i stedet for å tildele dem mer åpne samtaler. Videre har Valdez (1996) vist hvordan meksikansk-amerikanske barn blir lært opp til å vise respekt for andre ved å ikke åpenlyst demonstrere sine kunnskaper, mens det å fremheve egen kompetanse i høyeste grad er forventet av dem på skolen. Også innenfor en norsk kontekst har studier rapportert at undervisningen ikke klarer å bygge videre på det kulturelle mangfoldet i elevgruppa (Seeberg, 2003; Tuveng & Wold, 2005).

Selv om en del studier, som for eksempel Au og Mason (1981), har pekt på hvordan læreren basert på kunnskap om interaksjonsformer i elevenes hjem kan tilpasse undervisningen på måter som ser ut til å fremme elevenes deltakelse i klasserommet, er det vanskelig å si om denne effekten skyldes en god match mellom elevenes hjemmekultur og skolekultur, eller om de tiltakene læreren iverksetter, i seg selv er gode for å fremme elevens deltakelse mer generelt (for diskusjon se Goldenberg, Rueda & August, 2006; Mehan, 1998). Få studier har sett på om kultursensitive undervisningsmåter fremmer elevenes skolefaglige prestasjoner. Cazden (2001) advarer imidlertid mot å forsøke å forstå barn på bakgrunn av en bestemt gruppetilhørighet. Hun mener at undervisningen heller skal anerkjenne elevenes livsverden ved å gi dem rom til selv å fortelle hvem de er. Det å gi minoritetsspråklige elever anledning til å benytte førstespråket i klasserommet, kan være en måte å vise respekt for deres hjemmespråk og kultur på, som også fremmer skoleprestasjonene deres.

Gjennom en feltstudie i en flerkulturell barnehage viser Kenner (1999) hvordan minoritetsspråklige barn ble oppfordret til å ta med ting hjemmefra som ble benyttet i skriveaktiviteter på førstespråket. Med støtte av foreldrene, som også ble invitert til å delta i barnehagens opplegg, fikk barna erfaringer med å skrive brev, handlelister og gratulasjonskort. De gjenstandene barna tok med seg til barnehagen, tydet på at hjemmebaserte interesser og opplevelser for disse barna ikke først og fremst var knyttet til kulturen i opprinnelseslandet,

men til hverdagslige opplevelser og populærkultur som de fleste barn har erfaringer med.

Et tema som har fått en del oppmerksomhet knyttet til skoleprestasjoner, er om det å la minoritetsspråklige elever lese tekster med et kulturelt kjent innhold, øker deres forståelse av teksten. En del studier har pekt på at det å benytte tekster fra opprinnelseslandet eller trekke forbindelseslinjer mellom det eleven leser og ulike erfaringer knyttet til minoritetskulturen, kan være en god måte å skape kontinuitet mellom hjem og skole på (Jiménez, 1997; Lasisi, Falodun, & Onyehalu, 1988).

I en rekke eksperimentelle studier har imidlertid Abu-Rabia vist at betydningen av om tekstene har et kulturelt kjent innhold, varierer i forhold til elevenes språklige kompetanse og, ikke minst, elevenes bånd til minoritets- og majoritetskulturen. I en undersøkelse så han på leseforståelse hos en gruppe 8. klassinger med arabisk som førstespråk og engelsk som andrespråk. Disse elevene hadde bodd i Canada i 2-3 år. Abu-Rabia (1995) introduserte elevene for ulike vestlige og arabiske tekster. En av de vestlige tekstene var for eksempel knyttet til julefeiringen, mens en av de arabiske tekstene handlet om en sheik, Sheik Abass, som undertrykte sitt folk og ble rikere og rikere, mens folket bare ble fattigere og fattigere uten at de gjorde motstand mot sheiken.

Abu-Rabia fant at det å lese tekster med et kulturelt kjent innhold ikke spilte noen rolle for elevenes forståelse av tekstene. Hvilket språk tekstene var skrevet på, forklarte imidlertid mye av variasjonen i leseforståelse. Selv når tekstene hadde et arabisk kulturelt innhold, viste elevene en bedre forståelse hvis tekstene var skrevet på engelsk. Dette funnet kan trolig sees i sammenheng med at til tross for at disse elevene hadde arabisk som hjemmespråk, så var engelsk eneste undervisningsspråk på skolen, og elevenes leseferdigheter var bedre utviklet på engelsk. I en lignende studie, men i en helt annen kontekst, så Abu-Rabia (1998) på en gruppe 8. klasse elever med arabisk som førstespråk bosatt i Israel. Her fant han en nesten motsatt tendens. Disse elevene viste en bedre forståelse av historiene med tema hentet fra arabisk kultur uavhengig av om de leste tekstene på arabisk eller hebraisk.

Andre forskere har pekt på at manglede bakgrunnskunnskaper om temaer i teksten, kan svekke minoritetsspråklige elevers leseforståelse på andrespråket. Garcia (1991) fant for eksempel at de opprinnelige forskjellene mellom en gruppe minoritetsspråklige og en gruppe majoritetsspråklige 5.- og 6. klassinger forsvant når han kontrollerte for elevenes bakgrunnskunnskaper. Dette gjaldt imidlertid bare de oppgavene som målte forståelse av informasjon som var gitt i teksten. De minoritetsspråklige elevene så ut til å ha større problemer enn de majoritetsspråklige elevene med å trekke implisitte slutninger basert på det de hadde lest. I følge Garcia var svak forståelse av tekstene knyttet til at elevene ikke visste når de skulle dra nytte av sine bakgrunnskunnskaper, og de forsøkte

i stedet å lete etter svaret i tekstene. Videre var det særlig lavfrekvente ord i tekstene, som sjimpanse og handikap, som så ut til å hindre elevenes forståelse.

Både PISA-undersøkelsen og Bakkens studie har pekt på at norske minoritetsspråklige elever generelt sett gir uttrykk for høyere motivasjon og innsats i forhold til skolearbeidet, og at de leser mer sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Videre ser det ut til at mange minoritetsspråklige elever utsettes for et sterkt mobiliseringspress hjemmefra. Også forskning gjennomført i andre land, tyder på at foreldre til minoritetsspråklige elever har et sterk ønske, og ofte også muligheter, til å hjelpe barna med skolearbeidet. Når det gjelder betydningen av foreldrenes støtte for elevenes skoleprestasjoner, har imidlertid ulike studier konkludert litt forskjellig avhengig av hvordan denne støtten har blitt målt (Aarts & Verhoeven, 1999; Duran & Weffer, 1992; Goldenberg, Reese, & Gallimore, 1992). I en mer kvalitativ oppfølging av amerikanske barn fra familier med lavere sosioøkonomisk status fra barnehagen til videregående skole, så Snow og hennes medarbeidere på hvilke mekanismer som gjør at noen barn klarer seg godt i skolen, mens andre ikke gjør det. Disse forskerne fant at i hvilken grad foreldrene hadde høye forventninger til barnas skoleprestasjoner og også hadde mulighet til å hjelpe dem med å sette seg realistiske mål og foreta fornuftige valg i løpet av skoletiden, i mange tilfeller var mer utslagsgivende for barnas skolesuksess på lengre sikt enn deres leseforståelse på barnetrinnet (Snow, m. fl., 2007).

En del studier peker imidlertid på at mange foreldre ikke er klar over hvilke muligheter de har til å samarbeide med lærerne, og at skolene har en tendens til å undervurdere de ressursene mange foreldre sitter på. Gjennom to case-studier fra en britisk førskoleklasse viser for eksempel Brooker (2002) hvordan moren til en enspråklig engelsktalende gutt lykkes med å holde en tett kontakt med skolen på måter som hadde svært positive konsekvenser for guttens utbytte av undervisningen, mens moren til en annen minoritetsspråklig gutt i klassen, til tross for sitt sterke engasjement i sønnens skolegang, ikke i samme grad hadde kunnskap om hvordan hun skulle holde skolen underrettet om det som foregikk i hjemmet. Ifølge Brooker fikk disse forskjellene i skole-hjem kontakt store konsekvenser for disse guttenes videre læring i klasserommet.

### **Ulike opplæringsmodeller**

En del forskere har også forsøkt å si noe om hvilke mer helhetlige tiltak som kan iverksettes i klasserommet for å fremme minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Felles for mange av disse studiene er at de vektlegger betydningen av at elevene får erfaringer med å diskutere lærestoffet med hverandre (Jiménez, 1997; Saunders & Goldenberg, 1999). Saunders og Goldenberg (1999) beskriver et undervisningsopplegg som var designet for 4. og 5. klassinger som hadde fått tospråklig opplæring fram til tredje klasse.

Målet var å støtte elevenes videre opplæring på andrespråket. Et av tiltakene i dette undervisningsopplegget var at elevene skulle skrive om bøkene som ble gjennomgått i klassen i egne loggbøker. Et annet tiltak var knyttet til at elevene skulle diskutere bøkene de jobbet med i små grupper sammen med læreren. Saunders og Goldenberg delte disse 4. og 5. klassingene inn i fire eksperimentelle grupper; en gruppe jobbet med loggbøkene, en annen gruppe deltok i gruppediskusjonene, en tredje gruppe kombinerte loggbøkene med gruppediskusjonene og en fjerde gruppe var kontrollgruppe. Elevenes forståelse ble testet før og etter disse tiltakene ble iverksatt over en periode på 10-15 dager. Forskerne fant at de to gruppene som diskuterte bøkene med medelevene og læreren, altså bare i gruppediskusjon eller i en kombinasjon av gruppediskusjon og loggbøker, presterte signifikant bedre enn de to andre gruppene både i forhold til eksplisitt og implisitt forståelse av tekstene.

Når det gjelder opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever, har nok den største striden i forskningen dreid seg om betydningen av tospråklig opplæring som redskap for å fremme elevers skoleprestasjoner (Rossell & Baker, 1996; Willig, 1985). I en oversiktsstudie konkluderte for eksempel Rossell og Baker (1996) med at tospråklig opplæring ikke fører til bedre skoleprestasjoner sammenlignet med enspråklig opplæring for minoritetsspråklige elever. I en ny studie der forskerne gjennomførte metaanalyser basert på effektene som er rapportert i en rekke andre eksperimentelle undersøkelser, fant imidlertid Francis, Lesaux og August (2006) en moderat positiv effekt av tospråklig opplæring sammenlignet med enspråklig opplæring.

Thomas og Collier (1997) har vært opptatt av hva som skal til for at minoritetsspråklige elever skal prestere like godt som gruppegjennomsnittet for majoritetsspråklige elever. I perioden 1982 –1996 gjennomførte de en stor undersøkelse av omkring 700.000 minoritetsspråklige barn i 5 ulike skoledistrikt i USA for å identifisere hva som virker i undervisningen av engelsk som andrespråk og tospråklig opplæring. Basert blant annet på elevenes faglige prestasjoner ved utgangen av videregående skole, oppsummerer de tre forhold som sammen så ut til å bidra til skolesuksess for minoritetsspråklige elever.

For det første fant de at kognitivt utfordrende, klassetrinnbasert undervisning som ble gjennomført på elevenes førstespråk, kombinert med opplæring på andrespråket, fremmet skolesuksess i et langtidsperspektiv. Thomas og Collier hevder at opplæringen på førstespråket bør vedvare så lenge som mulig og minst opp til 5. eller 6. klasse. De fant for eksempel at godt implementerte tospråklige opplæringsmodeller førte til betydelig bedre skoleprestasjoner enn godt implementerte enspråklige opplæringsmodeller. Selv om mange av de tospråklige undervisningsoppleggene ble avsluttet ved utgangen av

barneskolen, vedvarte de skolefaglige forskjellene mellom elevene ved utgangen av videregående skole. Bakken (2003b) rapporterer lignende funn i en norsk sammenheng; de minoritetsspråklige elevene som hadde mottatt opplæring på førstespråket i 4-6 år, hadde gjennomsnittlig bedre skoleprestasjoner enn minoritetsspråklige elever som ikke hadde mottatt opplæring på førstespråket, eller som bare hadde mottatt opplæring på førstespråket i noen få år.

For det andre peker Thomas og Collier på betydningen av at elevene gjennom gruppearbeid får utforske lærestoffet, og at undervisningsopplegget reflekterer mangfoldet i elevenes livserfaringer. Innlæringen av språk og akademisk innhold må foregå samtidig, slik at elevene får mulighet til å lære vokabular innenfor de ulike fagområdene. De framhever også at elevenes muntlige og skriftlige språkutvikling må sees på som en pågående prosess oppover i klassetrinnene.

Til slutt vektlegger Thomas og Collier at de skolene som kunne tilby godt implementerte tospråklige opplæringsmodeller, viste en anerkjennelse av elevenes kompetanse og hjemmebakgrunn på måter som bidro til å endre den sosiokulturelle konteksten for læring både i og utenfor skolen. Ifølge Thomas og Collier var disse tre faktorene bedre prediktorer på skolesuksess enn for eksempel i hvilken grad elevene vokste opp i fattigdom eller gikk på skoler som var lokalisert i økonomisk ressursvake områder.

Det er imidlertid viktig å presisere at Thomas og Collier studien har blitt kritisert på en rekke punkter og disse funnene må derfor tolkes med varsomhet. Noen av problemene med studien knytter seg til mangelfull beskrivelse av hvordan det massive datamaterialet ble samlet inn, at ikke de samme elevene ble fulgt over alle de 11 klassetrinnene, og at det ikke er kontrollert for eventuelle forskjeller som kan ha eksistert mellom elevgruppene som ble sammenlignet (Rossell, 1999).

I den sammenheng er det interessant å se på en annen bredt anlagt studie med et litt annet utgangspunkt gjennomført av Parrish, Perez, Merickel og Linquanti (2006). I denne 5-årige evalueringsstudien så forskerne på effektene av proposisjon 227, vedtatt i delstaten California, som krevde at minoritetsspråklige elever i all hovedsak skulle undervises på andrespråket engelsk. Som konsekvens av dette vedtaket ble en del elever som tidligere hadde mottatt tospråklig opplæring, overført til programmer basert på enspråklige opplæringsmodeller. Ifølge Parrish og hans medarbeidere la dette forholdene til rette for et slags naturlig eksperiment der de kunne sammenligne effektene av enspråklige og tospråklige opplæringsmodeller. Basert på et datamateriale som representerte omkring en femtedel av de minoritetsspråklige elevene i California, konkluderer disse forskerne med at de ikke fant støtte for at én opplæringsmodell var bedre egnet til å fremme minoritetsspråklige elevers

skoleprestasjoner enn en annen. Etter samtaler med rektorene ved de ulike skolene, framhever Parrish og hans medarbeidere flere andre faktorer som så ut til å ha betydning for minoritetsspråklige elevers skolesuksess, deriblant at alle lærerne ved skolen er opptatt av å fremme elevenes engelskspråklige utvikling, og at de ansatte har de nødvendige ressursene til å ivareta minoritetsspråklige elevers behov.

I løpet av det siste tiåret har forskere også dokumentert positive effekter av ulike forsøksskoler i USA. Det som karakteriserer disse skolene er for eksempel høye forventninger til alle skolens elever, kontrakter der foreldrene forplikter seg til å støtte elevene, og der elevene aksepterer utvidede skoledager og tildeling av mentorer som skal hjelpe dem i overgangen til videregående skole. De positive effektene knytter seg blant annet til bedre leseforståelse og økt rekruttering til høyere utdanning for minoritetsspråklige elever (Doran & Drury, 2002; Gándara & Maxwell-Jolly, 1999; McHugh & Stringfield, 1998).

### **Oppsummering**

Hvis minoritetsspråklige elever skal lykkes i skolen og tilegne seg kunnskaper i skolefagene, må de lære seg å lese med forståelse. Selv om mye ressurser har vært satt inn på å styrke begynneropplæringen innen lesing og skriving, må forskere også vende fokuset mot hvordan vi kan tilrettelegge for minoritetsspråklige elevers forståelse og produksjon av skolefaglige tekster oppover i ungdomsskolen og i videregående skole.

Antydninger om sammenhenger mellom barns talespråklige ferdigheter i førskolealderen og senere faglige prestasjoner i videregående skole, viser at vi trenger mer kunnskap om hvordan foreldre og førskolelærere kan skape optimale utviklingsbetingelser for minoritetsspråklige barn. Fordi effekten av tidlige erfaringer ofte først blir synlige over tid, er det behov for studier som fokuserer på sammenhenger mellom barns samspillserfaringer i førskolealderen og på begynnertrinnet på den ene siden og deres faglige prestasjoner når kravene til leseforståelse øker på den andre siden.

Studien til Garcia (1991) tyder på at elever trenger hjelp til å finne ut av hvordan de skal benytte sine bakgrunnskunnskaper for å forstå en tekst. Garcia peker også på betydningen av minoritetsspråklige elevers vokabularkunnskaper på andrespråket. Spesielt når det gjelder de høyere klassetrinnene, trenger vi mer forskning på om det å lære elevene vokabular innen de ulike fagområdene kan støtte leseforståelse og tekstproduksjon på måter som bidrar til skolefaglig framgang. Videre ville det være interessant å vite mer om hvordan minoritetsspråklige elever lærer i samspill med sine medelever. Saunders og Goldenberg (1999) fant for eksempel at erfaringer med mindre gruppediskusjoner om lærestoffet støttet elevene i å trekke mer implisitte slutninger når de leste.

Flere studier har vist at minoritetsspråklige elever kan dra nytte av lese- og skrivestrategier de har utviklet på førstespråket for å forstå og produsere tekster på andrespråket. Det trengs imidlertid mer forskning som fokuserer på om eksplisitt instruksjon av metakognitive strategier blir benyttet av elevene på måter som støtter deres skoleprestasjoner.

Mens en del forskning har fokusert på hvilket språk som benyttes i hjemmet, har få studier sett på betydningen av hvor mye minoritetsspråklige barn eksponeres for første- og andrespråket i skolen og på fritiden. Barn som vokser opp i nabolag og går på skoler der mange andre også snakker førstespråket, vil trolig fortsette å utvikle talespråklige ferdigheter, og kanskje også leseferdigheter, på førstespråket. Samtidig vil nok muligheten til å benytte førstespråket i en del tilfeller begrense tilgangen til samtaler på andrespråket. Hvordan dette påvirker barns skoleprestasjoner sammenlignet med barn som ikke i samme grad eksponeres for førstespråket, vil det være viktig å vite mer om. Fremtidig forskning på relasjonen mellom minoritetsspråklige elevers språkbruksmønstre (i hjemmet, skolen og fritiden) på den ene siden og skoleprestasjoner på den andre siden bør også i større grad inkludere analyser av hva slags samtaleerfaringer minoritetsspråklige barn tilbys på første- og andrespråket, og de bør ta høyde for i hvilken grad sosioøkonomiske forhold har betydning for de sammenhengene som avdekkes.

Vektleggingen av forskjeller i barns erfaringer mellom hjem og skole har bidratt mye til vår forståelse av hvordan kommunikasjonsformene i en skolekultur basert på vestlige normer og verdier kan bidra til å opprettholde prestasjonsgapet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Tenkningen om diskontinuitet har imidlertid også blitt kritisert fra flere hold. Som Ogbu (1987b) påpeker, er diskontinuitet en bedre forklaringsmodell for de gruppene som faller utenfor skolesystemet, enn for de gruppene som lykkes, som for eksempel elever fra Korea og Japan. Mehan (1998) på sin side er opptatt av at diskusjonene rundt diskontinuitet kan gi et overforenklet inntrykk av at utfordringene minoritetsspråklige elever og deres lærere står overfor, bare dreier seg om kommunikasjonsproblemer. I en ny gjennomgang av forskningen på kulturelle forskjeller mellom hjem og skole framhever Goldenberg, Rueda og August (2006) at det har vært en tendens i dette forskningsfeltet til å basere seg på antakelser og trekke konklusjoner som det ikke er dekning for i empirien. Ifølge dem har en av antakelsene vært at bare læreren tilpasser seg elevenes sosiokulturelle karakteristika, så vil det minske prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Det er imidlertid få studier som har avdekket slike sammenhenger. Fremtidig forskning bør også diskutere hva som menes med minoritetsspråklige elevers hjemmekultur. Mener vi kultur knyttet til tradisjoner, atferdsnormer og verdier innenfor en spesiell etnisk gruppe, eller tenker vi på kultur i betydningen elevenes levde erfaring,



som er noe annet?

Sammenlignet med det vi vet om hva som fremmer majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, vet vi fortsatt relativt lite om hva som bidrar til skolesuksess for minoritetsspråklige elever. Spesielt i norsk sammenheng er det behov for studier som fokuserer på hvordan vi kan gi denne elevgruppen de redskapene de trenger for å lykkes.

<sup>1</sup> Artikkelen bygger på prøveforelesning over oppgitt emne til dr.polit graden ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO, 2007. Teksten er noe bearbeidet. Avhandlingens tittel: *Expressing own voice in peer interaction. A longitudinal study of second-language learners in preschool and first grade* (Rydland, 2007).

<sup>2</sup> I motsetning til 'frivillige minoriteter' benytter Ogbu berepet 'ufrivillige minoriteter' for å beskrive befolkningsgrupper som i et historisk perspektiv har blitt innkorporert i det amerikanske samfunnet mot sin vilje, som for eksempel afroamerikanere og indianere.

<sup>3</sup> Skoleprestasjoner er her målt på elevenes andrespråk. Disse funnene er basert på moderate korrelasjoner som ikke kan gi svar på årsakssammenhenger mellom variablene.

## Referanser

- Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20, 377-393.
- Abu-Rabia, S. (1995). Attitudes and cultural background and their relationship to English in a multicultural social context: The case of male and female Arab immigrants in Canada. *Educational Psychology*, 15, 323-336.
- Abu-Rabia, S. (1998). Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of Arab students learning Hebrew as a second language in Israel. *Journal of Research in Reading*, 21, 201-212.
- Allington, R. L. (1980). Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1-37.
- Au, K. H., & Mason, J. (1981). Social organizational factors in learning to read: The balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 17, 115-152.
- August, D., & Hakuta, K. (1998). *Educating language-minority children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Aukrust, V. G. (in press). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport nr. 1/06. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, A. (2003a). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport nr. 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2003b). Morsmålsundervisning og skoleresultater. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3, 3-23.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, Identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52, 159-199.
- Brooker, L. (2002). 'Five on the first of December!': What can we learn from case studies of early childhood literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 2, 292-313.
- Carlisle, J. F., Beeman, M. M., Davis, L. -H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373-392
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coley, J. (2003). *Growth in school revisited: Achievement gains from the fourth to the eighth grade*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Collins, J. P. (1996). Socialization to text: Structure and contradiction in schooled literacy. In M. Silverstein & G. Urban (Eds), *Natural histories of discourse* (pp. 203-228). Chicago: University of Chicago Press.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Davis, L. H., Carlisle, J. F., & Beeman, M. (1999). Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction. *Yearbook of the National Reading Conference*, 48, 238-248.
- Dickinson, D., & Tabors, P. O. (2001) (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Dolson, D. P. (1985). The effects of Spanish home language use on the performance of Hispanic pupils. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 135-155.
- Doran, H. C., & Drury, D. W. (2002). *Evaluating success: KIPP educational program evaluation*. Alexandria, VA: New American Schools Education Performance Network.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 30, 253-271.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Duran, B. J., & Weffer, R. E. (1992). Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal*. 29, 163-181.
- Evaldsson, A. C. (2003). Elevers flerspråkliga aktiviteter och dominerande enspråkliga former för kommunikation. I J. Cromdal & A.C. Evaldsson (Red.): *Et vardagsliv med flera språk* (s. 66-85). Stockholm: Liber AB.
- Farver, J. M., Kim, Y., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behavior. *Child Development*, 66, 1089-1099.
- Farver, J. M., & Lee, Y. (1997). Social pretend play in Korean- and Anglo-American preschoolers. *Child Development*, 68, 544-556.
- Fernandez, R. M., & Nielsen, F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement. Some baseline results. *Social Science Research*, 15, 43-70.
- Francis, D. J., Lesaux, N. K., & August, D. (2006). Language of instruction. I D. August & T. Shanahan. (Eds.). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 365-413). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gándara, P., & Maxwell-Jolly, J. (1999). *Priming the pump: Strategies for increasing the achievement of underrepresented minority undergraduates*. New York: The College Board.
- García, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 28, 371-392.
- García, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 30-50). New York: The Guilford Press.
- García-Vázquez, E. (1995). Acculturation and academics: Effects of acculturation on reading achievement among Mexican-American students. *Bilingual Research Journal*, 19, 304-315.

- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. L. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. I D. August & T. Shanahan. (Eds.). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 153-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geva, E., & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. I D. August & T. Shanahan. (Eds.). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 185-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldenberg, C. Reese, L., & Gallimore, R. (1992). Effects of literacy materials from school on Latino children's home experiences and early reading achievement. *American Journal of Education*, 100, 497-536.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S., & August, D. (2006). Synthesis: Sociocultural contexts and literacy development. I D. August & T. Shanahan. (Eds.). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 249-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, S. R., Reyes, M., & Varnhagen, C. K. (1984). Understanding fables in first and second languages. *NABE Journal*, 8, 835-866.
- Hancock, D. R. (2002). The effects of native language books on the preliteracy skill development of language minority kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 62-68.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday life of young American children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Holmen, A., & Jørgensen, J. N. (Eds.) (2000). *Det er Conversation 801, degil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish speaking children and adolescents in North Western Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism the Køge Series vol. K7. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307-318.
- Ima, K., & Rumbaut, R. G. (1989). Southeast Asian refugees in American schools: A comparison of fluent-English-proficient and limited-English-proficient students. *Topics in Language Disorders*, 9, 54-75.
- Jiménez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina/o readers in middle school. *Reading Research Quarterly*, 32, 224-243.
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, D. P. (1996) The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31, 90-112.
- Jørgensen, J. N. (Red.) (2001). *En køn strid. Sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge*. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K10. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Kennedy, E., & Park, H. S. (1994). Home language as a predictor of academic achievement: A comparative study of Mexican- and Asian-American youth. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 188-194.
- Kenner, C. (1999). Children's understanding of text in a multilingual nursery. *Language and Education*, 13, 1-16.
- Krashen, S. (2005). The hard work hypothesis: Is doing your homework enough to overcome the effects of poverty? *Multilingual Education*, 12, 16-19.
- Lanauze, M., & Snow, C. E. (1989). The relation between first-and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 4, 323-339.
- Langer, J. A., Bartolome, L., Vasquez, O., & Lucas, T. (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of bilingual students. *American Educational Research*

- Journal*, 27, 427-471.
- Lasisi, M. J., Falodun, S., & Onyehalu, A. S. (1988). The comprehension of first- and second-language prose. *Journal of Research in Reading*, 11, 26-35.
- McHugh, B., & Stringfield, S. (1998). *The third-year evaluation of the Calvert program at Carter G. Woodson elementary school*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269.
- Mets, B., & Hauwe, J. van den (2003). Masked heterogeneity in a multilingual classroom. *Linguistics and Education*, 14, 51-68.
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A., & Hancin, B. (1993). Spanish-English bilingual children's use and recognition of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25, 241-259.
- Ogbu, J. U. (1987a). Minority status and schooling in plural societies. *Comparative Education Review*, 27, 168-190.
- Ogbu, J. U. (1987b). Variability in minority school performance. A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 155-188.
- Parrish, T. B., Perez, M., Merickel, A., & Linqanti, R. (2006). *Effects of the implementation of proposition 227 on the education of English learners, K-12. Findings from a five-year evaluation*. Lastet ned fra West Ed web: <http://www.wested.org/cs/we/view/rs/804>
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. E. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program for reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute, RAND education.
- Rossell, C. H. (1999). *Mystery on the bilingual express: A critique of the Thomas and Collier study*. Lastet ned fra The READ Institute web: [http://www.ceousa.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=169&Itemid=92](http://www.ceousa.org/index.php?option=com_content&task=view&id=169&Itemid=92)
- Rossell, C. H., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30 (1), 7-74.
- Rothstein, R. (2004). The achievement gap: A broader picture. *Educational Leadership*, 62, 40-43.
- Rydland, V. (2007). *Expressing own voice in peer interaction. A longitudinal study of second-language learners in preschool and first grade*. Doctoral dissertation, University of Oslo.
- Saunders, W. M., & Goldenberg, L. (1999). Effects of instructional conversations and literature logs on limited- and fluent-English proficient students' story comprehension and thematic understanding. *Elementary School Journal*, 99, 277-301.
- Seeberg, M. L. (2004). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Doctoral dissertation, University of Bergen.
- Slotte-Lüttge, A. (2005). 'Jag vet int va de heter på svenska'. *Interaction mellan tvåspråkliga elever och deras lärare i en enspråklig klassrumsdiskurs*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., Harris, S. J. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-401.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (1995). *Transformations: Migration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Swail, W. S., Cabrera, A. F., Lee, C., & Williams, A. (2005). *Latino students and the educational pipeline. Part II: Latino high school and baccalaureate graduates: A comparison*. Educational Policy Institute. Lastet ned fra EPI web adressen: <http://www.educationalpolicy.org/pdf/LatinoII.pdf>
- Tharp, R. G. (1982). The effective instruction of comprehension: Results and descriptions of the Kamehameha Early Education Program. *Reading Research Quarterly*, 17, 503-527.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University. Lastet ned fra NCBE web: <http://www.ncele.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/>
- Tuveng, E., & Wold, A. H. (2005). The collaboration of teacher and language-minority children in masking comprehension problems in the language of instruction: A case study in an urban Norwegian school. *Language and Education*, 19, 513-536.
- Valdez, G. (1996). *Con respeto. Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Verhoeven, L. T. (1990). Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, 90-14.
- Willig, A. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research* 55, 269-31.
- Øzerk, K. (1992). *Tospråklige minoriteter: sirkulær tenkning og pedagogikk. Presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris.
- Øzerk, K. (1994). *Subject matter acquisition and language development*. University of Oslo: Institute for Educational Research.