

Høst

2014

Hvordan lykkes med leseopplæringen for de tospråklige elevene i en liten kommune



Ingvild Flugsrud

Universitetet i Stavanger

Master i spesialpedagogikk



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterstudiet i spesialpedagogikk	Høstsemester, 2014 Åpen
Forfatter: Ingvild Flugsrud (signatur forfatter)
Veileder: <i>Førsteamanuensis Per Henning Uppstad</i>	
Tittel på masteroppgaven: <i>Hvordan lykkes med leseopplæringen for de tospråklige elevene i en liten kommune</i>	
Engelsk tittel: <i>How to succeed when teaching reading to bilingual students in a small municipality</i>	
Emneord: - Minoritetsspråklige elever - Tospråklig leseopplæring	Sidetall: 58 + vedlegg/annet:16 Stavanger: 19.11.2014 dato/år

Forord

Bakgrunnen og motivasjonen for videreutdanning fikk jeg i løpet av grunnutdannelsen på Dronning Mauds Minne. På linja «Interkulturell forståelse og flerkulturelt arbeid» fikk jeg god opplæring og en bedre forståelse for arbeidet med barn med flerspråklig bakgrunn. Dette bidro til at jeg fikk en spesiell interesse for denne barnegruppen. Jeg bestemte meg for at jeg ønska å ta videreutdanning i spesialpedagogikk, etter andreklassepraksisen, som jeg hadde i Nederland. I denne praksisperioden var jeg på en liten skole, der jeg var innom 2-4 årsgruppa to dager i uken. De andre dagene var jeg så heldig at jeg fikk praksis i 3. og 4. klasse, det vil si 6 – og 7 åringene, som tilsvarer første og andre klasse i Norge. Dette ga meg motivasjon og lyst til å arbeide med denne aldersgruppa. Jeg fikk innblikk i hvordan det er å lære å lese på et annet morsmål, siden flere av barna hadde frisisk som morsmål, et av de offisielle språkene i Nederland. I løpet av årene på Dronning Mauds Minne fikk jeg god faglig støtte og ble inspirert av gode faglærere. Spesielt har Sonja Kibsgaard vært en stor inspirasjonskilde, og mye av det jeg har lært av henne, ligger til grunn for valg av tema, og oppgaven er påvirket av hennes arbeid.

Jeg ønsker å takke alle som har tatt seg tid til intervju, og kommunalsjefen i kommunen, som satte meg i kontakt med rektorene.

Ellers ønsker jeg å takke veilederen min, Per Henning Uppstad, for god veiledning, som har bidratt til at jeg har klart å gjennomføre oppgaven.

Jeg vil også takke mine venner som har hatt forståelse at jeg har vært fraværende de siste månedene., og som likevel har støttet og oppmuntrer meg når jeg har vært lei.

Til slutt vil jeg gi min mor en spesiell takk som har støttet og veiledet meg i oppgaven, i tillegg til å ha lest korrektur. Jeg hadde ikke klart å komme så langt uten denne hjelpen.

Sandnes, november 2014

Ingvild Flugsrud

Sammendrag

Formål og problemstilling

Tema for denne oppgaven er leseopplæring på andrespråket. Norge blir mer og mer et flerspråklig samfunn. Dette vil påvirke skolen sin tradisjonelle begynnerundervisning i lesing, noe som fører til at skolen må tenke nytt når det gjelder leseopplæringen for de minste barna. Barna som starter i første klasse, er ikke lenger en homogen gruppe, der de fleste snakker og forstår norsk. Formålet med dette studiet var å få mer kunnskap og større innsikt om hvordan skolene kan arbeide med leseinnlæring for elever med flerspråklig bakgrunn, ut i fra skolens forutsetning og ressurser.

Problemstilling: Hvilke forutsetninger må være på plass for at elever med norsk som andrespråk skal kunne få et best mulig utbytte av begynneropplæringen i lesing, og hvordan disse barna blir ivaretatt i en liten kommune med knappe økonomiske ressurser og med forholdsvis stor tilflytning til deler av kommunen.

Metode

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ, fenomenologisk metode. Det jeg har prøvd å finne ut er hvordan skolene arbeider med den første leseopplæringen, hvordan de organiserer, med hovedvekt på organisering av undervisningen og på rettigheter og plikter, hvordan skole – hjem samarbeidet og samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer.

Data/kilder

For å innhente data har jeg gjennomført intervjuer med rektor og lærere. Disse intervjuene ble tatt opp på bånd som ble slettet etter transkriberingen. Det er i tillegg gjort en gjennomgang av relevant litteratur og relevant forskning. Hoved kildene er blant annet regjeringens utredning (NOU) Mangfold og mestring (2010), og metaforskningen til Lervåg og Melby-Lervåg (2011).

Resultater

I denne oppgaven skulle jeg se på hvilke forutsetninger som må være på plass for at elever med norsk som andrespråk skal kunne få et best mulig utbytte av begynneropplæringen i lesing, og hvordan denne elevgruppa blir ivaretatt i en liten utkantkommune med to skoler med småskoletrinn. Formålet med oppgaven var ikke å komme fram til et fasitsvar, men prøve å få en bedre forståelse for arbeidet med leseinnlæring for elever som har norsk som andrespråk.

Økonomiske rammer har mye å si for hvordan skolen kan arbeide, og hvilke muligheter de har for å gi elevene ekstra tiltak. Rektor på den ene skolen ønsket en mer stabil plan for hvordan ressursene blir utdelt. Morsmålsundervisning er viktig både for å støtte barnas kulturelle og språklige identitet og bidrar til å støtte andrespråks innlæring. Elevene må få oppleve at kulturen og bakgrunnen deres er viktig, og at de har en naturlig plass i det norske samfunnet. For elevene som har liten slekt i Norge, kan morsmålet være en forutsetning for å kunne holde kontakt med slekt og familie.

I en liten kommune kan det være vanskeligere å innhente den samme kompetansen og ressursene som en større kommune. I denne kommunen er det vanskelig å få til morsmålundervisning for elevene. Da er det enda viktigere at man arbeider med språkutviklingen på norsk, slik at elevene får en bedre forutsetning for å lykkes videre i utdannelsen.

Skolene hadde rutiner og framtidige planer for å få til et best mulig samarbeid med foreldrene. Språket er her den største utfordringen.

Når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og skole har de gode rutiner for dette, som er nedfelt både i skolenes og barnehagenes årshjul.

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
3 Teori	5
3.1 Leseopplæring	5
3.1.1 Hva er lesing.....	6
3.1.2 Ulike teorier om språkutvikling og leseinnlæring på andrespråket.....	7
3.1.3 Tidlig innsats	9
3.1.4 Betydningen av et gode forkunnskaper med hensyn til ordforråd og språkforståelse	10
3.2 Organisering. Rettigheter og plikter	13
3.2.1 Elevgrunnlaget i den norske skolen.....	13
3.2.2.Rettigheter og plikter:.....	13
3.3 Foreldresamarbeid	16
3.4 Samarbeid mellom skole og barnehage	19
3.4.1 Lover og forskrifter	19
3.4.2 Barnehagens betydning for utviklingen i skolen	20
3 Forskningsmetode	22
3.1 Kvalitativ metode	22
3.1.1 Forskningsdesign.....	23
3.1.2 Kvalitativ intervju som instrument.....	24
3.2 Utvalg	25
3.3 Gjennomføring	26

3.4 Analyse.....	27
3.5 Etske dilemmaer.....	27
3.6 Validitet og relabilitet.....	28
4 Resultat og drøfting.....	29
4.1 Leseopplæring.....	30
4.1.1 Leseundervisningen:.....	30
4.1.2 Betydningen av forkunnskaper.....	32
4.1.3 Språkets betydning.....	35
4.1.4 Oppsummering og drøfting.....	37
4.2 Organisering. Rettigheter og plikter.....	42
4.1.1 Ressurser.....	42
4.1.2 Oppsummering og drøfting.....	45
4.3 Foreldresamarbeid.....	48
4.3.1 Oppsummering og drøfting.....	50
4.4 Samarbeid mellom skole og barnehage.....	52
4.4.1 Oppsummering og drøfting.....	53
6 Avslutning.....	54
Siterte verk.....	59
Vedlegg.....	64
Semistrukturert intervjuguide.....	67

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Norge blir mer og mer et flerspråklig samfunn. Dette vil påvirke skolen sin tradisjonelle begynnerundervisning i lesing, noe som fører til at skolen må tenke nytt når det gjelder leseopplæringen for de minste barna. Barna som starter i første klasse, er ikke lenger en homogen gruppe, der de fleste snakker og forstår norsk. I dag vil mange av skolestarterne ha et annet morsmål enn norsk, og en del av disse har liten norskspråklig kompetanse når de begynner på skolen. Denne utviklingen fører til at skolen vil bli nødt til å videreutvikle lærernes kompetanse på dette området, for å kunne gi de flerspråklige barna en god begynneropplæring.

Noen av de flerspråklige skolestarterne har bodd i Norge hele livet, mens andre har bodd her i kortere tid. Mens noe av dem har vært eksponert for norskspråklige miljøer, har andre elever få erfaringer i forhold til norsk språk og norsk kultur. Det er naturlig at de elevene som har vokst opp i Norge, og som har fått norskspråklig erfaring gjennom barnehage, norskspråklige venner, og kanskje til og med familie som er norskspråklige, vil ha et bedre utgangspunkt for å kunne mestre en leseinnlæring som foregår på norsk enn elever som nettopp har flyttet hit, eller som kjenner få norskspråklige og har liten og ingen sosial omgang med barn eller voksne som snakker norsk. En studie av Cummins fra 1980 viste at det kan ta 5- 7 år å utvikle et «nytt skolespråk», mens det derimot bare tar to år å utvikle et hverdagspråk i det nye landet de kommer til. Mange voksne i skolen og barnehagen blir derfor «lurt» av flerspråklige barn som har utviklet et godt hverdagspråk, og kan tro at barna mestrer språket bedre enn tilfellet er. Et mangelfullt språk og vansker med å forstå ord, begreper og setningsoppbygging, kommer da mer og mer fram etter hvert som barna blir eldre og kravet til faglig forståelse øker, noe som forutsetter at en skjønner spesielle faguttrykk, det vil si ord og begreper knyttet opp mot det enkelte fag. Dette vil i mange tilfeller ikke å bli synlig før barna går i femte klasse og utvikler leseforståelsesvansker (Wagner, 2008, s. 60).

I mange tilfeller har små kommuner andre og større utfordringer i forhold til språkutvikling og språkopplæring av minoritetsspråklige barn enn det større kommuner

har. I en evaluering fra 2006 av tilskuddsordninger til tiltak for å bedre språkforståelsen hos minoritetsspråklige barn i førskolealder, kommer det fram at store kommuner med mange minoritetsspråklige barn vurderer seg selv som mer kompetente innenfor dette feltet enn små kommuner gjør (Rambøll Management, 2006). Med større ressurser, med utgangspunkt i antall flerspråklige barn i kommunen, har større byer og store kommuner også et bedre grunnlag for å sette sammen grupper av barn med samme bakgrunn og gi et effektivt språkopplæringstilbud for disse barna. Mindre kommuner kan ha større utfordringer i forhold til å samle og utnytte de ressursene de er tildelt. I noen tilfeller vil også geografiske utfordringer, med hensyn til å samle barna og innhente god kompetanse, gjøre det vanskeligere å gi barna et godt språktilbud i barnehagen og i skolen. Hvor godt dette fungerer, vil selvsagt variere fra kommune til kommune. I noen små kommuner kan nettopp det at de er få, og at det meste er oversiktlig, gi grunnlag for et godt og effektivt tilbud for denne gruppa. I alle tilfeller vil graden av kompetanse kommunen har tilegnet seg i forhold til dette fagfeltet, ha stor innvirkning på kvaliteten av tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i betraktningene i innledningen, ønsker jeg å ta utgangspunkt i en liten utkantkommune i Rogaland for å undersøke hvordan de minoritetsspråklige barna blir ivaretatt i forhold til den første leseopplæringen på skolen.

Jeg ønsker å finne ut hvilke forutsetninger som må være på plass for at elever med norsk som andrespråk skal kunne få et best mulig utbytte av begynneropplæringen i lesing, og hvordan disse barna blir ivaretatt i en liten kommune med knappe økonomiske ressurser og med forholdsvis stor tilflytning til deler av kommunen.

Jeg har konsentrert meg mest om den tekniske leseopplæringen som foregår de to første årene på skolen. Det vil si bokstavinnlæringen og avkodingsopplæringen som for det meste foregår i klassen, da også de flerspråklige barna i stor grad deltar i klassens undervisning når de jobber med bokstavene og lærer å trekke lyder sammen til ord. Jeg

ønsker å finne ut hva lærerne legger mest vekt på i denne opplæringen, og hvilke tanker de gjør seg i forhold til barnas flerspråklig bakgrunn.

Målet med oppgaven er ikke å forsøke gi noe fasitsvar på ut hva som er rett å gjøre og hvilke tiltak som fungerer best for denne elevgruppa, men å se på undervisningen av disse barna i et fenomenologisk perspektiv; undersøke hvilken undervisning disse barna får og hvilke tiltak skolen prioriterer på to skoler i en liten utkantkommune. I tillegg ønsker jeg å knytte funnene opp mot forskning og teori omkring den første leseopplæringen og omkring forutsetninger som må være til stede for at barna skal få best mulig utbytte av undervisningen.

1.3 Begrepsavklaring

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for de sentrale begrepene jeg kommer til å bruke i oppgaven. Begrepsbruk er ikke uproblematisk i forhold til diskursen om hvilke ord og uttrykk som er «rett» å bruke når det gjelder barndom, innvandring og kultur. Jeg har valgt å bruke «barn med flerspråklig bakgrunn» og «barn med norsk som andrespråk» for å vise at det er først og fremst barn jeg «snakker om».

Det er flere grunner til at barn vokser opp med mer enn ett språk. Noen barn har mor og far med ulike morsmål og snakker to språk i tillegg til norsk, mens andre vokser opp med ett annet morsmål enn majoriteten. I noen land er det vanlig at barn lærer flere språk; de kan vokse opp med ulike stammespråk, mens de har ett felles offisielt undervisningsspråk.

I NOU mangfold og mestring defineres ulike begrep i forhold til barn med flerspråklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2010)

- *Minoritetsspråklig*: Barn med minoritetsspråklig bakgrunn, der barn har en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk og har to foreldre med et annet morsmål enn norsk. Unntak er barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål.
- *Morsmål*: Språket som blir snakket hjemme, enten av en eller begge foreldrene. Et barn kan ha flere morsmål.

- **Førstespråk:** Språket en person bruker som hovedspråk, ofte det språket man lærer først og er mest knyttet til.
- **Andrespråk:** Språket som en har lært eller lærer til allment bruk i dagliglivet, som ikke er førstespråket.
- **Flerspråklig:** En person er flerspråklig når han er vokst opp med to eller flere språk og identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.

Skutnabb-Kangas (1981) i (Wagner, 2008) skiller mellom ulike grupper tospråklige; elitetospråklige, majoritetstospråklige, personer fra tospråklige familier og minoritetsspråklige. De som tilhører den første gruppen, har blitt tospråklige på grunn av utdanning, eller opphold i utlandet. I den andre gruppen, majoritets-tospråklig, kommer barn som blir sendt på skoler der de har et annet språk en majoritetsspråket, som kinesisk skole i USA eller Den internasjonale skolen i Norge. Den tredje gruppen, familie-tospråklig, er de som vokser opp i et hjem med to språk, der begge språkene blir snakket i hjemmet. Dette kan være en familie der foreldrene har ulikt morsmål og derfor bruker sitt eget morsmål når de snakker til barna. Den siste gruppen, minoritetsspråklig, gjelder barn som vokser opp i hjem med et annet morsmål enn majoritetsspråket. I følge Wagner mfl. vil de som har fått et språk i tillegg, uten at det blir en belastning på det første språket, ha større muligheter til å utvikle språket bra, enn de som får et språk som kommer på bekostning av førstespråket (Wagner, 2008, s. 39).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt opp i 3 hoveddeler; en teoridel, en metodedel der jeg redegjør for metoden og utvalget jeg har benyttet og gir en begrunnelse for dette, og til slutt en drøftingsdel, med drøfting av innsamlet materiale. I teoridelen og drøftingsdelen har jeg fokusert på 4 perspektiver: leseopplæring, organisering/rettigheter og plikter, foreldresamarbeid og samarbeid mellom skole og barnehage. I avsnittet om organisering/rettigheter og plikter viser jeg til Opplæringsloven, NOU fra

Kunnskapsdepartementet og Kunnskapsløftet, for å klargjøre kommunenes og foreldrenes rettigheter og plikter i forhold til skolen.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet en intervjuguide til det kvalitative intervjuet. Jeg ønsker gjennom intervjuene å få vite noe om organiseringen av undervisningen, om samarbeidet med barnehagen, samarbeidet med de foresatte og om innholdet i leseopplæringen generelt, og spesielt, med tanke på de flerspråklige barna. De tematiske områdene i intervjuguiden blir utdypet i teoridelen.

3 Teori

I dette kapitlet ønsker jeg å se nærmere på teori og forskning omkring de fire tematiske områdene som er særlig relevante for denne oppgavens problemstilling; leseopplæring, organisering, foreldresamarbeid og samarbeid mellom barnehage og skole.

3.1 Leseopplæring

Jeg vil først se på teori om lesing og leseferdighet, og om hva som kan påvirke utviklingen av leseferdigheter, noe som gjelder generelt for alle elever, norskspråklige eller flerspråklige. Innenfor dette hører også teori om betydningen av forkunnskaper i forhold til lesing med. Spesielt ser jeg på hva som kan påvirke utvikling av leseferdigheter på andrespråket, siden det først og fremst er denne elevgruppa jeg ønsker å finne mer ut av i forhold til den første leseinnlæringa. Betydningen av språkutvikling på andrespråket for å kunne bli en god leser, er sentralt i den forbindelse. Jeg kommer også innom holdninger til det å være tospråklig, i et historisk perspektiv.

Leseforskningen har i hovedsak hatt fokus på de enspråklige elevene, noe som har gitt et bedre grunnlag for å si noe om denne gruppens lese- og skriveutvikling (Lesaux & Siegel, 2003). Når det gjelder de tospråklige, er det forsket mindre på dette, og det er derfor vanskeligere å si hva som er normal lese- og skriveutvikling for denne gruppen. Vi vet imidlertid at det å kunne tilegne seg og beherske gode leseegenskaper, er en forutsetning

for at elever skal kunne klare godt seg i den norske skolen. Leseferdigheter er en av de ferdighetene som er mest kritisk når det gjelder å predikere akademisk suksess (Meichenbaum & Biemiller, 1998). God leseferdighet er ikke bare viktig for å klare skolen, men også for å kunne delta selvstendig i samfunnet etter endt skolegang. I alle sammenhenger stilles det i dag større og større krav til gode leseferdigheter.

3.1.1 Hva er lesing

Lesing er en sammensatt ferdighet som bygger på avkodings- og forståelsesprosesser (Høien & Lundberg, 2007) og kan kort forklares med at lesing = avkoding * forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Det vil si at man kan skille mellom de mer tekniske sidene ved lesing og forståelsen

Avkoding, som blir kalt den tekniske delen, er knyttet opp til hvordan vi kan kode en bokstavrekke om til et ord. Vi går fra å kode symboler som tegn og ord til å gjøre dette om til et lydmessig ord. Når man klarer å se et skrevet ord og uttale det, har man klart å avkode dette ordet. Avkoding refererer til at leseren er i stand til å gjenkjenne ordet, mens forståelse innebærer høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å trekke mening ut av teksten, reflektere over den og trekke slutninger om den. Forståelsen handler om hvordan vi klarer å tilegne oss forståelse i en skrevet tekst. For å ha en god forståelse er man nødt til å forstå ordene for å klare å forstå innholdet og budskapet i teksten (Høien & Lundberg, 2007).

Når man skal avkode et ord kan man bruke forskjellige avkodingsstrategier. Hvilken avkodingsstrategi vi bruker, kan avsløre leseferdighetene våre. En avkodingsstrategi kan forklares som en bestemt måte å avkode et ord på. I starten av leseopplæringen er strategiene som benyttes enkle og i stor grad knyttet opp mot kontekstuelle holdepunkter. Etter hvert som vi blir en bedre leser, blir avkodningen mer effektiv og mindre avhengig av konteksten, og selve avkodingen krever mindre oppmerksomhet. Noen elever med lese- og skrivevansker stagnerer på de første stadiene i leseprosessen, og normale lesere kan gå tilbake til en mer «primitiv» avkodingsstrategi når de kommer over et vanskelig og/eller ukjent ord. I leseopplæringen blir elevene stadig kjent med nye ord, noe som gjør at de utvikler et større leksikon, som gjør at avkodingen går fortere. De lærer seg å automatisere

stavelser og kortere ord, slik at de kan slippe og stave seg gjennom alle ordene. Etter hvert som de har de klart å automatisere flere ord, går lesingen går raskere. De har utviklet seg til å bli bedre lesere, og de kan bruke mer kognitive krefter på å tolke innholdet i teksten (Høien & Lundberg, 2007; Skaathun, 1993).

Når vi skal forklare leseutviklingen, har det vanlig å beskrive utviklingen i stadier. De to første stadiene er pseudonym lesing og logografisk lesing. Dette er stadier barna ofte har vært inntil før de starter på skolen. Pseudolesing er når barna gjenkjenner ordene som bilder og kan gjenkjenne ulike ord, som Lego eller McDonalds. På dette stadiet har barna ennå ikke knekt lesekoden. Dette stadiet karakteriseres i stor grad av å «lese» tegninger, da barnet oppfatter ord som bilder. Barnet legger merke til typiske kjennetegn ved disse ordene og memorerer dem. På dette stadiet er det ikke nødvendig å ha forstått det alfabetiske prinsippet, men barna må være i stand til å memorere utseendet til ord. Dette stadiet er viktig for elevenes videre staveutvikling, da strategiene som tas i bruk legger grunnlaget for utvikling av bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2007). Etter hvert vil barna knekke den alfabetiske koden, og de begynner å lydereg seg gjennom ordene. Dette kalles fonologisk lesing. Det vil si at de uttaler bokstavene lydrett. Denne formen for lesing går tregt, og det er liten flyt i lesinga. Barnet vil lese ordene slik fram til ordene, eller stavelser i ordene, blir automatisert. Lesingen vil da gå raskere, og det vil da være lettere for barnet å få med seg innholdet i ordene de leser. De er nå blitt ortografiske lesere (Høien & Lundberg, 2007; Frost, 1999; Spear-Swerling, 1994).

3.1.2 Ulike teorier om språkutvikling og leseinnlæring på andrespråket

Som tidligere nevnt, er en av faktorene for å kunne lykkes i den norske skolen, å klare å utvikle en god lesekompetanse. Jo eldre elevene blir, jo viktigere blir lesekompetansen for å kunne henge med i de ulike fagene. God leseforståelse er nødvendig for å få med seg det faglige innholdet i tekstene. En rask automatisert avkodning er et godt fortrinn for å lykkes med lesingen, selv om dette ikke er tilstrekkelig. En god leser må kunne avkode raskt og samtidig ha en god ord- og begrepsforståelse i det språket han leser.

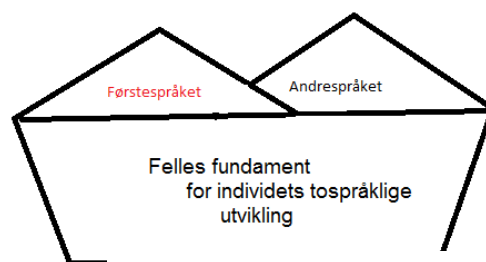
Fram til 1960- tallet hadde mange en negativ holdning til tospråklighet. Dette kommer fram i ulike forskningsresultater og akademiske tekster fra denne tiden. Den engelske lingvisten Laurie mente på 1800 tallet at det var umulig for et barn å utvikle to språk like bra (Øzerk K. Z., 1996). Vygotsky hadde en mer positiv holdning til tospråklighet. I følge Øzerk (1996) brukte ikke Vygotsky begrepet *andrespråk*, men *fremmedspråk* i sitt arbeid. Av det han skriver, kommer det ikke tydelig fram om han snakker om simultan/parallel tospråklighet eller suksessiv tospråklighet, når han drøfter forholdet mellom første - og andrespråket. I følge Vygotsky (2001) har utviklingen av morsmålet og utviklingen av fremmedspråket mye til felles ved at utviklingen er gjensidig avhengig av hverandre. Størstedelen av pedagogikken vi bruker i skolen i dag er, som tidligere nevnt, basert på forskning av en-språklige elever. Utvikling av tospråklighet og flerspråklighet er til en viss grad fortsatt et uoppdaget felt. I de siste ti årene har det vært en utvikling, og de fleste i dag som arbeider i barnehage og skolefeltet, vet hvor viktig morsmålet er i forhold til innlæring av andrespråket.

Cummins har utviklet en modell som viser hvordan språkene henger sammen, den såkalte "Common Underlying Proficiency" – modellen (CUP) (Cummins, *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education*, 1980) Denne modellen har blitt kalt "dual-isfjell-modellen" (Øzerk K. Z., 2003). Denne teorien går ut på at de ulike språkene, som morsmålet og andrespråket, kan



Figur 1 Dual-isfjells modell (Cummins 1980) fra Wagner (2008, s. 61)

forstås som to isfjelltopper som stikker opp av vannkanten. Det man derimot ikke ser fra overflaten er at fjellene henger sammen og har en felles base under. I følge Engen og



Figur 2 Dual-isfjellsmodell

Kulbrandstad (2004) vil kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeidelse skje i de samme prosessene. Når en utvikler språkferdighetene i et av språkene vil dette bidra til å utvikle hele det kognitive systemet. Når et av språkene svikter, vil dette påvirke negativt også det andre språket og gi negative effekter på skoleprestasjonene (Baker, 2001, i Engen & Kulbrandstad, 2004).

Cummins har også utviklet en terskelteori. Teorien går ut på at man skal se for seg et treetasjes hus. I den første etasjen vil barna med lav kompetanse befinne seg. I den andre etasjen vil barna med aldersadekvat kompetanse i ett av språkene være. Barna med aldersadekvate kompetanse i begge språkene vil befinne seg i den øverste etasjen. For barna som oppholder seg i første etasje, vil lav kompetanse i begge språkene bidra til en negativ kognitiv effekt for barna. Barna i andre etasjen, med alderskvat kompetanse i ett av språkene, vil, i følge Cummins, mest sannsynlig unngå en negativ effekt av sin tospråklighet, spesielt hvis de har sin aldersadekvate kompetanse i det språket de får undervisning på; det vil si at forutsetningen er at de har god kompetanse i norsk hvis de får undervisning i norsk skole. For barna i den høyeste etasjen, vil det å være tospråklig ha en positiv effekt på den språklige kompetansen, i følge Cummins teori, siden de har klart å tilegne seg en kompetanse i begge språkene, på lik linje med jevnaldrende barn. Flere forskere viser til betydningen av morsmålet for utviklingen av andrespråket. Mye tyder på at barn som har tilegnet seg morsmålet sitt godt, har lettere for å lære seg et andrespråk (Wagner, 2008, s. 60).

I følge Cummins (2003) skiller man mellom hverdagsspråklig kompetanse, BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og akademiskspråklig kompetanse, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Som tidligere nevnt mener Cummins at det tar 5-7 år å lære seg et akademisk språk eller et undervisningsspråk, mens det bare tar et par år å utvikle de kommunikative ferdighetene. Skolen vil gjennom hele grunnskoleutdanningen jobbe med å utvikle elevenes akademiske språk, som kreves for å lykkes i skolen og senere i arbeidslivet (Cummins 2003). Barn som ikke har vært gjennom den samme normale språkutviklingen i forhold til undervisningsspråket før de begynner på skolen, kan lett «falle av lasset» i forhold til de majoritetsspråklige barna allerede fra skolestart.

3.1.3 Tidlig innsats

De siste årene har begrepet tidlig innsats er vært mye i fokus. I følge utdanningsdirektoratet betyr tidlig innsats at man skal sette i gang tiltak for en elev med én

gang det er behov for det, når som helst i skoleløpet. "Det er viktig å prioritere forebygging" (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Også i St.meld. nr. 31 (2007-2008) er tidlig innsats omtalt. Her står det at elevene skal få hjelp med utfordringer, så fort de oppdages, uansett alder, og at det er viktig at hjelpen settes inn så tidlig så mulig. Det er også poengtert viktigheten av at skolen har et godt samarbeid med barnehagen, slik at overgangen til skolen blir best mulig.

3.1.4 Betydningen av et gode forkunnskaper med hensyn til ordforråd og språkforståelse

Ordforrådet til barna når de starter på skolen har en stor betydning for barnas leseutvikling (Wagner, 2008). I følge Aukrust har ordforrådet både en samtidig og en predikativ relasjon til lesing. Samtidig vil si at når man måler ordforråd og leseforståelsen samtidig, vil elever med et godt utviklet ordforråd, forstå teksten bedre enn dem med et svakere ordforråd. Aukrust mener med predikativ relasjon at barnas ordforråd i barnehagealderen kan forklare variasjon i lesing flere år senere. Dette understøttes av Wagner m.fl (2008), som konkluderer med at det er en større sjans for at elever med dårlig ordforråd ved slutten av førskolealderen vil forbli svake lesere gjennom hele skolegangen, mens elever med et bedre ordforråd som fire–femåringer, har større sjans for å bli gode lesere gjennom hele skolegangen (Wagner, 2008, s. 66).

I følge Bogaards and Laufer-Dvorkin (2004) er størrelsen på ordforrådet, den sikreste predikator med hensyn til utvikling av god lese- og skrivekompetanse og gode språkferdigheter. I følge Øzerk (2003) henger ordforrådet sammen med metaspråklig kompetanse og begrepsforråd, og han stiller spørsmål om hvilken betydning elevens ordforråd på førstespråket har for å oppnå denne kompetansen (s.174).

Barns tidlige ordforråd predikerer altså leseutvikling og da spesielt leseforståelse. Barns tidlige ordforråd har blitt viet mer tid enn før og har hatt fått større fokus i leseforskningen og i studier av leseutviklingen. I følge (Hagtvatn, 2011) inkluderer dette også forskning på norske barn. I følge en longitudinell studie av Hagtvatn av et tilfeldig utvalg barn fant de, blant annet, at ordforrådet ved både 4 og 6 år predikerte leseforståelsen ved 9 år (Hagtvatn

1996, 1997 i Hagtvet, 2011). Lyster (2000) fant ut at ordforrådet ved inngangen til første klassetrinn (ved 7 år) var den faktoren blant en rekke språkvariabler som best forklarte forskjellene mellom gode og dårlige lesere på 9. trinn (Lyster 2000 i Hagtvet, 2011). Sistnevnte funn bekrefter resultater fra en studie gjennomført av Cunningham og Stanovich som viser at amerikanske barns ordforråd i første klasse kan forklare hele 30 % av variasjonen i leseforståelse 10 år senere (Hagtvet, 2011). Kunnskap om sammenhengen mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter er viktig både for å kunne iverksette tidlige forebyggende tiltak og for å forstå hvorfor lesevaner oppstår (Hagtvet, 2011). Dette gjelder i høyeste grad tospråklige barn. For dem kan utviklingen av ordforrådet både på morsmålet og på andrespråket ha betydning for leseutviklingen når de begynner på skolen.

Et interessant spørsmål er om barn med tospråklig bakgrunn utvikler sitt ordforråd senere eller om de får et dårligere ordforråd sammenlignet med elevene med ett språk (Kjølaas, 2007). Pearson m.fl. har gjort undersøkelser som indikerer at barn med tospråklig bakgrunn har et dårligere ekspressivt ordforråd enn barna med bare ett språk. De fant imidlertid ut at når man slo språkene sammen, ville barn med tospråklig bakgrunn komme bedre ut (Pearson, Fernández, & Oller, 1993).

I følge Kjølaas (2007) kan ordforrådet ses på som et slags «kikkhull» inn til begrepskunnskapen, og (Vygotsky, 2001) mener at man ikke kan skille ord og begreper fra hverandre, siden ordforståelse og den intellektuelle utviklingen skjer i takt med hverandre. Begrepene blir omtalt som byggsteinene for språklige tenkning og språklige handlinger; skal man klare å sette ord på et begrep må man også forstå innholdet. Ordene barnet bruker og begrepene blir knyttet sammen allerede i barnas tidlige utvikling. *«Tanken finner ikke bare sitt uttrykk i talen; den finner sin virkelighet og sin form* Vygotsky (2001).

Å forstå et ord krever ofte erfaringer. Ordenes betydning er ikke så sjeldent kulturelt betinget, noe som gjør det vanskeligere for barn som har vokst opp i andre kulturer å forstå tekst og kontekst i andre sammenhenger enn de er vant med. Hvis et barn aldri har vært på tur på fjellet eller hørt eventyrene om troll, har ikke barnet noen forkunnskaper om trollet, og det er vanskelig for dem å forstå, hvis de skal ha et prosjekt om troll. Kunnskap

vi har ervervet oss gjennom tidligere opplevelser, blir lagret som bakgrunnskunnskaper (Golden, 2003).

Når barn skal knekke lesekode er det viktig at eleven har utviklet god språkkompetanse, slik at de kan forstå ordene de leser. Forståelse for grunnleggende grammatikk og setningsoppbygging er viktig for å få med seg hele budskapet i det de hører og leser. Viberg skiller mellom base og utbygning i forhold til språkutvikling. Den språklige kompetansen en elev har utviklet før skolestart, er ifølge Viberg basen, som består av uttale og grammatikk. I følge Viberg (1993) bør en ha tilegnet seg et ordforråd på rundt 6000 - 10000 ord på undervisningsspråket før en begynner på skolen. For elever med norsk som andrespråk må en tilstrekkelig base på undervisningsspråket opparbeides for at barna skal få best nytte av undervisningen. Det er fullt mulig å bygge opp flere baser samtidig og jobbe med morsmålet og andrespråket parallelt. I følge Kibsgaard (2007) kan morsmålet brukes som et redskap for å knytte ny kunnskap opp mot gammel kunnskap. Dette gjelder også i forhold til språkforståelse, fra et språk til et annet. Det er ikke nok å forstå innholdsord og begrep som bord, stol, sofa, sitte og spise. En må også kunne overføre funksjonsord som i, på, under, og lignende for å kunne skape mening og forståelse på andrespråket.

En amerikansk undersøkelse viser at mange av de flerspråklige elevene klarer seg godt gjennom den elementære leseopplæring på begynnertrinnet, men de får større og større problemer når de kommer opp til 4. trinn i skoleløpet; først og fremst i forhold til ord- og begrepsforståelse. I undersøkelsen hadde de spesielt problemer med lavfrekvente ord og litterære og abstrakte ord. Deretter fikk de problemer med ordgjenkjenning og rettskriving (Kibsgaard, 2007, s. 187). Også Lervåg og Melby-Lervåg (2011) viser gjennom sin metastudie at barn med flerspråklig bakgrunn har tilnærmet like gode ferdigheter på teknisk lesing, ordavkodning, som barn med enspråklig bakgrunn.

Lervåg og Melby-Lervåg (2011) sin metastudie indikerer at flerspråklige barn som gruppe har et mindre ordforråd og dårligere begrepsforståelse på andrespråket enn barn med bare ett språk, noe som er problematisk, siden god leseforståelse forutsetter god begrepsforståelse og et rikt ordforråd. I følge deres undersøkelse er det liten sammenheng mellom begrepsforståelse på morsmålet og leseforståelse på andrespråket (s. 330).

Et godt og rikt ordforråd vil føre til større dybde i forhold til forståelsesprosessen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Penno, Moore & Wilkinson (2002) påpeker viktigheten av å være i stand til å gå i dybden i forståelsen av en tekst. Det vil bidra til at man kan tilegne seg nye begrep og ord, som igjen fører til at man er i stand til å forstå stadig mer avanserte tekster og kan gå enda mer i dybden innen et fagfelt.

3.2 Organisering. Rettigheter og plikter

3.2.1 Elevgrunnlaget i den norske skolen

I dag er det omtrent 615 000 elever i grunnskolen. Det er en liten nedgang med ca 6 700 elever siden 2005. Det er noe mindre enn 45000 elever med særskilt norskopplæring, noe som er en oppgang på over 8 000 elever siden 2005 (Utdanningsforbundet, 2013). Det er omtrent 60 000 (Utdanningsdirektoratet) elever som starter i første klasse hvert år. Elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett på morsmålsopplæring utover det ordinære undervisningstilbudet. Omtrent 17000 elever av de som får særskilt norsk, får denne type undervisning i tillegg, og 56 prosent av disse får tospråklig fagopplæring, 12 prosent får morsmålsopplæring og 12,5 prosent får tilrettelagt opplæring.

3.2.2. Rettigheter og plikter:

I Opplæringsloven § 2-1 første ledd står det:

«Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring.»

Opplæringsloven § 2-1 andre ledd lyder som følger:

«Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader.»

I følge opplæringsloven har elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett på spesialundervisning etter § 5-1. (Opplæringsloven. Rett til spesialundervisning).

I følge § 2-8 har elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk eller samisk, rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig god nok norskkompetanse til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Det kan også være nødvendig med morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, 1998).

Morsmålsundervisningen kan skje på en annen skole enn elevens vanlige skole. Særskilt språkopplæring er, på samme måte som spesialundervisning, en rett, men ikke en plikt for den enkelte elev. For å vite hvilken rett eleven har, kreves det individuell vurdering av det enkelte barns behov. Elever som har god nok norskspråklig kompetanse, har som tidligere nevnt, ikke rett på morsmålsundervisning eller tospråkligfaglig undervisning. For den enkelte skole og kommune er det derfor viktig å ha gode rutiner for kartlegging av disse elevene for å kunne finne ut hvilke elever som har god nok kompetanse i norsk.

Den særskilte tilretteleggingen er kun knyttet til norskfaget i dagens regelverk. Dette gjør at det ikke er lov til å organisere elevene i grupper i forhold til elevenes språkkunnskaper i andre fag enn norsk. Dette gjør at det ikke er lovlig med faste innføringsklasser i mer enn to år (Kunnskapsdepartementet, 2010). Skolene har imidlertid mulighet til å ta ut elever fra klassen eller gruppa for å gi eleven tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning i en periode. Den tospråklige fagopplæringen skal tilbys på den skolen eleven hører til (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Når eleven ikke har tilstrekkelige norskspråklig kompetanse til å følge den vanlige undervisningen, kan skolen ta i bruk læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplanen i morsmål for språklige minoriteter. Et av hovedmålene i grunnleggende norsk er at elevene skal få utvikle språklig selvtillit og trygghet. Eleven skal utvikle en god nok norskspråklig kompetanse, slik at eleven kan følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. Derfor skal opplæringen ses i sammenheng med

opplæringen i andre fag og læreplanen i norsk. Opplæringen i grunnleggende norsk skal også sørge for å styrke barnas ordforråd og begrepsforståelse i andre fag.

Lærerplanen for morsmålsopplæringen og læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skal brukes i en overgangsperiode til eleven har tilstrekkelig kompetanse til å følge den vanlige undervisningen. Læreplanen er nivåbasert, og dermed aldersuavhengig, og hvordan en skal følge den, bestemmes av elevens nivå og erfaring. Før man starter opplæringen, må man derfor finne ut hvilket nivå eleven ligger på. Hovedmålet med morsmålsopplæringen er å sørge for at eleven har best mulige forutsetninger for å beherske det norske språket og bidra til en best mulig utvikling av lese og skriveferdighetene, ordforråd, og begrepsforståelse på morsmålet. Ved å ha fokus på interkulturell forståelse skal en bidra til at elevene utvikler en trygg tospråklig identitet. I noen tilfeller, der elevens morsmål ikke har et skriftspråk, kan morsmålet, ved hjelp av muntlig instruksjon, likevel være nyttig som støtte i lese og skriveopplæringen på norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007).

I NOU mangfold og mestring (2010) kom utvalget fram til at det er viktig at flerkulturelle perspektiver gjenspeiles i flere fag. De etterlyste også en mer aktiv bruk av morsmålsopplæringen og tospråklig fagopplæring. Utvalget kom med forslag til ulike tiltak de mener kan styrke måloppnåelsen når det gjelder en mer aktiv morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, som for eksempel at elever med annet morsmål enn norsk gis anledning til å få eget morsmål som fag gjennom hele opplæringsløpet. Tilbudet om leksehjelp må styrkes, i følge utvalget, og det gjelder også leksehjelp med personer som mestrer elevens morsmål. Det bør i tillegg legges til rette for leksehjelp over nettet.

Utvalget påpeker videre at skolen må ta hensyn til hvilke behov den enkelte elev har, med utgangspunkt i elevens bakgrunn, når man skal vurdere behovet for tospråklig fagopplæring. Før eleven kan gå over til ordinær læreplan i norsk, skal eleven ha oppnådd nivå 3 i læreplanen i grunnleggende norsk, ifølge forskriften til Opplæringsloven § 1-1. Har eleven nådd dette nivået, forutsettes det at eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær opplæring i norsk. Før eleven har kommet så langt, skal opplæringen gjennomføres etter en tilpassing til læreplanen i norsk eller etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Opplæringslova, 1998). Denne tidsbegrensingen, at eleven har nådd nivå 3 i læreplanen i grunnleggende norsk, anser

utvalget som uheldig. Både erfaring og forskning viser at elever kan ha behov for en viss støtte utover oppnådd nivå 3, noe som begrunnes med at det tar lang tid å lære et andrespråk så godt at eleven kan oppnå fullt læringsutbytte i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2010).

3.3 Foreldresamarbeid

Forskning viser at barns leseutvikling påvirkes av erfaringer og av miljøet barna har vokst opp i. Barna kommer fra ulike språkmiljøer og har fått ulike erfaringer før skolegang. Et godt foreldresamarbeid, som stiller krav både til foreldre og skole, kan styrke elevens læringsforutsetninger. Det er skolens ansvar å skape et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet for å sikre nødvendig opplæring. jf. Ot.prp. nr. 46 (2007-2008). Opplæringsloven § 1-1 første ledd fastsetter at opplæringen i skole og lærebedrift skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet. I følge § 13-3d pålegges skoleeier å sørge for samarbeid med foreldrene, og departementet utarbeider forskrifter om foreldresamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Å skape et godt samarbeid kan være utfordrende og arbeidskrevende. I en undersøkelse av opplæringstilbudet til elever med minoritetsbakgrunn i seks kommuner, kom det fram at det var ulike utfordringer med samarbeid mellom skolen og foreldrene (Danbolt, 2010) Lærerne ga uttrykk for at det kunne være vanskelig å få foreldrene til å snakke, engasjere seg i lekser og møte opp på foreldremøter. Samarbeid med denne foreldregruppen fører til nye og andre utfordringer enn samarbeidet med norskspråklige foreldre.

I NOU, «Mangfold og mestring», la utvalget til grunn at foreldrene, uavhengig av bakgrunn, har stor betydning for barnas læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2010). Foreldrenes holdning til utdanning og læring bidrar til barnas motivasjon og vilje til å lykkes, og påvirker læringsresultatet til barna. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for at foreldrene har mulighet til å støtte og hjelpe egne barn i skolearbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2010). I utredningen står det å lese om dette samarbeidet: *«Utfordringen i samarbeidet mellom barnehage, skole og hjem, er å skape en gjensidig forståelse av barnets og elevens utvikling og læring, og skape et tillitsfullt samarbeid om*

best mulig utbytte av tiden i barnehagen og i skolen. Samarbeidet stiller store krav både til barnehage, skole og foreldre» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 341)

I Danbolts undersøkelse ga noen lærere uttrykk for at foreldrene ikke «brydde seg», mens andre så at foreldrene kunne være i en vanskelig livssituasjon, som igjen vanskeliggjorde samarbeidet med foreldrene. Skolene opplevde innimellom at det var vanskelig å få foreldrene til å møte opp på samtaler og foreldremøter, selv om skolen hadde stilt opp med tolk. Utenom språk- og kommunikasjonsproblemer kan noe av årsaken til foreldrenes «motvilje» være at samarbeid med skolen er et ukjent begrep for foreldrene. Det kan være uvant for dem at skolen ønsker deres deltagelse og innflytelse på elevenes skolehverdag. I undersøkelsen kom det fram at skolene har behov for et bedre system for samarbeidet med foreldrene med minoritetsspråklig bakgrunn (Danbolt, 2010).

I følge Hattie (2009) har foreldrenes forventninger til elevenes skoleprestasjoner stor innvirkning på elevenes motivasjon og innsats, og det har større påvirkning enn andre familierelaterte faktorer, som for eksempel familiens sosioøkonomiske status. I følge Hattie er det et problem at skolen blir fremmedgjort for foreldrene, ved at foreldrene ikke forstår skolens språk. I en undersøkelse der de så på samarbeidet mellom skole og hjem, viste det seg at både lærerne og foreldrene var usikre på hva dette samarbeide skulle innebære (Kramvig 2007; Bæck 2008 i Kunnskapsdepartementet 2010). De var usikre på hvordan ansvarsfordelingen mellom skole og hjem skal være, hva betyr det konkret å skape rom for foreldreinvolvering, og fra foreldrenes ståsted, hva vil det si å være involvert i barnas utdanning. Lærerne opplevde å mangle kunnskap med hensyn til å skape et godt samarbeid, mens foreldrene var usikre på i hvor stor grad de «fikk lov» til å involvere seg. Mange skoler hadde heller ikke avklart hva som blir forventet av et godt foreldresamarbeid, noe som fører til at ansvaret blir lagt over på den enkelte lærer.

I følge (Nordahl, 2007) er det i en del tilfeller mistillit mellom foreldre og lærere, og noen foreldre våger ikke å si hva de egentlig mener til læreren fordi de frykter at det skal gå utover egne barn. Loona (1995) og Seeberg (2003) viser i to ulike undersøkelser at jo større forskjell det er mellom lærernes og foreldrenes oppfatning og verdisyn, jo mindre er sannsynligheten for at foreldrene får innflytelse over det som skjer i skolen. Dette kan igjen føre til at foreldrene blir oppfattet som problematiske og uengasjerte (Kunnskapsdepartementet, 2010).

En del av foreldrene med minoritetsbakgrunn kommer fra land med helt andre skolesystemer enn det norske. Da er det viktig at skolen møter foreldrene med forståelse for at de kan ha andre forventninger til skolen enn norskfødte foreldre. Det er også viktig at skolen gir tydelig uttrykk for hva slags forventninger skolen har til samarbeid og til oppfølging hjemme. I andre skolesystemer er lærerne og rektorene ofte mer autoritære, og på noen foreldre det kan virke som om skolen er ettergivende og har lite kontroll. Dette kan bidra til at foreldrene blir skeptiske til skolen og ikke ønsker at barna skal gå der. God kommunikasjon mellom skolen og foreldrene er viktig for å lykkes i dette samarbeidet, mens mangel på kommunikasjon kan bidra til at lærerne mistolker foreldrenes motiv for å ikke delta i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det er derfor viktig at skolen har informasjon om familien, og eventuelt har med tolk til samtaler, slik at skolen vet at foreldrene forstår informasjonen som blir gitt.

I følge utvalget i NOU, «Mangfold og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2010), er det viktig at skolene informerer om hva slags rettigheter og plikter foreldrene har. Det er også viktig å være bevisst på hvordan skolen skal gi denne informasjonen. Er informasjonen skriftlig, er det også nødvendig å tenke over hvilket språk man benytter og om den må oversettes til andre språk. Skolen må også ta hensyn til at noen av foreldrene kan ha vokst opp uten lese- og skriveopplæring, eller ha en så dårlig lesekompetanse at de ikke kan tilegne seg skriftlig informasjon og må få informasjonen muntlig. Foreldre som nettopp har flyttet til lande, trenger ofte mer oppfølging. For disse foreldrene, og andre foreldre som har lite norsk- og engelskkunnskaper, kan det være nødvendig å sette inn tolk. Å sørge for at foreldrene har mulighet til å innhente informasjon på et språk de forstår, gjør at skolen vet hva foreldrene vet. Foreldrene får da en reell mulighet til å forstå det norske skolesystemet og til å vite hva som blir forventet av dem.

3.4 Samarbeid mellom skole og barnehage

3.4.1 Lover og forskrifter

Både «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», som er forskriften til barnehageloven, og «Prinsipper for opplæringen i læreplanverket for kunnskapsløftet», som er forskriften til Opplæringsloven, nevner viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage og skole.

I «Prinsipper for opplæringen» er samarbeid bare nevnt en gang:

«Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet.» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, side 6)

I rammeplanen for barnehagen er samarbeid med skolen nevnt flere steder, som f.eks. i rammeplanens kapittel 5.1:

«Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I St. meld. nr. 16 (2006-2007) presiseres det at kommunene må planlegge og legge til rette for gode overganger mellom barnehage og skole og for et tverretattlig samarbeid.

Meldingen understreker at en god overgang fra hjem og barnehage til 1. klasse kan ha mye å si for hele skolegangen, for utvikling av selvbildet og for senere kompetanse.

Både i rammeplanen for barnehagen og i læreplanverket for grunnopplæringen står det at barnehagen, i samarbeid med skolen, skal legge til rette for en god overgang, i samarbeid med de foresatte. Skolen kan ikke kreve informasjon om hvert enkelt barn, og foresatte skal gi samtykke når informasjon om deres barn blir gitt videre til skolen. Det er kommunenes ansvar at de ulike tjenestene for barnefamiliene er godt koordinert. På hvilken måte barnehage og skole konkret skal samarbeide, slik at hvert barn kan møte

skolen med nysgjerrighet og tillit, må den enkelte kommune legge til rette for. Dette viktige samarbeidet viser seg å variere fra kommune til kommune (Kunnskapsdepartementet, 2010).

3.4.2 Barnehagens betydning for utviklingen i skolen

En stor prosent av dagens femåringer går i barnehagen. Et godt samarbeidet mellom skolen og barnehagen, kan bidra til en lettere overgang for barna og gi grunnlag for bedre utvikling og læring på skolen. De fleste barna opplever overgangen til skolen uproblematisk, men en liten prosent opplever den mer problematisk. I følge NOU, «Med forskertrang og lekelyst» (2010) kan de sistnevnte få et kultursjokk, som kan føre til at de i mindre grad er i stand til å anvende kunnskapene, ferdighetene og arbeidsmåtene de har tilegnet seg i barnehagen. Ved å bidra til at veien mellom barnehagen og skolen blir «kort», skal man legge til rette for at barnas lærelyst og læringspotensial ivaretas. De må møte gjenkjennelse og oppleve trygghet i forhold til rutiner, for å kunne ta med seg kunnskap og ferdighetene fra barnehagen inn i skolen. En god skolestart vil bidra til at barna finner seg fortere til rette i skolen, noe som igjen kan bidra til større læringslyst og motivasjon. Dette gjelder selvfølgelig for alle barn, men for de flerspråklige er gjenkjennelse og trygghet spesielt viktig for at det ikke alt skal oppleves som nytt og uforutsigbart, når de i tillegg kan ha vansker med å forstå muntlige beskjeder og instruksjoner på norsk.

Barnehagen har en viktig rolle for å gi barna en god språklig start, som, ikke minst, skal hjelpe dem til å utvikle en god lesekompetanse i skolen. Barnehagen må arbeide systematisk med språk og passe på at alle barna, inkludert de barna som kan falle utenfor i sosial lek, får mest mulig erfaring, som kan gi dem et styrket ordforråd (Wagner, 2008). Betydningen av språkstimuleringen elevene har fått før skolealder, ser ut til å følge dem opp gjennom hele skolealderen: Ordforråd i førskolealder henger signifikant sammen med barnas leseforståelse i ungdomsskolen, ifølge Wagner m.fl. Elevens ordforråd som treåring korrelerer signifikant med deres leseferdigheter som 16 åring (Wagner, 2008, s. 60). Elever som har gått i barnehage med godt språklig tilbud, har en fordel i forhold til de barna som har gått i en barnehage med et dårligere språklig tilbud. Det har vist seg at barn

som vokser opp i et svakt språkmiljø, men som får et godt språktilbud i barnehagen, skårer bedre enn barn som vokser opp i et godt språkmiljø, men som går i en barnehage med et svakt språktilbud (Wagner, 2008, s. 69). Dette viser hvor viktig barnehagen er i forhold til barnas språklige utvikling. I følge Wagner er det å arbeide med språk i barnehagen viktig for langsiktige mål, og kan bidra til større suksess i lese- og skriveopplæringen (Wagner, 2008).

I NOU mangfold og mestring blir det advart mot for stort fokus på prestasjoner i overgangen mellom barnehage og skole, noe som kan føre til at både barn og foreldre opplever skolen som et press. Fagfolk har diskutert farene ved å gjøre barnehagene for «skolerettet» med tanke på å gjøre overgangen mellom barnehagen og skolen lettere. Barnehagen har fått sitt eget mandat, og det viktigste i dette mandatet er ikke å forberede barna for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010). En rekke organisasjoner, som OMEP (Verdensorganisasjonen for små barns oppvekst og danning) og Utdanningsforbundet, har advart mot at barnehagen får et for ensidig fokus på å tilpasse seg skolen. OECD-rapporten «Starting Strong» II (OECD, 2006) advarer mot dette, mot det de kaller «Schoolification», og rapporten framhever den norske barnehagemodellen som noe positivt, og som noe vi bør ta vare på (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I følge NOU, «Mangfold og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2010), har flere av barnehagene og skolene allerede etablert rutiner for kunnskapsoverføring. Skolen skal ha fokus på at alle ønskes velkommen, uansett forutsetninger eller erfaringer. Det er da viktig at skolen er bevisst på å arbeide for at de elevene som har en manglende norskspråklig bakgrunn, og som har lite norskspråklige erfaringer, får en like god skolestart som de andre. Skolen og barnehagen må, ifølge utvalget i NOU «Mangfold og mestring» (2010), arbeide for å etablere og utvikle gode rutiner, for å sikre respekt og innsikt i overføringen av informasjon som skal gis mellom barnehagen og skolen også når det gjelder disse elevene. Lærerne og skolen må forberedes på hvilke spesielle behov disse elevene kan ha, ut ifra kunnskapen de har fått om elevene før skolestart. Elevene med flerspråklig bakgrunn må, blant annet, få raskt språkstøtte, slik de kan få best utbytte av undervisningen fra første dag. Utvalget går så langt at de mener at skolens ansvar må forankres i Opplæringsloven, for å sikre god sammenheng og overgang fra barnehage til skole og fra skole til skole (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Utvalget mener også at skolen og lærerne bør ha god innsikt i hvordan barnehagelærere jobber med observasjon og vurdering i barnehagen, for å kunne bygge videre på observasjoner av barnas språkutvikling som ble gjort i barnehagen. Forutsetningen er at lærerne i første klasse vet hva slags bakgrunn barna har, og hva slags utgangspunkt barnehagelæreren har for språkarbeidet i barnehagen, i følge årsplaner og satsingsområder. Ifølge utvalget bør det derfor arrangeres møter mellom lærere og barnehagelærere, slik at fagpersonene kan få kjennskap til hverandres språklæringsarenaer. En vil på den måten få mulighet til å ivareta minoritetsspråklige barns læringsmuligheter og skape kontinuitet i den viktige perioden før og etter at barnet begynner på skolen. Utvalget anser førskolelærerne og lærernes kjennskap til hverandres arenaer og læringsmiljø, som like viktig som kjennskap til det enkelte barnet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

3 Forskningsmetode

For å innhente data til studiet og for å finne ut av hvordan skolene i en liten kommune arbeider med leseopplæringen for elever med flerspråklig bakgrunn, har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju. Jeg har intervjuet rektorene og noen av lærerne på de to aktuelle skolene.

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for studiet. Jeg vil presentere de valgene jeg har tatt, fra tiden før jeg møtte informantene, med presentasjon av forskningsdesign, utvalg og gjennomføring. I tillegg har jeg med egen refleksjon over etiske forskningsdilemmaer og over validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen jeg har gjennomført.

3.1 Kvalitativ metode

Forskningens tema og innfallsvinkel har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Fokuset mitt har vært hvordan skolen arbeider med leseopplæringen for de yngste elevene ut ifra skolens forutsetninger. For å innhente aktuelle data til studiet har jeg

derfor valgt å benytte kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming til dataene jeg har innhentet.

Metode betyr å følge en bestemt vei og kommer opprinnelig fra det greske ordet «methodos», Metoden vi velger sier noe om hvordan vi samler inn data, og hvordan vi tolker og analyser disse (Johannessen, 2010).

Valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode må stå i forhold til problemstillingen, slik at den metoden vi velger gir best mulig svar på problemstillingen (Johannessen, 2010). I studien min skal jeg finne ut hvordan skolene arbeider med leseinnlæringa for en gruppe av elever. Jeg har ønsket å gå i dybden, og opplysningene jeg har fått, kommer fra få enheter. Kvalitativ forskning har, ifølge Dalen (2004), som overordnet mål å utvikle en større forståelse for fenomener som er knyttet til personer og deres situasjoner i en sosial virkelighet. Kvalitativ forskning er en vitenskapelig metode som beskriver hvordan forskeren går frem for å besvare sine vitenskapelige problemstillinger, i motsetning til kvantitativ forskningsstrategi, som gjerne er gjerne teoristyrte eller deduktive. I kvantitativ forskning stiller forskeren spørsmål og avleder hypoteser fra ett eller flere teoretiske perspektiver som er relevant for det fenomenet som studeres (Johannessen, 2010). Kvantitativ forskning gir en beskrivelse av virkeligheten ut fra tall, tabeller og store enheter, mens kvalitativ forskning beskriver virkeligheten ut fra få enheter og tekstlige beskrivelser. I en kvalitativ undersøkelse er det vanlig å samle inn data gjennom observasjoner eller intervjuer (Johannessen, 2010). Denne metoden gir mulighet for å gå i dybden på det fenomenet man ønsker å oppnå mer kunnskap. Kvalitative data er data som ikke gir tallfestede egenskaper hos personene man skal undersøke. Dette blir ofte omtalt som mykdata og kan gi opplysninger om hvordan personer opplever ulike sosiale situasjoner (Larsen, 2007). Metoden bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger, at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i, og de er i kontinuerlig endring (Johannessen, 2010).

3.1.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er forskerens plan eller skisse for undersøkelsen. Studien handler om hvordan skolene arbeider med leseopplæringa for elever med flerspråklig bakgrunn. Jeg

har prøvd å finne ut hvilke forutsetninger skolen har, og hvordan de arbeider ut ifra disse. For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt kvalitativt intervju av et vist antall personer som arbeider på de aktuelle skolene. Studien min har en fenomenologisk tilnærming, som vil si at jeg i studiet ønsker å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen, 2010)

I fenomenologien, som har sin opprinnelse fra begynnelsen av 1900 - tallet ved filosofen Husserl, og som ble utviklet videre av Heidegger, Jean-Paul Sartre og Merleau-Ponty, ønsker man å studere menneskers opplevde erfaringer. Til å begynne med var det fenomener som bevissthet og opplevelse man konsentrerte seg om (Kvale & Brinkmann, 2009)

3.1.2 Kvalitativ intervju som instrument

For å hente inn data til studiet mitt har jeg valgt å bruke semi-strukturert intervju som metode. I en fenomenologisk studie er intervju det mest vanlige metoden for innhenting av data, med et intervju av hver informant. Ved å intervju hver av informantene kun en gang, er det mindre sjans for at forskeren utvikler sin egen forståelse av forskningsdeltakerens opplevelse av et fenomen ved at han stadig får inn nye opplysninger ut fra sin egen forståelse (Postholm, 2010).

Kvalitativt intervju egner seg godt til å få innsikt i informantens egne erfaringer, følelser og tanker om et fenomen (Dalen, 2004). Formålet med intervjuene er å finne ut hvordan skolen arbeider med leseinnlæringen. Jeg har valgt å intervju rektorene og lærere som driver med begynneropplæring i lesing på de aktuelle skolene. I et kvalitativt studie med intervju som metode, stiller man spørsmål og lager hypoteser, som gjenspeiler ett eller flere teoretiske perspektiver som er relevante for det fenomenet forskeren skal studere. En kvalitativ forskningsstrategi er som oftest induktiv, og målinger av begreper hentet fra teorier ses på som variabler. I følge Ringdal (2013) må forskeren sette seg inn i informantens situasjon, og deretter prøve å finne nøkkelbegreper som kan knyttes opp til tolkningen av informantens situasjon og handling. I en kvalitativ forskningsstrategi er søken etter mening og formålsforklaringer typisk. Det sentrale er ikke å finne årsaksforklaringer (Ringdal, 2013).

Et intervju med en kvalitativ tilnærming bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. I tillegg til å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, må intervjueren også prøve å få med seg det som sies «mellom linjene». Om fortolkningen er riktig, kan intervjueren i mange tilfeller få en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse på ved å sette ord på det implisitte budskapet og «sende det tilbake» til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.1.1 Intervjuguide

Når man skal utvikle intervjuguiden, er det viktig å være bevisst på hvordan man stiller spørsmålene. Er de ledende eller er de for åpne. Er det enkelt å svare på spørsmålene, eller kan de de misforstås. Det er viktig å se på hva slags språk man bruker og passe på at man bruker ord og begreper man vet at informanten forstår, og at man ikke snakker «over hodet» på informanten. Det er da lettere for informanten å komme med gode svar. I et kvalitativt intervju kan man, ifølge Larsen (2007), bruke ledende spørsmål for å styrke relabiliteten på svaret og for å verifisere intervjuerens fortolkninger. I en strukturert intervjuguide er det vanlig at man har en bestemt rekkefølge på temaene. Benytter man seg av et ustrukturert intervju, har man større fleksibilitet og har muligheten til å endre på rekkefølgen av temaene, dersom informanten bringer et nytt tema på bane (Johannessen, 2010, s. 139).

Jeg valgte å bruke en semi-strukturert intervjuguide, med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Rekkefølgen i intervjuet kan variere, og som intervjuer kan jeg bevege meg fram og tilbake i intervjuguiden (Johannessen, 2010, s. 137). Dette vil gi større fleksibilitet. Et slikt intervju er mer uformelt og minner mer om en samtale. Intervjueren er mer fleksibel i forhold til «å hoppe» i spørsmålene og kan også legge til spørsmål som kommer opp underveis, og som er tilpasset intervjuet (Ibid).

3.2 Utvalg

Utvelgelsen av informanter i en studie er en viktig del av forskningen. Jeg har valgt informanter i en liten kommune i studien min. Denne kommunen har tre skoler, og to av disse skolene har elever på første trinn. Disse to skolene har til sammen 4 til 5 klasser på

første trinn, noe varierende fra år til år. Da jeg foretok intervjuet var det 4 klasser. Hvert år er det en nynorsk klasse. Det er 4-5 lærere til sammen i de to førsteklasse på disse skolene. På den ene skolen har rundt 2 % av de 222 elevene flerspråklig bakgrunn, mens på den andre skolen som har 1-4 trinn, har rundt 10 % av 166 av elevene flerspråklig. Jeg har gjennomført intervjuer med de to rektorene og med fire lærere fra de to aktuelle skolene.

Det finnes ulike meninger om hvor mange informanter man bør bruke i en fenomenologisk studie. I følge Polkinghorne bør det være 5 til 25 deltagere, mens Dukes mente at det burde brukes 3- 10 informanter. I følge Postholm (2010) kan det lønne seg velge et lavere antall informanter i en mindre forskningsstudie, på grunn av tidsramme og omfang. Det vil da være lettere å finne en fellesnevner eller den sentrale opplevelse i forskningsdeltagernes opplevelse av et fenomen (Postholm, 2010).

3.3 Gjennomføring

Samtidig som jeg sendte inn søknad om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til å gjennomføre undersøkelsen, laget jeg en plan og en intervjuguide og tok kontakt med de aktuelle skolene for å informere om studiet. Jeg valgte å gå gjennom kommunalsjefen, som henviste meg videre til de aktuelle rektorene. Dette gjorde at jeg kunne gå tilbake til kommunalsjefen når jeg fikk problemer, noe jeg vil utdype nedenfor.

Da jeg fikk tillatelse til å gjennomføre studiet, tok jeg igjen kontakt med rektorene for å avtale tid. På grunn av det tok lenger tid å få tillatelsen enn beregnet, begynte sommerferien å nærme seg. Jeg fikk gjennomført intervjuene på den ene skolen ganske fort. På den andre skolen var det utskifting av rektor, noe som gjorde det vanskeligere å avtale intervjuer. Jeg fikk gjennomført intervju med daværende rektor rett før ferien. Etter planen skulle jeg også ha intervjuet flere av lærere, men på grunn av ulike grunner møtte disse ikke opp. Etter sommerferien var det i fortsatt ikke satt inn noen fungerende rektor, slik at det var vanskelig å vite hvem jeg skulle ta kontakt med. Etter å ha snakket med kommunalsjefen, fikk jeg et navn på den kommende rektoren og fikk dermed avtalt nye intervjuer.

Etter gjennomføringen av intervjuene transkriberte jeg intervjuene i Nvivo og brukte dette som vurderingsgrunnlag for analysen.

3.4 Analyse

Den kvalitative analysen har som mål å øke leserens kunnskaper om det som er blitt forsket på, uten selv å måtte gå gjennom dataene som er innhentet i studiet (Johannessen, 2010), noe som skjer kontinuerlig fra forskeren starter forskningen til studiet er ferdig (Dalen, 2004, Postholm, 2010). Målet med en fenomenologisk analyse er å kartlegge meningen, essensen og strukturen av det (Patton, 2002). Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, og det er mange ulike måter å tilnærme seg datamaterialet på. Analysen er en prosess som skal knytte ytringene opp mot teori, ved å tolke dem og setter dem inn i en teoretisk sammenheng (Dalen, 2004). Denne prosessen innebærer både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av funnene gjennom refleksjoner over dataenes meningsinnhold i forhold til temaet som er valgt (Thagaard, 2009).

Før jeg startet med analysen av intervjuene, transkriberte jeg alle intervjuene inn i programmet Nvivo. Dette var til hjelp når jeg skulle forklare datainnsamlingen, ved å plukke ut ulike fenomener og plassere dem i de fire teoriperspektivene som oppgaven er bygd opp på. For hvert kapittel gjorde jeg en oppsummering med tolkning og vurdering i forhold til problemstillingen. I følge Maxwell (2005) er det viktig at forskeren starter med å analysere datamaterialet umiddelbart etter å ha gjennomført det første intervjuet eller observasjonen, og så kontinuerlig fortsette med analysen fram til studiet er ferdig. Å først starte med analysen når hele datainnsamlingen er ferdig, kan føre til mangelfulle og uriktige konklusjoner.

3.5 Ethiske dilemmaer

Det er en rekke etiske dilemmaer jeg må ta hensyn til når jeg skal gjøre en undersøkelse, spesielt når det gjelder forskning som omhandler menneskers handlinger. Disse

dilemmaene kan være med på å påvirke funnene. I undersøkelsen har jeg valgt å anonymisere skolene og informantene. Jeg har valgt ikke å undersøke enkeltelever eller lærere som jobber med disse elevene, siden kommunen jeg arbeider i, er en liten kommune. Ved å gi for mye informasjon om elever eller grupper av elever, kan det være vanskelig å anonymisere den jeg intervjuer, eller de elevene det er snakk om.

For mange ledene spørsmål i en undersøkelse, kan påvirke svarene og gi mindre validitet på funnene. For øvrig kan man ifølge Kvale (2009, s. 181) ta i bruk ledende spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju for å sjekke informantens reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger.

Det er også viktig å være oppmerksom på at egne forkunnskaper og holdninger lett kan tolkes inn i funnene og være med å påvirke resultatet. Min egen dagsform og informantens dagsform kan også være med på å påvirke intervjuene og funnene..

I følge Johannesen (2010) vil det i et ustrukturert intervju være en risiko for at relasjonen mellom intervjuer og informant kan bli avgjørende for den informasjonen som hentes inn. Intervjuer kan påvirke informantens svar, som igjen kan gi feilaktige data. Dette er lettere å unngå hvis intervjuer og informant ikke kjenner hverandre godt. For mitt vedkommende var 5 av informantene ukjente for meg, mens jeg kjenner den sjette forholdsvis godt.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet er et kvalitetskrav til forskningen om at man undersøker det man har sagt at man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Kan man tro på de resultatene som foreligger, og har undersøkelsen målt det den var ment til å måle (Befring, 2002). Validitet handler om relevans eller gyldighet, om dataene vi har samlet inn er relevante i forhold til problemstillingen. Gjennom kvalitative intervju kan man, ifølge Larsen, sikre større validitet gjennom en fleksibel prosess ved å foreta korrelasjoner underveis, når en oppdager momenter som en ikke tidligere har tenkt på. (Larsen, 2007, s. 80).

Jeg mener at spørsmålene jeg har stilt i intervjuene, er relevante i forhold til det fenomenet jeg ønsket å undersøke. Jeg merket at noen av informantene lett kom i forsvarsposisjon, og

jeg er redd de ikke alltid våget å svare helt ærlig på det jeg spurte om. I noen tilfeller lurte jeg også på om svarene enkelte ga, var «etter læreboka». Jeg opplevde likevel svarene som troverdige.

Reliabilitet handler om undersøkelsens nøyaktighet og pålitelighet, at nøyaktighet har ligget til grunn for prosessen (Larsen, 2007, s. 80). Det vises til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn, og hvordan de bearbeides. Det finnes ulike metoder for å teste ut reliabiliteten på datainnsamlingen (Johannessen, 2010). For å sikre en høy reliabilitet er det viktig at all informasjon behandles på en nøyaktig måte, og at man har orden på intervju og observasjonsdataene, slik at man har kontroll på hvem som har sagt hva (Larsen, 2007).

I denne oppgaven har utvalget vært lite, noe som gjør at funnene og resultatene ikke kan generaliseres, men viser et fenomen i en liten kommune. Det betyr at jeg ikke på grunnlag av disse funnene kan fortelle hva som skjer i andre kommuner. Ideelt sett skulle jeg hatt flere informanter, men på grunn av ulike omstendigheter, var dette vanskelig å få til. Det var heller ikke så mange lærere på trinnet å velge blant.

4 Resultat og drøfting

Informasjonen som er benyttet i drøftingen er kommet fram gjennom intervju av rektorer og lærere, fra skolenes undervisningsplaner og årshjul og fra samtale med kommunalsjefen i kommunen. Jeg har samlet funnene i de samme fire kategoriene som jeg skrev om i teoridelen; leseopplæring, organisering, foreldresamarbeid og samarbeid skole – barnehage. Noen ganger vil funn fra de ulike kategoriene gå noe over i hverandre. Det er for eksempel naturlig å spørre om organisering og om hva barna har med seg av ferdigheter fra barnehagen, når temaet er leseopplæring. Under intervjuene forsøkte jeg på noen spørsmål å stille oppfølgingsspørsmål angående de flerspråklige elevene og fikk noen spesifikke svar i forhold til dem. De fleste svarene gjelder imidlertid alle elevene, underforstått at dette stemmer og er viktig også for de flerspråklige elevene. Jeg avslutter hver del med en liten oppsummering, og, så langt som mulig, sammenligner jeg funnene med teori.

4.1 Leseopplæring

4.1.1 Leseundervisningen:

Leseopplæringen blir på begge skolene gjennomført med at de tar for seg en bokstav i uken. Etter ca. 7 bokstaver har de en oppsummeringsuke og går da gjennom de allerede lærte bokstavene. Dette gjør de for å sikre at alle elevene henger med i undervisningen. Begge skolene hadde god tro på undervisningsopplegget, og på begge skolene ga de uttrykk for at opplegget er bra nok for alle elevene, også de med minoritetsspråklig bakgrunn.

Hva forventes det at de skal lære i løpet av første året?

Den ene læreren svarte at det forventes at de kan alle bokstavene før de går ut av første klasse. Det de har størst fokus på, er fonem til grafem, altså lyd til bilde. De er i starten ikke så opptatt av bokstavanalyse og -syntese, men er mer opptatt av at elevene skal forstå hvordan bokstavene ser ut og hvilken lyd som korresponderer med bokstaven. De har likevel som mål at alle skal ha knekt lesekode i løpet av det første året.

En av rektorene svarte følgende på det samme spørsmålet: *«Hovedjobben er å lære barna sammenhengen mellom lyd og tegn. Det å lære at en s er en s og har den rette lyden. Vi tar utgangspunkt i at de er på det tredje og fjerde trinn i solpyramiden i opplegget Sol når de starter. De lærer en bokstav i uka, og de har repetisjonsuker når de har gått gjennom en periode, som etter de syv første. De stopper da opp og samler opp og får alle til å «henge på toget», så går de videre. De starter med å lese med en gang de har nok bokstaver til å trekke sammen til ord, til to-lyds-ord og tre-lyds-ord.»*

Hvordan blir leseundervisningen organisert?

svarte den ene rektoren: *«Mye handler om organisering. Lærerne har en assistent med seg i første klasse når dette er mulig. De to klassene blir i noen timer slått sammen, og de lager stasjoner og rullerer. Noen stasjoner er uten, og noen med lærer. De har også gruppeundervisning med fire elever om gangen. De sitter i klasserommet og jobber i felleskap med lyderinger. Også førrelæring og etterrelæring kan foregå i form av samtale i store grupper. Elevene blir i tillegg hørt en og en så ofte som mulig»*

Den andre rektoren svarte «*De deler inn i tre grupper på to trinn. De må jo plukke opp noen etterhvert. Noen trenger mer tilpassing. De deler i utgangspunktet ikke opp i så små grupper at det blir mindre enn tre grupper på to klasser. Så er det vanlig leseopplæring med en bokstav i uken. Det er tre lærere på to trinn i norsk og matematikk i første klasse.*»

Hvordan arbeider dere med opplæringen for elevene med flerspråklig bakgrunn?

I et av intervjuene snakket jeg med en lærer som arbeider både som lærer og spesialpedagog. I intervjuet viste hun meg hva slags materiale hun bruker og fortalte hvordan hun arbeider og tenker i forhold til denne elevgruppen. Hun fortalte at før eleven lærte å lese, arbeidet de mye med begreper og ord. «*Det er opp til meg å snakke og holde samtalen i gang. Jeg må sette ord på begreper og gjenstander. Etter hvert gjentar elevene etter meg og jeg sørger for at vi repeterer mye. Jeg bruker også mye konkreter, som dyr, kjøretøy etc.*».

Hun fortalte videre at de jobber mye med innholdsord som substantiv og verb ved hjelp av billedlotto. Lottospillet som er knyttet opp til verb, har bilder av handlinger, der noen gjør noe. De snakker mye om hva som skjer, for å få inn verb og setninger. De har også spill som går spesifikt på preposisjoner. Hun hadde merket seg at elevene ofte har problemer med dette.

«*Vi arbeider også med uttale av ord, og dette er barna ofte flinke med. De lærer fort hvordan et ord skal sies, selv om jeg ser at mange sliter med vokalene. Jeg har erfart at elever fra de fleste språkgruppene sliter med dette, kanskje med unntak av elever med islandsk bakgrunn*»

Hun fortalte videre at så fort elevene har startet med leseundervisningen, finner de fram de enkleste av letlestbøkene og spill med enkle ord, som er knyttet opp til bilder. I tillegg finner hun fram konkreter for at elevene både skal kunne se og ta på det substantivet de nå klarer å lese. Lotto er også mye i bruk, med ord knyttet opp mot bilder. De jobber en del med homonymer. Ordene uttales likt, men har ulik betydning, noe som kan forvirre og føre til misforståelser når elevene hører ordene i daglig tale. De har flere spill for å lære barna at like ord kan ha forskjellig betydning: «*På brettet har du bilde av et fyr, og på kortet har du bilde av en som tenner fyr. Vi har flere slike spill, med sammensatte ord, og med rimord*».

Læreren forteller at de legger stor vekt på at barna får tatt i bruk den visuelle sansen, samtidig som de får høre ordene. I denne undervisningen blir barna motiverte ved at de får følelsen av å vinne et spill. *«Det de egentlig vinner, er å få repetert og lært viktige ord og begreper. Når vi spiller ordmemory, må barna huske hvordan ordene ser ut og hvor de ligger, noe som fører til at de får trent både på ordbilder og på å skjerpe konsentrasjonen».*

I tillegg til lotto, har de en del kortspill med verb. Læreren trekker da kortene og foreller hva som står der, og så må elevene finne bildet som hører til. De trener også på spørsmål og svar.

4.1.2 Betydningen av forkunnskaper

I intervjuene spurte jeg om hva slags forkunnskaper de mente var bra for en god leseinnlæring, og om hvordan de de fikk opplysninger om elevenes forkunnskaper før skolestart.

Hvordan finner dere ut av barnas førkunnskaper?

Læreren fra den ene skolen svarte at barnehagen informerer dem om begrepsforståelse og begrepsbevissthet, og om barnet er i stand til å ta i mot muntlige beskjeder. Jeg spurte videre hva de ville ha gjort hvis eleven kom fra en annen kommune, og skolen ikke hadde hatt mulighet til å snakke med barnehagen. Lærer: *«Vi ser jo raskt om et barn klarer å følge undervingen, og om de klarer å ta i mot beskjeder. Merker vi avvik fra det som er normalt, måtte vi ha gått videre med dette og testet om det virkelig er slik at dette barnet ikke forstår det vi sier, for eksempel at han skal ta opp pennalet, og han ikke gjør det. Kanskje er det slik at han ikke hører etter, eller det ligger noe annet bak.»*

En av rektorene svarte: *«Ut fra den informasjonen vi får fra barnehagen når lærerne er på besøk der i mai, får vi vite litt om hver enkelt elev. Dette er informasjon som foreldrene har vært enige om at skolen kan få. V får da en liten pekepinn på styrker, svakheter og utfordringer i forhold til hvert enkelt barn. Vi får også noe skriftlig informasjon om hvert barn, om hva de er spesielt flinke til og så videre»*

Hun fortalte videre at skolestarterne kom på skolen på førskoledag og besøksdag, og i tillegg er lærerne som skal ha første trinn, på besøk i barnehagen og ser ungene i aktivitet der. Så lærerne fikk se barna tre til fire ganger før de begynner på skolen. De kunne selvfølgelig ikke vite helt detaljert hvordan det enkelte barn fungerer: *« Vi bare kjenner dem litt og aner litt om utfordringer. Vi finner jo ut mer utover høsten når arbeidet er i gang»* . Etter skolestart blir barna stadig testet for å sjekke at de henger med, at de har lært de bokstavene de skulle ha lært, og at de forstår de tallene de holder på med og kan koble dem til mengde. Det er særlig tall og bokstaver, talloppfatning og bokstav-lyd korrespondanse som er viktig, mente rektor: *« I tillegg skal de jo lære å gå på skole, kle av og på seg og følge friminuttene og i det hele tatt bli sosialisert inn i skolen. Mye handler om rutinearbeid i første klasse, og det faglige fokuset ligger på norsk og matematikk»*.

I intervjuet med rektoren på den andre skolen, svarte hun på samme spørsmål:

«Vi har møte med de pedagogiske ledere i barnehagen. De nye kontaktlærerne får møte barnehagen, og får den informasjonen de behøver. Vi har evalueringsmøte med barnehagen etter skolestart, og prater da om hvordan det har gått, hva er greit med denne gjengen og hva er ikke så greit?»

I et oppfølgingsspørsmål spurte jeg om barnehagen og skolen hadde en fast plan for hva barna skal lære før de begynner, slik at barn fra forskjellige barnehager har vært gjennom noenlunde det samme?

«Nei, det har vi ikke. Vi kan av og til har vi se forskjell fra barnehage til barnehage. Noen har fokusert mer på dette med blyantgrepet, for eksempel. Noen er gode til å klippe, andre er det ikke. Det kan jo også handle om gruppene det enkelte året. Er det en guttegruppe, er det ikke alltid like lett å få dem til å klippe. Da kan det bli valgt vekk».

Hun sa videre at de på skolen hadde snakket mye om at barnehagens sitt mandat er å gjøre barna klare for skolestart og understrekte hvor viktig dette er for skolen: *«Så skal vi ta oss av «skolebiten»*. At de kan dette med å vente på tur, knytte skoene, ta på seg klærne, telle, trille terning og spille spill. *Kan de det, tenker jeg at vi skal klare å lære dem å lese»*.

Hva ønsker skolen å vite før skolestart?

Rektoren på den ene skolen svarte dette: *Vi ønsker å vite om de har godt språk, hvordan de fungerer språklig, og hvor god begrepsforståelse de har. Så er vi og også litt opptatt av motorisk utvikling og alt dette som går på sosialt samspill, selvfølgelig. Vi får alltid god informasjon fra barnehagen. Men skolen lurer ofte på om det er noen som har faglige utfordringer, og dette er det av og til litt vanskeligere å kommunisere med barnehage om. På skolen har vi snakket ganske mye om akkurat det, og vi er ikke sikre på om vi legger det samme i det å ha faglige utfordringer, barnehagen og skolen. Der er vi nok litt mer skole og barnehagen er barnehage». Hun avsluttet med å si at de hadde fått avklart dette noe bedre de siste åra.*

Rektoren på den andre skolen svarte dette på samme spørsmål: *«Mest mulig av det som relevant. Det handler jo om hvor de er i forhold til språklig og faglig utvikling, og hva de kan praktisk. Det er det som er aktuelt for oss å vite. Når det gjelder de flerspråklige, ønsker vi å få vite om de deltar på aktiviteter utenom barnehagen eller om de bare er med seg selv?»*

Hvilke forkunnskaper er viktig for en god leseinnlæring?

Den ene rektoren svarte: *«At de har gode dagligdagse begreper, har et godt språk, og har en god innholdsforståelse på det språket de kan. Det er en fordel med litt tallbegreper, og at de kan vanlige ting som å forklare seg litt om hverdagen sinn, kan fortelle litt om familien sin, kan fargene, kan klare seg selv, kan kle av og på seg, kan gå på do. Det går mye på disse vanlige tingene, at de er blitt litt selvstendige, og at de kan gjøre rede for seg. Men først og fremst er jo språket det sentrale.»*

Oppfølgingsspørsmål til det forrige spørsmålet: Har dere forventinger om at de skal kunne bokstaver?

Til dette svarte en av rektorene: *«På ingen måte. Det synes vi ikke at de trenger. Vi vil gjerne at de skal være litt kjent med dem. Vi ser ofte på om de kan skrive navnet sitt. Hvis*

det kommer en elev som ikke kan skrive navnet sitt på førskoledagen, begynner vi å lure på hva eleven kan og ikke kan. Det er et signal for oss».

Skolen merket seg om barna hadde interesse for bokstavene og tall, noe som naturlig bør ha utviklet seg fra femårsalderen. De bør vite hva en bokstav og et tall er, men det er ikke nødvendig at de kan alle bokstavene, ifølge denne rektoren.

Dette svaret stemmer overens med svaret til en av lærerne, som svarte følgende på spørsmålet om hva slags forkunnskap han mener er viktig for en god leseinnlæring: *«Det er en veldig fordel at de vet hva en bokstav er, at de blir brukt til å skrive og lese med. Bort sett fra det tror jeg ikke de trenger noe mer bakgrunnskunnskap. De får den kunnskapen de trenger når vi går gjennom bokstavene og lydene».*

Det var enighet blant informantene om at det i første omgang er viktig at barna lærer seg å forbinde språklyder til bokstaver, bokstav-lyd-korrespondanse, og lære dem at bokstavene brukes både muntlig og skriftlig, i forhold til lesing og skriving.

Rektoren på den andre skolen nevnte i tillegg rim og regler, som viktige forkunnskaper i forhold til: *«De bør kunne rim og regler, siden dette med rim og rytme er viktig i forhold til språklig bevissthet. Ellers bør de kunne begreper som først og sist, stor og liten og kunne holde blyanten. De behøver ikke å kunne lese».*

4.1.3 Språkets betydning

Det kom fram i intervjuene at informantene er enige om at det å mestre et språk normalt godt er viktig. Dette gjelder både for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn. Den ene rektoren la vekt på at fritidsaktiviteter og deltagelse på SFO som viktige arenaer for å kunne mestre språket. Hun fortalte også at kommunalsjefen har lagt fram et forslag om at elever med flykningebakgrunn skal få tilbud om tre måneder gratis SFO, for å gi dem muligheten til å delta i enda et språkmiljø, foruten skolen og hjemmet. Tanken er at de der skal kunne få en god språkinput gjennom lek og fritidsaktiviteter.

På spørsmål til en av lærerne om hva han forventet at en elev, som ikke kunne norsk før skolestart, skulle mestre i løpet av et skoleår, svarte han at skolen ikke forventer av noen av elevene at de kan lese eller skrive før de starter på skolen, uansett om barnet kommer

fra Norge eller et annet land. De norskspråklige har selvfølgelig en annen forutsetning i forhold til språket, men i utgangspunktet skal alle lære bokstavene og lydene på norsk, og lære seg å lese litt. Så god er opplæringen at jeg forventer det!

Før jeg stilte neste spørsmål, forhørte jeg meg om informantene hadde hørt om teorien om hverdagspråk og undervisningspråk, og jeg forklarte dem litt om dette. Med undervisningspråk mener jeg da det språket som læreren benytter i undervisningen. På de første trinnene kan det handle om ord og begreper som høyre og venstre, fargene, først og sist og i midten osv. Høyere opp i klassetrinnene kan det være snakk om ulike faguttrykk i grammatikk og i matematikk mm.

Kjenner du deg igjen i utsagnet om at en elev som snakker tilsynelatene godt norsk likevel kan slite språklig og faglig, spesielt når barnet kommer opp i høyere klassetrinn?

Den ene rektoren svarte: *Vi bruker uttrykket hverdagspråk. I det legger vi at de kan gjøre seg fortsatt, og vi vet at de likevel kan ha problemer med å forstå undervisningen, og at de kan streve med svak begrepsforståelse, Dette er vi veldig opptatt av. Vi legger merke til at de kanskje kan ett ord for en ting, men de kan ikke de syv andre ordene, variantene av det samme ordet. De har lært seg et begrenset språk, og forstår ikke begrepene fullt ut.*

Som oppfølgningsspørsmål spurte jeg om når de kunne merke at disse barna ikke har et godt nok undervisningspråk. «Det kan vi merke i andre klasse, kanskje til dels også i første klasse.

Rektoren på den andre skolen svarte dette på det samme spørsmålet: *Det tror jeg kanskje at lærerne ville sagt ja til. Det har vi merket. Når de er ute og leker i friminuttene, synes vi kanskje at de er flinke til å snakke norsk. Jeg har selv uttrykt dette, at de er flinke når de for eksempel kommer og sier at de leker at de skifter hjul på bilen og har hjulvask på bilene. Men det er vanskeligere inne i klasserommet, siden de ikke kan ordene og begrepene som brukes i undervisningen. Så jeg tenker at det nok kan være en del i det»*

En av de yngre lærerne på den ene skolen svarte dette: *Jeg bruker et enklere språk for de som snakker dårligere norsk. Jeg tror at de klarer å få med seg det meste om de bare har et godt hverdagspråk når de begynner på skolen. Vi bruker mye tid på begreper, viser bilder og forteller hva dette er, repeterer hele veien, og lar dem skrive ordene mange*

ganger. Vi ser det fort når vi gir en bedsjed, om de forstår det som blir sagt; enkle begreper som å ta opp, legge ned, stille i rekker og så videre. Jeg blir veldig forundrett hvis vi får noen overraskelser i fjerde klasse».

Denne læreren har tydeligvis stor tro på undervisningen og opplegget omkring leseinnlæringen, også når det gjelder de flerspråklige elevene. Det kan være at han ikke har erfart så mange elever med flerspråklig bakgrunn i sin praksis så langt, i alle fall ikke over tid.

En av lærerne jeg intervjuet, nevnte flere ganger begreper som hverdagspråk og skolehverdagsspråk. «*Det jeg har sett er at elevene utvikler et skolehverdagsspråk som omfatter norske begreper innen skolefaglige sammenhenger. Når eleven kommer utenfor skolen, blir språket fattig og elevene sliter. De kan forstå begreper i en gitt kontekst, men tar man dem ut av denne konteksten, har barna ingen forståelse og «detter av».*

Her ser læreren dette med hverdagspråk kontra undervisningsspråk fra en annen synsvinkel; at barna lærer seg et språk på skolen, som hun kaller skolehverdagsspråk, som de har liten nytte av utenfor skolen. De forstår dem bare i en gitt kontekst og klarer ikke å overføre begrepene til andre sammenhenger. Læreren mente at dette kan forsterkes hvis elevene har et dårlig sosialt nettverk og er lite sammen med norskspråklige barn utenom skolen.

4.1.4 Oppsummering og drøfting.

Læreren, som også jobber som spesialpedagog, ga en inngående beskrivelse av hvordan hun jobber med elever med flerspråklig bakgrunn som snakker dårlig norsk når de begynner på skolen. Elevene blir tatt ut til eneundervisning eller i små grupper noen timer i uka og arbeidet mye med ord og begreper, ved hjelp av konkrete og spill. Målet med spillene er å få mest mulig erfaring med norske ord og begreper ved hjelp av visuell støtte. Det ble arbeidet med småord, som preposisjoner, som er spesielt vanskelig å få på plass, ifølge en av lærerne. I tillegg ble det lagt vekt på å jobbe med de to største ordklassene, verb og substantiv, for å gi dem et hverdagspråk. Ellers arbeider denne gruppa med leseinnlæringen på samme måte som resten av elevgruppa.

I starten har leseopplæringen mest fokus på at elevene skal lære seg sammenhengen mellom lyd og bokstaver. Når elevene etter hvert har lært noen få bokstaver, begynner de å trekke sammen disse bokstavene til ord. Etter et visst antall bokstaver, blir disse bokstavene repetert, for å sikre seg at flest mulig henger med og er klare for å fortsette. Elever som ikke har disse inne, kan da fanges opp og få ekstra støtte og repetisjon. Dette er en kvalitetssikring for alle elevene, uansett bakgrunn. Hvilke tiltak som settes inn, varierer noe fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Målet er at alle elevene skal klare å knekke lesekoden i løpet av det første året. Faren i forhold til elever med flerspråklig bakgrunn er at de tilsynelatende forstår og får det meste av undervisningen med seg, men at de ikke er i stand til å overføre det de har lært til nye situasjoner og i en annen kontekst.

Metaforskningen til Monica Melby-Lervåg & Arne Lervåg (2011) viser at det er en moderat sammenheng mellom avkoding på morsmålet og avkodingsferdigheter på andrespråket. Derfor kan det i mange tilfeller være en fordel for barnet å få undervisning i morsmålet parallelt med leseopplæringen på norsk. I NOU mangfold og mestring (2010) kommer utvalget fram til at elevene bør få morsmålsundervisning, men de ser at dette kan være en utfordring, og de oppfordrer i alle fall til å gi elevene undervisning i grunnleggende norsk hvis morsmålsundervisning ikke er mulig. Dette er noe de har rett på etter Opplæringsloven, hvis de ikke er i stand til å følge den ordinære undervisningen. Skolene i kommunen jeg har undersøkt, har ikke morsmålsundervisning, og elevene med flerspråklig bakgrunn får den samme grunnleggende leseopplæringen som de andre barna, i tillegg til undervisning i grunnleggende norsk i språkgrupper. Språkgruppene tar først og fremst for seg av begreps- og språktrening. Det blir lagt vekt på at elevene utvikler et godt norsk ordforråd.

Ifølge utvalget i NOU, Mangfold og mestring, (2010) må man se på hva som er praktisk mulig når man skal vurdere språkopplæring for to- og flerspråklige elever. Dette må vurderes i forhold til geografiske variasjoner, elevsammensetning, ressurser og lærerkompetanse. Man må også se på barnas bakgrunn. Elevene kommer til skolen med ulik erfaring og kompetanse. Noen har utviklet både et godt første- og et godt andrespråk, mens andre snakker morsmålet godt, men klarer seg dårlig på norsk. Andre igjen kommer til skolen med både et svakt førstespråk og et svakt andrespråk. Skolen må derfor vurdere i hvert enkelt tilfelle hva som er nødvendig. I intervjuene, under svar på spørsmål om samarbeid mellom skole og foreldre, kommer det fram at dette er noe som vurderes i

samarbeid mellom foreldrene og skolen. Rektor har likevel mye å si for avgjørelsen som blir tatt, med innspill fra klasselærere og andre som er i kontakt med eleven.

Utvalget i NOU anbefaler økt og variert bruk av virkemidlene i særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Bruken skal være tilpasset de aktuelle elevenes behov, ut ifra alder og første- og andrespråksnivå (Kunnskapsdepartementet, 2010). Bestemmelsen om rett til særskilt språkopplæring er tidsbegrenset og gjelder kun til eleven har kunnskaper i norsk som er gode nok til å følge den vanlige opplæringen.

Utvalget presiserer at skolene må være åpne for at elevene kan ha behov for videre støtte, siden det lang tid å lære seg et andrespråk slik at de kan oppnå fullt læringsbytte i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2010). Forskning viser at det tar lang tid å lære seg et språk, og i alle fall et språk som skal kunne brukes i undervisningssammenheng. Cummins (2003) kom fram til at det tar omtrent 5- 7 år å utvikle et undervisningsspråk. Skolen må være bevisst på dette og vurdere hvordan de kan påvirke elevenes språkferdighet etter at de er i stand til å delta i den vanlige undervisningen. I de første årene har alle elevene bruk for gode språklige erfaringer, og det er viktig at lærerne er bevisste på at de skal være gode språklige forbilder for alle elever.

Når det gjelder barn som har gått i barnehage, får skolen før skolestart informasjon fra barnehagen angående barnas begrepsforståelse og språklige utvikling. Av intervjuene kommer det fram at det skolen først og fremst ønsker å vite noe om, er om elevene kan ta imot og forstå enkle beskjeder, eller om de har motoriske eller sosiale utfordringer. I spørsmålet om hva slags kompetanse barna burde ha ved skolestart for at leseinnlæringen skal kunne bli best mulig, kom det fram at skolene ønsket at elevene hadde utviklet en viss språkkompetanse, som tilsier at de kan forklare seg om sin egen hverdag og gi uttrykk for egne meninger, kan fargene og har litt tallforståelse. Skolene har liten forventning om at elevene skal kunne bokstavene før de begynner på skolen. Men det er ønskelig at de kan skrive navnene sine før innskrivingen, og at de har kjennskap til bokstaver og tall. Det kom også fram at det er en fordel hvis barna hadde vært borti rim og regler.

I følge Wagner (2008) har ordforrådet til barna stor betydning for barnas leseutvikling. Wagner konkluderte med at for barn som har svak språkforståelse før de starter på skolen, er det større risiko for at de utvikler seg til dårligere lesere enn barn med god språkforståelse før skolestart. Dette betyr at barnets ordforråd kan ha stor betydning og

kan, til en viss grad, predikere hvordan barnets lesekompetanse vil utvikle seg framover i tid. . Skolen må selvsagt ikke bruke dette som en sovepute, men se viktigheten av arbeidet med å styrke elevenes språkforståelse allerede i førsteklasse. Barna må føres inn i gode sirkler fra starten av. Jo lettere det er å lese, jo kjekkere er det for elevene å ta opp en bok og lese mer. Desto mer eleven leser, desto mer leseerfaring vil eleven få. Svake elever leser ofte mindre og får derfor mindre erfaring, noe som fører til at forskjellen mellom de svake og sterke elevene raskt blir større. Det er derfor viktig å sette inn ressurser tidlig, noe også departementet legger opp til gjennom sitt krav om tidlig innsats. I forhold til ordforråd og språkkompetanse vil også arbeidet som skjer i barnehagealder ha stor betydning.

Elever med flerspråklig bakgrunn har andre og større utfordringer med hensyn til god språkutvikling enn de majoritetsspråklige elevene. Elevene skal utvikle et ordforråd på to eller flere språk, noe som kan føre til forsinkelser på ett eller flere av språkene. Noen begreper lærer elevene samtidig på første- og andrespråket, andre lærer de først på førstespråket og så på andrespråket, eller omvendt. Barna bruker det andre språket som knagger, som støtte når de lærer nye begreper. Da Pearson m.fl (1993) undersøkte ordforråd til en- og flerspråklige barn, fant de ut at barna hadde svakere ordforråd på hvert av språkene, men når de slo språkene sammen, kom de sterkere ut enn barn med enspråklig bakgrunn, som det var naturlig å sammenligne med. Ut ifra kunnskapen vi vet om betydningen av et godt utviklet ordforråd, er det derfor viktig at skolen kartlegger språkkompetansen til elevene når de starter på skolen, siden dette faktisk kan gi skolen informasjon om hvordan elevene vil klare seg i leseopplæringen. Av intervjuene kom det fram at skolene var opptatt av dette, men noen av svarene gir inntrykk av at enkelte lærere mener at det er enkelt å oppdage om et barn forstår instruksene og beskjedene som blir gitt, og at de raskt vil kunne oppdage om et barn ikke har mulighet til å følge med i undervisningen fordi barnet ikke behersker norsk godt nok. Dette stemmer nok ikke alltid. Enkelte stille og rolige barn kan lett «gjemme» seg eller bli glemt i en ellers urolig klasse. Noen barn er også flinke til å herme etter andre og bruker mye energi på å skjule at de egentlig ikke forstår hva som foregår. Andre kan skjule seg bak uro og utagerende adferd. Det er derfor viktig for skolene å få inn gode rutiner i forhold til kartlegging og testing av disse barna. For elever med dårlig ordforråd og liten språkforståelse er det da viktig å arbeide med spesifikk språktrening.

Det kom fram i intervjuene at et godt språk ikke bare er en viktig forutsetning for en god leseinnlæring. God eller dårlig språkmestring vil også kunne ha innvirkning på andre faktorer som adferd, sosial kompetanse og selvfølelse. Å kunne mestre det norske språket og ha mulighet til å kommunisere med medelever, har stor innvirkning på barnas hverdag. Muligheten til å delta i lek og andre sosiale aktiviteter er med på å utvikle og styrke barnas språkkompetanse på en annen måte enn ren språkopplæring i undervisningssammenheng. På grunn av dette har kommunen planer om å innføre gratis SFO i starten av skoleåret for de flerspråklige elevene. Elevene får da mulighet til å bruke det norske språket på andre måter enn i klasserommet og får flere språklige erfaringer. Den ene rektoren fortalte at de anbefalte foreldrene å la barna være med på ulike fritidsaktiviteter, for å bidra til at elevene knyttet vennskap utenom skolen og gi dem norskspråklige erfaringer utenom skolen.

Flere av informantene hadde erfart at elevene kunne ha et godt hverdagsspråk, men likevel streve med det faglige, noe som i noen tilfeller først viste seg på senere klassetrinn. En av informantene mente at undervisningen på de første klassetrinnene var såpass god at informanten ville bli overrasket hvis det kom noen overraskelse på senere klassetrinn. I forhold til denne påstanden kan en lure på om denne læreren muligens mangler erfaring når det gjelder å følge opp flerspråklige elever over tid. Om undervisningen faktisk er god nok for alle, kan ikke jeg si noe om. Men vi vet at det tar lang tid å lære seg et andrespråk godt nok til å kunne mestre det fullt ut som et undervisningsspråk. Det er viktig at lærerne er obs på at elevene kan ha et tilsynelatende godt andrespråk, men likevel ha et «fattig» vokabular som gjør at eleven kommer til kort når eleven blir eldre.

På den annen side fortalte en av informantene at hun opplevde at elever hun jobbet med i eneundervisning eller i gruppe, kunne lære seg norske ord og begreper som man bruker på skolen, men at de hadde mindre kompetanse på ord og begreper utenfor skolen. Da hun oppdaget dette, var hun bevisst på å jobbe med ord og begreper som kunne knyttes til hjemmet og andre arenaer utenom skolen. Dette gjaldt først og fremst for elever som får liten eller ingen norskspråklig erfaring utenom skolen.

4.2 Organisering. Rettigheter og plikter

4.1.1 Ressurser

På spørsmål om hva slags ressurser skolen får tildelt av kommunen, og om de får ressurser direkte til arbeidet med minoritetsspråklige elever, svarte den ene rektoren at de ikke får ressurser direkte knyttet opp til den enkelte elev. Skolene får en pott med penger, som det er opp til rektor å fordele på skolen.

Hvordan blir ressursene brukt? Hva mener du om hvordan ressursene blir fordelt på skolen der du jobber?

Den ene rektoren antydte at hun syntes det var tilfeldig år for år hva skolen kunne sette av når det gjelder ressurser til de flerspråklige. *«Hadde det vært for to år siden, hadde vi ikke klart å sette av en time. I år var vi litt heldigere. Hvordan de blir tildelt har vært veldig tilfeldig. Nå er det en plan om å sette dette litt mer i system. I år har vi klart å sette av 10 – 12 timer. Det er også vi som har mest elever i denne gruppa.»*

Rektor gir uttrykk for at det har vært vanskelig å kunne forutse hvor mye ressurser skolen får til dette arbeidet, og spesielt vanskelig er det når de får nye elever midt i skoleåret. *«Det kan komme barn som vi ikke har regnet med midt i skoleåret. Da må vi gå inn med styrke der og da, og flytte på ressurser for å kunne ta i mot dem. Vi kan ikke uten videre gå til kommunen og si at nå trenger vi mer penger, for de finnes ikke.»*

På spørsmålet om hva de mener om hva ressursene blir brukt til, svarte den ene rektoren *«Vi bruker dem så godt vi kan. Vi har en vei å gå. Vi må se hvem som trenger mest hjelp, og hvem trenger det først. Det er ikke bare å sette sammen grupper med barn. Vi tror de er like, men så er de ikke det. Selv om de har samme morsmål, har de forskjellige behov når de går i ulike klasser og på ulike trinn. Vi prøver å ta dem ofte ut for å jobber med begreper. for da får de anledning til å snakke i mindre grupper.»*

Et av spørsmålene til lærerne var om læreren mente at disse barna fikk det de hadde rett på. Han svarte da: *«Slik de har det nå, og med de elevene vi har nå, mener jeg at de får det de trenger».* Han uttrykte at hvis han hadde fått flere elever som nettopp var flyttet til

landet, eller som hadde vært i lite kontakt med norskspråklig miljø, hadde behovet for flere ressurser vært noe annet, men at dagens ressurser var tilstrekkelig pr. dags dato.

En av informantene uttalte at hun synes at opplegget rundt elevene med flerspråklig bakgrunn var godt og dekkende. I forhold til ressurser mener hun at det burde være to lærere i første klasse hele tiden, både for å kunne gi tilstrekkelig hjelp til de med flerspråklig bakgrunn og for de andre barna. Hun uttalte videre at det var flott at de flerspråklige barna får gratis SFO i starten av skoleåret. *«SFO er en fin arena til å knytte kontakter, og de får praktisert språket på andre måter enn i skolehverdagen, Dette tilbudet kunne vel alle barn hatt godt av».*

Da jeg stilte et direkte spørsmål om hun syntes at elevene med minoritetsspråklig bakgrunn får det de har rett på, var svaret: *«Ikke helt, siden de ikke får morsmålsundervisning»*, og hun fortsatte: *"Det har vi verken mulighet eller kapasitet til å gi».*

Språkgrupper

På spørsmålet om hvordan skolen bruker ressursene, svarte den ene rektoren: *«I år har vi en språkgruppe, og elevene vi snakker om, er med i litt vekslende grad, siden de er på ulikt nivå. Vi bruker fem timer i uka på norskopplæring for fremmedspråklige».* Hver av elevene får fem timer hver. Timene kunne være sammen med andre elever. Gruppene kunne variere, etter hva slags nivå elevene ligger på i forhold til norskkunnskaper..

Den andre rektoren svarte på samme spørsmål at de har satt av 10-12 timer med språkgrupper i uken.

Hvem bestemmer hvilke elever som har rett på særskilt undervisning i norsk?

I følge opplæringsloven har elevene med norsk som andrespråk, som ikke har muligheten til å følge den vanlige undervisningen, rett på særskilt undervisning i norsk

(Opplæringslova, 1998). Jeg spurte begge rektorene om hvem som bestemmer når eleven har god nok norsk kompetanse til å følge den vanlige undervisningen;

Svar 1: *«Det er rektor som bestemmer det. Det er selvfølgelig i dialog med lærerne og med foreldrene. Vi opplever i grunnen at foreldrene ser på manglende norskkunnskaper som et mindre problem enn lærerne. Foreldrene sier gjerne nei takk til særskilt norskopplæring. Og det tror jeg skyldes at de ønsker at barna skal gå i de vanlige klassene. Dette har jeg opplevd flere ganger. Og da følger vi det. Det har ikke vært problematisk og har gått nokså greit. Vi har så stramt med ressurser at når de ikke ønsker det, har vi andre områder vi også trenger penger til.»*

Svar 2: *«Det er et samarbeid mellom rektor, spes.ped.ansvarlig, læreren som har de aktuelle elevene og foreldrene. Det blir så klart mer problematisk å ta dem ut i gruppe etterhvert som de blir flinkere i norsk. De går glipp av ganske mye når vi tar dem ut. Det er aldri garantier for at det som skjer ute, erstatter det som skjer inne. Det er nesten umulig å vite. Så noen av de eldste har vi nå, i samarbeid med foreldrene, tatt ut av gruppa fordi de klart er gode nok. Ifølge en forskrift kan de få tospråklig undervisning i inntil to år. Dette avgjør jeg ikke alene, men det er jeg som har ansvar for det som blir bestemt.»*

En av lærerne svarte dette på spørsmålet om hvem som bestemmer hvilke elever som har rett på særskilt undervisning i norsk?

Svar 3. *Det er det rektor og klasselærer som bestemmer. Klasselæreren har mye å si i forhold til om eleven trenger hjelp inne i klassen, eller om eleven har behov for å bli tatt ut. Når elevene har opparbeidet seg litt norskkunnskaper, kan det ofte være lurt å hjelpe dem inne i klassen, gjerne i tillegg til å ta eleven ut. Når vi tar eleven ut, mister hun det sosiale i klassen. De første årene arbeider vi jo med grunnleggende begreper, og har vi mulighet, ønsker vi mest mulig å hjelpe eleven inne i klassen.*

Begge rektorene er klare på at det er de som har ansvar for å bestemme hvem som skal få særskilt norskopplæring, i samarbeid med lærerne som kjenner eleven, spes.ped.koordinator og foreldrene. Det kommer tydelig fram at begrunnelsene for ikke å gi denne opplæringen eller for å avbryte den, varierer etter hvem som vurderer behovet; rektor, klasselærerne eller foreldrene.

4.1.2 Oppsummering og drøfting

I følge § 2-8 i Opplæringsloven har elever som ikke har muligheten til å følge den vanlige undervisningen på norsk rett til særskilt oppøring i norsk, og kan dermed bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Skolen får ressurser av kommunen som rektorene skal fordele på skolen. Begge skolene organiserer språkgrupper for arbeidet med norskopplæring for de barna som har norsk som andrespråk. Hvordan skolene skal bruke ressursene, er opp til den enkelte skole. Begge rektorene uttrykker at ressursene er knappe. Den ene skolen gir elevene fem timer hver i særskilt norskundervisning, mens den andre skolen har til sammen 10-12 timer med særskilt norskundervisning i uka.

Den ene rektoren uttrykker at hun synes at det har vært lite forutsigbart hvor mye ressurser de vil kunne bruke til arbeidet med elevene med norsk som andrespråk, og at dette varierer fra år til år. Hun fortalte at kommunen arbeider med et system, for å sørge at det skal bli en mer forutsigbar og rettferdig fordeling.

Det kommer også tydelig fram at av det den ene rektoren sier, at skolens økonomiske ressurser spiller direkte inn når rektor skal avgjøre hvem som skal ha timer i grunnleggende norsk. Hvis foreldrene ikke ønsker det, blir eleven ikke tatt ut, da skolen har mye annet å bruke ressursene til. Foreldrenes ønske må selvfølgelig lyttes til, men til syvende og sist bør elevens behov telle mest! Det er særskilt viktig at skolen arbeider med å styrke barnas språklige kompetanse og begrepsforståelse i tidlig alder. Skolen har et ansvar for at elevene får særskilt norskundervisning inntil de kan følge den vanlige undervisningen. Når foreldrene ønsker at barna skal følge den vanlige undervisningen, bør lærerne og rektor som sitter på kompetansen og kunnskapen om hvor viktig det er at elevene får utviklet en god språkforståelse på undervisningsspråket, gi klart uttrykk for dette ovenfor foreldrene. Skolen må være i stand til å se ressursbruken i et lengre perspektiv og sørge for at disse elevene skal kunne mestre og tilegne seg den kompetansen de trenger for å komme seg gjennom utdanningen. Det kan derfor diskuteres om budsjettet og foreldrenes ønske skal prioriteres når man skal avgjøre om barna er flinke nok til å følge den vanlige undervisningen. Det kan godt være at elevene klarer seg, eller

ser ut som de klarer seg, og det er heller ikke sikkert at vi kommer til å se konsekvensene av dette i løpet av barneskolen. Skal vi tro på forskning i forhold til dette, kan merkbare vansker først oppstå senere i skolegangen, når kravet til faglig fordypning og forståelse av faguttrykk og begreper øker (Melby-Lervåg, 2011) viser en signifikant korrelasjon mellom språkkompetansen i førsteklasse og kompetansen som 16 åring.

Det er særs viktig at skolen arbeider med å styrke barnas språklige kompetanse og begrepsforståelse i tidlig alder. Ressursene bør komme elevene til gode på de tidligste klassetrinnene, når det er mulig, i stedet for å vente med å sette inn ekstra ressurser når elevene kommer på ungdomskolen eller videregående. Dette kalles tidlig innsats, og er viktig for alle grupper av elever som har behov for særskilt tilrettelegging. I følge forskning kan det bidra til at eleven har større sjanse for å lykkes i grunnskoleutdanningen og også større mulighet til å mestre og lykkes med høyere utdanning.

Det kan være flere årsaker til at foreldre skynder på for at barna deres skal tilbakeføres til vanlig undervisning, eller de sier nei til språkgrupper og undervisning i grunnleggende norsk. Det kan være at foreldrene er redd for at barnet mister viktig tid med klassen og venner, eller de er redde for at hun eller han skal skille seg ut fra resten av elevflokken på en negativ måte. Også lærerne er opptatt av denne problemstillingen. Som den ene læreren sa: «Elevene mister mye når de blir tatt ut». Hun tenkte først og fremst på det sosiale felleskapet; opplevelsen av å være sammen med klassen og følelsen av tilhørighet. Så lenge eleven har utbytte av undervisningen i klassen, bør eleven få mulighet å delta i denne. Skolen kan da sette inn ekstra ressurser i klassen, noe som kan styrke hele klassen, ikke bare de flerspråklige elevene.

Andre ganger kan oppretting av smågruppe omkring eleven, hjelpe eleven i forhold sosial utvikling og opplevelse av tilhørighet. Dette er viktig da det er kjent at sosial kompetanse har stor betydning for språkutviklingen. Dilemmaet med å ta dem ut er om de mister mer enn de vinner? Dette er et spørsmål en alltid må stille seg når en tar elever ut for å gi den særskilt undervisning. Når det gjelder denne gruppa, er teori og forskning klare på at det å ikke mestre språket som det undervises på, kan gi seg mange negative utslag, i forhold til leseforståelse og andre fagvansker. Som tidligere nevnt er det ikke sikkert at disse vanskene viser seg før de kommer opp i 4. eller 5. klassetrinn. Etter hvert som barna møter stadig flere faguttrykk, har de ikke mulighet for å følge med lenger. En bør derfor, etter

min mening, ikke være så redd for å gi disse barna det de har behov for i mindre språkgrupper. Her kan de lettere « våge seg utpå» og få mulighet til å praktisere norskkunnskapene sine enn de vil kunne inne i klassen. Ifølge Opplæringsloven skal opplæringen være ved til de har gode nok norskkunnskaper til å følge den vanlige undervisningen. Når tid de er gode nok, er det først og fremst kartlegging og testing som må avgjøre.

Det er viktig at man bruker kompetent personale når man skal sette inn ekstra ressurser; ikke bare ufaglærte assistenter. Disse elevene har behov for god pedagogisk støtte. Personale med spesialutdanning på dette fagområdet, vil kunne være en støtte også for klasselæreren, ikke minst med tanke på merarbeidet som nye elever, med norskspråkvansker, kan føre med seg. Da er det godt å kunne støtte seg på en annen pedagog. Det er likevel viktigst at elevene med flerspråklig bakgrunn får den oppfølgingen de har behov for, at de har voksne rundt seg som ser dem, og som forstår hvilke behov de har.

Rektorene viste i intervjuene at de har forståelse for hvor viktig språkkompetansen er for barnas læringsutvikling og derfor har allerede satt i gang ulike tiltak for denne gruppa. Skolene trenger støtte, og ikke minst økonomisk støtte, fra kommunen i arbeidet med å gi barna best mulig start på utdanningen. Skolene har selvfølgelig også behov for andre ressurser i dette arbeidet, som mulighet til å innhente ny og økt kompetanse i forhold til dette fagfeltet.

Elever med andre morsmål mottar ikke morsmålsundervisning i denne kommunen. De får støtte i norsk fram til de har god nok kompetanse til å følge de andre elevene. Dette er synd, ikke minst fordi morsmålsundervisning vil kunne bidra til å styrke barnas identitet og gjøre det lettere for dem å kommunisere med familiemedlemmer som ikke snakker norsk. Noen vil selvfølgelig få denne opplæringen hjemme, men mange flerspråklige elever mister etter hvert kompetansen i sitt første språk, samtidig som de heller ikke er i stand til å utvikle det andre språket, norsk, tilfredsstillende. Gjennom morsmålundervisning vil de kunne få styrka begrepsforståelsen på sin «base», sitt første språk, noe som kan hjelpe dem i forhold til ord- og begrepsforståelsen på andrespråket. Med hjelp av en morsmålsassistent vil eleven kunne gå gjennom leksene og planene på sitt

eget morsmål, parallelt med en gjennomgang på norsk. Eleven vil da kunne bruke morsmålet sitt som en knagger for nye begreper på norsk og omvendt.

I en liten kommune kan det være vanskelig å få gitt elevene morsmålsundervisning. Elevene kommer fra flere ulike språkgrupper, og noen har bakgrunn fra morsmål som det ikke er så mange som snakker i distriktet. Det kan være vanskelig nok å få tak i tolk til møter, og i mange tilfeller er man er nødt til å benytte seg av telefontolk.

4.3 Foreldresamarbeid

I intervjuene spurte jeg om hvordan samarbeidet med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn fungerte, og om de hadde noen utfordringer i forhold til dette.

4.3.1 Utfordringer

Hva slags utfordringer har skolen har i møte med foreldre til barn med flerspråklig bakgrunn?

En av rektorene svarte at det var både kulturelle og språklige utfordringer: *«Mange kommer fra andre kulturer der de er vant med at skolen drives på andre måte enn her i Norge. Fag står kanskje sterkere og det sosiale kommer i annen rekke. I den norske skolen har vi fokus på at det skal være trygt og godt å være på skolen».*

Hun påpekte at hun selvfølgelig synes at faglig utvikling er viktig, men at skolen først og fremst skulle være et trygt sted for barna å være i starten. Det kunne hende at foreldre ga uttrykk for at skolen er for treg i forhold til lese- og skrive opplæringen, og at de ønsket at progresjonen skulle være raskere enn det den er.

Oppfølgingsspørsmål: Merket de på andre måter at foreldrene i den aktuelle gruppen har andre forventninger enn «typiske» norske foreldre?

Hun forklarte at det kunne de merke. Hun understrekte også at foreldregruppen var en sammensatt gruppe, at foreldrene er forskjellige og at det kan være store motsetninger i gruppa. Noen foreldre er veldig engasjerte, følger godt opp og innhenter all informasjonen

de behøver selv, og de vet at det må hard jobbing til hvis barna skal klare seg godt i skolen. Andre foreldre trenger mer veiledning og må dyttes og tar nesten ikke noe initiativ selv.

En av lærerne understreket at i hvor stor grad foreldrene samarbeider med skolen, henger sammen med hvilken bakgrunn de har, og hvor de kommer fra, men at det selvfølgelig er individuelle forskjeller innen alle gruppene. «*Noen har vokst opp i miljøer der man har lært at man ikke skal stikke hodet fram og heller prøve å være usynlig*». Hun hintet til Sibir og de baltiske landene. «*Og har man lært i tre generasjoner at man ikke skal stikke seg fram, er ikke dette noen man avlærer så fort, når man kommer til et nytt land*».

Opplever dere noen spesielle utfordringer når foreldrene har lite eller ingen norskkunnskap?

En av rektorene svarte: «*Ja, hvis foreldrene ikke snakker norsk, har vi en utfordring. Først og fremst gjelder det rent språklig. Da pleier vi å benytte tolk, for eksempel til foreldresamtaler; for det meste har vi benyttet telefontolk.*»

En av lærerne svarte at han ser det som en utfordring når foreldrene har lite norskkunnskaper, spesielt når de heller ikke snakker godt engelsk. Det kan da være vanskelig å få avklart beskjeder og lignende. Han avsluttet med å si at de pleier å bruke telefontolk i samtaler og på foreldremøter, siden det er avgjørende for samarbeidet å forstå hverandre.

En annen lærer svarte at hun opplevde språkbarrieren som den største utfordringen. Dette fører til utfordringer i utleveringer av beskjeder, både muntlige og skriftlige. Flere av foreldrene har vansker med å hjelpe barna med skolearbeidet og leksene, siden de ikke har god nok kompetanse i språket. Andre utfordringer er at familiene ofte har lite og ikke noe sosialt nettverk i Norge, som foreldrene kan støtte seg til. Hun avsluttet med å si at vi alle burde vært flinkere til å hjelpe dem med å få et nettverk.

Er det satt i gang ekstra tiltak i forhold til foreldre med et annet morsmål?

En av rektorene fortalte at kulturelle forskjeller og andre forventinger til skolen hadde ført til at de har fokus på å informere foreldrene om hvordan vi driver skolen i Norge; hva vi

forventer av dem, og hva de kan forvente av skolen. Den andre rektoren fortalte at de tok imot disse foreldrene på en «grundigere» måte, ved å ha flere samtaler og bruke mer tid på dem. De bruker også tolk når det er nødvendig. Hun sa også at hun hadde et ønske om å arrangere eget foreldremøte bare for denne foreldregruppen, for å informere og snakke om den norske skolen og den norske kulturen. Hun fortalte videre, at det ikke er sikkert at alle forstår at det er viktig å komme tidsnok på skolen, være med på arrangement som for eksempel avslutningsfester, og at det er viktig at barna får mulighet til å delta på fritidsaktiviteter og lignende for å bli kjent med den norske kulturen. Hun lat ingen anledning gå fra seg til å oppmuntre foreldrene til å la barna gå i bursdagsselskaper, gå på fotball og dans, eller være med på skolefritidsordning, noe som også vil være med på å styrke barnas norskspråklige kompetanse.

4.3.1 Oppsummering og drøfting

Alle informantene uttrykte at de opplever flere utfordringer i samarbeidet med foreldre til de flerspråklige barna enn med norskspråklige foreldre. Dette kan komme av at det å møte disse foreldrene kan være nytt og ukjent for de fleste, antall flerspråklige barn har økt dramatisk i denne kommunen de siste årene. I forhold til denne foreldregruppa må en som oftest tenke nytt. Gamle rutiner for skole-hjem samarbeid holder ikke lenger. Med tanke på hvor viktig det er at foreldrene er engasjerte i elevenes skolehverdag og elevenes språklige- og faglige utvikling, er gode rutiner for dette samarbeidet helt nødvendig. Det kan være lett og «miste» noen helt, enten fordi de opplever å ikke bli møtt med forståelse når de har noe å ta opp i forhold til sitt eget barn, eller fordi de ikke forstår det som blir sagt, på tomannshånd på en foreldresamtale eller på foreldremøter.

I intervjuene kom det fram at både lærerne og rektorene så viktigheten av å bruke tolk for å kunne gjøre seg forstått ovenfor foreldrene, for å kunne informere om skolehverdagen og forventningene til foreldrene og elevene. Ikke minst må skolen være bevisst på at enkelte foreldre kan ha vokst opp uten å ha fått skriftlig opplæring, eller at de har et morsmål uten skriftspråklig bakgrunn. For disse foreldrene vil det være vanskelig å forholde seg til skriftlige beskjeder. Møter med tolk kan da være helt nødvendig. Det er viktig at man finner ut hva slags bakgrunn foreldrene har, slik at man kan finne den best

passende tolken. I flere tilfeller er det helt greit å bruke telefontolk. Skolen bør være forsiktede med å bruke barna som tolk. Det kan sette dem i en dobbeltrolle og i en voksenrolle de bør slippe å være i.

I intervjuene kom det fram at noen foreldre har andre forventninger til skolen. Det er viktig å avklare disse, spesielt i møte med foreldre som har vokst opp med helt andre skolesystemer. Begge rektorene kom innom denne problematikken. Foreldrenes forventninger til skolen er som oftest bygd opp gjennom egne erfaringer fra egen skolegang, for eksempel kan den norske skolen ha mindre autoritære lærere enn i andre skolesystemer (Kunnskapsdepartementet, 2010). Noen foreldre synes kanskje at den norske skolen er for ettergivende og uorganisert. Andre er vokst opp i skolesystemer med mindre organisering, eller de er vokst opp i områder uten et organisert skolesystem. Dette gjør at foreldrene har en annen forståelse for hva skolen er. Det er derfor viktig at skolen informerer godt og gir foreldrene innføring i det norske skolesystemet, ikke minst når det gjelder viktigheten av at foreldrene deltar i barnas skolehverdag. Med en autoritativ klasseledelse, som mange kommuner og skoler er kurset i, er god relasjon til elevene, og samtidig god grensesetting målet. For å få dette til, må foreldrene inkluderes i stor grad, noe som ikke minst kan komme de flerspråklige barna til gode (Roland, 2007).

Mangel på kommunikasjon mellom skole og hjem kan, på den annen side, føre til at lærere feiltolker foreldrenes motiv for ikke aktivt å delta i samarbeidet med skolen. Siden foreldregruppen ikke er en homogen gruppe, kan ikke alle foreldrene møtes på samme måte, og det er derfor viktig at lærerne har satt seg inn i alle elevenes familiesituasjon og har kjennskap til elevenes hjemmemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Det er viktig at skolen er med å gi barna som vokser opp i hjem med ressursvake foreldre eller foresatte, god støtte, slik at de får like gode muligheter til å lykkes med skolegangen som de andre barna. Spesielt kan det være vanskelig for foreldre som ikke snakker norsk eller som ikke har fått leseopplæring selv, å hjelpe barna sine med leseleksa. Leksehjelp kan da være et nødvendig og godt tiltak, noe som ikke ble nevnt som ekstra tiltak av mine informanter. Også når det gjelder leksehjelp, må foreldrene veiledes og informeres om dette på en slik måte at de ser det som en reell hjelp, og ikke som en unødvendig inngripen i deres liv og oppdragelse av barna. Det må settes fokus på hvor viktig det er for

foreldrene å oppmuntre elevene til å lykkes. Foreldre som ser på skolen og utdanning som viktig, kan stimulere barna til å arbeide mer med skolearbeid.

For å skape et godt grunnlag for et godt samarbeid, er det nødvendig at skolen innarbeider og har et godt system for dette samarbeidet. Samarbeid skjer gjennom informasjonskanaler som foreldremøter, kontaktmøter, foreldrenes arbeidsutvalg, foreldreråd, klassekontakter, meldingsbøker/e-post og fellesmøter på skolen. Utenom de formelle situasjonene kommer de uformelle møtene mellom foreldrene og lærerne.

Skolene bør også arbeide med å synliggjøre elevenes bakgrunn i ulike aktiviteter og hendelser på skolen. Dette kan bidra til å knytte foreldrene og skolen tettere sammen. Istedenfor bare å si at foreldrene må tilpasse seg skolen, må skolen også tilpasse seg elevene, noe som kan gjøre det lettere for foreldrene å sette seg inn i skolens system og skolens undervisningsmetode. Det er viktig at skolen har kunnskap og evne til å kunne lytte og forstå foreldrene. Selv om skolen ikke alltid kan oppfylle foreldrenes krav og ønsker, er det viktig at lærerne som er i kontakt med foreldrene, bruker tid på dem, at de setter seg inn i elevens situasjon, og at de tar den innsikten de har fått med i tilpasningen av undervisningen.

For å skape et godt samarbeid er det nødvendig at skolen er aktivt ute for å møte nye foreldre. For foreldre som aldri har hatt barn i den norske skolen før, bør skolen tilby foreldrene veiledning, dersom det er behov for dette. Her kan foreldrene få informasjon om hvordan skolen arbeider og tilrettelegger for særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. I følge utvalget for NOU mangfold og mestring er det viktig at skolen lytter til foreldrenes kunnskap om elevenes språkkompetanse. En slik dialog vil vise at skolen tar foreldrene på alvor og ønsker å legge til rette for tilpasninger, noe som er en viktig forutsetning for et godt samarbeid og et godt læringsmiljø for elevene med flerspråklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2010).

4.4 Samarbeid mellom skole og barnehage

Skolene og barnehagene i kommunen har sammen utviklet et årshjul, med plan for hvordan de skal samarbeide, og når de skal faste møter. Skolene får barn fra ulike

barnehager, og årshjulene varierer noe, men når det gjelder dette samarbeidet, stemmer de overens. I etterkant av intervjuene fikk jeg tilsendt årshjulene for barnehagene og skolene.

Hvordan oppfatter du samarbeidet mellom skolen og barnehagen?

Alle uttrykte at de syntes at det var et bra samarbeid, med gode rutiner. Den ene rektoren uttrykte seg slik om samarbeidet med barnehagen: *« Veldig greit. Vi har et godt system når det gjelder samarbeidet med de tre barnehagene som er våre. Alle i kommunen gjør dette på samme måte. Vi holder jevnlig kontakt. Vi har kontaktmøter i januar der vi forbereder overføring av enkeltelever. Vi har da samtaler om barn med spesielle behov som er meldt opp til PPT. Barnehagene har deretter foreldresamtaler og gir informasjon om skolen til foreldrene. Senere på våren er lærerne i barnehagen og treffer ungene, og de har da møte med de pedagogiske lederne. Så kommer førskoledagene, og vi arrangerer foreldremøte med foreldrene før sommerferien, og så er det skolestart til høsten. På høsten har vi et oppfølgingsmøte med barnehagen for å snakke om hvordan skolestarten gikk, og vi planlegger da neste runde.»*

Også de andre informantene var enige om at skolen og barnehagen samarbeidet godt, eller som den andre rektoren svarte: *«Det synes jeg er godt. På det området jobber vi grundig og har en plan for hvordan det skal være. Arenaen ligger til rette for at vi skal få dette til, så er det om vi er flinke i dette arbeidet da.»*

I intervjuene kom det fram at skolen og barnehagen har flere møter i året der de diskuterer førsteklasingene og kommende skolestartere. I januar har de overføringsmøte med tanke på barn med spesielle behov og diskuterer da skolens søknad om ressurser for 1.trinn. Barnehagene har møter med foreldrene i april, og de går da gjennom informasjonen barnehagen skal kunne gi til skolen.

4.4.1 Oppsummering og drøfting

Etter intervjuene sitter jeg med et inntrykk av at skolene og barnehagene har et godt samarbeid. Barnehagene er flinke til å gi informasjon videre til skolene, som det er viktig for lærerne å kjenne til. Denne informasjonen har de gått gjennom med foreldrene i

forkant og fått deres godkjenning til å bringe videre. En stor prosent av skolestartene har gått ett eller flere år i barnehagen. For at skolen skal gi barna en best mulig leseopplæring, er det viktig at skolen får god informasjon fra barnehagene angående barnas språklige utvikling. Skolen på sin side, må se viktigheten av arbeidet barnehagen har lagt ned for å styrke det enkelte barn sin språklige bevissthet. For å unngå unødvendige frustrasjoner må gjensidige forventninger drøftes, som for eksempel, hva forventer skolen at barnehagen skal ha gått gjennom med elevene før skolestart.

Den ene rektoren var opptatt av at barnehagen ikke måtte glemme «å gjøre barnehageting», som hun uttrykte det, og overlate mer «skoleretta aktiviteter» til skolen. Med det mente hun at barnehagen skulle sørge for at barna var klare til å begynne på skolen når det gjelder ferdigheter som å kle på og av seg selv, kunne vente på tur, og, ikke minst, kunne snakke for seg. Også rektoren på den andre skolen understreket at det var viktig at barna kan utrykke seg og fortelle om dagen sin og gi uttrykk for egne meninger. Hun mener også at det er viktig at barna har utviklet et godt ordforråd når de begynner på skolen. Barnas ordforråd kan påvirke barnas leseinnlæring, i positiv eller negativ retning. Det er derfor viktig at barnehagen kan gi informasjon om barnas språklige forutsetninger, noe som ikke minst er viktig for de flerspråklige barna, slik at elevene får en best mulig tilpasset leseopplæring.

Barnehagen er en viktig del av barnas første år og det er her mye av grunnlaget for en god språklig utvikling blir lagt. Klarer lærerne å nyttiggjøre seg de opplysningene de får, kan dette bidra til en bedre og mer effektiv lese og skrive opplæring, for eksempel ved å jobbe med noen av de samme temaene som barnehagen har vært gjennom året før skolestart. Dette vil kunne øke barnas motivasjon, og en vil kunne dra nytte av barnas forkunnskaper. De flerspråklige vil da få mulighet til å delta mer aktivt, når det er snakk om ord og begreper som de kjenner fra før. Selv om ikke alle har vært gjennom det samme temaet tidligere, vil dette kunne øke alle sin motivasjon ved at noen elever er spesielt engasjerte, noe som kan smitte over på de andre elevene.

6 Avslutning

I denne oppgaven skulle jeg se på hvilke forutsetninger som må være på plass for at elever med norsk som andrespråk skal kunne få et best mulig utbytte av begynneropplæringen i

lesing, og hvordan denne elevgruppa blir ivaretatt i en liten utkantkommune med to skoler med småskoletrinn. Jeg valgte å ta utgangspunkt i fire forskjellige teoretiske perspektiver, leseopplæringen, organisering, samarbeid mellom skole og hjem og samarbeid mellom skole og barnehage for å finne svar på problemstillingen.

I drøftingsdelen har jeg sett på svarene fra intervjuene ut ifra de samme perspektivene, når dette har vært naturlig. Av funnene jeg gjorde, vil jeg å trekke fram følgende:

I intervjuene kom det fram at rektorene synes at fordelingen av ressursene kunne være uoversiktlige og uforutsigbare. Det var tydelig at de da mente økonomiske ressurser, som kan variere fra år til år, og som gjør det vanskelig for lederne på skolene å planlegge hvilke tiltak de er i stand til å sette i gang. Det kom også fram at det var en ny plan for ressurstildelingen på trappene. Tilflytningen av barn med flerspråklig bakgrunn kan variere fra år til år, og fra skole til skole. I denne kommunen sokner de fleste av barna til en av skolene, mens det er få elever med flerspråklig bakgrunn på den andre skolen. Jeg har ikke gjort noe forsøk på å sammenligne de to skolene i denne oppgaven, men ut fra svarene på intervjuene kan jeg lese at skolen med flest flerspråklige elever, som for øvrig er en skole med bare småskoletrinn (1. – 4. trinn) og den minste av de to skolene, sitter inne med mye erfaring i forhold til denne elevgruppa. Den andre skolen, med bare omkring 2 % flerspråklige elever, ga likevel inntrykk av å ha mer timeressurser for det enkelte barn. Muligens handler det om et større handlingsrom fordi det er flere elever på skolen totalt sett. Begge rektorene ga imidlertid uttrykk for mye kunnskap om flerspråklige og flerkulturelle elever og viste gode intensjoner for å få til et godt opplegg rundt disse elevene.

Når skolene jeg har undersøkt, skal bestemme om elevene har god nok språklig kompetanse, blir avgjørelsen tatt ut ifra flere forutsetninger. Skolen/rector må ta hensyn til foreldre og elevenes ønske, klasselærerens vurdering og skolens økonomiske ramme. I et drømmescenario, har skolens økonomiske forutsetninger ingen stor betydning for om elevene er «gode nok» til å følge den ordinære opplæringen. Rent faglige kriterier bør ligge til grunn for avgjørelsen om eleven nå kan så mye norsk at han kan følge den vanlige undervisningen. For at foreldre og elever ikke skal oppleve det negativt og ekskluderende å bli tatt ut av undervisningen, må skolen og lærerne arbeide for at elevene ikke blir stigmatisert av å bli tatt ut i grupper og med holdningsarbeid i forhold til dette. En

mulighet er å arbeide med grupper, der også elever med norskspråklig bakgrunn deltar. Elever med god språklig kompetanse kan være en støtte for de med svakere kompetanse. Ikke minst kan slike grupper være med på å styrke det sosiale samholdet i klassen.

Som nevnt i innledningen kan det være både ulemper og fordeler med å komme som innflytter til en liten kommune. I en liten kommune kan det være vanskelig å få tak i de samme menneskelige ressursene som i en større kommune, som morsmåslærere og – assistenter eller spesialpedagoger med flerkulturell kompetanse. Elevene vil ha ulike morsmål, og i en liten kommune er det ikke like lett å få til grupper av elever med samme morsmål. Det kom fram i intervjuene at barna ikke får morsmålsundervisning i denne kommunen. I NOU mangfold og mestring (2010) kommer utvalget fram til at elevene bør få morsmålsundervisning, men de ser at dette kan være en utfordring, og oppfordrer kommunene og den enkelte skole å gi elevene grunnleggende opplæring i norsk, og eventuelt tospråklig fagopplæring, hvis morsmålsundervisning ikke er mulig.

Evalueringen av tilskuddsordninger til tiltak for å bedre språkforståelsen hos minoritetsspråklige barn i førskolealder fra 2006, viser at store kommuner vurderer seg selv som mer kompetente innenfor dette feltet enn små kommuner (Rambøll Management, 2006). Sannsynligheten er stor for at dette også gjelder for grunnskolen. Det er lettere for store kommuner å sette sammen grupper av barn og få tak i morsmåslærere og morsmålsassistenter, når det er flere innflyttere fra de ulike landene å ta av. Mindre kommuner kan ha større utfordringer i forhold til dette; både timer og kompetanse må ofte fordeles over flere små skoler. Geografiske utfordringer kan være et hinder for å få til et godt fagmiljø av morsmåslærere og lærere med kompetanse innen flerspråklig arbeid. Fordelen med å havne på en liten skole, kan være at en lettere blir kjent i lokalmiljøet og får venner, og at det ikke er så lett å isolere seg og bare være sammen med andre med samme språk og kultur. Dette vil ha en positiv innvirkning på andrespråksopplæringen og på skoleprestasjonene. Om ringvirkningene av å bosette seg i en liten eller stor kommune blir positive eller negative for skolebarna, er selvfølgelig avhengig av mange flere faktorer, og kanskje først og fremst av hvordan familiene blir tatt imot og blir inkludert på sitt nye hjemsted, noe som nødvendigvis ikke handler om liten eller stor kommune. I alle tilfeller vil graden av kompetanse kommunen har tilegnet seg i forhold til dette fagfeltet, ha mye å si (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Selv om en skole ikke får mulighet til å gi morsmålundervisning, er det likevel viktig at skolen er med på å støtte opp om elevenes kultur og egenart. Mangfoldet på skolen bør synliggjøres og elevene bør få oppleve at kulturen og bakgrunnen deres er viktig. Ikke minst bør de støttes og påvirkes til å utvikle sitt eget morsmål. Morsmålet er viktig for utvikling av identitet og for å kunne holde kontakt med slekt og familie. Dette vil kunne være med på å utvikle trygge barn, som er stolte av sin egen bakgrunn og kultur, og som, etter hvert som de vokser til, er i stand til å finne sin plass i mangfoldig samfunn.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til å styrke elevens kulturelle og språklige identitet. Gjennom et godt samarbeid, der en forklarer foreldrene hvordan den norske skolen fungerer og hvilke verdier den er bygd på, vil gjøre det lettere for de minoritetsspråklige familiene å inkludere skolehverdagen i familielivet, og samtidig inkludere elevens kulturelle familiebakgrunn inn i skolehverdagen. Like viktig er det at skolen lytter til foreldrene for å kunne sette seg inn i deres bakgrunn og verdigrunnlag. Språket kan her være en stor utfordring, noe som også kom fram av intervjuene. I en liten kommune kan det være vanskelig å få tak i tolk. Det ble nevnt at skolene ofte måtte ta til takke med telefontolk til slike møter.

Når det gjelder samarbeid mellom skole og barnehage, kom det fram at på dette området hadde kommunen et godt system, som er nedfelt i et årshjul, som både barnehagene og skolene må forholde seg til. Dette kan være et godt eksempel for andre kommuner for hvordan dette samarbeidet kan organiseres.

Lærerne og rektorene hadde erfart at elevene kunne komme til skolen med et tilsynelatende godt hverdagspråk på norsk, men at de likevel kunne komme til kort i undervisningen. Dette kan gi seg alvorlige utslag ved at barn som absolutt kunne trenge det, ikke får tospråklig undervisning og den hjelp de behøver fordi lærerne tror de forstår mer enn de gjør. Mange kan ha liten erfaring med norskspråket og forstår bare enkelte begreper og utsagn i gitte situasjoner. På den annen side opplever lærerne også at enkelte elever lærer seg ord og begreper som brukes i undervisningen og gir uttrykk for at de forstår disse begrepene i timene. Blir de samme ordene brukt i en annen kontekst, har de store problemer med å forstå hva det er snakk om. Dette kan påvirke lese- og skriveferdighetene etter hvert som kravet til leseforståelse øker. En av lærerne hadde tatt konsekvensen av dette og var bevisst på å ta i bruk ord og begreper som har en

overføringsverdi til barnets daglige liv. Dette er nok viktig i forhold til den første språkopplæringen. Etter hvert må imidlertid barnet også lære seg «skoleord» og faguttrykk for å klare å følge med i undervisningen.

Det er også viktig å huske på at også elever med flerspråklig bakgrunn kan ha generelle eller spesifikke språkvansker, på samme måte som majoritetsspråklige barn. Det at de skal lære flere språk, kan kamuflere at de har andre språkvansker, som kommer tidligere fram hos enspråklige. Derfor er det viktig å ha god dialog med foreldrene for å følge med på språkutviklingen, både på første og andrespråket. Når skolen ikke har tilgang på morsmåslærer kan det være utfordrende å vite hvordan morsmålskompetansen til elevene har utviklet seg. Denne problemstillingen hadde det vært interessant å lære mer om, og det er nødvendig med mer forskning på dette området.

I dette studiet har jeg ønsket å finne ut mer om hvordan skolene i en liten kommune arbeider med leseopplæringen til de flerspråklige barna, ut ifra rammene de har på disse skolene og i denne kommunen. Hvilke forutsetninger må være til stede for at opplæringen skal bli best mulig? Dette har jeg prøvd å finne svar på ved å stille spørsmål til rektorer og lærere som jobber med denne elevgruppa, og jeg har sett på teori og forskning omkring undervisning av minoritetsspråklige barn, og på mer generell teori om lesing. Funnene jeg har gjort kan ikke generaliseres til alle skoler i små kommuner, men de kan gi et innblikk og en forståelse for hvordan det er å arbeide med denne spesielle elevgruppa.

Siterte verk

- Aukrust, V. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo.: Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bogaards, P. &.-D. (2004). *Vocabulary in a second language :selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cummins, J. (1980). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *NABE Journal*, vol.IV, No. 3 , 25-59.
- Cummins, J. (2003). “*BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction*” i *Paulston*.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring*. . Notodden.: Telemarkforskning.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* . Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad , L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag. .
- Golden, A. (2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). . Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, ss. 6-10.

- Hagtvet, B. L.-A.-L.-A. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, ss. 34-49.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2007). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A. T. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kibsgaard, S. (2007). Likeverdighet gjennom mangfold. I Moser , & Rôthle , *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?* (ss. 167-182). Oslo.
- Kjølaas, J. H. (2007). <http://munin.uit.no/>. Hentet 06 13, 2013 fra Tospråklige elevers skolespråk:
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2288/article.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010, Juni 1). *NOU 2010: 7;Mangfold og mestring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010, Juni 1). *NOU 2010: 7;Mangfold og mestring*. Hentet April 22, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). *The development of reading in children who speak English as a second language. Developmental Psychology, 39, 1005-1019.*
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : an interactive approach. Thousand Oaks. Calif: Sage Publications.*
- Meichenbaum, D., & Biemiller, A. (1998). *Nurturing Independent Learners. Helping Students Take Charge Of Their Learning. Massachusetts: Brookline Books.*
- Melby-Lervåg, M. &. (2011). Hentet fra <http://www.uv.uio.no/>.
<http://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/morsmalferdigheter.pdf>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid . Oslo: Universitetsforlaget.*
- OECD. (2006). *Starting Strong II Early Childhood Education and care.*
- Opplæringslova. (1998, Juni 17). *ov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet fra Lovdata.no: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Øzerk, K. Z. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken.* (ss. 160-186). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen. Vallset. Oplandske bokforlag .*
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods . Thousand Oaks: : SAGE Publications. .*
- Pearson, B., Fernández, S., & Oller, D. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studie. Vol: 43, 93-120.*

- Penno, J. F. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect. . *Journal of Educational Psychology*, 94, ss. 22-33.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* .
- Ringdal. (2013). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. V. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Skaathun, A. (1993). *Den normale leseprosessen*. Senter for leseforskning.
- Spear-Swerling, L. &. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, Vol. 27, nr. 2, ss. 91 – 103.
- St.meld. , n. (-2. (u.d.). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/3/2.html?id=516887>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2007, August 01). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra Læreplan i morsmål for språklige minoriteter: <http://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, Oktober 04). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet.no: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre->

laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/Hva-pavirker-foreldresamarbeidet/

Utdanningsdirektoratet. (2014, Januar 20). *Tidlig innsats*. Hentet fra Udir.no:
<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tidlig-innsats-/>

Utdanningsforbundet. (2013, Desember 13). *Utanningsforbundet*. Hentet fra
Utanningsforbundet.no:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark%202014/Faktaark_2014.01.pdf

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinærning i olika åldrar. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2: Utbildingsradion.Natur och kultur. .

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wagner, Å. S. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforl.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Intervjuguide til en semistrukturert guide.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N 5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Per Henning Uppstad

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.05.2014

Vår ref: 37942 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37942</i>	<i>Teknisk leseopplæring på norsk som andrespråk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Henning Uppstad</i>
<i>Student</i>	<i>Ingvild Flugsrud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingvild Flugsrud ingvild@flugsrud.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7091 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 61 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37942

Jf. e-post mottatt 10.04.2014 skal studenten ikke registrere personidentifiserende opplysninger under observasjonsdelen av studien. Det er skolens fysiske rom som skal observeres.

Vi legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for gjennomføringen av prosjektet. Vi mottok revidert intervjuguide på e-post 08.05.2014, hvor spørsmål som kunne vært identifiserende for enkeltelever/foreldre er tatt bort (som påpekt i e-post sendt 02.04.2014 og 11.04.2014). Vi anbefaler likevel at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet. I den grad den intervjuede trekker fram eksempler e.l., må dette avgis på en slik måte at opplysningene ikke kan tilbakeføres til en enkeltperson.

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Når samtykke baseres på muntlig informasjon, bør samtykke innhentes muntlig (ikke skriftlig). For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (UiS)
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, 01.11.2014.
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder
- minne om taushetsplikten

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.11.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2

Semistrukturert intervjuguide

1. Organisering

1.1. Hvordan er skolen organisert?

1.2. Ressurser

1.3. Rettigheter

2. Forberedelse til førsteklasse

3. Samarbeid mellom skole og hjem

3.1.1. Er det noen utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem?

3.1.2. Hvem bestemmer at eleven kan godt nok norsk til å følte vanlig undervisning?

4. Leseopplæring

4.1. Organisering av leseopplæring

4.2. Forkunnskaper