

**A.M. Vesteraas Danbolt, T.O. Engen, A. Hagen, L.A.
Kulbrandstad, S. Sand, H. Speitz, I. Straume, Å. Streitlien**

**Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige
innen barnehage og grunnopplæring**

Rapport 01/2010

Telemarksforsking-Notodden

<i>Prosjektnavn:</i>	Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne
<i>Rapportnummer:</i>	01/2010
<i>ISBN:</i>	978-82-7463-149-6
<i>Oppdragsgiver:</i>	Kunnskapsdepartementet
<i>Kontaktperson:</i>	Matias Nissen-Meyer
<i>Dato:</i>	18.02.2010
<i>Prosjektleder:</i>	Heike Speitz
<i>Medarbeidere:</i>	Anne Marit Vesteraas Danbolt, Thor Ola Engen, Anette Hagen, Lars Anders Kulbrandstad, Sigrun Sand, Ingerid Straume, Åse Streitlien
<i>Prosjektansvarlig:</i>	Heike Speitz
<p style="text-align: center;">TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN <i>Senter for pedagogisk forsking og utviklingsarbeid Lærerskoleveien 35, 3679 Notodden</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Telefon: 35 02 66 99 Faks: 35 02 66 98 E-post: tfn@hit.no Web: www.tfn.no</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Tiltaksnr.: 966 009 012</i></p>	

INNHOLD

1	INNLEDNING	8
1.1	OM OPPDRAGET	8
2	BAKGRUNN.....	10
2.1	RELEVANT FORSKNING.....	10
3	TEORI: TILPASSET OPPLÆRING.....	14
3.1	TILPASSET OPPLÆRING PÅ MAKRONIVÅET – LOV, LÆREPLAN	17
3.1.1	<i>Dilemmaer i lovgrunnlaget</i>	18
3.2	TILPASSET OPPLÆRING PÅ MIKRONIVÅET - OVERGANGSMODELLER	25
3.3	TILPASSET OPPLÆRING PÅ MESONNIVÅET.....	27
3.3.1	<i>Systemperspektiv</i>	27
3.3.2	<i>Ledelsesperspektiv.....</i>	29
3.3.3	<i>Lærerkvalifikasjoner</i>	30
3.4	AVSLUTNING	32
4	METODE OG UTVALG.....	35
4.1	METODISK HOVEDTILNÆRMING	35
4.2	UTVALG	35
4.3	INTERVJUER.....	37
4.4	SPØRREUNDERØRSØKELSEN	38
5	KASUSBESKRIVELSER.....	40
5.1	KOMMUNE A	40
5.1.1	<i>Barnehage A1</i>	40
5.1.2	<i>Barnehage A2</i>	42
5.1.3	<i>Grunnskole A1</i>	45
5.1.4	<i>Grunnskole A2</i>	47
5.1.5	<i>Grunnskole A3</i>	49
5.1.6	<i>Videregående skole A</i>	51
5.1.7	<i>Voksenopplæring A.....</i>	53
5.1.8	<i>Oppsummering</i>	54
5.2	KOMMUNE B	55
5.2.1	<i>Barnehage B1</i>	56
5.2.2	<i>Barnehage B2</i>	58
5.2.3	<i>Grunnskole B1</i>	60
5.2.4	<i>Grunnskole B2</i>	62

5.2.5	<i>Videregående skole B</i>	64
5.2.6	<i>Grunnskoleopplæring for ungdommer/voksne B</i>	66
5.2.7	<i>Oppsummering</i>	69
5.3	KOMMUNE C	71
5.3.1	<i>Barnehage C 1</i>	71
5.3.2	<i>Barnehage C 2</i>	73
5.3.3	<i>Grunnskole C 1</i>	75
5.3.4	<i>Grunnskole C2</i>	77
5.3.5	<i>Videregående skole C</i>	79
5.3.6	<i>Enhet Vg C1</i>	79
5.3.7	<i>Enhet Vg C2</i>	82
5.3.8	<i>Grunnskoleopplæring for voksne C</i>	84
5.3.9	<i>Oppsummering</i>	86
5.4	KOMMUNE D	88
5.4.1	<i>Barnehage D1</i>	88
5.4.2	<i>Barnehage D2</i>	91
5.4.3	<i>Grunnskole D1</i>	93
5.4.4	<i>Grunnskole D2</i>	95
5.4.5	<i>Grunnskole D3</i>	97
5.4.6	<i>Videregående skole D1</i>	99
5.4.7	<i>Grunnskoleopplæring for ungdommer/voksne D</i>	102
5.4.8	<i>Oppsummering</i>	104
5.5	KOMMUNE E	106
5.5.1	<i>Barnehage E1</i>	107
5.5.2	<i>Barnehage E2</i>	108
5.5.3	<i>Barnetrinn E1</i>	111
5.5.4	<i>Barnetrinn E2</i>	112
5.5.5	<i>Ungdomstrinn E1</i>	114
5.5.6	<i>Ungdomstrinn E2</i>	116
5.5.7	<i>Mottaksskole E</i>	119
5.5.8	<i>Videregående skole E1</i>	123
5.5.9	<i>Videregående skole E2</i>	124
5.5.10	<i>Grunnskoleopplæring for ungdommer/voksne E</i>	127
5.5.11	<i>Oppsummering</i>	130
5.6	KOMMUNE F.....	132

5.6.1	<i>Barnehage F1</i>	132
5.6.2	<i>Barnehage F2</i>	136
5.6.3	<i>Grunnskole F1</i>	138
5.6.4	<i>Grunnskole F2</i>	142
5.6.5	<i>Grunnskole F3</i>	143
5.6.6	<i>Grunnskole F4</i>	145
5.6.7	<i>Videregående skole F1</i>	147
5.6.8	<i>Videregående skole F2</i>	150
5.6.9	<i>Grunnskoleopplæring for voksne og ungdommer F</i>	154
5.6.10	<i>Oppsummering</i>	157
6	SPØRREUNDERSØKELSEN	160
6.1	INNLEDNING	160
6.2	BARNEHAGE	161
6.3	GRUNNOPPLÆRING	171
7	SAMLEDE PERSPEKTIVER	180
7.1	SPRÅKOPPLÆRING OG KARTLEGGING I BARNEHAGENE	180
7.2	IMPLEMENTERING AV LÆREPLAN I GRUNNLEGGENDE NORSK OG KARTLEGGINGSMATERIELL FOR SPRÅKKOMPETANSE I GRUNNLEGGENDE NORSK 180	
7.3	SAMARBEID MED FORESATTE	181
7.4	RAMMEBETINGELSER FOR OPPLÆRING AV NYANKOMNE ELEVER MIDT I SKOLELØPET	182
7.5	KOMPETANSE OG ETTER- OG VIDEREUTDANNING	183
8	REFERANSER	184
VEDLEGG (INTERVJUGUIDER, SPØRREUNDERSØKELSE, “TILPASSET OPPLÆRING I OSLO”, “DEN FLERKULTURELLE BARNEHAGEN I RURALE STRØK” OG KRYSSTABELLER)		198

SAMMENDRAG

Denne rapporten om opplæringstilboret for minoritetsspråklige barn, unge og voksne ble laget av en forskergruppe fra Høgskolen i Hedmark og Telemarksforsking-Notodden, i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen som er beskrevet i rapporten foregikk i tidsperioden august 2009 til februar 2010.

Oppdraget er beskrevet som *undersøkelser av et antall utvalgte case for å kunne få en mer substansiell forståelse av det opplæringstilboret den minoritetsspråklige del av befolkningen får* (jf. konkurransegrunnlaget s.3).

I rapporten gis det innledningsvis en omfattende oversikt over relevant forskning på feltet. Denne følges av en teoridel der prinsippet om tilpasset opplæring er valgt som ramme for å gå inn i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres opplæringen, og hvilket innhold har den?
2. I hvilken grad sikrer de juridiske og økonomiske rammebetingelsene et godt opplæringstilbud?
3. I hvilken grad og på hvilke måter er det flerkulturelle perspektivet integrert i opplæringsinstitusjonene?

Undersøkelsen omfatter beskrivelser og vurdering av organiseringen, omfang av ulike typer tilbud til minoritetsspråklige og innholdet i disse tilbudene i seks kommuner – to små, to mellomstore og to store. Det lå i oppdraget at den metodiske hovedtilnærmingen skulle være en flerkasusundersøkelse. De økonomiske og tidsmessige rammene tilsa at antallet kasus måtte bli relativt begrenset, og det var klart at det ikke ville være mulig å tegne et representativt bilde av situasjonen på feltet. Til gjengjeld kan studien bidra med et konkret, praksisnært innblikk i opplæringen i disse seks kommunene.

Forskningsspørsmålene belyses følgelig gjennom en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Noe av informasjonen ble innhentet gjennom en nettbasert spørreundersøkelse, mens andre deler av studien bygger på intervjuer med aktører på feltet. Gjennom intervjuer har vi samlet inn et bredt sett av kvalitative data som belyser informantenes opplevelser og erfaringer når det gjelder opplæring og utdanning av medlemmer av språklige minoritetsgrupper.

Kapittel 5 presenterer kasusbeskrivelsene (kommune A-F), med mellom en og fire enheter per nivå. Hvert kasus avsluttes med en oppsummering.

Undersøkelsen viser at det er stor variasjon både i organiseringen av opplæringsstilboret og i innholdet det har. Variasjonen henger sammen med flere forhold. Blant annet har vi sett at det er avgjørende for tilboret som gis at aktørene på ulike nivåer - utøvende pedagoger, institusjonsledere og overordnede ledere - har god kompetanse for å arbeide med dette feltet. Her bekrefter våre funn det man har sett i flere andre studier, nemlig at behovet for å heve kompetansen er stort.

Når det gjelder spørsmålet i hvilken grad de juridiske og økonomiske rammebetingelsene sikrer et godt opplæringstilbud, viser vi først til den inngående drøftingen i teorikapittelet av § 2.8 i opplæringsloven. Her argumenteres det for at det er nødvendig å gi denne paragrafen en vid tolkning for at den skal kunne danne grunnlag for et tilboret som gir minoritetsspråklige elever den tilpassete opplæring som de har rett til etter § 1.3 i loven. Når det gjelder de økonomiske rammebe-

tingelsene, har vi i forståelse med oppdragsgiveren ikke drøftet de sentrale styringsdokumentene, men spørsmål om økonomi ble tatt opp så vel i intervjuer på institusjonene som i den nettbaserte spørreundersøkelsen. Her vises til de enkelte kasusbeskrivelsene og til resultatene fra spørreundersøkelsen. Generelt kan det sies at selv om mange aktører selv sagt ønsket seg større ressurser, fikk ikke økonomiske forhold hovedfokuset i samtalene som ble gjennomført på institusjonene. Man var som regel mer opptatt av utfordringer knyttet til organiseringsmåter, faglig kompetanse og didaktisk kompetanse.

Når det gjelder spørsmålet, i hvilken grad og på hvilke måter det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene, tegner våre undersøkelser et variert bilde. Noen enheter karakteriseres av at de kun ved spesielle anledninger har oppmerksomheten mot mangfoldet i den kulturelle bakgrunnen til barna eller elevene, uten at dette mangfoldet preger den daglige virksomheten. Samtidig møtte vi også institusjoner som skilte seg positivt ut, først og fremst gjennom ulike former for kvalitativ differensiering i det pedagogiske arbeidet.

I kapittel 7 presenteres noen samlede perspektiver på kasuskommunene i undersøkelsen. I dette avsnittet trekker vi fram noen funn som vi mener er spesielt viktige, og kommenterer dem i lys av teorikapittelet i rapporten.

Som vedlegg til rapporten følger intervjuguidet, spørreskjema og tabeller, samt en egen oversikt over forskningsarbeid fra Oslo kommune og fra en nasjonal barnehagesurvey som for tiden gjennomføres på Høgskolen i Hedmark.

1 INNLEDNING

1.1 Om oppdraget

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklig barn, unge og voksne¹, har Telemarksforskning-Notodden i samarbeid med Høgskolen i Hedmark gjennomført en innhenting av kunnskap vedrørende tilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnskoleopplæring. Undersøkelsen er gjennomført i tidsperioden august 2009 til februar 2010. Utgangspunktet for denne rapporten er utlysningen i DOFFIN fra 25. juni 2009 (200901/MNM).

I beskrivelsen av oppdraget legges det vekt på at det skal foretas en gjennomgang av organiseringen og innholdet i opplæringen, en vurdering av juridiske og økonomiske rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklige barn, unge og voksne og vurdering av hvordan det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene.

Begrepet *minoritetsspråklige* er definert som *alle personer som ikke har norsk eller samisk som morsmål*. Definisjonen er dermed videre enn den som brukes i sammenheng med tilskuddsordningen til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, som ikke omfatter barn som har svensk, samisk, dansk eller engelsk som morsmål. Den er også videre enn begrepsbruken i opplæringsloven § 2-8, som omtaler elevene som har rett til særskilte tiltak (jf. Østberg 2009).

Oppdraget er beskrevet som *undersøkelser av et antall utvalgte case for å kunne få en mer substansiell forståelse av det opplæringstilbudet den minoritetsspråklige del av befolkningen får* (jf. konkurransegrunnlaget s.3). Undersøkelsen omfatter beskrivelser og vurdering av organiseringen, omfang av ulike typer tilbud til minoritetsspråklige og innholdet i disse tilbudene i seks kommuner. Videre gis en samlet vurdering av opplæringstilbudet som er undersøkt.

Slik vi forstår anbudsdocumentet, går oppdraget i hovedsak ut på å kartlegge opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne og vurdere om nåværende ansvarsforhold, virkemidler og tiltak sikrer inkluderende opplæringstilbud/utdanning. I undersøkelsen har vi hatt som mål å belyse problemstillinger:

1. Hvordan organiseres opplæringen, og hvilket innhold har den?
2. I hvilken grad sikrer de juridiske og økonomiske rammebetingelsene et godt opplæringstilbud?
3. I hvilken grad og på hvilke måter er det flerkulturelle perspektivet integrert i opplæringsituasjonen?

¹ Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne (Østberg-utvalget) ble gitt i oppdrag å

foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning, og skal vurdere om nåværende ansvarsforhold, virkemidler og tiltak sikrer inkluderende og likeverdige opplæringstilbud/utdanning. (Konkurransegrunnlaget s.3)

På et møte med oppdragsgiver ble det avklart at problemstilling 2 skulle tones ned noe, siden dette er et sentralt punkt i utvalgets eget arbeid. Videre har vi lagt vekt på et helhetlig perspektiv på opplæringstilbudet og dermed omfatter undersøkelsen mer enn språkopplæring slik den gis i grunnleggende norsk, det ordinære norskfaget, i morsmål for minoriteter og i tospråklig fagopplæring. Også barns deltagelse i barnehager og språkstimulerende tilbud i førskolelader er inkludert.

2 BAKGRUNN

Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne er gitt i oppdrag å

foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning, og skal vurdere om nåværende ansvarsforhold, virkemidler og tiltak sikrer inkluderende og likeverdige opplæringstilbud/utdanning. (Konkurransegrunnlaget s.3)

I beskrivelsen av oppdraget som departementet har gitt vår forskningsgruppe, legges det vekt på at det skal foretas en gjennomgang av hvordan opplæringen av minoritetsspråklige barn, unge og voksne er organisert, og hvilket innhold den har. Videre skal de juridiske og økonomiske rammebetingelser for opplæringen vurderes, og likeledes hvordan det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene.

Oppdraget er beskrevet som *undersøkelser av et antall utvalgte case for å kunne få en mer substansiell forståelse av det opplæringstilbudet den minoritetsspråklige del av befolkningen får*. Undersøkelsen skal omfatte beskrivelser og vurdering av organiseringen, omfang av ulike typer tilbud til minoritetsspråklige og innholdet i disse tilbudene. Videre skal det gis en samlet vurdering av opplæringstilbuddet som er undersøkt. Som en bakgrunn for vår rapport, vil vi gi et kort og summarisk oversyn over relevant forskning.

2.1 Relevant forskning

Helt fra 1970-tallet har minoritetsspråklige elever i grunnskolen oppnådd svakere skoleresultater enn sine majoritetsspråklige jevnaldringer (for oversikter, se Engen, Sand, & Kulbrandstad, 1997:17; Aasen, Engen, & Nes, 2003). Denne tendensen synes å ha vedvart fram til dags dato (cf. Arnesen, 2003; Bakken, 2002, 2009; Fekjær, 2006; Fylkesmannen i Akershus, 2003; Golden & Larsen, 2005; Lie, 2001:333-334; OECD, 2006; Opheim & Støren, 2001; Ryen, Wold, & de Wal Pastoor, 2005; Solheim, Tønnessen, Wagner, & Bonnet, 2003; Wagner, 2004; Øzerk, 2003), og gjør seg gjeldende også på videregående skolenivået (Lødding, 1994a, 1994b, 2003a, 2003b, 2003c; Markusen & Sandberg, 2004; Opheim & Støren, 2001; Støren, 2006). De internasjonalt sammenliknende PISAundersøkelsene bekrefter hovedtendensen, samtidig som de også viser at prestasjonsforskjellene mellom majoritets- og minoritetselever i Norge er blant de største i OECD-området (Hvistendahl & Roe, 2004; Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004; Lie, 2001; Roe, Linnakylä, & Lie, 2003; Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman, 2009). Norske forskere påpeker at spredningen i gruppen minoritetsspråklige elever er mye større enn normalfordelingen tilsier (Nordahl, 2009). I grunnskolen synes det å være en god del som greier seg på høyde med de sterkeste, mens et flertall klarer seg like dårlig som de svakeste majoritetselevene (Øzerk, 2003).

Det har lenge vært arbeidet for å endre på disse skjevhettene i skoleutbytte. I M-87 ble det innført planer både for norsk som andrespråks- og morsmålsopplæring, men tiltakene var tilsynelatende lite effektive (Oslo kommune, 2004a, 2004b). Både forskere og skolebyråkrater (Lødding, 2003b; Utdanningssetaten, 2004) har

for eksempel hevdet at for eksempel andrespråksopplæringen både representerer en lavambisjonsplan og at den virket segregerende.

Slike konklusjoner kan likevel ha vært noe forhastede. Morsmålsopplæring i grunnskolen har i det minste ikke hatt negative virkninger for skoleprestasjonene (Bakken, 2003, cf. ; Aasen & Mønnes, 1999), på tross av svakt kvalifiserte morsmåslærere (Engen & Ryen, 2009), og de kan ha hatt positive virkninger for eksempel for identitetsutviklingen (jf. f.eks. Honneth, 2008; Kjeldstadli, 2002; Ofstad, 1971; Thorbjørnsen, 2007). Og når norsk som andrespråksopplæring ikke har fungert tilfredsstillende, kan det henge sammen med at tilbuddet i realiteten har vært et lavkvalitetstilbud uten særlig læringstrykk (Engen & Kulbrandstad, 2007; Lødding, 2003b; Øzerk, 2007a), forvaltet av lærere uten tilstrekkelig relevant kompetanse (Bakke, 2006; Rambøll management, 2006:40f.). Dette kan bety at skolene i liten grad fulgt opp læreplanenes intensjoner, og at det som på læreplanenivået har vært en integreringspolitikk, i praksis har vært noe helt annet (Engen, 1994, 2005) (Bakken, 2003, cf. ; Engen, 1994, 2004a, 2004b, 2005; Nedberg, 1997; Taguma et al., 2009; Aasen & Mønnes, 1999).

Det har imidlertid vært initiert lite forskning som dokumenterer skolesystemets implementeringspraksis av skolepolitiske intensjoner overfor minoritetsspråklige elever. I den brede L97-vurderingen var det for eksempel bare ett prosjekt som dreide seg spesielt om tilbuddet til minoritetsspråklige elever (Øzerk, 2003), men både Gunn Vedøys doktorgradsarbeid (Vedøy, 2008) og oppdragsrapporter knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet (LK 06) (Bakken, 2003; Rambøll Management, 2006; Rambøll Management AS, 2010), tyder på at implementeringspraksisen har vært høyst mangefull.

Også på barnehagefeltet finnes det lite norsk forskning som beskriver det tilbuddet som minoritetsspråklige barn faktisk får, om vi ser bort fra hovedfags- og masteroppgaver. I 2002 kom det for eksempel en kunnskapsoversikt som slo fast at "...vi vet så godt som ingen ting om de voksnes praksis når det gjelder integrering" (Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002:59). I flere rapporter fra evalueringen av *Prøveprosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for 4- og 5-åringar i bydel Gamle Oslo* finnes det riktignok beskrivelser av hvordan barnehagene i dette prosjektet arbeidet med språkopplæringen, barnas sosiale samhandling og overgang barnehage – skole (Sand & Skoug, 2002; Skoug & Sand, 2003), og hvordan personalet samarbeidet med foreldrene ((Nergård, 2002, 2003a, 2003b)). I disse rapportene er det også beskrivelser og oversikter over personalgruppenes og barnegruppenes sammensetning, etnisk og språklig. Men denne forskningen gjelder et spesielt tilbud som ikke er representativt for det barnehagetilbuddet som minoritetsspråklige barn i Oslos barnehager får (Ruud og Knutsen 2009).

Det er imidlertid gjort noen studier av hvordan barnehagen kan bidra til at de minoritetsspråklige barna lærer norskspråklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2007) Det foreligger således en evaluering av hvordan tilskuddsordningen for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder blir praktisert i barnehagen (Rambøll Management 2006), samt en rapport vedrørende kartlegging av arbeidet med språkstimulering og kartlegging av barns språklig utvikling i kommunene (Rambøll Management 2008). Noen forskningsprosjekter har også sett på sammenhengen mellom barnehagens kvalitet og skolefaglig læring (se Aukrust & Rydland, 2009).

For tiden pågår det et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Hedmark som har som mål å øke kunnskapen om og være med å utvikle praksisen i flerkulturelle barnehager. Prosjektet består av en landsomfattende spørreundersøkelse, samt fire delprosjekter om lek, foreldresamarbeid, språkmiljø og det personorienterte innholdet (se Engen et al., 2009). Noen foreløpige resultater fra dette prosjektet vil bli gjort kjent i denne rapporten. Likevel er det grunn til å fastslå at det fortsatt er et stort forskningsbehov vedrørende hvordan barnehagen skal håndtere multikulturalitet (Borg m.fl. 2008).

Når det gjelder de voksne innvandrernes behov, har det vært en viss spredt forskningsaktivitet. På begynnelsen av 1990-tallet ledet Anne Hvenekilde et større prosjekt om alfabetiseringsundervisning som er oppsummert i Hvenekilde og Alver (1994). Rundt tusenårsskiftet kom det en rapportserie fra Voksenpedagogisk forskningsinstitutt i Trondheim kalt Norskopplæring for voksne. (f.eks. Nordberg 2000). Av nyere publikasjoner fra dette miljøet kan nevnes Skaalvik (2004) om deltakerinnflytelse i voksenopplæring og om didaktisk arbeid med voksne innvandrere (Folstad og Lyngstad 2008). Faglige og pedagogiske spørsmål knyttet til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er en prioritet for VOX kompetansesenter, som gir ut rapporter, utredninger, analyser og evalueringer. Av de siste utgivelsene er en evaluering av et kurs i grunnleggende ferdigheter for minoritetsspråklige i arbeidslivet. Telemarksforsking-Notodden har også gjennomført en evaluering av norskopplæring for voksne innvandrere i bedrift i 2001 (Haukeland og Speitz 2003). Ved Norsk språktest ved Universitetet i Bergen drives det forskning om vurdering av voksne innvandreres språkproduksjon og hva som karakteriserer de ulike språklige ferdighetsnivåene i norsk (se f.eks. Halvorsen 2002).

Med prosjektet «Krafttak for norskopplæring» gjør Oslo kommune en ekstra innsats for å øke rekrutteringen, bedre kvaliteten og øke gjennomstrømningen i voksenopplæringen. Likevel er det store, udekke forslagsbehov knyttet også til opplæringen av voksne innvandrere. Vi vet at målene som myndighetene har formulert for norsk- og samfunnsfagopplæringen for den sistnevnte gruppen ikke er nådd. I hele landet sliter kommunene med å få deltakere i norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen raskere gjennom systemet og ut i et arbeidsliv som krever norskkunnskaper på et visst nivå. Særlig problematisk er det å nå målene om andel bestått på den skriftlige delen av Norskprøve 2 og 3.

Mangelfull implementering av skolepolitiske intensjoner har sannsynligvis medført at mainstreaming ganske kontinuerlig har vært den dominerende organiseringssmodellen i norsk skole og barnehage fram til dags dato, noe vi vil behandle nærmere i teorikapitlet i denne rapporten. I L97 ble en slik praksis introdusert, og mer eller mindre institusjonalisert i LK 06, der fokus i opplæringen ble flyttet over mot grunnleggende ferdigheter eller kompetanser (Haug & Bachmann, 2007; Krejsler, 2007; Vedøy, 2008). LK 06 foreskriver at norskopplæring normalt skal skje i årstrinnsgruppen, mens minoritetsspråklige elever som faller utenfor skal følge en ny plan i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever. Morsmålsopplæring er redusert til et tilbud for de elevene som er for svake i norsk til å ha utbytte av å følge planen i grunnleggende norsk, og fungerer ikke sjeldent også som et spesialpedagogisk tiltak (Opplæringsloven, § 2-8, jfr. Nordahl & Hausstätter, 2009; Oslo kommune, 2004b:20-21; Pihl, 2006; Ryen et al., 2005).

Men selv om “mainstreaming” og kvantitativ differensiering er en dominerende anbefaling i dag, kan både kommuner (*Taguma et al., 2009:11*) og enkeltskoler implementere føringene på ulike måter (Haug, 2006; Haug & Bachmann, 2007; Palm & Lindquist, 2009; Rambøll Management, 2006; Rambøll Management AS, 2010; Vedøy, 2008; Øzerk, 2007b).

Den satsingen på generelle tiltak som har blitt mer dominerende de siste årene, må tilsynelatende suppleres med mer skreddersydde, målrettede tiltak – både for særskilte undergrupper av minoritetsspråklige barn og for kategorien som helhet (*Taguma et al., 2009*). Hvilke typer tiltak det kan dreie seg om, har vi behandlet på generelt grunnlag i teorikapitlet, der vi har tatt utgangspunkt begrepet og prinsippet om tilpasset opplæring, både allment og i relasjon til minoritetsspråklige barn spesielt. Men feltet trenger også mer presis, forskningsbasert informasjon om den implementeringspraksis som finner sted på institusjonsnivået, noe som ikke minst understrekkes av de OECD-ekspertene som evaluerte opplæringstilbudet i Norge:

..., to achieve real improvements in education outcomes for immigrant students, more effort may be needed to address the implementation and impact lags of chosen policies (Taguma et al., 2009:11).

Den typen undersøkelser som det inviteres til i oppdragsbrevet, er derfor svært nødvendige. Hvilke typer skreddersydde, målrettede tiltak som praktiseres i dag, håper vi å kunne si noe mer presist om gjennom de delstudiene vi har gjort i dette prosjektet. Å finne fram til tiltak og strategier som lærere i barnehage, grunnskole, videregående skole og i grunnopplæringen for voksne mener fungerer, er et viktig mål for dette prosjektet. Men vårt bidrag er ganske beskjedent, ettersom tidsrammene ikke har tillatt verken grundig og utfyllende datainnsamling eller analyse.

3 TEORI: TILPASSET OPPLÆRING

I vårt anbud har vi formulert vi tre forskningsspørsmål som skal besvares:

1. Hvordan organiseres opplæringen, og hvilket innhold har den?
2. I hvilken grad sikrer de juridiske og økonomiske rammebetingelsene et godt opplæringstilbud?
3. I hvilken grad og på hvilke måter er det flerkulturelle perspektivet integrert i opplæringssituasjonen?

Som ramme for å gå inn i disse spørsmålene har vi valgt prinsippet om tilpasset opplæring. På systemnivå dreier dette prinsippet seg nettopp om hvordan opplæringen er organisert. Indirekte kan det også kaste lys over hvilket innhold opplæringen skal ha, og i hvilken grad og på hvilke måter det flerkulturelle perspektivet er integrert i på institusjonsnivå (Engen, 2010, under arb.), ettersom dette i stor grad vil avhenge av hvilke prinsipper for differensiering skolene velger å legge til grunn for tilpasningen.

Prinsippet om tilpasset opplæring har eksistert som en føring i det norske utdanningssystemet siden 1975 (Haug, 1998). I dag er det lovpålagt (opplæringsloven § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*²) og omtalt utførlig i læreplanene. Selv om både skoler og barnehager i dag bør ha implementert hensiktsmessige ordninger og rutiner, er prinsippet om tilpasset opplæring på ingen måte entydig, verken som faglig eller juridisk begrep, slik at det er rom for ulike tolkninger lokalt (Bachmann & Haug, 2006; Engen, 2009b, 2010, in process; Haug & Bachmann, 2007). Hvordan prinsippet er implementert, kan for eksempel avdekkes ved å studere enkeltskoler og barnehager i en kasusundersøkelse, slik vi har gjort. Samtidig er en viss avklaring av prinsippets ulike dimensjoner nødvendig for å avgrense noen holdepunkter som kan legges til grunn for å vurdere opplæringskvalitet.

Selv om det andre forskningsspørsmålet som er gjengitt over, riktignok ikke skal ha noen sentral plass i vårt bidrag,³ er også en viss avklarende drøfting av det juridiske grunnlaget nødvendig, fordi det legger føringer på skolenes tolkning av prinsippet om tilpasset opplæring, ikke minst med tanke på hva som utløser ekstra økonomiske ressurser.

² § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringen i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Føyd til med lov 20 juni 2008 nr. 48 (i kraft 1 aug 2008, etter res. 20 juni 2008 nr. 621), tidlegare § 1-3 vart ny § 1-5, endra med lov 19 juni 2009 nr. 94 (i kraft 1 aug 2009, etter res. 19 juni 2009 nr. 675).

(Kunnskapsdepartementet), 1998-07-17-61)

³ Møte med oppdragsgiver for ”Tilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring”, HiO, fredag 11.09.09.

Som bakgrunn for våre empiriske undersøkelser vil vi derfor først se nærmere på lovgrunnlaget, med særlig vekt på prinsippet om tilpasset opplæring i relasjon til de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger og behov. Denne diskusjonen vil ta utgangspunkt i § 2-8 i opplæringsloven, som viser at minoritetsspråklige elever har rett til særskilt norskopplæring, noen ganger også til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Denne retten er imidlertid avgrenset til elever som har for svake ferdigheter i norsk til å følge ”ordinær undervisning”⁴. Vi vil argumentere for at paragrafen kan være gjenstand for både en bred og en smal tolkning, avhengig av hvordan begrepene om tilpasset opplæring og ”ordinær undervisning” forstås. En smal tolkning innebærer hurtigst mulig overføring til ”ordinær undervisning”, mens en bred tolkning innebærer bestemte faglig presiserte krav til når overføring kan finne sted.

Særlig ved en smal tolkning kan det være snakk om å legge til rette mer ad hoc-pregede løsninger med basis i enkeltvedtak, i eller i nær tilknytning til mainstream-konteksten. Dette er sannsynligvis den mest utbredte løsningen, i samsvar med implikasjoner i St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring (Lewin, 2007).

Ved flertallet av skoler (61 %) inngår da også særskilt norsk-opplæring i den ordinære norskopplæringen, med ekstra lærerstøtte. Den nest vanligste løsningen ved skolene er at opplæringen foregår i egne grupper, enten oppdelt etter årstrinn eller etter norskspråklig nivå (45 %), mens individuell opplæring er den minst vanlige formen (22 %) (Rambøll Management, 2006).

Nesten ingen skoler synes å ha identifiserbare modeller som setter språkopplæring i sammenheng med opplæring i andre fag. (Rambøll Management, 2006; Øzerk, 2007b), selv om det både etter en smal og en bred tolkning av § 2-8 kan legges til rette overgangsmodeller, enten med tidlig eller sen overgang. Dersom særskilt norskopplæring inngår i den ordinære norskopplæringen med ekstra lærerstøtte, er

⁴ **§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar**

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

Morsmålsopplæringen kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnade ne til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dogleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringen for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dogleik i norsk til å følge den vanlege opplæringen i skolen.

Endra med lover 4 juli 2003 nr. 84 (i kraft 1 okt 2003), 2 juli 2004 nr. 69 (i kraft 1 sep 2004, etter res. 2 juli 2004 nr. 1064), 19 juni 2009 nr. 94 (i kraft 1 aug 2009, etter res. 19 juni 2009 nr. 675).

((Kunnskapsdepartementet), 1998-07-17-61)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringen. LOV-1998-07-17-61, KD (Kunnskapsdepartementet)

tilpasset opplæring rimeligvis tilrettelagt etter prinsippet for kvantitativ differensiering. Dette gjenspeiler et individperspektiv på tilpasset opplæring, i samsvar med føringer i Kultur for læring (Lewin, 2007).

Både grunnleggende norskopplæring etter egen læreplan, men særlig morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring innebærer imidlertid at skolen modifiserer selve opplæringsinnholdet, eventuelt også arbeidsmåten eller begge deler i relasjon til elevenes forutsetninger. Hovedbegrunnelsen for en slik strategi er at opplæringen skal samsvare så godt som mulig med elevenes begrepsverden fra hjemkulturen, slik at elevenes læringspotensial kan mobiliseres optimalt (jf. f.eks. Hvistendahl, 2007; Rydland, 2009a). Dette innebærer kvalitativ differensiering. Dersom elevene også skiller ut, helt eller delvis, midlertidig eller permanent, innebærer det også organisatorisk differensiering, og da snakker vi om en identifiserbar modell. Kvalitativ differensiering gjenspeiler en strategi for tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv på opplæring og læring.

Perioden med kvalitativ differensiering kan imidlertid være kort, dersom hurtigst mulig overføring / tilbakeføring til mainstreaming-konteksten er et overordnet hensyn (Øzerk, 2007a). Dette kan være et viktig hensyn i Norge, fordi grunnskolen også skal være en inkluderende fellesskole⁵. Ut fra en bred tolkning av § 2-8 kan en lengre periode med kvalitativ og organisatorisk differensiering være påkrevet, dersom elevenes rett til tilpasset opplæring skal oppfylles. Også dette finnes det eksempel på – i vår forskingsoversikt fra Osloskolen.

Uansett om skolene legger til rette for mer ad hoc-pregede løsninger i individperspektivet etter prinsippene for kvantitativ differensiering, eller for overgangsmodeller etter prinsippene for kvalitativ differensiering i det sosiokulturelle perspektivet, vil skoleleder- og skoleeiernivået ha en helt sentral rolle, både i tolkningen og implementeringen av tilpasset opplæring (jf. Rambøll Management, 2006; Rambøll Management AS, 2010). Vi vil derfor undersøke også om tilpasset opplæring på den enkelte institusjon og i den enkelte kommune blir implementert henholdsvis i et *systemperspektiv*, et *kulturperspektiv* og et *innovasjonsperspektiv*. Også i denne sammenhengen vil vi legge hovedvekten på hvilke differensieringsstrategier som velges.

Selv om lærerkompetanse også kan sees på som et aspekt ved system- og kulturkvaliteten ved en institusjon, vil vi likevel trekke den fram spesielt med tanke på tilpasset opplæring. Vi vil peke på at kompetanse er viktig, som sådan, og diskutere *hva slags* kompetanse det nærmere bestemt er behov for i relasjon til tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. Og dette gjelder enten skolene legger prinsippene for kvantitativ eller kvalitativ differensiering til grunn.

Av plasshensyn vil vi i teorikapitlet ha vårt hovedfokus på betingelsene for instrumentelle læring – grunnleggende ferdigheter eller kompetanser, som har en prioritert plass også er i LK 06 (Haug & Bachmann, 2007). Det betyr imidlertid ikke at vi undervurderer betingelsene for danning eller personlighetsutvikling i bred forstand. Tvert imot mener vi at det er nær sammenheng mellom disse aspektene ved skolens tilrettelegging for tilpasset opplæring (Engen 2010), selv om vi ikke har plass til å følge det opp her.

⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring.html?id=1408>

I vårt anbud har vi forslått å utelate Oslo fra den empiriske undersøkelsen, fordi hovedstaden er den kommunen i landet der det er foretatt mest forskning på de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbetingelser. Det vil derfor komme mer ut av å oppsummere denne forskningen enn å gjennomføre en ny, ganske avgrenset undersøkelse. Forskningsoversikten fra Oslo vil imidlertid bli skrevet ut fra den samme overordnede tilnærmingen som er presentert over, både med tanke på utvalg av forskningsrapporter og når det gjelder diskusjon av funn.

3.1 Tilpasset opplæring på makronivået – lov, læreplan

Grunnskolen i Norge bygger altså på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever i en inkluderende fellesskole. I Opplæringsloven som gjelder hele grunnopplæringen fra 1.-13. trinn, heter de i § 1-3 at alle elever i grunnskolen, videregående opplæring og elever i lærebedrifter har rett til at opplæringen tilpasses den enkelte sine evner og forutsetninger⁶:

”Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Kunnskapsdepartementet), 1998-07-17-61). I Kunnskapsløftet (LK 06) følges dette opp med at alle elever i arbeidet med fagene skal få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006:33-34). Dersom disse kravene som gjelder enkeltelever blir møtt, er det rimelig å anta at opplæringen også er tilrettelagt også for elevmassen samlet.

Heller ikke barn under opplæringspliktig alder utgjør noen ensartet gruppe, slik at barn møter barnehagen med ulike forutsetninger. Likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet. Barnehagen skal i så måte ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur, heter det i Barnehageloven § 2, Barnehagens innhold.

Men den tilpassede opplæringen skal ikke bare sikre at elevene får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Regjeringen har også som mål at utdanningssystemet skal bidra til å gi alle like muligheter for å lykkes, uavhengig av sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006), og regjeringen har utviklet strategier for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning, som er nedfelt i *Strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis (2007-2009)* (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Ett av hovedmålene i denne strategiplanen er å styrke norskopplæringen i skolen allment, og ett av flere tiltak er innføring av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter (jf. Rambøll Management, 2006; Sandvik & Spurkland, 2009). Dette er gjort for å møte bestemmelsen i lovens § 2.8 4 i Opplæringsloven, som regulerer språklige minoriteters rett til særskilt språkopplæring. Der heter det at:

⁶ <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringen i skolen.

Læreplanen i grunnleggende norsk avviker fra de øvrige læreplanene ved at den er nivåbasert, med den begrunnelse at den skal gjelde for elever med ulik erfearingsbakgrunn og på tvers av aldersforskjeller. I dette er det et element av kvalitativ differensiering. Intensjonen er altså at læreplanen kan tas i bruk i både grunnskole og videregående opplæring. Læreplanen er videre utarbeidet i tråd med føringene i Det europeiske rammeverket for språklæring, som beskriver og definerer seks språknivåer fra begynnernivået til et avansert nivå. Læreplanen er strukturert i fire hovedområder, med kompetansemål formulert for tre av nivåene (Europaratet 2001, ref. i Rambøll Management, 2006).

Når elevene har nådd målene i læreplanenes nivå 3, skal de normalt gå over til opplæring etter ordinære læreplaner, og Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et kartleggingsverktøy, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Dette skal benyttes både til å definere på hvilket nivå den enkelte elev skal sin starte sin opplæring, og til å avgjøre når eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å overføres til ordinær opplæring. Dette kartleggingsmateriellet har vært et etterspurt verktøy, og er ifølge en undersøkelse kjent av et flertall skoleledere og skoleeiere. Blant grunnskoleledere er det likevel 15 % som ikke kjenner materiellet, mens den tilsvarende andelen blant skoleledere i videregående skole er hele 40 %. Opp mot 70 % av de skoleledere som kjenner til kartleggingsverktøyet, oppgir at kartleggingsverktøyet er tatt i bruk. De skoleledere som ikke har tatt i bruk kartleggingsverktøyet, har enten for liten kunnskap om materiellet, eller benytter et annet kartleggingsmateriell (Rambøll Management AS, 2010). (Rambøll Management AS, 2010).

Et særskilt viktig premiss som ligger til grunn for læreplanen i grunnleggende norsk, er at skoleleier og den enkelte skole selv velger om de ønsker å benytte den, eller om de ønsker å tilby særskilt norskopplæring ved tilpasning av den ordinære læreplanen i norsk.

3.1.1 Dilemmaer i lovgrunnlaget

Dersom vi ser paragrafene 1-3 og 2-8 i sammenheng, oppstår det opp til flere uklarheter eller dilemmaer. Disse er på den ene sida knyttet til to formuleringer i loven / læreplanen, nærmere bestemt uttrykket *evnene og føresetnadene* i lovtaksten, og formuleringen ”... alle elever [...] skal få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre...”, i LK 06. På den andre sida er de knyttet til begrepene *tilstrekkelige* norskferdigheter, *ordinær undervisning* og hva det betyr å følge denne. Vi vil gå nærmere inn i disse dilemmaene.

Ambisjoner om og forventninger til mestring

Elevene skal møte *utfordringer de kan strekke seg mot og som de kan mestre*. Men hvor langt skal elevene strekke seg, og på hvilket nivå skal de få utfordringer de kan mestre? Dette er på den ene sida avhengig av elevenes ambisjoner, på den andre sida av skolens forventninger.

Ofte er det slik at mange elever, for eksempel ut fra sin sosiokulturelle bakgrunn, har lavere ambisjoner når det gjelder skoleprestasjoner enn de kunne ha hatt ut fra sine kognitive forutsetninger. I så fall er de undertytere. En slik effekt forsterkes dersom disse elevene selv får ansvaret for egen læring, for eksempel gjennom utstrakt bruk av ulike individualiseringsstrategier (Solstad og Rønning 2003 og Klette 2003 i Engen, 2004). Minoritetsspråklige elever er riktignok av de høyest motiverte, i det minste ved begynnelsen av skolegangen (Bakken, 2007; Engen, 2006a; Lauglo, 1996), men etter en karriere med faglig tilkortkomming, kan også mange av disse miste motivasjonen på mellomtrinnet. I det minste presterer de langt svakere på 7. trinn enn de gjør på begynnertrinnet, mens de på videregående skole-nivå faller fra i betydelig grad (Bonesrønning & Tovmo, 2008; Bonesrønning & Vaag Iversen, 2008; Engen, 2008; Grindland, 2008; Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman, 2009; Tallaksen, 2006; Utdanningsetaten, 2004; Wagner, 2004). Lave ambisjoner synes imidlertid ikke å gjøre seg gjeldende i samme grad for elever fra den akademiske middelklassen, som har aktive og engasjerte foreldre som dessuten er vel fortrolige med skolens strategier (Klette, 2007; Krejsler, 2007).

Elever kan også møte lavere forventninger om mestring i skolen, forventninger som ikke er i samsvar med deres evner og forutsetninger. Undersøkelser viser imidlertid at på skoler der elevene lykkes, møter de også høye *læringsforventninger* (se f.eks. American Institutes for Research & WestEd, 2006b; Egelund, 2007a; Fevolden & Lillejord, 2005; Langer, 2004; MacBeath & Mortimore, 2001; Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979; Skolverket, 2005:149). (Nordahl, 2005) Sammons m.fl. (1996, her etter MacBeath & Mortimore, 2001). Begrepet «læringsstrykk» begrepstester denne mekanismen (Elstad og Turmo 2008, i Turmo, 2009).

I mange norske grunnskoler kan læringstrykket være svakt, selv om det er stor variasjon (Klette. Kirsti m.fl., 2008; Turmo, 2009). I en forskningsoppsummering hevder Haug og Bachmann (2007) at det kan synes som læring ikke har vært så viktig i skolen, mens det sosiale har fått for stor plass. Systematikken i læringsarbeidet har vært svak, elevansvaret for læringa stort og omfanget av tilpasset opp-læring er lite. Det synes således å være en sammenheng mellom en svak innsats i læringsprosessene og faglige resultater (Haug, 2006; Haug & Bachmann, 2007; jf. Klette, 2004; Klette, 2003). Dette kan i høy grad gjelde også minoritetsspråklige elever (Gitz-Johansen, 2006). Ikke minst hadde mange skoler lave ambisjoner på disse elevenes vegne innen Norsk som andrespråksfaget, samtidig som de også med overlegg forsinkel elevenes overgang til det ordinære norskfaget (Engen & Kulbrandstad, 2007; Lødding, 2003; Øzerk, 2007a).

Om elevene har for lave ambisjoner eller møter et lavt læringstrykk, kan de like fullt oppleve mestring – på et subjektivt plan. Ikke minst kan dette inntrefte dersom lærerne fortrekker en tilbaketrukket, ikke intervenerende og gjennomgående positiv veilederrolle, der de bestreber seg på å ikke blande seg inn eller gripe inn i arbeidet til ungene, noe som ikke synes å være uvanlig i norsk skole. Klette m.fl. observerte således en slags generell motvilje mot å gi kritiske kommentarer til elevenes arbeid (Klette, 2004, 2003). Når elevene opplever mestring under slike vilkår, vil den imidlertid nødvendigvis inntrefte på et nivå som er til dels langt under det de har evner og forutsetninger for å makte. Kan en da kalte opplæringen

tilpasset? I hvert fall kan den ikke det viss utdanningssystemet skal bidra til å gi alle like muligheter for å lykkes, og skape utjevning på tvers av sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn.

Skolen har altså en oppgave allerede når det gjelder å påvirke elevenes personlige ambisjoner. Dette kan for eksempel skje ved tettere oppfølging og klarere uttrykte forventninger, noe visse elevgrupper er mer avhengig av enn andre (se f.eks.

American Institutes for Research & WestEd, 2006b; Egelund, 2007a; Fevolden & Lillejord, 2005; Kulbrandstad, Bakke, Danbolt, & Engen, 2008; Langer, 2004; MacBeath & Mortimore, 2001; Rutter et al., 1979; Skolverket, 2005:149). Et daglig fokus på leseopplæring forekom for eksempel langt hyppigere i klasser med godt lesegjennomsnitt enn i klasser med lavt lesegjennomsnitt i den norske delen av PIRLS 2001 (Solheim & Tønnessen, 2003). Men skolen kan også intervenere ved å forsøke å mobilisere elevenes naturlige – dvs. kulturbetingede – motivasjon (f.eks. August & Hakuta, 1997). Da må den modifisere innholdet, slik at det skapes best mulig korrespondanse mellom lærestoffet og elevenes læreforutsetninger, språklig og kulturelt (se Engen, 2007), gjennom strategier for kvalitativ differensiering. Det å tilby den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet er et eksempel på slik innholdsmodifisering.

Konklusjonen så langt er derfor at dersom opplæringen skal kunne betraktes tilpasset, må skolen møte elevene – ikke bare med utfordringer de kan strekke seg mot og mestre – men med forventninger som er best mulig *i samsvar med elevenes evner og forutsetninger* (jf. Erling Lars Dale & J.I. Wærness, 2007; Føllesdal, 1999). Dette er ikke minst nødvendig med tanke på sosial utjevning.

Evnene og forutsetningene

Men hva betyr så begrepene evner og forutsetninger? Av plasshensyn vil jeg begrense meg til den kognitive eller intellektuelle kapasiteten, som er nært knyttet til den språklige (Cummins, 1984, 2000a). Barn utvikler tenkningen når de utvikler språket, og de utvikler kognitivt-akademisk tenkning når de utvikler faglige begreper, og omvendt. Ord og språkbruk er altså det mediet som den begrepsmessige tenkningen konstitueres i og med (Vygotsky, 1987). Derfor vil elevenes språklige utvikling og læring i stor grad påvirke deres muligheter for å håndtere faglige utfordringer i skolen, slik vi er vant til å forutsette. Men motsatt er også den faglige læringen avgjørende for den språklige (f.eks. Øzerk, 1992), for eksempel når det gjelder mer avansert språkbruk (Engen, 2008; Golden, 1989, 2003; Hvenekilde & Golden, 1990; Øzerk, 2003, 2009).

For mange minoritetsspråklige elevers vedkommende vil imidlertid fortroligheten med majoritetsspråket og majoritetskulturen både være smalere og grunnere enn tilfellet er hos innfødte majoritetsspråkbrukere (Hvistendahl & Roe, 2004; Viberg, 1996). I Norge kan mange minoritetsspråklige ved skolestart således ligge så mye som to og tre år etter aldersnivået (Andersen, 2006; Bjørkavåg, 1990; Kulbrandstad, 1997; Kulbrandstad, 1992; jf. Oslo kommune, 2004:23-27; Pastoor, 2008; Sand & Skoug, 2002; Skoug & Sand, 2003; Tallaksen, 2006; Øzerk, 2003). Dette vil nødvendigvis gjelde nyankomne innvandrere, men også mange minoritetsspråklige elever som snakker norsk helt uten aksent, kan på majoritetsspråket ha ferdigheter begrenset av og til den hverdagslige, grunnleggende kommunikasjonskompetansen (Cummins, 2000a). Avstanden til aldersnormen vil naturligvis variere med flere faktorer, men ikke minst synes elevenes barnehageerfaring å

være viktig (Andersen, 2006; Aukrust & Rydland, 2009a; Bakken, 2007; Lund, 2008; Nyland, 2007; Rydland, 2009a, 2009b; Sandvik & Spurkland, 2009; Wagner, 2004).

Spørsmålet er derfor om disse elevene har ”evner og forutsetninger” til å delta i *ordinær undervisning*, når denne skjer på norsk, selv om den eventuelt er særskilt tilrettelagt? Hvis svaret er ja, begrenses likevel elevenes kognitive kapasitet av den enspråklige konteksten. For det er bare når deres to språk telles sammen at minoritetsspråklige elever kan mobilisere sine samlede kunnskaper og sin fulle kognitive kapasitet (Espenvoll, 2009; Pihl, 2005, 2006, 2007; Romaine, 1995). Særlig de som ligger vesentlig under aldersnormen, vil vanskelig kunne ta i bruk sine evner og forutsetninger under slike omstendigheter, og særlig ikke i den første lese- og skriveopplæringen, der er godt ordforråd er avgjørende for læring og prosesjon (Bogaards & Laufer-Dvorkin, 2004; Laufer & Goldstein, 2004).

For at opplæring begrenset til de norskspråklige utfordringer i en norskspråklig kontekst skal kunne være tilpasset, må den i tilfelle tilrettelegges under elevenes aldersnivå og dermed også årstrinnsnormen, for eksempel gjennom forenkling av lesetekstene eller ved å følge en langsommere progresjon (Engen, 2009b). Opplæringen tilpasses etter kvantitative kriterier, gjennom justering av nivå, kompleksitet eller tempo. Det gjør den også dersom avstanden mellom forutsetninger og tilbud er så stor, at det er behov for spesialpedagogiske tiltak. I så fall kreves det enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering, og noen ganger tilrettelegges opplæringen eventuelt også i egen gruppe, ved organisatorisk differensiering.

Andelen elever som mottar spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1 har over lengre tid vært stabil på i overkant av 5,5 prosent av den samlede elevmassen, men skoler gjennomfører spesialundervisning både i relasjon til ordinær undervisning og i segregerte tilbud til elever uten at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger og IOP. De siste årene har imidlertid den andelen elever som mottar spesialundervisning økt, slik at den i 2008 utgjorde i overkant av 7 prosent av elevmassen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Minoritetsspråklige elever har lenge vært overrepresentert, både i den kategorien som mottar spesialundervisning innenfor mainstreaming-konteksten og den kategorien som gir segregerte tilbud (cf. Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Overland, 1998b)

Et tilbud som tillater også de minoritetsspråklige elevene å utnytte *sine* evner og forutsetninger fullt ut, må følgelig mobilisere også den kunnskapen som er kodifisert på deres morsmål (jfr. Viberg, 1996) (Cummins, 1984; Rambøll Management, 2006; Thomas & Collier, 2002). Særlig vil elever med norskspråklige forutsetninger vesentlig under aldersnivået være avhengig av dette. Når førstespråket er det sterkeste mediet, vil både det å knekke lesekoden og det å utvikle automatisert avkoding skje lettest og rasket på dette språket (Baker, 2001; Schechter & Cummins, 2003). Men når en har knekt lesekoden eller utviklet automatisert lesing, trenger en ikke å gjøre det en gang til (Wagner, 1998). En opplæringsstrategi basert ensidig på kvantitative differensieringsstrategier vil åpenbart ikke makte å mobilisere elevenes totale kognitive forutsetninger. Dermed kan den vanskelig kalles tilpasset.

En alternativ forståelse av begrepene *evner og forutsetninger* vil altså være at de defineres på grunnlag av elevenes totale språklige og kognitive kapasitet, etter en samlet kartlegging (jf. Espenvoll, 2009). En slik tolkning er implisert i § 2-8, ettersom retten til særskilt språkopplæring heller ikke der er knyttet til opplæring på

norsk alene. Elevene har også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Morsmålsopplæring som i tilfelle kommer i tillegg til det vanlige timetallet, innebærer at det undervises i elevenes morsmål. Tospråklig fagopplæring betyr at en tar i bruk begge elevenes språk som redskaper til å fremme faglig og språklig forståelse (Engen, 2009b).

Opplæringsloven avviser altså ikke prinsipielt at ”evner og forutsetninger” faktisk er knyttet til elevenes samlede språklige og kulturelle kunnskaper. Den anerkjener tvert imot elevenes tospråklige bakgrunn, ettersom morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring er en *rettighet* den enkelte eleven har. Men anerkjennelsen er altså betinget – av formuleringen *om nødvendig*. Paragrafen kommer til anvendelse bare når eleven ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge det som benevnes som *ordinær undervisning*, slik at retten til morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring bare gjelder når eleven ikke har tilstrekkelige norskferdigheter. Særskilt språkopplæring skal bare benyttes i en overgangsfase, og retten faller bort når elevene kan følge læreplan i norsk (Palm & Lindquist, 2009). Forståelsen av hva det vil si å ha *tilstrekkelige* norskferdigheter til å følge ordinær undervisning, blir derfor helt sentral. Ikke bare blir det viktig å undersøke hva ”ordinær undervisning” betyr, men også hva det innebærer å *følge* denne?

Ordinær undervisning?

Begrepet *ordinær undervisning* må sees i forlengelsen av det som ifølge Dokka (1967) har vært et ideal i norsk skole i hele etterkrigstidas, den differensierte undervisning forenet med det udividerierte sosiale fellesskap. I dag omtaler vi gjerne dette som mainstreaming.

Utgangspunktet og ideallet er at alle elevene så langt som mulig får opplæring innenfor en inkluderende sosial ramme, som siden 1975 har vært en overordnet føring i Norge (Erling Lars Dale & J.I. Wærness, 2007; Erling Lars Dale & J.I. Wærness, 2007; Haug, 1998). Ved en slik forståelse ser en riktignok bort fra at tilpasset opplæring også kan forstås som inkludering i gode læringsprosesser, relatert til elevenes evner og forutsetninger (jf. Gadan, 2009), og at bærebjelken i en inkluderende skole er at undervisningen tar utgangspunkt i elevens språklige og kulturelle ståsted og forutsetninger. Elevenes forutsetninger må anerkjennes og inkluderes i tilpasningen av opplæringen (Booth & Ainscow, 2001; Lidén, 2005).

Videre innebærer mainstreaming også at elevene tilbys det samme innholdet – substansielt sett – som i Norge er ensbetydende med et overveiende majoritetsskul-turelt innhold (Engen, 2006b), slik at sosiokulturelle forskjeller elevene imellom usynliggjøres mest mulig (Aukrust & Rydland, 2009b; Biseth, 2009; Rydland & Aukrust, 2008; Seeberg, 2003). Tidligere – og så sent som i L97 – var hensikten bak dette åpent uttrykt som kulturell homogenisering (Engen, 2005, 2006b; Helskog, 2003; Lidén, 2001; Pihl, 1999, 2001, 2009).

Denne tilnærmingen har vært den dominerende tilnærmingen også de tiårene som har gått siden Dokka gjorde sine observasjoner (Bøyesen, 1997; Engen, 2005, 2010 under arb.; Kulbrandstad, 1997; Pihl, 2005; Øzerk, 2007b). Og den er det sannsynligvis i enda større grad etter LK 06, selv om – eller fordi – fokus der er flyttet over på instrumentelle ferdigheter eller grunnleggende kompetanser, men den kulturelle rammen som en gitt horisont (Bachmann & Haug, 2006; Engen, 2010 in process; Haug & Bachmann, 2007).

Nettopp en overordnet mainstreaming-tilnærming fordrer imidlertid også at opp-læringen differensieres. Vanligvis skjer dette ved hjelp av kvantitativ differensiering, for eksempel i form av uke- eller arbeidsprogrammer, som innebærer at elevene kan gå fram i sitt eget tempo (jf. Klette, 2007; Olaussen, 2009). På ungdomstrinnet anvendes det ofte periodeplaner ("løyper"), med tre vanskegrader i teorifagene, som elevene kan velge mellom. Arbeidsplaner innebærer også en nokså sterk orientering mot individualisering. I forbindelse med L 97-vurderingen registrerte Imsen (2003) individualisering som framtredende, og Klette (2003) hevder at den er den hyppigst forekommende aktiviteten i samtlige klasserom på barnetrinnet (jf. f.eks. Vasland, 2008), og den nest hyppigste aktiviteten på ungdomstrinnet (jf. Kulbrandstad et al., 2008). Ofte er den kvantitative differensieringen således pedagogisk, men noen ganger er den organisatorisk, slik som i en del spesialundervisning.

Tilstrekkelige norskferdigheter, en smal tolkning av § 2-8

Innenfor en mainstreaming-ideologi vil det å følge den ordinære undervisningen være å delta i opplæringen – på ett eller annet nivå – innenfor den inkluderende sosiale sammenhengen, så lenge dette bidrar til mestring og tilhørighet i relasjon til institusjonaliserte faglige forventninger og krav. Så lenge elevene oppfyller dette kriteriet, foreligger det altså ingen rett til særskilt språkopplæring, og derfor heller ikke til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

En slik tolking sammenfaller imidlertid med det Haug kaller en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den er "... knytt til ei forestilling om at tilpassing er ulike former for konkrete tiltak, metodar og bestemte måtar å organisere opplæringen på. Ei slik forståing fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelt-elever ..." (Bachmann/Haug 2006). Den representerer dermed også et individperspektiv på tilpasset opplæring, og den bakenforliggende tanken synes å være raskest mulig overføring til ordinær undervisning. Dette understrekkes av at norsk som andrespråk-faget ble fjernet, bl.a. fordi det ble sett på som segregerende. Det understrekkes også av at Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et kartleggingsverktøy, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, som skal benyttes til å definere både på hvilket nivå den enkelte elev skal sin starte sin opplæring, og avgjøre når eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å overføres til ordinær opplæring. (Rambøll Management AS, 2010). Kartlegging også på morsmålet i relasjon til den samlede kompetansen inngår altså ikke i normalprosedyren (jf. Espevoll, 2009; Storemoen, 2006; Øzerk, 2007a). Derfor vil jeg også karakterisere en slik praksis som uttrykk for en smal tolkning av § 2-8.

Hele 80 % av grunnskolene bruker kartleggingsmateriellet som grunnlag for å beslutte om en elev skal overføres til ordinær opplæring, mens den tilsvarende andelen i videregående opplæring er på 50 %. Mange bruker også andre verktøy enten i stedet for eller i tillegg til kartleggingsmateriellet, og hele 50 % av grunnskoleledere oppgir at lærers skjønn spiller en rolle i beslutningsprosessen, oftest i tillegg til kartleggingsverktøyet (jf. Gjervan, 2004). Det er imidlertid bare 50 % av grunnskolelederne som mener eleven overføres på riktig tidspunkt, mens den tilsvarende andelen i videregående skoleledere er på 25 %. Ifølge rektorene blir elever i større grad overført til ordinær opplæring for tidlig enn for sent, og mange elever overføres til ordinær opplæring før de har tilstrekkelige ferdigheter til å kunne følge den (Rambøll Management AS, 2010).

Riktignok vil de elevene som overføres for tidlig, fortsatt kunne få ”forståelig opplæring”, men dette vil i tilfelle skje på et nivå som ikke er i samsvar med deres totale evner og forutsetninger. Innenfor *ordinær undervisning* i denne betydningen vil de altså måtte arbeide på et lavere nivå enn de kunne klart, dersom de fikk ta i bruk sin samlede språklig-kognitive kompetanse. Derfor vil disse elevene heller ikke få realisert sine evner og forutsetninger. Sannsynligvis er denne gruppen eleven stor i norsk skole.

Arbeidsdelingshypotesen

Fordi hjemmet og skolen har ansvaret for hvert sitt sosialiseringssområde, er faglige prestasjoner på alderstrinnsnivået i henhold til den såkalte arbeidsdelingshypotesen reservert for to grupper elever (Engen, 2003, 2009a; Engen, Sand, & Kulbrandstad, 1997). Disse består av de elevene som er mer enn gjennomsnittlig kognitivt utrustet, forutsatt at de arbeider hardt nok, og de som arbeider hardt, forutsatt at de også er intelligente nok (jf. Engen, 1975, 2009a; Lødding, 2003; Mastekaasa & Hansen, 2005). Den siste gruppen, som kan stipuleres til å inkludere om lag 30 % av årskullet (Engen, 2009a; Kjeldstadli, 2008; Øzerk, 2003), får gjerne støtte, mediering og supplering av skolens opplæringsarbeid i hjemmet (jf. Glømmen, 2006; Hult-Markgren, 2006; Stærkebye Leirvik, 2004), på samme måten som de majoritetsspråklige elevene som lykkes. Den første gruppen som er stipulert til ca 15 % av årskullet, vil naturligvis også kunne nyte godt av gunstige sosiokulturelle hjemmeforhold, men kan også klare seg godt på egen hånd (Engen, 2009a; Kjeldstadli, 2008; Øzerk, 2003).

Hvor lenge medlemmer av disse gruppene må arbeide for å utligne forspranget til aldersnormen, er avhengig av hvor langt de i utgangspunktet ligger etter i norsk-språklig kompetanse. Men den tiden det i gjennomsnitt tar å tilegne seg alderadekvat kognitiv kompetanse på andrespråket, er stipulert til 5-7 år, uansett strategi (Coelho, 2007; Cummins, 2000a; Øzerk, 2003:39). De elevene som *ikke* er mer enn gjennomsnittlig utrustet kognitivt, og som enten har mistet motivasjonen eller mangler støtte for å arbeide hardt, får under slike forutsetninger ikke mulighet til å prestere i samsvar med sine kognitive forutsetninger. Denne gruppa kan stipuleres til om lag 55 % av årskullet (se Engen, 2009a). Dette kaster et interessant lys over spredningen i PISA-resultatene mellom elevene med ulik etnisk bakgrunn, som i Norge er stor, og større enn i de fleste landene i OECD-området (Hvistendahl & Roe, 2003; Kjærnsli, 2004; Lie, 2001; OECD, 2006; Roe, Linnakylä, & Lie, 2003; Wagner, 2004). Dette er paradoks sett i lys av vårt fokus på likeverdighet i betingelsjer og resultat (Haug & Bachmann, 2007).

I forhold til den gruppa minoritetsspråklige elevene som ikke har betingelser for å lykkes under differensierte mainstreamig-vilkår, fungerer altså en smal tolkning av § 2-8 diskriminerende, og det gjør den fordi den medfører *institusjonaliserte systemimmanente* læringsforventninger på et lavere nivå enn det elevene har forutsetninger for å klare. Dermed representerer den smale tolkningen av § 2-8 også et brudd på prinsippet om tilpasset opplæring, som nettopp innebærer å få utfordringer i samsvar med evner og forutsetninger, (jf. også Erling Lars Dale & J.I. Wærness, 2007; Føllesdal, 1999). Dette er en juridisk utfordring, men dersom § 1-3 er å anse som overordnet i forhold til § 2-8, må det kreve en bred fortolkning av § 2-8.

En bred fortolkning av § 2-8

En bred fortolkning av § 2-8 innebærer for det første å omfortolke hva det vil si å følge ordinær undervisning, i lys av § 1-3 i Opplæringsloven. Den nye fortolkningen er at elever kan følge ordinær undervisning som innebærer at de får opplæring i samsvar med sine (totale) lærerforutsetninger. Hvis den ordnære opplæringen ikke fungerer slik, må det settes inn differensieringstiltak.

Denne tolkningen er i tråd med § 2-8 og forutsetter bruk av de samme virkemidlene, særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Men den er i bedre samsvar med § 1-3 enn en smal tolkning er. Med tanke på implementering representerer den først og fremst en politisk utfordring, særlig for sentrale skolemyndighetene, men også for ledelsen på den enkelte skole. En politisk utfordring representerer den brede tolkningen også, fordi har større potensial til å realisere målet om å redusere forskjeller i samfunnet via utdanningssystemet, ved at alle får mer like muligheter for å lykkes. Igjen er det først og fremst nasjonale skolemyndigheter som må ta opp hanskens, uten at ledelsen på den enkelte skole dermed er fritatt.

3.2 Tilpasset opplæring på mikronivået - overgangsmodeller

Pedagogisk innebærer den brede tolkningen at skolen må ta i bruk særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, men på en måte som gjør at elevene kan oppleve mestring på sitt aldersnivå, og gjøre dette lenge nok til at de kan delta i mainstreaming-sammenhengen på sitt aldersnivå. Videre kan ikke morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring gjøres avhengig av utilstrekkelige norskferdigheter, fordi også elever med gode norskferdigheter har bruk for denne typen tiltak stilt overfor språklig og faglig krevende utfordringer (Cummins, 1984, 2000a; Engen, 2008). En bred tolkning av § 2-8 kan derfor vanskelig implementeres uten å iverksette en permanent, diakron overgangsmodell, av den typen som i forskningslitteraturen kalles en overgangsmodell med sen overgang (Baker, 2006a; Øzerk, 2007b).

Generelt står vi overfor en overgangsmodell når en gruppe elever fullfører sin opplæring innenfor mainstreaming-konteksten etter at de en – lang eller kort periode, helt eller delvis – har mottatt et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud organisert etter prinsippene for kvalitativ (eller kvantitativ), organisatorisk differensiering. Overgangsmodeller er således tilbud av relativt permanent, systemisk karakter, som er etablert ut fra en generell velbegrunnet antakelse om at en stor andel tospråklige elever har behov for et slikt tilbud.

Fordi modellen forutsetter at elevene først skal tilegne seg grunnleggende språkferdigheter og grunnleggende sosiokulturelle kunnskaper, og deretter følge opplæring – fortrinnsvis på aldertrinnsnivået – innenfor den inkluderende konteksten, er den en *diakron*. En synkron modell innebærer at tilbud der overgangen er tilrettelagt innenfor mainstreaming-konteksten, for eksempel ved å tilby tospråklig opplæring som gardvis trappes ned. En modell innebærer *sen* overgang, dersom den tar sikte på at overgang til mainstreaming-sammenhengen skal skje for eksempel først når deltakelse på aldersnivået er mulig. Men overgang kan også skje etter et

visst antall år som er fastsatt på generelt grunnlag, slik tilfellet for eksempel er i Canada når det gjelder andrespråksopplæring (McKell, 2009)⁷.

En modell er et generelt, systemisk (og frivillig) tilbud til alle minoritetsspråklige elever. Selve begrepet innebærer altså at tilretteleggingen ikke skjer primært på basis av individuelt betingede og organiserte ad hoc-tiltak. Den *forutsetter* altså ikke enkeltvedtak. Det forhindrer selvsagt ikke at enkeltelever kan plasseres i en modell også etter enkeltvedtak, når de først foreligger. Men kartlegging vil likevel være viktig – av pedagogiske grunner, både for å fastsette hvilket nivå eleven fungerer på ved starten, og for å avgjøre når eleven er rede til å overføres til mainstreaming-sammenhengen.

Overgangsmodeller kan skille seg fra hverandre på en rekke dimensjoner enn varighet, for eksempel etter kriterier for innholdsvalg (om de er organisert etter prinsippene for kvantitativ differensiering) og om differensieringen er fullstendig eller delvis (en blanding av synkron og diakron organisering). En bred tolkning av § 2-8 krever en modell med sen overgang. Men selv en smal tolkning av § 2-8 kan resultere i en overgangsmodell, dersom det etableres et relativt varig tilbud om særskilt norskopplæring, enten etter planen for grunnleggende norsk etter andre former for tilpasset norskopplæring, inkludert etter planen for norsk som annespråk. I tillegg kan den romme tilbud om morsmålsopplæring og / eller tospråklig opplæring. Men etter en smal tolkning av § 2-8 vil det være snakk om *tidlig overgang*.

Ved både sen, men særlig tidlig overgang, vil noen elever ha fortsatt behov for særskilt tilrettelagte tilbud, for å kunne fungere på sitt aldersnivå. Disse tilbudene kan enten organiseres etter prinsippene for kvantitativ differensiering, som vist, eller tilrettelegges etter prinsippene for kvalitativ differensiering. Når mainstreaming kombineres med tilbud organisert etter prinsippene for kvalitativ differensiering helt fra begynnelsen av, kan det være mer hensiktsmessig å snakke om en synkron overgangsmodell, forutsatt at det er snakk om systemiske tiltak.

En variant særlig beregnet på nyankomne innvandrerbarn, er såkalte innførings- eller mottaksklasser (Baker, 2006a; Gadan, 2009 ; Øzerk, 2007b). Også disse kan legges til rette med tidlig eller sen, delvis eller fullstendig overføring til mainstreaming, og organiseres både med og uten tilbud om morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring, i tillegg til særskilt norsk. Dette vil være avhengig av om de er organisert i henhold til en smal eller en bred tolkning av opplæringslovens § 2-8.

Minoritetsspråklige elever kan imidlertid også få opplæring etter § 5-1 om retten til spesialundervisning, som vist. Dette synes ikke å være uvanlig. En diakron overgangsmodell som synes å være foretrukket i denne konteksten – i det minste på tegnebrettet – er en ordning der en periode med ulike former for spesialpedagogiske tiltak etterfølges av mainstreaming. Den bakenforliggende antagelsen er såkalt tidlig innsats er avgjørende. En synkron variant av denne modellen er at mainstreaming koordineres med ulike former for parallelle spesialpedagogiske tiltak. Ettersom spesialpedagogiske tiltak har størst omfang på høyere klassetrinn i

⁷ Frokostmøte med Lloyd McKell, Executive Officer, Student and Community Equity, Toronto District School Board, 29. Oktober, Den kanadiske ambassade, Wergelandsveien 7

grunnskolen (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Overland, 1998a; Oslo kommune, 2004), synes den sistnevnte varianten å være mest utbredt. Dette kan ha sammenheng med den allmenne pedagogiske kvaliteten, ettersom skoler med problemer i forhold til pedagogiske utfordringer, generelt tilbyr mer spesialundervisning enn skoler som har en godt fungerende allmennpedagogikk (Nordahl & Hausstätter, 2009). En systemimmanent årsak til at spesialundervisning er mest utbredt på høyere klassetrinn når det gjelder minoritetsspråklige elever, kan være at spesialpedagogisk hjelp ikke er særlig effektiv når det gjelder å bringe minoritetsspråklige elever som har forutsetninger for det, opp på det nivået ordinær opplæring krever (Engen, 2007, 2009b; Thomas & Collier, 2002).

Vår diskusjon av de juridiske rammene for tilpasset opplæring peker i retning av at minoritetsspråklige elever faktisk har rett til sen overgang, fordi § 1-3 i opplæringsloven må anses som overordnet i forhold til § 2-8. Også i norsk skole finnes det modeller utformet etter en bred tolkning av § 2-8, som vi skal se i forkningsoversikten fra Oslo. Men en smal tolkning av § 2-8 synes å være det mest utbredte. Selv overgangsmodeller med tidlig overgang synes å foreligge i liten grad og tilbudene om tilpasset opplæring kan mer ha en ad-hoc karakter. Rambøll vurderer det slik at morsmålsopplæringen i liten grad er prioritert og at den ikke følges opp på lik linje med andre fag (Rambøll Management, 2006; Rambøll Management , 2010; Øzerk, 2007b) .

På et prinsipielt plan innebærer overgangsmodeller en anerkjennelse av at de minoritetsspråklige elevenes tospråklige og tokulturelle bakgrunn har betydning for hvordan deres evner og forutsetninger skal forstås, og dermed også for forståelsen av tilpasset opplæring. Ut fra en bred tolkning har de minoritetsspråklige elevene ikke bare en rett til tilpasset opplæring, men også til en opplæring som innebærer at de får anledning til å fungere i samsvar med sine evner og forutsetninger – på aldersnivået – både før og etter overføring til mainstreaming-konteksten.

Overgangsmodeller bryter imidlertid med den dominerende mainstreaming-ideologien i Norge, både fordi innholdet er tilpasset kvalitativt og fordi de gjerne innebærer organisatoriske differensiering – i det minste deler av tida eller delvis. Til gjengjeld tar de hensyn til at tilpasset opplæring også kan forstås som inkludering i gode læringsprosesser relatert til elevenes evner og forutsetninger, og at bærebjelken i en inkluderende skole er at undervisningen tar utgangspunkt i elevens språklige og kulturelle ståsted og forutsetninger. Fra faglitteraturen vet vi at modeller med tidlig overgang har et mindre potensial for å bringe minoritetsspråklige elever opp på sitt aldersnivå, språklig og kognitivt, enn modeller med sen overgang, mens modeller som inkluderer morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring har et større potensial enn modeller som nyttet bare særskilt norskopplæring. Forutsetningen er naturligvis i alle tilfellene at modellene er godt implementert (Baker, 2006a; Collier & Thomas, 2002; Cummins, 2000a; Thomas & Collier, 2002; Øzerk, 2006a, 2006b, 2007b)

3.3 Tilpasset opplæring på mesonnivået

3.3.1 Systemperspektiv

Så langt har vårt hovedfokus vært på hvordan opplæringen organiseres i relasjon til to hovedtilnærmingar for differensiering. I Norge har imidlertid myndighetene understreket at tilpasset opplæring innebærer *at alle sider av læringsmiljøet skal*

ivareta variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov (St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*) (Vedøy, 2008). Denne tilnærmingen reflekterer det Bachmann og Haug (2006) kaller den brede forståelsen av tilpasset opplæring, der måten undervisningen blir organisert og gjennomført på, inngår i en større helhet eller en infrastruktur for tilpasset opplæring (Engen, 2010, in process).

Dette perspektivet henger sammen med at skoler i dag, i stigende grad oppfattes som *organisasjoner*, som forventes å utvikle virksomhetsplaner og organisasjonskonsepter, og dermed et *systemperspektiv* på tilpasset opplæring, og en *egen kultur* som er egnet til å integrere medarbeidere, elever og foreldre, som reflekterer et *kulturperspektiv* på (tilpasset) opplæring. Og ettersom systemer og kulturer nødvendigvis utvikles over tid, reflekteres det også et *innovasjonsperspektiv* på tilpasset opplæring (jf. American Institutes for Research & WestEd, 2006a; Berg & Lægdene, 2000; Cuban, 2003; Fevolden & Lillejord, 2005; Langer, 2004; Møller et al., 2005; Nordahl, 2005; Senge, 1999, 2000; Skolverket, 2006b; Tiller, 1995; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Vedøy, 2008).

August og Hakuta (1997; jf. Bakken, 2007) viser at skoler der minoritetsspråklige elever oppnår gode resultater, tar uttalt hensyn til elevenes bakgrunn og sørger for at minoritetselever kulturelle og språklige bakgrunn *verdsettes* (jf. også American Institutes for Research & WestEd, 2006a; Christensen & Stanat, 2007; Follo, 2008; Palm & Lindquist, 2009; Taguma et al., 2009). Det å etablere et velfungerende foreldresamarbeid er viktig i denne sammenhengen (Baker, 2006b; Banks, 2005; Cummins, 2000b; Kunnskapsdepartementet, 2008; Nordahl, 2007).

Videre passer disse skolene på at alle lærere – ikke bare språklærerne – har særskilt opplæring og trening i å undervise minoritetsspråklige elever. Videre tillates minoritetselevene å bruke morsmålet sitt for å kunne oppklare språklige problemer i undervisningssituasjonen (jf. tospråklig fagopplæring), og skolelederne har fokus på de særliige utfordringer som er knyttet til minoritetsspråklige elevers læringssituasjon, bl.a. ved å sørge for at faglærere, tospråklige lærere og norsk som andrespråklærere koordinerer sin innsats (jf. også Palm & Lindquist, 2009; Vedøy, 2008; Øzerk, 2009).

Innenfor en kulturelt anerkjennende atmosfære kan det sosiokulturelle perspektivet implementeres også på systemnivået. Ettersom vi har lite norsk forskning som kan dokumentere dette (Bakken, 2003; Follo, 2008; Palm & Lindquist, 2009; Øzerk, 2007b, 2009), har vi i dette kapitlet heller festet oss ved noen generelle prinsipper, knyttet til omtalen av overgangsmodeller og sammenlikningen av prinsipper for kvalitativ og kvantitativ differensiering. I den internasjonale litteraturen kan en imidlertid finne forskning som understøtter våre hovedpoenger (se Baker, 2006a; Banks, 2009; Cummins, 2000a). Her vil vi bare trekke fram en omfattende studie fra USA (Collier & Thomas, 2002; Thomas & Collier, 2002), både fordi den på en svært slående belyser mange av de momentene vi har vært inne på, og fordi den er en av få longitudinelle studier på feltet, der det altså er de samme elevene som måles på ulike stadier i skoleforløpet.

Thomas & Collier viser at ulike opplæringsmodeller har nokså like prestasjonsprofiler på begynnertrinnet, dvs. de første 3-4 årene, enten de innebærer kvantitativ eller kvalitativ differensiering. Alle elevene gjør *absolutt framgang* i alle modellene – til og med i noenlunde samme grad. Men over tid oppstår det vesentlige forskjeller, i det de minoritetsspråklige elevene i ulik grad har en gradvis avtagende framgang sammenliknet med de majoritetsspråklige, i alle andre modeller enn

de tospråklige modellene og overgangsmodellene (jf. Baker, 2006a; Øzerk, 2007b). Dette understreker vårt argument vedrørende betydningen av overgangsmodellenes varighet. Svakest framgang over tid har elevene i mainstreaming-modeller, riktignok av en type som ikke har det sikkerhetsnett i form av tilpasset opplæring som de norske modellene har, selv med en smal tolkning av § 2-8. Dette bekrefter likevel vårt argument vedrørende svakhetene ved ensidig kvantitativ differensiering. Ved overgangen til ungdomstrinnet opplever minoritetsspråklige elever i følge Thomas & Collier til og med tilbakegang – relativt sett – i slike modeller, selv om de fortsatt gjør absolutt framgang. Dette er en erfaring mange norske lærere kjenner igjen, og som bekreftes av at minoritetsspråklige elever presterer relativt svakere på de nasjonale testene i 7. klasse enn i 2. klasse (Bonesrønning & Tovmo, 2008; Bonesrønning & Vaag Iversen, 2008; Engen, 2008; Utdanningsetaten, 2004). Også dette styrker vårt argument til fordel for overgangsmodeller med sen overgang og en bred tolkning av § 2-8.

Hovedkonklusjonen i undersøkelsen til Thomas & Collier er at minoritetsspråklige elevenes skoleresultater blir bedre jo mer skolen *på systemnivået* tar hensyn til elevenes *kulturelle* og *språklige* bakgrunn (Collier & Thomas, 2002; Thomas & Collier, 2002), i samsvar med vårt generelle resonnement foran. Teoretisk kan dette noe kontra-intuitive forskningsresultatet forklares ved hjelp av toterskelhypotesen til Cummins, som på empirisk grunnlag identifiserer under hvilke nærmere bestemte omstendigheter tospråklighet kan være henholdsvis en fordel og en ulempe for læring i skolen (Cummins, 2000a; Cummins, Baker, & Hornberger, 2001). Hypotesen til Cummins kan også forklare hvorfor godt implementerte enspråklige programmer, noen ganger kan gi bedre resultater enn tospråklige programmer, dersom disse er svakt implementerte (Baker, 2006a; Collier & Thomas, 2002; Cummins, 2000a; Thomas & Collier, 2002).

Så sant skoler ikke fungerer utelukkende innefor en tradisjon, vil måten de organiseres på, i den hensikt å fremme en eller annen form for (tilpasset) opplæring, innebære overlagt innovasjonsarbeid, gjennom tilrettelegging av bestemte system- og kulturbetingelser. I hvilken grad skolene har slike strategier for utvikling og hvilken retning de har hatt på innovasjonsarbeidet, er derfor viktige kjennetegn ved skolene og deres strategier for tilpasset opplæring. Hva som nærmere bestemt kjennetegner de systemene og kulturene som er utviklet, er også viktig med tanke på hva som fremmer eller hemmer tilpasset opplæring. Tre viktige systemfaktorer som lett kan identifiseres empirisk er knyttet til ledelsen ved skolen og i kommunen, til lærerkompetansen, både den allmenne og den særskilte lærerkompetansen, og til systemer og strategier for foreldresamarbeid.

3.3.2 Ledelsesperspektiv

I offentlige dokumenter snakkes det i dag om ledelse der en tidligere snakket om styring, og mens informasjonsstrømmen tidligere fulgte ”tjenestevei” og var preget av ordrer, instrukser og beskjeder (nedover i systemet) eller av søknader, forespørslar og tilbakemelding (oppover), snakker en i dag om samarbeid på tvers av nivåer, aktiv meningsutveksling og gjensidig respekt. Det er den gode lederen stimulerer til dette mer enn å styre systemet med hard hånd (Vedøy, 2008se).

Dette viser at skoleledere, skoleeiere og de politiske skolemyndighetene har en sentral rolle i realiseringa av tilpasset opplæring – på et meso- og makroplanet. De lover, retningslinjer og finansieringsordninger som tilrettelegges av sentralmyndighetene er avgjørende som rammer, noe vi har drøftet i relasjon til prinsippet tilpasset opplæring og § 2-8. Men uten at skoleeiere og skoleledere iverksetter innovasjonsarbeid i et system- og kulturperspektiv på kommune- og institusjonsnivå (jf. tolkningen av § 2-8), vil selv svært dyktige lærere ha vansker med å realisere den tilpassede opplæringen på mikronivået. I de dybdestudiene Rambøll har gjennomført, uttrykte flere skoleeiere både på kommunalt og fylkeskommunalt nivå at implementeringen av læreplaner krever at skoleeier er en pådriver og støtte (Rambøll Management AS, 2010).

Ifølge Grøterud & Nilsen (2001) er det en allmenn oppfatning at god skoleledelse synes å være avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, mens (Nordahl & Utdanningsdirektoratet, 2006) viser til flere studier som sier at implementering av programmer og tiltak har størst forutsetning for å lykkes, dersom de støttes og oppmuntres av ledelsen. I mange land har forskningen derfor vært opptatt av å finne fram til hva som kjennetegner gode skoler som systemer (Rutter et al., 1979), og i forskningsoppsummeringer heter det at skoler som gjør det godt, bl.a. er kjennetegnet ved en ansvarlig og involverende *ledelse*, der elevenes kunnskapsutvikling følges opp gjennom *jevnlige vurderinger* (se f.eks. American Institutes for Research & WestEd, 2006b; Egelund, 2007a; Fevolden & Lillejord, 2005; Langer, 2004; MacBeath & Mortimore, 2001; Rutter et al., 1979; Skolverket, 2005:149). Av elleve faktorer som har vist seg å ha sammenheng med hvilke faglige resultater elevene oppnår, er de to som nevnes først profesjonelt lederskap og felles visjoner og mål (Sammons m.fl. 1996, her etter MacBeath & Mortimore, 2001)). Egelund (2007b) refererer til Mehlbye m.fl. (2004), som hevder at det på de høytpresterende skolene er effektive ledere, som tar fatt på problemer ved skolen, som går ut i klassene, som har formulert retningslinjer for utarbeidelse av virksomhetsplaner og årsplaner med en høy grad av medarbeiterinvolvering.

Ledere har således en helt avgjørende rolle når det gjelder å påvirke og utvikle skolekulturen. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen (Vedøy, 2008). Og det er det ledere er opptatt av og kommuniserer, som får fokus. Ledelse blir også tydeligere når personalet opplever at ledelестiltak har innbyrdes sammenheng og utgangspunkt i begrunnete pedagogiske mål.

3.3.3 Lærerkvalifikasjoner

Som McKinsey & Company (Egelund, 2007b) påpeker, kan imidlertid intet utdanningssystems kvaliteter overstige kvaliteten av dets lærere. Det avgjørende for å få bedre resultater er i siste instans å forbedre undervisningen (jf. Lie, 2001; Skolverket, 2006a Hågvar 1997). Dette gjelder enten en legger prinsippene for kvantitativ eller kvalitativ differensiering til grunn. Som vist, kan godt implementerte enspråklige programmer noen ganger gi bedre resultater enn tospråklige programmer, dersom disse er svakt implementerte.

Helt fra Gjessings undersøkelser på 70-tallet, har vi visst at faktorer knyttet til *læreren* synes å være viktigere for elevenes læring enn faktorer knyttet til eleven selv (Haug & Bachmann, 2007), og det publiseres nå stadig flere undersøkelser om viser at det er læreren som gjør utslaget (Lillejord & Dysthe, 2008). Dette gjelder også i relasjon til minoritetsspråklige elever (Coelho, 2008; Engen, 2009b; Løvereide, 2005; Pastoor, 2008; Sahar, 2008; Schechter & Cummins, 2003). Som vist, passer skoler der minoritetsspråklige elever gjør det godt, på at alle lærere – ikke bare språklærerne – har særskilt opplæring og trening i å undervise minoritetsspråklige elever. De har også fokus på de særlige utfordringer som er knyttet til minoritetsspråklige elevers læringssituasjon, bl.a. ved å sørge for at faglærere, tospråklige lærere og norsk som andrespråklærere koordinerer sin innsats. Resonnementet understøttes av at lærere med manglende eller svak kompetanse er den mest negative faktoren for elevresultatene Darling-Hammond (2009).

Hvilke kompetanser er det så vi nærmere bestemt snakker om? Fire forskningsbaseerte indikatorer på hva som skaper personlig, sosial og faglig læring for alle elevene er oppsummert i Stortingsmelding nr. 11 *Læreren – rollen og utdanninga* (2009):

Fagkompetanse, dvs. solid innsikt i faget eller temaet man skal undervise i
Didaktisk kompetanse, herunder kompetanse i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring

Ledelseskompetanse, å kunne lede læring i en mangfoldig elevgruppe, holde ro og orden og etablere gode systemer og rutiner for elevenes arbeidsmiljø

Relasjonskompetanse, i forhold til elever, foreldre, kolleger, ledelse og andre aktører i og rundt skolens virksomhet.

Vygotsky vektlegger stort sett de samme faktorene (Engen, 2007; Vygotsky, 1987), men forklarer også hva som er deres indre sammenheng og hvorfor de virker. Særlig vektlegger han betydningen av at det etableres et fruktbart samarbeid mellom lærer og elev. Men samarbeidsbegrepet til Vygotskys er så bredt at det på den ene siden kan inkludere både *didaktisk kompetanse* og *ledelseskompetanse*, og på den andre siden også både det at lærerne er støttende og motiverende overfor elevene, og deres *relasjonskompetanse*: dvs. elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger. Vygotsky framhever at alle disse delkompetansene hviler på lærerens evne til å ta hensyn til elevenes forståelse i vid forstand. Læreren må altså ha *elevkunnskap* i psykologisk forstand og en *allmenn sosial kompetanse*, men først og fremst sosiologisk og antropologisk kunnskap om elevens språklige og sosiokulturelle bakgrunn (jf. Lave & Wenger, 1991; Rismark, 1996; Rismark & Sølvberg, 2005).

Overfor minoritetsspråklige elever er det naturligvis de samme kravene til lærerkompetanse som gjelder, som de som er nevnt over. Men overfor denne elevgruppa har lærerkompetansen også et mer spesifikt aspekt, som kan illustreres tydeligst ved hjelp av tospråklig opplæring. Allerede i utgangspunktet har tospråklige lærere bedre samarbeidsforutsetninger i relasjon til minoritetsspråklige elever enn enspråklige lærere, rett og slett i kraft av at de deler erfaringshorisont og noen livserfaringer med elevene (Au & Jordan, 1981; Romaine, 1995:280). Faglig har tospråklige lærere den fordelen at de kan veksle mellom elevenes morsmål og norsk i samarbeidet med eleven, og til enhver tid utnytte det språket som er sterkest i relasjon til den aktuelle utfordringen. Den tospråklige læreren kan således

fremme den *faglige* forståelsen ved hjelp av begge språkene, og beherskelsen av *andrespråket* ved hjelp av ord og begreper som er forstått på førstespråket, og omvendt. Den avstanden som i utgangspunktet eksisterer mellom skolens og elevenes begrepsverdener, kan derfor lettest overbygges av lærere som er vel fortrolig med begge (Engen, 2009b; Engen & Ryen, 2009).

Men ettersom ukvalifiserte lærere er den mest negative faktoren for elevresultatene, gjelder dette også for tospråklige lærere (Engen & Ryen, 2009). Selv om det i Norge riktignok ikke er påvist noen negativ sammenheng mellom morsmålsopp-læring og skoleprestasjoner (Bakken, 2003), er det likevel grunn til å regne med at sammenhengene kunne vært langt mer positive, dersom de tospråklige lærernes faglige kvalifikasjoner hadde vært bedre (Engen & Ryen, 2009).

Den uformelle kompetansen som den tospråklige læreren har i kraft av sin bak-grunn, må den norske læreren skaffe seg gjennom utdanning og erfaring. Kravene til norske lærere utvides derfor når de skal samarbeide med minoritetsspråklige elever. Dette gjelder i alle fag, og særlig i norsk, pedagogikk og RLE. Derfor bør det prege lærerutdanninga i bredden, slik den nye lærerutdanningsreformen også tar sikte på (Aasland, 2009). Hovedpoengene kan illustreres av norsk som andre-språkstilnærming, som i seg selv representerer en overgangsmodell, fordi den tar eksplisitt hensyn til elevenes forkunnskaper er fordelt på to språk og to kulturkon-tekster, samtidig som den gradvis arbeider mot norskspråklig kompetanse på al-derstrinnsnivået. Særlig når strategien tas i bruk på tvers av fag, slik at også faglæ-rere oppfatter seg som og *er kvalifisert for* å opptre som språklærere, er den såle-des langt bedre egnet til å fremme de minoritetsspråklige elevenes både kortsikti-ge og langsiktige språk- og kulturforståelse enn en kompensatorisk strategi (jfr. Laursen, 2006; Thomas & Collier, 2002).

Selv om Norsk som andrespråk som *fag* ble tatt ut igjen i Lk06, kan en NOA-tilnærming derfor fortsatt være viktig for lærerne, både innenfor et samlet norsk-fag og i faget grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever (Engen & Ryen, 2009) (jfr. Kulbrandstad, 2003, 2005; Rambøll Management, 2006).

Ettersom en utvidet lærerkompetanse er avgjørende for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever – både i individperspektivet og i det sosiokulturelle perspektivet, er det derfor et viktig systemkennetegn at skoler har planer eller rutiner for rekruttering eller utdanning av lærere med en slik utvidet kompetanse og at disse blir utnyttet optimalt. Dette synes imidlertid i liten grad å være tilfellet i dag, verken i Oslo eller i resten av landet (Bakke, 2006; Rambøll Management, 2006; Rambøll Management , 2010).

3.4 Avslutning

I våre undersøkelser vil vi konsentrere oppmerksomheten om indikatorer på opp-læringskvalitet gjennom implementering av prinsippet om tilpasset opplæring – på meso- og mikronivået. Dette vil vi gjøre ved å stille følgende spørsmål til materialet:

- Finnes det identifiserbare modeller, eller er tiltakene som iverksettes av ad hoc-karakter?
- Er eventuelle modeller implementert etter kriteriene for kvalitativ eller kvantitativ differensiering?

- Skjer det eventuelt også organisatorisk differensiering eller er differensieringen overveiende pedagogisk?
- Skjer tilretteleggingen innenfor en mainstreaming-kontekst etter individperspektivet, som kvantitativ differensiering, eller skjer den etter det sosiolulturelle perspektivet, som kvalitativ differensiering?
- Hvordan kombineres eventuelt henholdsvis kvantitativ og kvalitativ differensiering med henholdsvis organisatorisk og pedagogisk differensiering?
- Utøves det aktiv ledelse ved skolen eller i kommunen i retning av å implementere identifisbare modeller eller differensierungssystemer som kan bidra til at barna får tilbud tilpasset sine forutsetninger?
- Utøves det aktiv ledelse ved skolen eller i kommunen i retning av å utvikle et velfungerende foreldresamarbeid.
- Satses det aktivt på rekruttering av lærere med tanke på de minoritets-språklige elevenes behov, og etter hvilke kriterier skjer i tilfelle denne rekrutteringen?
- Satses det aktivt og planmessig på etter- og videreutdanning av lærere med tanke på de minoritetsspråklige elevenes behov, og hvordan utnyttes de lærerressursene skolene har?

Det er neppe realistisk å forvente å finne ulike identifisbare modeller, ettersom mainstreaming i Norge – ut fra hensynet til inkludering – synes å være den dominante tenkningen ved de fleste skoler. Grunnmodellen blir imidlertid modifisert i ulik grad og på ulike måter for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Vi vil legge hovedvekten på hvordan opplæringen er organisert, hvilke typer tiltak som er valgt og hvordan de er implementert, og se etter to prinsippene for modifisering/tilpassning – om opplæringen blir tilrettelagt etter prinsippene for kvantitativ og/eller kvalitativ differensiering.

Det er også viktig å registrere om tilpasningen skjer hovedsakelig gjennom organisatorisk eller pedagogisk differensiering, eller i en eller annen kombinasjon av disse for en kortere eller lengre periode. Enheter kan for eksempel lage overgangsmodeller basert på en spesialpedagogisk tilnærming (tidlig innsats), som eventuelt, men ikke nødvendigvis krever sakkyndig vurdering.

Viktige aspekter ved implementeringen er også om skolene innenfor den overordnede mainstreaming-sammenhengen tilrettelegger opplæringen på en systematisk måte og om dette systemet er noe alle aktørene er vel fortrolig med og forholder seg til. Systemer kan for eksempel foreligge for oppfølging av elevene, for kartlegging, for differensiering osv. Om mulig i en studie av den typen vi skal gjøre, er det også viktig å forsøke å registrere om enhetene kan sies å ha en kultur for læring, dvs. normer og verdier som det er felles bevissthet om og som det ageres i forhold til. Ett sentralt system- og kulturaspekt er ledelsens rolle og posisjon, både når det gjelder å legge til rette og organisere opplæringen konkret og når det gjelder å utvikle læringsmiljøer mer allment. Ett annet viktig systemkjennetegn er lærerkvalifikasjoner, både om lærerne har høy og relevant formell kompetanse i allmenn forstand og om de har høy og relevant kompetanse med tanke de minoritetsspråklige elevenes særskilte behov. Videre er det også viktig om lærerne blir brukt i henhold til sine kvalifikasjoner, og om det legges vekt på rekruttering og på videre- og etterutdanning etter bestemte målsettinger.

Valg av strategi for tilpasset opplæring innebærer å institusjonalisere noen rammer for i hvilken grad de minoritetsspråklige elevene som gruppe skal kunne lykkes faglig på aldersnivået.

Det synes som modeller som benytter kvalitativ differensiering har størst og rendyrkede mainstreaming-modeller har lavest potensial for å lykkes. Overgangsmøller kommer i en mellomstilling, men de fungerer best dersom de for det første benytter kvalitativ differensiering til å begynne med, og for det andre er av en viss varighet. Derfor gir en bred tolkning av § 2-8 bedre vilkår enn en smal tolkning, som imidlertid gir bedre vilkår enn en ensidig mainstreaming-modell, også når denne er supplert med spesialpedagogiske tiltak. Denne konklusjonen forutsetter imidlertid at strategiene er implementert omtrent like godt. En velimplementert mainstreaming-modell kan således fungere bedre enn en svakt implementert tospråklig modell. En modell eller en strategi er derfor i seg selv ingen garanti for gode resultater.

4 METODE OG UTVALG

I det følgende vil vi først gjøre rede for den metodiske hovedtilnærmingen vi har benyttet for å besvare forskningsspørsmålene som blir reist i oppdraget. Deretter går vi nærmere inn på hvordan vi har gått fram for å velge ut kommuner og institusjoner til undersøkelsen. Så følger en nærmere omtale av metodene for innsamling og behandling av som er benyttet i vårt prosjekt.

4.1 Metodisk hovedtilnærming

Som det er redegjort for i innledningen til denne rapporten, gikk forskningsoppdraget i hovedsak ut på å kartlegge opplæringstilbuddet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne og vurdere om nåværende ansvarsforhold, virkemidler og tiltak sikrer inkluderende og likeverdige opplæring og utdanning. Tre overordnede forskningsspørsmål skulle besvares:

1. Hvordan organiseres opplæringen, og hvilket innhold har den?
2. I hvilken grad sikrer de juridiske og økonomiske rammebetingelsene et godt opplæringstilbud?
3. I hvilken grad og på hvilke måter er det flerkulturelle perspektivet integrert i opplæringsinstitusjonene?

I et møte med oppdragsgiver ble disse spørsmålene diskutert og ytterligere spesifisert. Dessuten ble det bestemt at nasjonale styringsdokumenter ikke skulle inkluderes i undersøkelsen, siden Østbergutvalget selv ville analysere de overordnede rammevilkårene for opplæringen.

Undersøkelsen skulle anlegge et helhetlig perspektiv på opplæringstilbuddet og dermed omfatte mer enn språkopplæring slik den gis i grunnleggende norsk, det ordinære norskfaget, i morsmål for språklige minoriteter og i tospråklig fagopplæring. Også barns deltagelse i barnehager og språkstimulerende tilbud i førskolealder skulle inkluderes.

Det lå i oppdraget at den metodiske hovedtilnærmingen skulle være en flerkasusundersøkelse. De økonomiske og tidsmessige rammene tilsa at antallet kasus måtte bli relativt begrenset, og det var klart at det ikke ville være mulig å tegne et representativt bilde av situasjonen på feltet. Til gjengjeld kunne studien bidra med et konkret, praksisnært innblikk i den opplæringen i et antall kommuner.

Vi fant at forskningsspørsmålene best kunne belyses gjennom en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Noe av informasjonen har vi derfor innhentet gjennom en nettbasert spørreundersøkelse, mens andre deler av studien bygger på intervjuer med aktører på feltet. Gjennom intervjuer har vi samlet inn et bredt sett av kvalitative data som belyser informantenes opplevelser og erfaringer når det gjelder opplæring og utdanning av medlemmer av språklige minoritetsgrupper.

4.2 Utvalg

Oppdragsgiver ønsket å få belyst hele opplæringsløpet i et antall kommuner og fylkeskommuner. Undersøkelsen måtte derfor omfatte så vel barnehage og voksenopplæring som barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Om mulig

skulle det fra hvert kasus (hver kommune eller fylkeskommune) inngå to enheter (institusjoner) på hvert nivå i studien. Kriterier for utvelgelse av kommuner skulle være størrelse målt i innbyggerantall, andel minoritetsspråklige i befolkningen og hvorvidt det var asylmottak eller ikke på stedet. Ut over dette har forskergruppen ment at det ville være interessant å få med geografisk spredning, siden det er indikasjoner på at opplæringstilbud til minoritetsspråklige varierer rundt om i landet. Et annet hensyn som måtte tas, var å unngå kommuner med opplæringsinstitusjoner som medlemmer av Østbergutvalget eller sekretariatet selv hadde besøkt, hadde planer om å besøke, eller hadde skaffet seg spesiell informasjon om på annen måte.

Utgangspunktet for utvelgelsen har vært forskergruppas fortrolighet med feltet, inklusive kjennskap til den geografiske fordelingen av innvandrerbefolkningen, kunnskaper om utbredelsen av ulike former for organisering og tilrettelegging av opplæringstilbuddet til barn, skoleelever og voksne med minoritetsbakgrunn, og lokalisering av asylmottak. Dette har blitt supplert med befolkningstall og oversikt over antall i personer med innvandringsbakgrunn hentet fra Statistisk sentralbyrås allmenne befolkningsstatistikk og statistikk over innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. I og med at det ikke lenger føres landsdekkende offentlig tilgjengelig statistikk over minoritetsspråklige elever i grunnskolen i den vide betydningen av begrepet, dvs. de som ikke har norsk eller samisk som morsmål, har ikke denne typen informasjon kunnet legges til grunn for utvelgelsen. Andre informasjonskilder som har vært trukket inn, er Statistisk sentralbyrås barnehagestatistikk og voksenopplæringsstatistikk og Utlandingsdirektoratets oversikt over asylmottak.

På dette grunnlaget har vi kommet fram til et utvalg som i tilfredsstillende grad ivaretar ønsket variasjon innenfor dimensjoner som vurderes som interessante:

Flere landsdeler er representert, kommunene er av ulike typer, de har varierende innvandrerandel, og det er steder med asylmottak, og steder uten. Kommunene er delt inn i følgende kategorier:

- Større bykommune, dvs. med over 50 000 innbyggere
- Mellomstor by- eller tettstedskommune, dvs. med mellom 15 000 og 50 000 innbyggere
- Mindre landkommune, dvs. med under 15 000 innbyggere.

Et forslag på konkrete kommuner ble lagt fram på det nevnte møtet med oppdragsgiver. Der fikk vi aksept for at vi ikke ville inkludere Oslo kommune i undersøkelsen med den begrunnelse at opplæringstilbuddet i hovedstaden allerede er kartlagt og analysert i en rekke arbeider. Som signalisert i anbuddet har vi imidlertid gjennomgått slike studier fra de seneste årene og presenterer resultatet i et vedlegg til denne rapporten. Ytterligere ett bidrag til belysning av opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige legges fram i et annet vedlegg. Det dreier seg om data fra en spørreundersøkelse gjennomført i tilknytning til et igangværende prosjekt ved Høgskolen i Hedmark kalt «Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk». Spørreskjema er sendt til alle barnehager i sju fylker, blant dem alle fylkene som er med i vår undersøkelse. Siden skjemaet dekker alle delområdene som skisseres i vårt oppdrag vedrørende barnehagen (organisering, innhold og personalets kompetanse), tjener disse dataene til å utfylle grunnlaget for å beskrive bar-

nehagene i vårt prosjekt, særlig i de små kommunene, og fungerer generelt som et bakteppe for beskrivelsen av barnehagetilbudet for minoritetsspråklige barn.

På grunnlag av diskusjonen på møtet med oppdragsgiveren ble det endelige utvalget fastsatt. I hver av kommunene skulle det undersøkes enheter på fem nivåer: barnehage, barnetrinn, ungdomstrinn, videregående skole og voksenopplæring i grunnopplæringen. Med to enheter på hvert nivå ville det i alt bli 60 enheter, men vi var innstilt på at det i de små kommunene ikke ville være nok institusjoner til at vi ville få undersøkt to institusjoner av hver type – i noen tilfeller ville det ikke være noen. Derfor ble det aktuelt å supplere med institusjoner fra nabokommuner der det lå til rette for det.

Den første henvendelsen til de aktuelle kommunene og fylkeskommene skjedde i form av et e-brev der vi orienterte om undersøkelsen, inviterte til samarbeid og varslet at vi ville ta telefonisk kontakt. Vedlagt brevet var en henstilling fra departementet om å imøtekomme forespørslar fra vår forskergruppe. Da vi senere ringte kommunene og fylkeskommunene, ble vi alle steder møtt med velvilje og fikk hjelp til å plukke ut institusjonene som skulle være med i undersøkelsen. Deretter ble det tatt kontakt med den enkelte institusjon og gjort avtale om dato for besøk fra et medlem av forskergruppa. Her er en oversikt over kommunene og institusjonene, eller mer presist: enhetene, som ble med i undersøkelsen:

Kommune	Barnehage	Barnetr.	Ungdomstr.	Videreg.	Grunnoppl. for voksne	I alt
A	2	2	2	1	1	8
B	2	2	1	2	1	9
C	2	2	1	2	1	8
D	2	2	1	1	1	7
E	2	2	2	2	1	9
F	2	2	2	2	1	9
I alt	12	12	9	10	6	50

I alt dekker studien altså femti enheter. Tallet på institusjoner er litt lavere, i og med at tre av skolene vi besøkte, var kombinerte barne- og ungdomstrinnsskoler. Ellers skylder vi å gjøre oppmerksom på at det ikke alltid er slik at alle enhetene i hvert kasus (A, B, C osv.) kommer fra samme kommune, for som tidligere nevnt måtte vi i enkelte tilfeller gå til nabokommuner for å få dekket alle opplæringsnivåene.

4.3 Intervjuer

Som nevnt var hovedformålet med undersøkelsen å bidra med konkret, praksisnær belysning av opplæringen som tilbys barn, unge og voksne i nylig innvandrete minoriteter i Norge, og den sentrale framgangsmåten for å skaffe data til en slik belysning har vært intervjuer. For å sikre at vi fikk informasjon om kommunene og institusjonene i studien som i tilfredsstillende grad gav grunnlag for sammen-

likning og dermed mulighet å identifisere det som kunne synes å være generelle trekk ved opplæringstilbudet til gruppene det gjelder, utarbeidet vi relativt detaljerte intervjuguiden, én for ansatte og ledere i barnehager, én for ansatte og ledere i grunnopplæringen og én for barnehage- og skoleeiere. Guidene innholdet en ordnet oppstilling av temaområder og spesifikke emner som vi ønsket å snakke med informantene om, med ferdig utformete spørsmål knyttet til hvert emne. I hovedsak ble intervjuene gjennomført i henhold til guidene, men de som intervjuet, stod fritt til å gjøre tilpasninger underveis både når det gjaldt rekkefølge og spørsmålsform, og også følge opp svar fra informantene ut over det som konkret var nedfelt i guidene. Sånn sett kan intervjuene karakteriseres som semistrukturerete (se f.eks. Steinar Kvale: *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad Notam Gyldendal 1997, s. 72).

Informantene ble intervjuet i arbeidstiden og på arbeidsplassene, og det var alltid bare én forsker som gjennomførte intervjuet. I halvparten av kommunene gjorde én og samme forsker intervjuene på alle opplæringsnivåene, i den andre halvparten delte en gruppe på oppgaven, slik at én forsker gjennomførte alle barnehageintervjuene, en annen alle intervjuene i grunnskolen og en tredje intervjuene i videregående opplæring og i grunnskoleopplæringen for ungdommer og voksne.

Ofte dreide det seg om gruppeintervjuer med to – tre deltakere, men mange informanter ble intervjuet individuelt. I de aller fleste tilfellene var ledelsen ved den aktuelle institusjonen blant dem som ble intervjuet; ellers var personer med et bredt spekter av funksjoner knyttet opplæringen av minoritetsspråklige representert: pedagogiske ledere, assistenter, inspektører, avdelingsledere, lærere og andre. Det varierte hvor lenge intervjuene varte, men ca. én time var det normale. Hvor mange intervjuer som ble gjort i hver kommune og på hver institusjon varierte også, avhengig av størrelse og type. I kommunen der det ble gjort færrest intervjuer, dreide det seg om sju til sammen, i kommunen der det ble gjort flest, om 19. På noen institusjoner ble det bare gjennomført ett intervju, på andre opp til fire. Alt i alt ble det gjort 78 intervjuer, det vil altså si at gjennomsnittet lå på ca. 1,7 intervjuer på institusjon.

Det ble gjort opptak av alle intervjuene, med et par unntak. I noen tilfeller skrev intervjueren i tillegg ned svarene fortløpende på bærbar pc. En del av intervjuene ble transkribert i etterkant, mens det ved andre ble tatt notater under gjennomspiling.

Informasjonene som var kommet fram i intervjuene, ble registrert og strukturert etter mønstre som forskerne diskuterte seg fram til i møter, fysiske og videobaserete. Deretter ble beskrivelsen av hver enkelt enhet utformet og beskrivelsene av alle enheter innen hver kommune satt sammen. Hver kasusbeskrivelse ble så oppsummert i lys av perspektiver og kategorier som det er redegjort for i teoridelen av denne rapporten.

4.4 Spørreundersøkelsen

Hensikten med denne delen av undersøkelsen var å få et bredere datagrunnlag i kasuskommunene, siden intervjudataene var begrenset til noen få enheter og få personer.

Spørreundersøkelsen ble foretatt ved hjelp av elektroniske spørreskjemaer (Quest-back) som inneholder faste svaralternativer og/eller mulighet for informantene til å gi egne kommentarer.

Utvalg og fremgangsmåten i spørreundersøkelsen m.m. kommenteres i innledningen til kap. 6 (Spørreundersøkelsen) av denne rapporten. Spørreskjema følger som vedlegg til rapporten (vedlegg 2).

5 KASUSBESKRIVELSER

5.1 Kommune A

Kommune A er en liten kommune med flere barnehager, en barneskole, en ungdomsskole og en 1–10-skole. To yrkesfaglige videregående skoler er lokalisert i kommunen, mens utdanningsprogram for studiespesialisering tilbys i to nabokommuner. Kommunen har også asylmottak.

Det ble gjennomført intervju i to barnehager, alle tre grunnskolene og i den største av videregående skolene samt voksenopplæringen. I tillegg ble skoleeierne både på kommune- og fylkesnivå intervjuet.

5.1.1 Barnehage A1

Barnehagen A1 har ca. 140 plasser. Av disse har færre enn ti barn minoritetspråklig bakgrunn. Ledelsen har kompetanse i spesialpedagogikk.

Intervjuet ble gjennomført med styrer og to pedagogiske ledere som gruppeintervju.

Organisering og innhold

Pedagogisk leder for de enkelte avdelingene har ansvar for språkstimulering generelt. Lederne uttaler at de har jobbet mye med og har hatt fokus på språk, uansett om det gjelder norske eller minoritetsspråklige barn. Barnehagen har også en egen tiltaksplan for språklige minoritetsbarn, blant annet med et årsprogram og metoder, med begreper barn bør kunne før skolestart, og et avsnitt om overgangen fra barnehage til skole.

Personalet har blitt kurset og bruker kartleggingsverktøyet TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling). Dette brukes for alle barn der en ikke er helt sikker på språkutviklingen, fra 2 år. I tidligere år har TRAS blitt brukt for alle 2-åringar.

Barnehagen bruker en ”dagtavle” – med symboler for aktiviteter for dagen.

I noen situasjoner tas de minoritetsspråklige barna, enten alene eller sammen med norske barn, ut av den større gruppen:

For eksempel i frukta har vi pleid å lese for barna, og da har de minoritetspråklige lett for å dette ut, i en stor gruppe, og da har det vært naturlig å ta ungene med på litt ekstra trening, å lese en bok, se på bilder, ...

Barnehagen er godt utstyrt med materiell, siden kommunen har hatt språk som satsingsområde i flere år. Av tilgjengelig materiell nevnes Snakkepakka, Språksprell, Språkposen, Året rundt og tospråklige ressurspermer.

Barnehagene i kommunen har eget bibliotek. Barna og foreldrene kan låne bøkene med hjem.

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet i overgangen barnehage/skole beskrives som veldig tett, blant annet har barna flere besøk på skolen etter jul, og det gjennomføres overgangsmøter med både leder og pedagogisk leder for avdelingen 5-6 år. Det sies at skolen vet hva barnehagen har trent på. I intervjuet nevnes det at personalet av og til ser at minoritetsspråklige barn bruker språket, men ikke har begrepsforståelsen. I noen slike tilfeller har barnehagen holdt barn tilbake et ekstra år før de begynte på skolen.

Foreldresamarbeidet byr ikke bare på språklige utfordringer, men også kulturelle. Spennet går fra å forklare hva en norsk barnehage er og hvordan de jobber, til mer spesifikke utfordringer:

Noen foreldre tror jo at det er bortkasta å være så mye ute.

Hvis ungen har litt problemer motorisk, jeg tror at i denne kulturen ..., at de ofte mener det er en sykdom ..., mens det for oss er utviklingen, at man må trenere, og gå i skogen. Kanskje det er en kulturforskjell på det.

Noen foreldre har vært i barnehagen og fortalt om hjemlandet, har laget mat, vist fram drakter m.m. Andre ønsker ikke at deres kultur blir viktig, de vil helst at barna blir ”norske” så fort som mulig.

Skoleeier legger vekt på at minoritetsspråklige barn også skal beherske morsmålet sitt og at de ”blir flinkere i begge språk og har evnen til å lære ytterligere språk”. Barnehagen beskriver derimot at noen foreldre ikke forstår at barna må kunne morsmålet for å kunne bra norsk, at morsmålet ligger i bunn. Det beskrives også som vanskelig for barnehagen å vite hvor gode barna er på morsmålet, og det uttales et behov for spesialkompetanse på dette området. I slike tilfeller har de brukt tolk.

Barnehagen har god kontakt med helsestasjonen generelt, og gjennom tverretatlige møter tre ganger i halvåret, formelt. Informantene mener at det er veldig lett å ta kontakt i en liten kommune. Helsestasjonen har tidligere også hjulpet med praktiske ting, å handle klær for eksempel, og helsesøster har vært i barnehagen for å vise noen av de minoritetsspråklige foreldrene hva barna trenger i barnehagen.

Personalet har tidligere vært i et nettverk for TRAS, men dette gjaldt ikke bare de minoritetsspråklige barna.

Kompetanse

I ledelsesgruppen i barnehage A1 er det spesialpedagogisk kompetanse. Barnehagen har ca. 40 ansatte totalt, med lærlinger og praktikanter. Alle fast tilsatte er etnisk norske, i tillegg er det en vikar som er minoritetsspråklig. Det er ingen tospråklige assistenter. Tolk brukes noen ganger, etter behov, og det nevnes at det nok hadde vært nødvendig med tolk oftere, fordi det viser seg i etterkant av foreldresamtaler at noen foreldre ikke har forstått informasjon som ble gitt.

Denne informantgruppen uttaler at de sikkert kunne lært mye om arbeid med minoritetsspråklige og at de forventer et økende behov i en kommune med mottak, og en kommune som arbeider aktivt med å få flere familier fra utlandet til å bosette seg.

Rammebetingelser

Kommunen får ressurser per antall minoritetsspråklige barn i førskolealder, ca. 150 000 kr i året. Fram til nå har disse blitt spredt utover alle barnehagene, uavhengig av antallet minoritetsspråklige den enkelte barnehagen har. Fra høsten av skal andre midler brukes i barnehagene, mens den ovennevnte ressursen skal brukes (med ekstra midler fra kommunen) til å lage en halv stilling med spesielt ansvar for minoritetsspråklige barn i barnehagen i kommunen. Dette begrunnes slik:

Styrerne sier, det er ikke nødvendigvis arbeidet med barna som er utfordringen, men foreldrenes forståelse og bidrag. Da er det vanskelig med slik spredning, men vi trenger veiledning og tilrettelegging for foreldrene og oppfølging av disse.

Den nye ansvarlige i kommunen har fått etterutdanning.

Intervjuene i barnehagene bekrefter behovet for spesialkompetanse sentralt i kommunen, og det framkommer ønske om at ansvaret skal omfatte både minoritetsspråklige barn og foreldre:

Bra at hun skal jobbe tett for eksempel til asylmottaket, kanskje det er det vanskeligste.

Kanskje hun kan jobbe med de tingene vi sliter mest med, det med klær og mat. Du treffer ikke alle foreldre like ofte, de fra mottaket kommer kanskje med drosje, de er mye mer fjerne enn de som kommer og leverer daglig.

Kommunen har tidligere hatt en del språkassisterter, som var elever fra voksenopplæring i praksis. På 90-tallet var det spesielt mange fra ett språkområde. Nå er gruppen minoritetsspråklige barn og familier mer sammensatt og det brukes tolk gjennom tolketjenesten, i den nærmeste byen. Informantene uttrykker at det kan være vanskelig å finne tolk til riktig språk.

5.1.2 Barnehage A2

Barnehagen ligger i den delen av kommunen der også mottaket er lokalisert. Intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju med styrer og to pedagogiske ledere.

Organisering og innhold

Barnehage A2 er organisert i to avdelinger. Fram til i fjor var det en egen avdeling på mottaket, mens det nå er et nybygg i barnehagen, og mottaket kjøper 12 plasser. 10 % av en stilling (en pedagogisk leder) skal være rettet mot de minoritetsspråklige barna over alderen tre år som ikke har enkeltvedtak.

Barnehagens språkstimulering gjelder bare norsk. Barnehagen har en del samarbeid med PP-tjenesten, som ønsker at hjemmene jobber med morsmålet og barnehagen jobber med norsken.

10 % av en stilling oppleves av de ansatte som ”egentlig bare nødhjelp”, men det vises til at barnehagen har mye materiell, og at kommunen ”jobber mye med språk”. Snakkepakken, Språkposen og et eget bibliotek samt kartleggingsverktøy brukes systematisk i alle avdelingene.

Barnehagen arbeider mye med sosial kompetanse for alle barn, og ikke spesielt for de minoritetsspråklige. Tilbakemeldinger fra skolen tyder på at barna har blitt

flinkere til å løse konflikter. I dette arbeidet brukes et eget program som oppleves ikke helt å passe for de minoritetsspråklige:

Det er ikke så lett å bruke programmet med de minoritetsspråklige barna. For det første så forstår de ikke hverandre kulturelt, så forstår de ikke språket, det er klart at det er en utfordring. ... Men vi kan være gode rollemodeller.

Jeg synes også at de barna gir seg veldig lett. Og da tenker jeg ... hva lærer de da?

Det ser vi jo også at de voksne gjør. De sier ja, men de forstår ikke, og det lærer de små også. De klarer ikke å hevde seg i konflikter. Det blir også mye hylling, spesielt blant de små, for de forstår jo ikke.

Noen minoritetsspråklige barn blir nok veldig isolert.

Disse utsagnene bør ses i sammenheng med de neste to avsnittene.

Samarbeid og ledelse

Under intervjuet er det samarbeid med foreldrene og med mottaket som er mest framtredende.

For barna som kommer fra mottaket, er det også mottaket som har ansvar for det første møtet med foreldrene, de forklarer hva barnehagen er m.m.. Møtet i barnehagen følger etter hvert. I det hele tatt er det tett samarbeid med en ansvarlig på mottaket, gjennom nesten ukentlige samtaler. Vedkommende kjenner familiene, mens barnehagen beklager at de får vite hva som er hjemlandet, men ikke mer. De uttrykker bekymring for at noen sikkert har med seg ”ballast, som kan være vanskelig”. Utover det synes informantene at det er viktig at foreldrene er med barna de første dagene og ser hva de gjør. Deretter prøver de å forklare, med bilder og kroppsspråk.

Barnehagen har ingen opplegg for minoritetsspråklige foreldre som gruppe. De beskriver at det ofte er kulturelle misforståelser, og de liker at foreldre spør om ting de lurer på:

... men ikke alle sier ifra like mye. Vi klarer ikke å fange opp alt, spesielt ting som er selvfølgelige for oss.

Det har hendt to ganger at foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre har blitt arrangert på mottaket, men dette virker mer som et ad hoc-tiltak. Barnehagen beskriver at minoritetsspråklige foreldre sjeldent kommer på foreldremøter:

... men det går litt på skyss også, mottaket ligger ganske langt ute. Neste gang vi skal ha det må vi informere mottaket og høre om de kan skyssse dem ned. Det er på en måte en ting at de ikke forstår, men det er noe med å få de integrert i resten av foreldregruppa. Selv om de ikke forstår mer enn en tredjedel, så er de i hvert fall til stede, man ser hverandre og blir litt kjent og si hei til hverandre.

Under intervjuet kommer mest utfordringene i møtet med foreldre fra mottaket fram, mens kommunen også har en god del bosatte familier med annen språklig og kulturell bakgrunn. Disse omtales ikke i noe særlig grad.

Kompetanse

Barnehage A2 har ikke spesialkompetanse for å ta imot barn fra mottaket, men mener at de har et stort behov. De har etterlyst kompetanse, men føler at de så langt ikke har nådd fram. Informantene mener også at det ikke finnes noen etterutdanningstilbud som passer til dem, og ønsker mer informasjon.

Personalet fikk en del etterutdanning og kursing (bl.a. Språkposen, Snakkepakken, TRAS opplæring i nettverk), men dette ligger flere år tilbake (på 90-tallet).

Det er ingen tospråklige assistenter i barnehagen. I perioder har de hatt noen i praksis, men det er tilfeldig.

Informantene uttrykker at de ønsker seg både bedre kompetanse og mer holdningsarbeid i personalet:

Vi mangler litt grunnleggende kunnskap om integrering. Vi ser jo det i barnegruppa også, barna fra mottaket er jo ikke integrert, vi ser det jo. Det er ikke så synlig med de små, men med de store er det veldig synlig. De har ikke språket, og da mister de en viktig del av leken. De faller litt utenfor.

Kompetansebehovet som uttrykkes, gjelder i like stor grad samarbeid med foreldre og tilbuddet til barna.

Kommune A jobber aktivt for bosetting av flere familier, spesielt fra Mellom-Europa. Barnehagepersonalet beskriver dette som en nokså stor utfordring:

Det er jo ikke bare å tilby barnehageplass. Vi trenger tid og vi trenger kompetanse. Vi lærer jo veldig mye etter hvert, men vi trenger også en organisering i barnehagen som gjør at vi kan hjelpe og støtte hverandre. Hvis det kommer mange med andre språk, så er vi nødt til å tenke på det og få kompetanse. Det er jo barna det går utover! De gjør mange erfaringer som de kunne vært foruten, tenker jeg.

Personalet i denne barnehagen var på intervjudispunktet ikke kjent med at kommunen ønsker å etablere en stilling som barnehagekonsulent med spesielt ansvar for minoritetsspråklige barn og familier.

Kommunen opplyser om at de har lite ressurser til videreutdanning, og at det derfor må skje ”på fritidsbasis”. Fra 2009 kan kommunen kjøpe en ansatt fri, for eksempel i en 40 % stilling, men det er fylkesmannen som plukker ut fagene og søkerne. Ut over det har kommunen ikke ressurser til kompetanseheving for personalet.

Rammebetingelser

Informantene i barnehage A2 er positive til den nye stillingen som skisseres av barnehageeieren, og de etterlyser samarbeid med tanke på innholdet i stillingen.

Likevel påpeker de behov for flere ressurser innad i barnehagen:

Hvis kommunen vil ha mange som bosetter seg, så må det tenke ressurser. Jeg tenker kanskje det er bra! Det er jo ressurssterke foreldre som også stiller krav, for eksempel fra Nederland.

Spesielt etterlyses ressurser til å kunne møte barna med tospråklig kompetanse:

Vi har jo ikke det, det fungerer jo ikke i praksis. Det er jo viktig at ungene lærer ting på sitt språk før de lærer det på norsk. Hvis de hadde lært alle be-

grepene i barnehagen på sitt morsmål først, så hadde norsken kommet mye lettere.

5.1.3 Grunnskole A1

Grunnskole A1 er en 1–7-skole med under 300 elever. Minoritetsspråklige elever utgjør ca. 15 % av elevmassen.

Intervjuet ble gjennomført med to lærere og delvis med rektor til stede.

Organisering og innhold

Det er ikke morsmålsopplæring og ikke tospråklig fagopplæring på skole A1. Opplæringen konsentreres på styrking av norskopplæringen. Det er under 15 minoritetsspråklige elever i 1.-4. klasse, som har 9 undervisningstimer i uken til sammen.

Skolen tester alle elevene når de er nye, for å se på hvilket nivå de ligger. De bruker en norsktest Språk 6–16, som er en muntlig test. Elevene blir så gruppert etter testresultatet, på tvers av klassetrinn. Dette beskrives som en ny tilnærming.

Organiseringen av opplæringstilbudet i norsk for minoritetsspråklige på skolen er til en stor grad overlatt til to norsklærere. Timene er ikke skjermet, for eksempel når andre lærere er syke. Da er det lett å ta disse timene og sette lærerne inn i andre undervisningstimer. På denne måten går mange NOA-timer tapt. NOA-lærerne strever også med å få forståelse hos de andre lærerne på skolen.

Læreplanen i grunnleggende norsk brukes for første gang i år. De to norsklærerne arbeider tett sammen og bruker planen bevisst, fordi de synes at det er akkurat det de trenger. Planen gir dem et grunnlag for å utvikle et bedre tilbud.

Skolen har ikke morsmålsundervisning og ikke tospråklig fagopplæring, med unntak av ett språk (en ressurs som har vært i kommunen over tid), noe de ansvarlige norsklærerne beklager:

- Hvis vi hadde en assistent som kunne forklart denne eleven hva vi skal gjøre. ... Jeg har tro på at det er bra å få forklart en del ting på sitt eget språk. I denne kommunen har vi en klokhetret på det jeg kaller for ”språkdrukning”. Elevene får ikke støtte på sitt morsmål, det må skje hjemme på en måte. Jeg mener at alle lærere på skolen må være veldig flinke til å si ”du er så heldig” som har to språk og ikke se på det som noe negativt, men som en kjemperessurs. – Vi får det ikke alltid til.

Opplæringen av de minoritetsspråklige elevene konsentreres om norsk, med spesiell vekt på begrepstrening og grammatikk, med argumentet at elevene skal kunne klare å følge den vanlige undervisningen i alle fag. Skolen er i ferd med å utvikle en egen plan med konkrete mål for opplæringen av de minoritetsspråklige elevene.

Elevene samler opp arbeidene sine i en egen perm, som kontaktlæreren også har tilgang til.

Overgangen fra læreplanen i grunnleggende norsk til vanlig norskplan beskrives som ”når elevene kan klare det meste helt vanlig”.

Lærerne kommenterer at jo eldre eleven er, jo vanskeligere er det å komme inn i miljøet. Det har for eksempel hendt at det har kommet en ny elev inn i en klasse, som aldri har gått på skole før. En slik situasjon oppleves som svært krevende og lærerne stiller seg spørrende til hvordan det er med eleven i en situasjon som dette:

Vi ser jo hvor galt dette blir, klassestyrer ser hvor galt det blir. Det er ikke penger. De blir satt inn der, og så skal det fungere, men det gjør det jo ikke.

Lærerne sliter med dårlig samvittighet, men mener samtidig at ansvaret ikke bare ligger hos dem selv.

Lærerne mener det hadde vært ønskelig med en mottaksklasse også i barneskolen (som på ungdomstrinnet):

Da kunne de vært i de praktiske fagene i klassen sin, kanskje i gym, så i kunst og håndverk, i mat og helse, og etter hvert mer og mer timer ...

Det er uklart hvor hindringene ligger for å få dette til, på ledelses- eller skoleeier-nivå.

Samarbeid og ledelse

Når nye elever kommer til skolen, inviteres det til samtale ved bruk av tolk (evt. telefontolk), unntatt hvis familien er engelskspråklig. En oppfølgingssamtale avtales.

Norsklærerne har bare hatt direkte kontakt med få foreldre, ellers er dette kontaktlærernes ansvar.

Oppmøtet på foreldremøter varierer på de forskjellige trinn. Lærerne sender ofte sms direkte til foreldre, i tillegg til vanlig informasjon i brevform. En barneansvarlig på mottaket er også behjelplig når det gjelder informasjon om eller skyss til og fra foreldremøter.

Norsklærerne opplyser at kontaktlærerne jobber mest med integrering i klassen. De synes at elevene er gode på det, men ser at det kan stoppe opp på grunn av manglende språk- og/eller kulturforståelse. Et eksempel som nevnes, er en elev som har begynt å slå fordi han ikke forstår hva lærerne spør om. Dette oppleves som frustrerende.

Skolen har tett samarbeid med barnevernet mht. enkeltelever, men beskriver det som en utfordring i kollegiet å avgjøre når barnevernet skal involveres:

Noen lærere blir veldig opptatt av ting som er annerledes enn det norske, og de sier at barnevernet burde gått inn mye mer, men jeg tenker at vi må ha såpass respekt for andre kulturer at vi må først skjønne, hva er det egentlig og hvorfor er det sånn? Hva er det som skjer, og er det egentlig negativt, det som skjer? .. før vi utvikler noe negativt.

Det finnes faste rutiner ved overføring til ungdomsskolen, men barneskolen opplever at ungdomsskolen ikke tar mye hensyn til deres informasjon om enkeltelever og eventuelle spesielle behov.

Kompetanse

Kommunen har ikke tospråklige assistenter, med unntak av ett språk, og behovet diskuteres. Informantene mener at de burde hatt mange flere tospråklige assistenter, men det er et problem å få kvalifiserte søker. Skoleeier nevner også at kommunen har lyst ut morsmålsstillinger gjentatte ganger, men at det ikke har lyktes å få tak i kvalifiserte søker.

Skolen har noen språkpraksisplasser, for voksne som er under opplæring. Disse oppleves som en verdifull, men dårlig utnyttet ressurs.

Lærerne etterlyser etter- og videreutdanning som er lagt opp til at man ikke har morsmåslærere og ikke tospråklige assistenter. De mener at den utdanningen som de selv, har ikke samsvarer med hvordan praksis er utenfor de store byene (bl.a. ikke morsmåls- og ikke tospråklig opplæring).

Praksisen som beskrives, tyder på at lærere som har vært norsklærer i mange år og som kanskje er litt slitne, blir satt til å jobbe med de minoritetsspråklige elevene. Lærerne selv mener at det bør være en forutsetning at en har interesse for oppgaven, og at det bør være et nettverk for NOA-lærere utenfor egen skole.

Rammebetingelser

Lærerne på skole A1 mener at det stilles altfor få timer til disposisjon for opplæringen av minoritetsspråklige elever. Det er en høy andel elever som har spesialundervisning i kommunen, av disse er veldig få minoritetsspråklige.

Jeg skulle ønske at vi hadde mer tid. Jeg ser at noen av disse elevene har en veldig uro, de har kanskje ikke vært på skolen, og så skal du sitte i ro i 6 timer og kanskje uten å skjønne noen ting. Noen av disse skulle hatt et helt annet tilbud.

NOA-lærerne har ett rom til sin disposisjon, selv om det hender at det er opptatt. De beskriver at skolen er godt utstyrt med materiell, bøker, dataprogram m.m., blant annet fra spesialundervisning, og Språkpakken fra barnehagen.

Det virker som om barnehagene i kommunen har vært mer prioritert enn skolen. Lærerne bekrefter at noen elever har gått ett år lenger i barnehagen enn vanlig.

5.1.4 Grunnskole A2

Grunnskole A2 er en ren ungdomsskole. Kommunen har en egen modell for opplæring av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, og totalt inngår ca. 12 % av eleven på skolen (8 i mottaksklasse og 18 i vanlige klasser) i modellen.

Intervjuet ble gjennomført med ledelsen på skolen.

Organisering og innhold

Opplæringsmodellen for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet består av et oppstartskurs (ett år) og påfølgende overføring til vanlig klasse, med forsterket norskopplæring.

Hovedmålet er at elevene skal få et grunnlag i norsk før de starter med fag i vanlig klasse. Dette skoleåret har skolen én gruppe, på tvers av trinn. Etter hvert som

elevene begynner å mestre språket, deltar de mer og mer i de vanlige fagene. Matematikk er som regel det første faget de deltar i. Denne modellen har vært i bruk i flere år og beskrives som vellykket.

Det virker som om det også er et visst innslag av kvalitativ differensiering i modellen, når det nevnes for eksempel elever som aldri har hatt engelsk og som arbeider med norsk i engelsktimene fordi det oppleves som det mest nyttige i denne fasen av opplæringen. I slike situasjoner er to lærere i klasserommet og elevene får hjelp med norsk. Disse elevene går inn på særskilt inntak i videregående opplæring.

Rektor vurderer overgangen fra når elevene kommer ny til skolen til de går inn i vanlig undervisning, som en langvarig prosess.

Skolen har ikke morsmåslærere for øyeblikket. Hovedgrunnen sies å være mangl på kvalifiserte søker. De siste morsmåslærere kommunen hadde, kom fra en by som ligger ca. en halv times kjøring fra kommunen.

Skolen bruker den vanlige læreplanen i norsk og Utdanningsdirektoratets kartlegging underveis når de skal skrive rapport.

Kartlegging gjennomføres som regel om høsten og om våren, for alle elevene som følger skolens innføringsmodell. Kartlegging beskrives som spesielt viktig for elevene på 10. trinn som skal inn på videregående opplæring. Noen skal på et eget innføringskurs for minoritetsspråklige elever på en videregående skole i fylket.

Samarbeid og ledelse

Kontaktlærer er ansvarlig for samarbeid med foreldrene, foreldresamtaler gjenomføres med telefontolk. Hvis nødvendig, involveres mottaket:

Det skjer at vi gir beskjed til mottaket, og så formidler de til foresatte. Ellers fungerer det, og så bruker vi tolk.

Særskilt opptak til videregående opplæring blir søkt i samarbeid med skolen.

En gruppe med spesielle utfordringer er elever på mottaket som ikke har opphold i Norge. Det gis et eksempel av en elev som går 10. klasse for andre gang, og som ikke har noen rettigheter etter grunnskolen. Informanten beskriver dette som en svært vanskelig situasjon fordi skolen ikke ønsker å sende eleven ut i en hverdag der han ikke har noe å gjøre. Det prøves nå å lage et tilbud i samarbeid med voksenopplæringen. I denne sammenheng har det også vært kontakt med nabokommunen.

Det er vanligvis ikke samarbeid med nabokommunene på området minoritets-språklige elever.

Samarbeid med barnevernet beskrives som bra.

Kompetanse

Skolen har nettopp fått en lærer fra voksenopplæringen som veileder for de andre lærerne som underviser norsk for minoritetsspråklige elever. Utdanningsbakgrunnen er ikke kjent, men vedkommende har lang erfaring. Denne læreren vil bli tilsatt på skolen og får også ansvar for vanlig undervisning.

Skolen kan ikke tilsette egen lærer for minoritetsspråklige elever, fordi antallet elever fra mottaket varierer hele tiden. Per i dag har skolen tre lærere på NOA, vanligvis prøver skolen å holde på to lærere for denne gruppen, men i løpet av skoleåret vil den nye læreren fra voksenopplæringen overta de fleste timene i NOA.

Rammebetingelser

Skolen er godt utstyrt med materiell til opplæringen av minoritetsspråklige elever, og bare tilgang på rom kan være en utfordring av og til, når gruppen er stor.

Skolen har investert i aktivitetsfremmende utstyr, som bordtennisbord, utebasket og badminton. Dette beskrives som et viktig og vellykket tiltak for aktiviteter utenom undervisningen.

5.1.5 Grunnskole A3

Grunnskole A3 er en 1–10-skole med få minoritetsspråklige elever.

Skolen har minoritetsspråklige elever fra familier som er bosatt i kommunen, og alle elevene fra mottaket går på den andre skolen, med unntak av noen elever som trenger spesiell tilrettelegging mht. det fysiske miljøet.

Intervjuet ble gjennomført med to ledere.

Organisering og innhold

Rektor på skolen har det overordnede ansvaret for opplæringen av de minoritetsspråklige elevene. Flere lærere er involvert i NOA opplæringen.

Minoritetsspråklige elever går direkte inn i vanlig klasse, med unntak av en språkgruppe som har morsmåslærer.

Organiseringen blir tilpasset hver enkelt elev. Hvis skolen får elever som ikke behersker norsk i det hele tatt og som trenger en periode før de begynner i vanlig klasse, så vil de ha muligheten til å sende dem til mottaksskolen i den andre delen av kommunen.

De siste årene har skolen bare fått elever som etter deres vurdering har kunnet gå ”rett inn i klassene”, noe som innebærer individuell oppfølging. De fleste minoritetsspråklige elevene kom i 1. eller 2. klasse:

De har på en måte tilhørt en klasse her, med en gang de kom inn. Så får de hjelp i tillegg, til de behersker nok til å klare den daglige kommunikasjonen.

Det brukes forskjellige former for organisering: Noen ganger går elever ut av vanlig klasse, andre ganger kan en ekstra lærer gå inn. Dette vurderes ut fra nivået til eleven, noe gjøres ute i grupper, leseopplæring for eksempel, og noe forsterking brukes inne i andre fag. Ansvaret for dette ligger hos kontaktlæreren og faglæreren.

Kartelegging av elevenes norskkunnskaper gjøres etter behov, i samarbeid med PP-tjenesten:

Vi prøver jo å kartlegge alle eleven. Vi har fått en del fokus på det nå i forhold til nasjonale prøver og de tinga der. ... at vi kanskje går enda tidligere inn for å fange opp de elevene som vi fanger opp med nasjonale prøver på 5. trinn. Det de fremmedspråklige strever med kommer jo fram på en sånn kartlegging. Vi er i ferd med å utvikle et system på det, i samarbeid med PP-tjenesten, de har mye å vise til og hjelpe oss med, de er helt sentrale i den sammenhengen der.

Samarbeidet med PP-tjenesten beskrives som svært vellykket. Der brukes blant annet et opplegg fra Bretvedt kompetansesenter, som PP-tjenesten har kompetanse på.

I opplæringen av de minoritetsspråklige elevene brukes som regel den vanlige norskplanen med tilpasning.

Samarbeid og ledelse

Skolen samarbeider med PP-tjenesten når det gjelder kartlegging, jf. også avsnittet ovenfor. Kartlegging brukes når skolen er usikker med hensyn til elevenes kompetanse:

Hvis vi får noen mistanker eller lurer, så tar vi kontakt med PP-kontoret, og da kommer de inn med noen språktester, for å se hvor mye eleven behersker.

I noen tilfeller har skolen også brukt voksenopplæringen som ressurs. Hvis de har behov for kompetanse, er det lett å ta kontakt. Kommunen beskrives som en liten kommune med nettverk, der en kjenner til hverandre, ”med sterke og svake sider”.

Skolen er fornøyd med at kommunen har samlet kompetansen i forhold til mottaket i det ene kommunesenteret istedenfor å spre den over hele kommunen. Det beskrives som positivt å kunne dra veksler på denne kompetansen.

Kompetanse

Skolen har flere lærere med annen bakgrunn enn norsk, men det er for de fleste tilfeldig. To av disse brukes i tospråklig opplæring.

Skolen har ikke lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk. I spesielle tilfeller kan lærere fra voksenopplæringen engasjeres.

Det er en morsmåslærer på skolen som er ansatt i kommunen, og som pendler mellom skolene. Skolen/kommunen har lyst ut flere stillinger, men har ikke fått kompetente søker. Noe av utfordringen er at disse stillingene er altfor små.

Lederne mener at de er heldige som liten kommune med asylmottak:

*Det er jo ikke noe oppstandelse fordi det kommer et barn fra et annet land.
De er jo vant til at det er forskjellige språkgrupper rundt dem.*

Informantene legger vekt på at en del ting sikkert kunne gjøres bedre.

Rammebetingelser

De økonomiske rammebetingelsene varierer mellom mottakselevene, der skolen får en viss sum hver uke, og bosatte elever, der skolen får tildelt et timetall for språkgruppen elevene tilhører. Elevene får tildelt timetall i forhold til hvor lenge

de har bodd i kommunen. Som regel blir det språkgrupper, fordi de fleste nye familier har flere barn, men totalt er det få familier det dreier seg om (<10). Kommunen beskrives som et lite sted der det er begrenset hvor mange som har muligheten til å bo i forhold til arbeidsplasser.

Lederne nevner at midler til norskopplæringen blir mindre:

Vi har aldri fått så lite midler som det året her, og vi har forstått det sånn at vi er ikke forpliktet til å gi dem morsmålsopplæring, men vi er forpliktet til særskilt norskopplæring. Så vi måtte jo i forhold til tidligere veksle om til tospråklig fagopplæring ... og informere foreldre og sånn. Midlene blir da brukt til å forsterke undervisningen.

Lærerne mener at tilgang til PC er viktig, og det er bygd opp et bibliotek. Ledelsen uttykker at de aldri ville sagt nei hvis lærerne sa at det fantes noe nytt materiell de ville ha for minoritetsspråklige elever.

5.1.6 Videregående skole A

Kommune A har to yrkesfaglige videregående skoler. Elever som søker til studiespesialiseringende program, drar til en av nabokommunene som har tilbudet.

Det ble gjennomført ett intervju i gruppe med en leder og tre lærere på den største videregående skolen i kommunen.

Skolen har ca. 25 elevgrupper/klasser av varierende størrelse, med totalt ca. 50 minoritetsspråklige, derav en del voksne. De minoritetsspråklige elevene fordeler seg svært ulikt på de forskjellige programfagene.

Organisering og innhold

Minoritetsspråklige elever går som regel i vanlig klasse/gruppe, og så lages det ad hoc-løsninger for de enkelte. Ressursene er i stor grad avhengig av at elevene søker særskilt opptak til videregående opplæring. Hvis eleven søker vanlig opptak, vet skolen i utgangspunktet ingenting om eleven bortsett fra navnet.

Lærerne mener at det ikke er nok ressurser til hver enkelt elev:

Altå hvis en elev søker særskilt, så får ikke vi spesifikt så mange timer til den konkrete eleven, vi får på en måte en pott, så prøver vi å bruke den til en mindre gruppe, der vi ser behov for det.

Skolen kartlegger alle elever i norsk og matematikk, men informantene er misfornøyde med verktøyet som brukes og som de mener er altfor enkelt, med unntak av engelsk der de i år brukte et nasjonalt kartleggingsverktøy ("fra departementet").

Organiseringen og bruken av kartleggingen virker tilfeldig, siden faglæreren i engelsk ikke har fått noe informasjon om resultater.

Lærerne er svært opptatt av å diskutere ikke bare norskopplæringen, men begrepsforståelsen innen programfagene, samfunnskunnskap og andre områder som er spesifikke for programområdet. De ønsker seg en opplæringsmodell i samarbeid med NAV, som kunne inkludere mye språkopplæring, språktrening ute på et sykehjem eller i en barnehage.

Diskusjonen går fort over til elever som kommer fra innføringskurs, men som likevel ikke ser ut til å ha forutsetninger for å gå inn i vanlig undervisning.

Lærerne mener at de som yrkesskole ikke har tenkt nok på fagterminologien som elevene trenger å ha:

En ... programfaglærer var så fortvila fordi han (eleven) forsto jo ingenting! Jeg hadde han i norsk og engelsk, og han hang med, han jobba, han greide å svare, da var det kjente begreper, ikke sant, det er noe annet enn å begynne å snakke om ernæring og blodomløp og ... polypper og hva det er for noen rare ting.

Skolen bruker som regel den vanlige læreplanen i norsk og tilpasser den etter beste evne, med henvisning til at alle elever skal opp til samme eksamen.

Når det gjelder kulturell forståelse og sosial integrering, støter lærerne også på hindringer, for eksempel gjennom misforståelser når det gjelder tilbakemeldinger til elever. De mener også at ikke alle de norske elevene er åpne for å være sammen med de minoritetsspråklige, og at de får tilbakemeldinger på at minoritets-språklige elever føler seg ensomme. Samtidig har de opplevd at flere minoritets-språklige har funnet hverandre i en gruppe, som sammen har blitt veldig sterkt akademisk og sosialt. Det føyes til at ”som regel går de to og to” og ”de som er sosiale, de finner noen å gå sammen med”.

Lærerne stiller seg veldig spørrende til om innføringskursene og tester som gjennomføres, er nok til å vite om elevene er klare til å følge med i vanlig opplæring.

Samarbeid og ledelse

Skolen har samarbeid med PP-tjenesten og flyktningkontoret.

Skoleeier nevner at det er et nettverk på fylkesnivå for såkalte t-ledere (tilretteleggingsledere), der forskjellige tema tas opp, blant annet spørsmål rundt minoritetsspråklige elever. Det er også t-lederne som rapporterer til skoleeier to ganger i løpet av året, blant annet om tiltak som er satt i gang for minoritetsspråklige elever.

Kompetanse

Det er flere år siden skolen hadde en tolk på helse/sosial, og informantene husker ikke hvorfor det var tilfellet der og da. Det har ellers ikke vært morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring på skolen.

I intervjuet uttrykker alle et behov for bedre kulturforståelse og faglig kompetanse på området, inkludert kartlegging.

Rammebetingelser

Lærerne opplever at de ikke kan tilby rammebetingelser til elevene, som gir dem mulighet til å lykkes. De gjør så godt de kan, men mener at det ikke er nok ressurser i systemet, og at det er uklart hvem som har ansvaret for disse elevene. Det trekkes fram et eksempel på en elev som hadde klare mål, men etter lærernes mening ikke språkkunnskaper til å klare det:

Det var en veldig frustrerende opplevelse å være faglærer og ikke kunne tilby noen ting og ikke vite hvem som hadde ansvaret, og se at her bruker du et helt år og jeg vet det går galt, jeg vet du ikke klarer det! Det der er en mang-

el i systemet, kontorene og etatene må nå snakke sammen når de sender folk ut på sånne utdanningsopplegg!

Ett aspekt som trekkes fram, er at elevene mister rettighetene til videregående opplæring etter en viss alder, og at de målene de setter seg, derfor kan være urealistiske. I tillegg mener lærerne at skolen ikke har noen tilbud for å ta hånd om dem.

I denne sammenheng blir det sagt at det er viktig at elevene søker særskilt opptak til videregående opplæring, fordi dette er forutsetning for å få utløst midler til ekstratimer i norsk.

Et annet element som gjelder spesielt yrkesfagene, er at minoritetsspråklige elever velger for eksempel programområdet helse/sosial, antagelig fordi det er et toårig løp med fagbrev og et felt der de mener det vil være lettere å få jobb. Lærernes erfaringer viser derimot at elevene ikke får lærlingkontrakter og dermed står uten avsluttet utdanning. Skolen har hatt kontakt med andre, blant annet flyktningkoordinator i nabokommunen angående dette problemet.

På spørsmålet om tilpasset opplæring svarer lærerne at de ikke lenger har anledning til det etter Kunnskapsløftet, at de ikke kan ha tilpasset opplæring i den forstand at de kan ha egne prøver. Dessuten skal alle elever opp til samme eksamen, noe som lærerne oppfatter som ”rett og slett umenneskelig”. Altfor svake norske kunnskaper trekkes fram som viktigste årsaken til at mange ikke greier seg.

Lærerne mener at denne ordningen blir feil for elever som kommer inn i videregående opplæring og blir møtt med krav som ikke står i forhold til kompetansen deres i norsk. En av informantene mener derfor at det bør være et krav om minimumskunnskap for minoritetsspråklige elever som søker videregående opplæring.

Skoleeier bekrefter at den største utfordringen for minoritetsspråklige elever er språkkunnskapene, både i norsk og engelsk. Det finnes allerede ett sted i fylket der det tilbys et innføringskurs for minoritetsspråklige elever, og fylket er nå i gang med å opprette samme tilbud i nærheten av kommune A.:

Det er et kurs som dreier seg om norsk, engelsk, matematikk og noe til som skal sette de i stand til å følge normal prosesjon når de begynner i vanlig løp. Det er elever som har enten kommet til landet ganske nylig eller som har en dårlig språkforståelse. Det blir gjennomført en test av språkkunnskap og en del sånne ting for å se hvilket nivå de har, og så blir det vurdert ut fra det, og så søker kommunene elevene videre, eller PPT, Det er jo bare en anbefaling, og det er ikke noe tvang, søker de normal skole, så kan de jo komme inn der.

Skoleeier kommenterer at det ikke bare er enkelt å få minoritetsspråklige til å starte på innføringskursene, fordi de ofte ønsker å gå i normal klasse, sammen med jevnaldrende osv..

5.1.7 Voksenopplæring A

Organisering og innhold

Voksenopplæringen i kommune A har bare én elev som tar grunnskoleopplæring i den nærmeste byen med mål om å ta videregående opplæring.

Noen elever (17-18 år) har fått opplæring i nabokommunen, der det fantes en ekstra klasse. Kommune A kjøpte da plass til disse elvene i nabokommunen.

Voksenopplæringen tilbyr ellers 250 t. norskundervisning for de voksne på mottaket. Voksne som har fått opphold, men ikke tildelt kommune, får tilbud om norsk og 50 t. samfunnsfag, det samme får de som er bosatt i kommunen (overføringsflyktninger / introduksjonsordningen).

Arbeidsinnvandrere har ikke de samme rettighetene som de andre.

Det er ikke voksne i grunnopplæringen i kommunen. Veldig mange i mottaket har ikke opphold og dermed ingen rettigheter.

Samarbeid og ledelse

Også i intervjuet med denne enheten nevnes det nye tilbuddet om et forberedende kurs på en videregående skole i en av nabokommunene. Voksenopplæringen i kommune A bekrefter at det er behov for dette tilbuddet, og at det oppleves som svært positivt. De mener at det også vil være viktig for framtidige overføringsflyktninger. Inntakskrav og innholdet i dette tilbuddet er imidlertid ikke avklart ennå.

5.1.8 Oppsummering

Kommune A er en liten kommune (<15000 innbyggere) med asylmottak.

Barnehagene i kommunen er svært forskjellige mht. andel minoritetsspråklige barn, siden asylmottaket er knyttet til ett av tettstedene i kommunen. Alle barna fra mottaket går i én barnehage. Den andre barnehagen har også noen minoritetsspråklige barn fra familier som er bosatt i kommunen.

Ingen av de ansatte i barnehagene har kompetanse spesielt rettet mot minoritetsspråklige barn. De ønsker seg videreutdanning på området, spesielt i barnehagen som tar imot barn fra mottaket. Kompetansen som etterlyses angår både arbeidet med barna og kontakten med de minoritetsspråklige foreldrene.

Barnehagene legger til rette for minoritetsspråklige barn innenfor mainstreaming-konteksten, dvs. at barna kan tas ut i små grupper til språkstimulering, eventuelt sammen med norske barn som har behov for ekstra språkstimulering. Differensieringen som gjøres er dermed både kvantitativ og kvalitativ. En av barnehagene har en egen tiltaksplan for språklige minoritetsbarn.

Skoleeieren tar nå et initiativ og tilsetter en barnehageansvarlig i kommunen, i halv stilling, som har fått videreutdanning og som skal fungere som bindeledd mellom barnehagene, mottaket og de minoritetsspråklige foreldrene.

Skolene i kommunen har kun ansatte med norsk som morsmål, med noen få, tilfeldige unntak. Disse er faglærere som også brukes til begrenset tospråklig opplæring hvis det er behov for det aktuelle språket. Ellers bruker kommunen morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring kun for ett ikke-europeisk språk, der en har hatt en morsmåslærer fast tilsatt over flere år. De har prøvd å finne flere kvalifiserte tospråklige lærere, men har ikke lyktes, til dels fordi kommunen er liten og stillingene som kan tilbys små, og til dels på grunn av kommunens geografiske

lokalisering mellom to større kommuner. De bruker telefontolk når det er behov for det.

På grunnskolenivå er det en barneskole og en ungdomsskole på tettstedet der asylmottaket ligger, mens en 1–10-skole med veldig få minoritetsspråklige ligger på det andre tettstedet i kommunen. Kommunen har en organisatorisk modell for opplæring av nyankomne minoritetsspråklige, som brukes på ungdomstrinnet. På barneskolen er differensieringen avhengig av antall minoritetsspråklige elever til enhver tid. Er det ”mange nok”, lages det en gruppe, ellers går elevene rett inn i vanlig klasse, men får noen timer ekstra i norsk (9 timer i uken for hele gruppen). Lærerne prøver å finne fram til en modell som kan fungere innenfor den økonomiske rammen som er gitt. Disse lærerne baserer seg i år for første gang på læreplanen i grunnleggende norsk og tilhørende kartleggingsmateriell fra Utdanningsdirektoratet.

På ungdomsskolen finnes det en tydelig organisatorisk differensiering ved hjelp av en egen modell med mottaksklasse over ett år, fulgt av en gradvis overgang til vanlig klasse. Denne representerer først og fremst en kvantitativ differensiering i opplæringen.

Skoleeier utøver aktiv ledelse gjennom modellen for organisering av opplæringen på ungdomstrinnet og gjennom en ny stilling for en barnehageansvarlig spesielt for minoritetsspråklige barn og familier i kommunen. Kommunen etterlyser midler til etter- og videreutdanning for lærere.

På den yrkesfaglige videregående skolen i kommunen er det ingen identifiserbar modell for opplæring av minoritetsspråklige elever. Lærerne beskriver mange utfordringer: De mener at de ikke har nok kompetanse – verken språklig eller kulturelt, de ønsker seg en egen opplæringsmodell for minoritetsspråklige elever fordi disse altfor ofte kommer med for dårlige forutsetninger for å kunne klare et vanlig løp i videregående opplæring. Differensieringen på skolen per i dag består av ad hoc-løsninger for elever som trenger tilpasset norskopplæring. De ansatte mener at det er altfor få ressurser til disse elevene, og ledelsen påpeker viktigheten av at elevene søker særskilt opptak for å utløse midler fra fylkesnivå.

Det er et tydelig uttrykt behov for etter- og videreutdanning for de ansatte på alle nivå i opplæringen. Det etterlyses både tilbud og ressurser til dette.

5.2 Kommune B

Kommune B er en liten kommune som har hatt asylmottak i mange år. Kommunen bosetter noen få flyktninger årlig, og har flere grupper minoritetsspråklige barn og elever. Regionen har også mye konjunkturavhengig innvandring. Barnehagene har et nært samarbeid med asylmottaket, og det er reservert noen få plasser i barnehagen for barn fra mottaket. Barnehagene har ingen ansatte med minoritetsspråklig bakgrunn. Grunnskolene i kommunen er små, og minoritetsspråklige elever plasseres rett inn på trinnet, med ekstra støtte i norsk. Det gis for tiden ikke tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, og det tilbys heller ikke grunnskoleopplæring for voksne. Den nærmeste videregående skolen ligger i nabokommunen. Kommunen har tolketjeneste.

5.2.1 Barnehage B1

Barnehagen har tre avdelinger. Det går fem barn med et annet morsmål enn norsk i barnehagen. Tre av disse bor på asylmottaket i bygda. Barnehagen har tre plasser tre dager per uke til disse barna, og det er tilsatt en ekstra voksen som har ansvaret for dem når de er i barnehagen. Beskrivelsen bygger på to intervjuer: ett med styrer og ett med én pedagogisk leder.

Organisering og innhold

Barna som bor på asylmottaket hentes av den som har hovedansvaret for dem i barnehagen. Hun følger dem tett gjennom dagen, og kjører dem tilbake til mottaket. Det er hun som tar initiativ til opplegg med barna under veiledning av pedagogisk leder på avdelingen. I barnehagen organiseres språkstimuleringen i smågrupper med barna fra asylmottaket, der også andre minoritetsspråklige barn og norske barn deltar ca. ½ time pr dag. Ordningen beskrives som veldig god. Ellers er det samling med alle barna til stede, og alle er sammen i hverdagsrutinene. De minoritetsspråklige barna får noe ekstra oppfølging på grunn av språket, som for eksempel at de voksne setter ord på ting.

Barna får være med den voksne som bruker færre ord og snakker tydelig.

Det er ingen som er spesielt tilsatt for de øvrige minoritetsspråklige barna i barnehagen. Tidligere har en prøvd en ordning med å ha en fast kontaktperson for bestemte barn og foreldre med minoritetsbakgrunn.

Barnehagen organiseres slik at det er god tid for de voksne til å sette seg ned med barna. De prøver å snakke engelsk med noen av dem. Dagsrytmen går som vanlig, og alle barna følger samme dagsrytme og opplegg. De aller minste barna er i gruppe, mens de fra 2-6 år er i baser. En dag per uke deles barna i aldersbestemte grupper. De store barna liker det. Alle barnehagene i kommunen har et felles samlingsområde, som i år er ”Antall, rom og form”.

Barnehagen bruker språkstimuleringsmateriell som Snakkepakken, ”som inneholder masse om farger, spill, konkreter, antall, former”. Den synes den passer godt for alle barna. Den benyttes til å illustrere eventyr, og ungene låner og bruker materiellet på sin måte for å gjengi eventyret. Videre anvendes bøker, spill, Lego og uteaktiviteter i sandkassa, lavvo og skogen som utgangspunkt for samtaler. Det skjer også språkstimulering i leken.

Vi forteller på dialekt, og drar på turer, og bruker fysisk aktivitet i barnehagen.

Det er ikke nedfelt noe spesielt i årsplanen om språkstimulering av minoritetsspråklige barn.

Kartleggingsmateriell som brukes i barnehagen, er TRAS, som brukes på alle barna, og personalet har fått veiledning i bruk av materiellet. Personalet mener det gir dem en oversikt over hva barna mestrer av uttale og forståelse.

Men det må brukes på en litt spesiell måte for minoritetsspråklige barn. Mange skårer dårlig på TRAS, og det blir litt feil å bruke det på dem. Men vi er fornøyde med TRAS. Det er det eneste vi har. Askeladden blir for omfattende.

Videre brukes ”Alle med”, som har skjema for blant annet språk, og ”Askeladden” brukes ”hvis en lurer litt ekstra”. De skal også begynne å bruke et nytt skjema fra NAFO for å se på barnas tilegnelse av norsk.

Kartleggingsresultatene brukes som utgangspunkt for samtale med foreldrene, og personalet oppfordrer foreldrene til å snakke morsmål med barnet.

Barnehagen har arbeidet med integrering av barna ved å si navnene til alle barna i samling, og de bruker også sanger, rim og regler i dette arbeidet. De voksne prøver å få barna med i leken – ”og da lærer de språk”. En voksen er til stede, snakker og leker med barnet sammen med noen av de andre barn i sandkassa, i dokkekroken, i tegne- og perleaktiviteter. De minoritetsspråklige får innpass i leken like bra som de andre barna, ifølge personalet. Det virker ikke som om de norskspråklige barna reagerer på at disse barna ikke snakker norsk.

De lærer seg utrolig fort norsk. Det er ikke spesielle problemer med integreringen for barna, og alle i barnehagen er vant med minoritetsspråklige barn.

Samarbeid og ledelse

Det holdes avdelingsmøter hver 14. dag i barnehagen der en ved hjelp av praksisfortellinger drøfter hvordan en skal arbeide med barna. Der deltar styrer og pedagogiske ledere. Ellers har barnehagen tett samarbeid med asylmottaket og foreldrene som bor der. Det er en barnekontakt (ufaglært fra bygda) på asylmottaket som skal informere foreldrene om barnehagen, og barnehagestyret har hatt informasjon på asylmottaket om døgnrytme, klær og barnevernet. Foreldresamtaler foregår på asylmottaket med tolk. Disse foreldrene kommer ikke på foreldremøter i barnehagen på grunn av språket.

Kommunikasjon barnehage-hjem er en gjenganger. Vi viser lue, de sier ja, ja, men kommer uten lue. At barna skal komme til kl 09.30. er vanskelig. Vanskelig å komme tidsnok på grunn av døgnrytmen. Søvn og mat er så som så. Vi gir informasjon om mat.

Personalet synes det er en utfordring å bli forstått av foreldrene. Men de har erfart at disse foreldrene er veldig forskjellige. Noen må de samtale med via tolk, mens andre kan de ha foreldresamtalen med på norsk. En av mødrene snakker engelsk og en annen snakker litt norsk. Noen ganger brukes barna som tolk for foreldrene i uformelle samtaler.

Personalet snakker med foreldrene på mottaket om språkstimulering. De mener det er viktig å gi foreldrene oppmerksomhet, muntlig kontakt, informasjon og prate mye med dem. Personalet trenger også å vite litt om barnets dag på asylmottaket. Et eksempel som nevnes var en situasjon der én av mødrene kom på sykehus. Det kom politi med sirener til mottaket, og barna ble redde.

Atferden hos barna på asylmottaket er en utfordring – de er fysisk aktive og har ”dårlig språk”, og derfor er det spesielle utfordringer med dem. Styrer sier at disse foreldrene benytter en annen type barneoppdragelse, og derfor trenger de blant annet å vite noe om barnevernet. Informasjon om barnevernet kan imidlertid føre til skepsis mot barnehagen, ifølge styrer. Det holdes tverrfaglige møter på helsestasjonen om utfordringer knyttet til samarbeidet med disse familiene. Ingen av de minoritetsspråklige barna har spesiell oppfølging av PPT på grunn av språket.

Samarbeidet med skolen foregår blant annet gjennom overgangsmøter, og det er tre møter om våren der ”skolebegynnerbarna” er med på skolen. Skjemaer som brukes i barnehagen for å registrere barnas tilegnelse av norsk i barnehagen – NAFO og TRAS – følger barna over i skolen.

Kompetanse

Alle de ansatte har norsk som morsmål. Det er ansatt en pedagogisk leder og to assistenter per avdeling. I tillegg er det ansatt en person (ufaglært kvinne fra bygda) i 60 % stilling som har ansvaret for de minoritetsspråklige barna. Kompetanse i personalegruppa når det gjelder språkstimulering uttrykkes slik:

Vi bruker det vi kan generelt om språkstimulering når barna skal lære det grunnleggende i det norske språket.

Barnehagen er NAFO-barnehage, og personalet får noe veiledning gjennom dette systemet. Det er to NAFO-barnehager i kommunen, men alle barnehagene oppfordres til å bli med i nettverket. Styrerne har regelmessige møter, det er møter med veiledere fra høgskolen, og det arrangeres møter der flere barnehager møtes. Pedagogisk leder sier imidlertid at hun ikke har vært på møter eller kurs, og at hun har behov for mer kompetanse fordi

... plutselig kommer det flere barn fra asylmottaket til barnehagen.

5.2.2 Barnehage B2

Barnehagen har tre avdelinger. Det er tre barn i barnehagen med et annet morsmål enn norsk. Beskrivelsen bygger på ett intervju med styrervikar/pedagogisk leder.

Organisering og innhold

Barnehagen organiserer språkopplæringa i smågrupper der barna deles inn i språkgrupper som består av barn med ulike språk (også norsk) og i ulik alder én gang per uke med én voksen per gruppe som er ansvarlig for opplegget. Ordninga varierer noe etter barnas behov og barnehagens rammer og muligheter. Det er ikke ekstra ressurser i barnehagen til dette arbeidet per dags dato. I perioder ved barnas tilvenning til barnehagen har det vært ekstra bemanning i form av morsmålsstøtte ca. tre dager. Dette har fungert litt tilfeldig, og det har ikke primært vært for å trenere i morsmålet, men en form for ”myk tilvenning”. Foreldrene er ikke blitt benyttet til dette. Det gis ekstrabeskjeder i løpet av dagen til barn som trenger noe ekstra, og en prøver å få til jevnlig én–til–én-kontakt.

En må presse barna litt til å snakke norsk.

Som språkstimuleringsmateriell brukes Snakkepakken, som betegnes som ”en veldig smart og nyttig oppfinnelse som er enkel å bruke”. Snakkepakken kunne vært brukt mer, men det er opp til den som har ansvaret å bestemme det. Rim og regler, symboler for form, farge og antall brukes i samlingsstunden. Barna deltar på kjøkkenet, og bøker er tilgjengelig. Videre benyttes foto, sangkort, spill og tegning. De voksne er språkmodeller, og er tilgjengelige for barna i frileken hvor de fungerer som observatører og pådriverere.

I samling må vi ha et ekstra blikk på om ting oppfattes av barna. Vi må forklare ekstra. Men det er større utfordring på skolen. Barnehagen er vant til å legge til rette for ulike aldersgrupper.

Foreldrene engasjeres i noen grad i språkstimuleringen av barna. De oppfordres til å bruke morsmål hjemme, og personalet veileder foreldrene i valg av bøker og anbefaler at barna bør se på norsk barne-tv og film for å lære norsk.

Noen av de minoritetsspråklige foreldrene er aktive og ressurssterke i forhold til å lære seg norsk. De snakker morsmål hjemme, og barnet skal lære to språk i førskolealder. Er det forvirrende for barnet?

Informanten spør seg videre:

Hvis målet er at barna skal bevare morsmålet, må de være flere. Det kan ikke være barnehagens oppgave. Det bør ikke være flere minoritetsspråklige barn i barnehagen, selv om de kommer fra samme land snakker de ikke samme språk! De blir ikke usynlige i barnehagen om de er få, det går på personlighet. De bør være få i barnegruppa.

Det står ikke skrevet noe spesielt om språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagens årsplan. Barnehagen jobber etter prinsippene i LØFT: løsningsorientert tilnærming.

Barnehagen er pålagt av kommunen å bruke TRAS på alle barna når det gjelder kartlegging av språk. De jobber for å få med hele personalet i dette arbeidet, men det tar altfor lang tid, ifølge styrervikaren.

Jeg ville heller brukt Askeladden enn TRAS. Askeladden er ok, men brukes ikke mye.

Videre brukes ”Alle med” for å kartlegge hele barnets utvikling. Resultatene av kartleggingen brukes i samtale med foreldrene, og foreldrene blir spurta om hva barnet behersker på morsmål.

Hvis de kan det på morsmål, da har de ikke språkvansker. Det er viktig å tenke seg at minoritetsbarna er senere i norsk enn norske barn. Det er en utfordring å finne ut hva de kan. En tror at barnet ikke kan språk, men ved hjelp av kartlegging ser en at barnet kan mye språk. Men er det litt feil bruk av ressurser [...] å bruke så mye tid på kartlegging]?

Et krav som styrer stiller til et kartleggingsverktøy, er å få kartlagt mangler i norsk hos disse barna.

I arbeidet med integrering av de minoritetsspråklige barna er erfaringene at

Noen sklir rett inn, men med andre er det vanskelig. Mange krever ekstra hjelp til dette. Det har med personlighet å gjøre. Og de som prater samme språk [prater sammen på morsmålet?] blir senere integrert.

Personalet må gi ekstra hjelp dersom noen ikke får innpass i leken på grunn av språket. Dette er det jobbet mye med i barnehagen, og voksne deltar i lek, boklesing, spill osv. for å få de minoritetsspråklige barna med.

Samarbeid og ledelse

I samarbeidet med foreldrene brukes tolketjenesten. Ellers tyr personalet til tegnspråk og framvisning av konkreter, og de har vært på besøk på asylmottaket for å snakke og informere om barnehagen.

Noen av foreldrene er analfabeter. Må lære at de ikke skal legge potetgull i matboksen eller sende med cola. Her er det store kulturforskjeller.

Personalet snakker med noen av foreldrene om barnas språkutvikling, men det er veldig stor forskjell fra foreldre til foreldre. Noen har ikke barnehageplass frivillig, og det er utrolig vanskelig, ifølge styrevikaren. Det kan også være et problem med hensyn til samarbeid at det er ”noe vegring i personalgruppa for å snakke med disse foreldrene”. Av og til bidrar foreldre med mat og engasjerer seg i barnehagen.

Det er en tverrfaglig gruppe i kommunene med representanter fra helse, barnehagen og flyktningjenesten.

Samarbeid med skolen skjer på lik linje for alle barn. Det er innskoling i tre dager og møte med lærer. Foreldrene skriver under samtykke om at informasjon om barnet skal overføres fra barnehagen til skolen. TRAS-resultater skal følge over i skolen. I denne barnehagen skjer det for første gang til våren. Elever fra skolen kommer også til barnhagen. Fra 1. trinn er de bare på besøk, mens elever fra 3. trinn lager lesegrupper for barnehagebarna.

Kompetanse

Ingen av det faste personalet har videreutdanning knyttet til arbeid med minoritetsspråklige barn. Styrer og en av de pedagogiske lederne har førskolelærerutdanning, to andre har førskolelærerstillinger på dispensasjon, men én av disse er snart ferdig utdannet førskolelærer.

Personalet har hatt kurs med Magne Raundalen om traumer. Ellers er det mulig å ”etterspørre” flere kurs, men personalet føler ikke spesielt behov for det nå, ifølge styrevikaren. Eventuelle spørsmål og problemer kan tas opp på styrermøter i kommunen eller i tverrfaglig gruppe.

Rammebetingelser

Personalet mener det er viktig at de minoritetsspråklige barna bruker barnehagen så mye som mulig, men én vanskelighet er at noen av foreldrene har problemer med å få transport til barnehagen. En utfordring for foreldresamarbeidet er kulturforskjeller som gjør at foreldrene trenger mye informasjon.

5.2.3 Grunnskole B1

Grunnskole B1 er en liten 1–7-skole med færre enn 100 elever, som tar imot elever fra et asylmottak i nærheten. Andelen minoritetsspråklige elever er ca 10 %. Beskrivelsen nedenfor bygger på ett intervju med skolens fungerende rektor og ett med lærer med særlig ansvar for de minoritetsspråklige elevene.

Organisering og innhold

De minoritetsspråklige elevene blir plassert rett inn på trinnet. De er såpass få, og det er så stort spenn at det er vanskelig å lage mottaksklasser. Læreren føler frust-

rasjon når det gjelder hva de kan få til av gode opplæringsmodeller for de minoritetsspråklige elevene:

Det vi hører fra andre, det er gjerne de store kommunene, der snakkes det så flott om morsmålsopplæring, og at det går an å jobbe med faget sammen med en som har språket til den enkelte elev, og dette skal flettes så flott sammen. Det er veldig idealistisk i forhold til det vi kan få til her.

På denne skolen tilbringer de minoritetsspråklige elevene det meste av tida på trinnet. ”De blir badet i norsk”, sier læreren. Av og til blir de tatt ut av klassen, men ganske lite. De blir da delt i to grupper, én for 1.–4. trinn og én for 5.–7. trinn. Læreplanen brukes ikke aktivt i opplæringen, de har ”lagt vekk” planen i grunnleggende norsk fordi de synes den blir for omfattende. ”Den passer ikke inn i forhold til det vi må drive med,” sier læreren. Det legges opp til temabasert undervisning. De minoritetsspråklige elevene får derfor opplæring etter en tilrettelagt læreplan i norsk.

Elevene får 4 timer særskilt norskopplæring per uke. Detgis ikke morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Årsaken er at det er vanskelig å få kvalifiserte morsmåslærere i en så liten kommune. Ingen minoritetselever får spesialundervisning på bakgrunn av enkeltvedtak. De er ofte så kort tid ved skolen at man ikke rekker å komme i gang med utredningsprosesser innen eleven har flyttet videre.

I undervisningen brukes læremidler som er utviklet for minoritetsspråklige elever, og annet konkretiserings- og illustrasjonsmateriell. Lærer legger vekt på tekstska-ping sammen med elevene. De prøver å trekke inn elevenes morsmål og drive språksammenlikning fra 4. trinn. Opplæringen for minoritetselever er ikke nedfelt i skolens planer. Den stadige inn- og utflyttingen av elevene fra mottaket har gjort at læreren har valgt en annen måte å gjøre det på:

Det er vel lite grann sløvt. Men jeg har prøvd, vi lager halvårsplaner normalt sett, men det er så vanskelig å få til, rett og slett, det kan plutselig komme inn en ny elev (...) så da har jeg tenkt mye mer at da jobber vi tematisk. For det kan hende vi må hoppe tilbake når det kommer noen [nye].

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet innad på skolen er bra, men når det gjelder kartlegging, synes læreren hun er for alene om ansvaret. Men det er også et spørsmål om de skal bruke mye tid på kartlegging når de ikke vet hvor lenge elevene blir, sier hun.

Lærer tar beslutninger om opplegg for elevene. Rektor tar imot nye elever. Da kommer kontaktpersonen fra asylmottaket med de nye elevene, og tolk er med om nødvendig. De gjennomgår praktiske ting, viser fram skolen, og elevene får være med til klassene sine og hilse på kontaktlæreren og medelever.

Læreren forteller at samarbeidet med foreldrene er krevende. Det er vanskelig å vite hva man kan forlange av foreldre som selv er i en vanskelig livssituasjon:

Det er et stort problem. Det er jo noe med de forventninger vi har til de norske foreldrene, det er jo en ting. Men hvor store forventninger kan vi som lærere stille til de foreldrene som er på mottaket? Mange vet vi er i vanskelige situasjoner, og en del har kanskje ikke gått på skole heller sjøl.

Samarbeidet med instanser utenfor skolen, som PPT, helsetjeneste og barnevern, har kontaktlærer og rektor ansvaret for. Rektor oppgir at samarbeidet med barne-

vernet er bra, men med PPT er det vanskeligere fordi de er overarbeidet. Det har vært tverrfaglige møter, men de har ikke fungert så bra.

I forbindelse med overganger mellom barnehage og skole og over til ungdomstrinn finnes det faste rutiner der man utveksler informasjon om den enkelte elev. Her inngår de minoritetsspråklige elevene på samme måte som enhver elev. Tidligere fantes det et nettverk for lærere i regionen som underviste minoritetselever, men det er ikke lenger i funksjon.

Kompetanse

Det er ikke tilsatt morsmållærere ved skolen. Lærer for de minoritetsspråklige elevene har enkelte kurs i norsk som andrespråk. Kompetanseutvikling er ikke så lett tilgjengelig, men både lærer og rektor sier at de godt kunne tenkt seg å lære mer.

Rammebetingelser

Opplæringen er ressurskrevende. Rektor sier at hun er klar over at hun må utnytte de ressursene hun har, men tilføyer:

Når det blir så få elever, så får man egentlig aldri nok ressurser. De har så forskjellig utgangspunkt.

Det er også litt knapt med grupperom på skolen. Som tidligere nevnt, er det vanskelig å få tak i kvalifiserte morsmållærere/tospråklige faglærere i ei lita bygd. Likeså er det vanskelig at situasjonen er lite forutsigbar. Elevene som bor i mottak, kan forsvinne fra skolen fra den ene dagen til den neste, og det kommer stadig nye elever inn. Lærer sier at det er vanskelig å få til systematikk med så mye uvissitet, og i små kommuner er det begrenset hva man kan få til.

5.2.4 Grunnskole B2

Dette er en kombinert barne- og ungdomsskole med til sammen knapt 200 elever. Fem prosent av elevene er minoritetsspråklige, men bare halvparten av disse har særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Beskrivelsen nedenfor bygger på ett intervju med skolens rektor og ett med lærer/inspektør med særlig ansvar for de minoritetsspråklige elevene.

Organisering og innhold

Skolen prøver å gi de minoritetsspråklige elevene flere timer enn normen i begynnelsen. De går altså ut over det timetallet skolen får refusjon for. På ungdomstrinnet kan elevene for eksempel få inntil 10 timer med særskilt norskopplæring per uke. De yngste elevene på småtrinnet bruker den samme progresjonen i opplæringen som ellers på trinnet. Normalt går minoritetselevene inn i en klasse og er der på full tid.

I opplæringen brukes et stort utvalg av forskjellige lærermedier, både lærermedier som er utviklet for opplæring i norsk som andrespråk, og andre lærermedier. Det er en utfordring at mange av lærermediene ikke er oversatt til nynorsk, som er opplæ-

ringsspråket i kommunen. Lærer legger vekt på lydlære for de eldre elevene. Elevenes morsmål trekkes ofte inn i opplæringen på den måten at lærer spør hva ord tilsvarer på elevenes språk.

Kunnskapsløftet legges til grunn for opplæringen, men med tilpasninger. De har begynt å ta i bruk det nye kartleggingsverktøyet som et utarbeidet til læreplanen i grunnleggende norsk. Dette er et godt hjelpemiddel, synes læreren, selv om hun også synes det er omfattende.

Det gis ikke tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. De har hatt dette tilbuddet ved et par tilfeller tidligere, men det var ikke alltid vellykket. I ett tilfelle endte det med at elevene lærte læreren norsk, forteller rektor. Han ser likevel verdien av tospråklige opplæring og skulle gjerne hatt tospråklige lærere, ikke minst i kommunikasjon med foresatte.

Kontaktlærerne, særlig på barnetrinnet, gjør mye for å integrere de minoritets-språklige elevene ved å sette elevene sammen i grupper eller par. De har også lagt vekt på å finne fram flagg, kart og lignende for å forberede når det kommer nye elever. Nesten hver høst har de et arrangement der foreldrene kommer på skolen og lager mat, forteller om klesdrakter, forteller eventyr osv.

Den største utfordringen i opplæringen av minoritetsspråklige elever møter skolen når de får elever inn sent i skoleløpet:

De eldste som kommer på slutten av ungdomsstegene ... mange av dem har til dels lite skolegang fra før. Det å skulle fullføre skolegangen på norsk, det er en stor utfordring. Og der savner jeg egentlig å ha morsmållærer – eller tospråklig fagopplæring og sånn.

Samarbeid og ledelse

Samarbeid innad på skolen fungerer veldig greit. Rektor og lærer for minoritets-språklige tar beslutningene sammen når det gjelder omfang av opplæringen og prosesjon.

Det er imidlertid en utfordring å få foreldrene på banen, få dem til å følge opp lekser og delta på foreldremøter. "Elevene er motiverte og samarbeidsvillige, men den overlæringen de får ved å ha lekser, blir for lite utnytta," sier læreren. De prøvde å ha et eget møte for minoritetsspråklige foreldre en gang, men det ble møtt med negative reaksjoner fra foreldrene: "Vi er da ikke så spesielle at vi vil behandles sånn!" Så det vil skolen ikke gjøre igjen.

Skolesjefen er raus med å stille friplasser både i barnehage og SFO til disposisjon, forteller læreren, men det er ikke alle foreldrene som ønsker å benytte seg av det.

Kompetanse

Både rektor og lærer kunne ønske seg tospråklige lærere og ser behovet for morsmålsopplæring. De trenger også lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk. Læreren er opptatt av å oppdatere seg faglig, leser faglitteratur, deltar på kurs osv:

Det å holde seg faglig à jour har jeg prøvd hele tida. Studere språkene, må kjenne til dem. Men vi trenger jo en lærer som har den formelle kompetansen.

Rammebetingelser

Både lærer og rektor synes de har bra med læremidler, grupperom osv. De har også gode digitale læringsressurser, som de bruker mye. ”Jeg synes vi har det bra,” sier rektor. Men læreren fremmer et helt konkret ønske:

Jeg ønsker meg oppdatert opplæringsstoff som bygger opp under planen i grunnleggende norsk!

5.2.5 Videregående skole B

I nabokommunen til B ligger videregående skole, som dekker et stort geografisk område (flere kommuner). Her tilbys studiespesialisering og mange yrkesfaglige programmer. Skolen har nærmere 600 elever totalt, herav snaut 30 minoritets-språklige elever med ca. 15 morsmål. Skolen har også utvekslingselever. Alle skolens lærere har norsk som morsmål, bortsett fra én med et annet vestlig morsmål. Skolen har ingen tospråklige lærere eller morsmåslærere.

Beskrivelsen bygger på to gruppeintervjuer: ett med ledelsen, representert ved assisterende rektor som også er avdelingsleder, samt to avdelingsledere, hver med ansvar for flere yrkesfaglige retninger, og ett med tre lærere med ansvar for ulike typer språkopplæring for de minoritetsspråklige elevene.

Organisering og innhold

En gruppe på ca. ti elever får tilbud, på tvers av programområdene, om ekstra norskundervisning (omtalt som ”norsk som andrespråk”). Før økta begynner har elevene sosialt samvær og felles måltider sammen med to av skolens miljøarbeidere. Dette finansieres av NAV, og kommunene som sokner til skolen gjennom et prosjekt som skal forebygge frafall. Selve undervisningen er på to ganger 25 minutter per uke, den finansieres ved spesialpedagogikkmidler og gjennomføres av sosiallærer og norsklærer. Mange av elevene i denne gruppa snakker ikke norsk, de har sammensatte behov, jobber gjerne langsomt og sliter faglig, ifølge ledelsen. Lærerne framholder at elevene har behov for å bli sett og hørt. Halvparten har individuelle opplæringsplaner (IOP) og enkeltvedtak, og enkeltvedtaksmidlene brukes i gruppa. Tiden til rådighet i dette tilbuddet er ikke tilstrekkelig, mener lærerne. Det er heller ikke lett å få elevene til å møte til timene, fordi de kommer i tillegg til ordinære timer og ikke er obligatoriske. Mange må hentes av miljøarbeiderne. Det er en utfordring å motivere elevene til å prioritere ekstra norskundervisning.

I disse timene er det mye muntlig aktivitet; de forteller om seg selv, skriver litt og får litt lekser. Læreverket er *Klar for Norge 2*. Elevene kan følge dette tilbuddet i tillegg til vanlige norsktimer så lenge de er ved skolen. Det finnes også en annen liten gruppe minoritetsspråklige elever som får styrkingstimer i norsk. Her jobbes det med språklige, men også kulturelle spørsmål. Disse elevene har ikke så store behov som førstnevnte gruppe.

Tidligere gikk minoritetsspråklige elever i gruppe med utvekslingselever, men dette fungerte ikke tilfredsstillende, fordi utvekslingseleverne hadde en mye brattere læringskurve enn førstnevnte gruppe. I tillegg framholder både lærere og ledelse en elev som faller mellom alle stoler, ”den europeiske elev” som det mangler opplegg for. Dette er barn av arbeidsmigranter som reiser mellom flere europeiske

land. Slike elever har ikke krav på norskkurs eller andre nødvendige rettigheter for å få en skikkelig utdannelse.

Skolen bruker ikke læreplanen i grunnleggende norsk, men tar utgangspunkt i den ordinære læreplanen. Både ledelse og lærere bekymrer seg over at alle elevene skal opp til samme eksamen i norsk etter at norsk som andrespråk falt bort:

Ordningen med norsk som andrespråk var veldig godt tilpasset elevene. Det var veldig synd at denne falt bort. Engelsk som studieforberedende er også for vanskelig for mange av disse elevene. Vi er bekymret for elevene.

Det er stor spredning i den minoritetsspråklige elevgruppa, og mange har store kunnskapshull grunnet manglende skolegang, flyktningbakgrunn m.m. Noen har ikke hatt noe norsk, noen har hatt korte innføringskurs i annen kommune, men er likevel ikke klare til å delta.

Elever bør ha et visst nivå av norsk før de kommer inn på videregående og programfag ... I Finland må alle bestå finsktester ... Vi burde hatt innføringsklasse.

Det er frustrerende for både elev og lærer når eleven ”ikke forstår noen ting.” Elevene kan få fagbrev med IOP, og det hender mål fra læreplanen kuttes ut. Personalet mener at det går inflasjon i IOP-er, med individuelle planer i engelsk osv. Med bedre språklig grunnlag kunne de minoritetsspråklige elevene fått til mer, evnene tatt i betraktning. Når det lages IOP på dette grunnlaget, får de et ”galt stempel”:

Vi har [hatt] elever som karakteriseres som psykisk utviklingshemmet, og settes i grupper med psykisk utviklingshemmede. Det er ikke riktig. Evnemessig er de bedre utrustet, men har mangelfull faglig bakgrunn fra ungdomsskolen. De fikk masse utredning – hadde krigstraumer i stedet.

Lærerne gir uttrykk for å måtte hoppe over en del «stepping stones»:

Vi driver mye brannslokking – det gjelder å komme seg gjennom.

Alle elevene har bærbar PC, men skolen skulle gjerne hatt råd til å bruke mer digitale ressurser. Nå brukes de digitale læremidlene som er. Skolen har ikke spesielle læremidler for de minoritetsspråklige, men vet at det finnes.

Når det gjelder kartlegging, har skolen en felles screening i norsk, matte og engelsk i tillegg til det som er obligatorisk. Skolen har ikke noe eget kartleggingsopplegg for de minoritetsspråklige elevene, men ledelsen mener likevel at kartleggingen som foretas ved skolen, er god. Det fokuseres på grunnleggende ferdigheter, matematikk og lese- og skrivevansker. Etter lærernes mening har de ikke gode nok kartleggingsverktøy til rådighet.

Samarbeid og ledelse

Lærerne ønsker at mottakene kunne gi mer informasjon til skolen, som et slags broprosjekt. Nå finnes det ingen særskilte ordninger for de minoritetsspråklige elevene som begynner ved skolen:

Vi begynner med blanke ark, som med en hvilken som helst norsk elev. Det er svøm eller synk! ... Vi syns synd på dem.

Lærerne mener det er viktig å ta overgangen alvorlig, med relevante og gode norskopplegg for elevene. Lærerne ønsker seg innføringsklasse, men dette er ikke

prioritert av fylket. Det henvises til økonomi. Det finnes ikke spesielle rutiner for overgangen fra ungdomsskolen for de minoritetsspråklige elevene, noe lærerne synes det burde være.

De puttes inn i klassen – prisgitt sin kontaktlærer.

Lærerne ønsker seg et team med ansvar for de minoritetsspråklige elevene – nå er det bare én lærer på området – og avsatt tid til planlegging, evaluering osv. De ser store utfordringer sosialt og språklig, og savner engasjement i ledelsen. Arbeidet med de minoritetsspråklige er interessant, men ville vært lettere om dette var høyt prioritert.

Det kan også være vanskelig for de minoritetsspråklige elevene å få praksisplatser, spesielt for dem som har et spesielt navn. Elevene må skaffe plasser selv, men hvis de ikke lykkes, må lærerne inn.

Innenfor rammene som fins, er skolen fornøyd med det sosiale fellesskapet og integreringen, for eksempel de felles måltidene. Ledelsen er litt mindre bekymret enn lærerne for opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, men de er oppmerksomme på at det vil komme større utfordringer etter hvert som andelen minoritetsspråklige øker.

Kompetanse

Hittil har skolen håndtert elevenes behov ved bruk av særskilte tiltak og spesialundervisning, men ledelsen regner med at skolen må skaffe seg mer kompetanse, tospråklige lærere, morsmålsopplæring osv. etter hvert.

Et par av skolens lærere har utdanning i norsk som andrespråk, og et par har tilleggsutdannelse med blant annet migrasjonspedagogikk. Skolen har ingen tospråklige lærere eller morsmåslærere. Det er litt ulike meninger om hvorvidt det er tilstrekkelig kompetanse i personalet, men anledningen til å ta etterutdanning omtales som relativt grei. Informantene er vel så opptatt av holdninger og motivasjon i personalet, for eksempel at kontakt- og faglærere i større grad bør følge opp de minoritetsspråklige elevene, og motivere dem til å delta i tilbudet om ekstra norskundervisning.

Nå dyttes dette over på miljøarbeiderne. Alle bør bry seg, og motivere elevene ... Vi kunne fått til mye ved å samarbeide mer.

Ledelsen ønsker også flere kurs, men så lenge det er relativt få minoritetsspråklige elever har det gått greit.

Rammebetingelser

De minoritetsspråklige elevene er ikke spesielt omtalt i skolenes planer. Skolen har litt for lite materiell og ressurser, men prosjektet i regi av NAV og kommunene har gitt flere timer, og dette ”hjelper på det sosiale”.

5.2.6 Grunnskoleopplæring for ungdommer/voksne B

Det går for tiden ingen voksne i grunnopplæringen i kommune B, ei heller i nabokommunene i regionen. Fra da introduksjonsloven trådte i kraft i 2004, fantes et regionalt tilbud om grunnskoleopplæring for voksne som dekket mange kommu-

ner. Dette ble nedlagt i 2006 fordi det da ikke var flere som hadde fremmet krav om grunnskoleopplæring. Tilbudet hadde ca. 10 elever, der noen hadde litt grunnskolebakgrunn, andre ingen ting. Kommunene hadde tidligere mange overføringsflyktninger, men i dag har de en annen type innvandring, med en overvekt av yngre menn med (noe) utdanning. Tilbudet om grunnskoleopplæring er i praksis lagt ned inntil noen av kommunens innbyggere gjør krav på en slik rett.

Dagens tilbud er norskundervisning og samfunnuskunnskap for innvandrere, og introduksjonsprogrammet for flyktninger ved en voksenopplæringsenhet i nabokommunen, der videregående skole også ligger. Det er foretatt ett intervju med skolesjefen, og ett gruppeintervju med ledelse og ansatte ved denne voksenopplæringsenheten (heretter: kvalifiseringssenteret). Dette senteret har lang erfaring med opplæring av språklige minoriteter. Selv om det ikke finnes et tilbud om grunnskoleopplæring for voksne, danner de to intervjuene en bakgrunn for å forstå hvorfor det ikke finnes slik opplæring i området.

Innhold og organisering

En vanskelig avveining gjelder elever som kommer til landet sent i grunnskoleløpet. Det hender at disse settes ned et klassetrinn, eller settes inn i voksenopplæringen, heller enn at man ”prøver å få dem gjennom eksamen” uten tilstrekkelige norskkunnskaper. Kommunen har prøvd begge deler, med ”stort sett samme resultat,” ifølge skolesjefen.

Elevene fra asylmottaket settes raskest mulig inn i den lokale skolen der de hører hjemme. Dette fungerer fint, ifølge skolesjefen, men det er forskjell på elever. Det finnes ingen spesielle planer for de minoritetsspråklige elevene:

... de behandles som andre unger ...

Ingen av de minoritetsspråklige elevene har vedtak etter § 5.1, men alle som det søkes om vedtak for etter § 2.8, får dette. Skolelederne er også flinke til å omjustere ressurser når det er nødvendig. Ifølge skolesjefen er det stort sett ikke mer problemer med disse elevene enn andre, skjønt det kan være utfordringer med holdninger i lokalmiljøet når det oppstår problemer ved mottaket. Skolesjefen ser også det positive i situasjonen:

Det er fantastisk moro å se dem på avslutninger. De står og synger norske sanger, spiller teater og lignende.

De ansatte ved kvalifiseringssenteret skulle ønske det var strengere krav til grunnskolebevisene. Etter deres mening er det ikke tilstrekkelig med et papir om at eleven har ”hatt et tilbud” i grunnskolen. Det er mange elever som faller ut rundt 9. og 10. trinn, noe som etter deres erfaring kan få store konsekvenser i form av rusproblemer og psykiatri. For denne gruppen burde det vært et høyere tilskudd til opplæringen, og tydeligere krav.

Man bør satse mer på dette nivået for å forebygge gjengkriminalitet og andre problemer. ... Følelsen av å være underlegen de andre ungdommene kan føre over til rus, kriminalitet og psykiatri.

Det bør settes krav til kommunene om ikke å slippe fra seg elever uten papir på fullført grunnskole. Et skjema som sier at man har ”deltatt” to år i grunnskolen er verdiløst, etter deres mening. Disse ungdommene er ofte enslige, de har ikke lenger rett til grunnskole, og får ikke lov å starte på videregående.

De faller mellom alle stoler.

Samarbeid og ledelse

I nabokommunen til B finnes spesialklasser for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet som tilbyr elementær norskopplæring, noe som har vært et godt tiltak, etter kvalifiseringssenterets oppfatning. Det finnes også et nytt opplegg med flytskjema for å få en god start i grunnskolen. Kommunen har begynt å samordne de ulike nivåene. Når en familie bosetter seg, blir de kartlagt gjennom kvalifiseringssenteret.

Vi har foreldrene; skolen har ungene.

Kvalifiseringssenterets leder kontakter rektor, og klarerer elever som skal begynne på skolen. Det skal lages en samlet oversikt, slik at styring blir mulig. Kommunen(e) har mye konjunkturbestemt innvandring. Etter senterleders mening blir oppfølgingen av innvandrere bedre i kommuner med ”en viss grad” av innvandring, gjennom større familjører og bedre systemer. Er det for få innvandrere i en kommune, eller tilboret ligger i en nabokommune, blir oppfølgingen for dårlig. Lederen har jobbet med flyktninger i 20 år og vil gjerne få dele sine erfaringer.

Jeg har mye å formidle. Myndighetene kan lære mye ved å snakke med folk denne type med erfaringer.

Kompetanse

Skolesjefen sier at kommunen har mange dyktige (ofte kvinnelige) lærere som holder skolene i gang, men det er også behov for mer kompetanse når disse snart går av med pensjon. Men etterutdanning tar mye ressurser fra skolene i form av vikarer osv, og er derfor ikke så høyt prioritert av skoleledelsen. Økonomi er alltid en utfordring i en liten kommune. En del lærere vil heller ikke dra på kurs fordi det går ut over elevene når det ikke finnes vikarer osv. Tidligere fantes en ordning med en ukes sommerkurs for lærerne – denne ordningen savnes av skoleeier. Ordningen burde gjelde for alle, slik at det ikke er de samme som drar hver gang.

Rammevilkår

Det viktigste for voksne flyktninger er etter skoleeiers mening ”å lære seg norsk, få førerkort og jobb,” og da er ikke norsk grunnskoleeksamen spesielt viktig.

Kommunens flyktningkonsulent lager planer for hver enkelt flyktning, i samarbeid med den ansvarlige for norskopplæringen. Planene omfatter fritidsaktiviteter – også for voksne. Kommunen har flere elever i kulturskolen enn i grunnskolen, og skolesjefen ville gjerne hatt råd til at alle beboerne i asylmottaket også kunne gått på kulturskolen.

Dette ville vært et veldig godt integreringstiltak.

5.2.7 Oppsummering

Når det gjelder organiseringen av barnehagertilbudet for minoritetsspråklige barn i kasus B, finner vi én hovedmodell for språkopplæringen: Språkopplæringen i barnehagen er opplæring i/på norsk. Den er organisert i smågrupper som er sammensatt av barn med både minoritetsspråklig og majoritetsspråklig bakgrunn i korte økter én eller flere ganger i uka. Resten av tida tilbringer barna i full gruppe i de daglige aktivitetene som preges av en majoritetskulturell kontekst. Språkopplæringa preges av modifisering etter vanskelighetsgrad og nivå ved at personalet snakker sakte, bruker færre ord, forklarer ekstra, og barna oppmuntres/preses litt til å snakke norsk i barnehagen. Personalet bruker den kunnskapen de har om språkstimulering på morsmålet for norske barn i opplæringen av de minoritetsspråklige barna i norsk, og de mener at disse barna lærer norsk raskt. Modeller som kan identifiseres her, er en kombinasjon av kvantitativ og pedagogisk differensiering. Det pedagogiske tilbuddet er i sin helhet preget av norsk språk og kultur og norskopplæringen tilpasses i form av vanskegrad og nivå. Å bevare de minoritetsspråklige barnas morsmål ansees ikke å være barnehagens oppgave. Disse barna tilbringer det aller meste av tida i barnehagen i mainstreaming-kontekst med en liten grad av organisatorisk differensiering. Differensieringen innenfor mainstreaming-konteksten skjer etter individperspektivet.

I den ene barnehagen brukes kartleggingsverktøy systematisk på alle barna, men personalet er ikke fornøyd med hvordan det fungerer i forhold til de minoritetsspråklige barna. I den andre barnehagen er det i mindre grad utviklet systemer for kartlegging. Personalet er i mindre grad motiverte for dette, og en er usikker på om kartlegging er feil bruk av ressurser. Integreringen i barnegruppa vurderes å fungere greit så lenge det ikke er for mange minoritetsspråklige barn i barnehagen.

Det holdes egne foreldremøter på asylmottaket fordi foreldrene som bor her ikke kommer på foreldremøter i barnehagen på grunn av språkproblemer. Personalet informerer foreldrene om forhold vedrørende oppdragelse, omsorg, kosthold, klær og om barnevernet. Foreldrene brukes ikke/i liten grad som en ressurs i barnehagen når det gjelder språk eller andre typer aktiviteter/opplegg, og kulturforskjeller oppfattes som en utfordring/ problem blant annet pga at foreldrene har en annen type oppdragelse og at de ikke forstår personalet. Dette samsvarer med at det er individperspektivet, i motsetning til et sosiokulturelt perspektiv, som legges til grunn for det pedagogiske tilbuddet de minoritetsspråklige barna får i barnehagen.

Det er ikke nedfelt noe i barnehagenes årsplan om språkstimulering av minoritetsspråklige barn. Det er ingen spesielle rutiner for de minoritetsspråklige barna når det gjelder overgang til skolen.

Personalet i begge barnehagene har norskspråklig og majoritetskulturell bakgrunn, og ingen har spesiell kompetanse innenfor flerkulturell eller tospråklig pedagogikk. Den personen som er tilsatt i barnehagen med ansvar for deler av de minoritetsspråklige barna (barn av asylsøkere), er etnisk norsk fra lokalmiljøet.

Den ene barnehagen er NAFO-barnehage og personalet sier de har behov for mer kompetanse. I den andre barnehagen opplever ikke personalet behov for mer skoleringspåfeltet for øyeblikket.

I skolen får de minoritetsspråklige elevene opplæring etter det man gjerne kaller en pull-out-modell, der de plasseres direkte inn på trinn og får særskilt norskopp-

læring i små grupper. Det er altså en tilrettelegging innen mainstreamkonteksten. Omfanget av særskilt norskopplæring er varierende, fra et minimumsnivå til en relativt sterk støtte på inntil 10 timer særskilt norskopplæring per uke. Modellene er implementert først og fremst etter en kvantitativ differensiering, men har også elementer av kvalitativ differensiering idet språksammenliknende elementer får en viss plass i undervisningen. Dette er imidlertid av svært begrenset omfang. Lærerne og skolelederne gir uttrykk for at de ønsker å tilrettelegge for en mer kvalitativ differensiering gjennom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, men at rammebetingelser når det gjelder å få tak i kvalifisert personale gjør dette vanskelig. Læreplanen i grunnleggende norsk og kartleggingsmateriell for språkkompetanse i grunnleggende norsk er tatt i bruk ved den ene grunnskolen, men ikke ved den andre.

Lærere og skoleledere etterlyser mer kompetanse på området, men det ser ikke ut til at skoleeier har noe system for aktiv og planmessig kompetanseheving med tanke på de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbehov. Å holde seg faglig oppdatert blir i stor grad opp til den enkelte lærers initiativ og innsats.

Kommunens tilnærming til integrering går ut på å bruke lokalmiljøet, med en tillit til at integrering skjer gjennom deltagelse i hverdagslivet og lokale kulturaktiviteter. Kommunens tilnærming til de minoritetsspråklige innbyggerne er kanskje preget av lite systematikk, men samtidig en evne og vilje til å håndtere sine utfordringer ved bruk av tilgjengelige ressurser.

I videregående opplæring er det en viss forskjell i bekymringsnivået mellom ansatte og ledelse, der de ansatte uttrykker atskillig mer bekymring for de minoritetsspråklige elevenes muligheter, særlig etter bortfallet av norsk som andrespråk. Mangelen på systematikk og kollektive strategier er framtredende. Enkeltlærere og miljøarbeidere ”får ansvaret” for å følge opp og motivere elever som har tilbud om ekstra undervisning, og de intervjuede lærerne etterlyser en felles holdning og ansvar overfor de minoritetsspråklige elevene. Det virker likevel som om ledelsen er klar over at problemene vil måtte adresseres i tiden framover.

Tross uttalt vilje på mange nivåer, virker det klart at det ikke finnes gode alternativer for minoritetsspråklige elever som kommer til landet i midten og slutten av ungdomsskolen. For å gi disse et tilbud har kommunen ad hoc-løsninger som å sette dem i et lavere klassetrinn eller i voksenopplæringen, men det finnes ikke noe adekvat tilpasset gruppen. Problemet blir forskjøvet til videregående skole, der det heller ikke finnes innføringsklasse, kun støttetiltak. At videregående skole bruker spesialundervisningsmidler (fra enkeltvedtak) på en hel gruppe, for å bøte på manglende grunnskolebakgrunn, vil neppe være holdbart eller tilstrekkelig i lengden.

Dersom kommunen eller regionen hadde et tilbud om grunnskoleopplæring for ungdommer og voksne, ville dette kunne avlaste videregående skole på visse områder. Mangelen på et slikt tilbud *kan* skyldes manglende opplysninger til innvandrere om denne retten. Dette har en økonomisk side, da et slikt tilbud vil være kostbart. Informasjonsgraden har vi imidlertid ikke undersøkt, men andre kommuner gir slik informasjon rutinemessig hos NAV (se kommune F).

5.3 Kommune C

Kasus C er en mellomstor kommune. Kommunen har to mottaksklasser for minoritetsspråklige, en for barnetrinnet og en for ungdomstrinnet. I kommunen intervjuet vi ansatte og ledere i to barnehager, to grunnskoler, to enheter i videregående skole og ansatte og leder som arbeider med voksne i grunnskoleopplæringen., I tillegg intervjuet vi en representant fra skoleeiersiden for å få bakgrunnsinformasjon om opplæringen av minoritetsspråklige.

Kommunen har tolketjeneste.

5.3.1 Barnehage C 1

Barnehagen er en fireavdelings barnehage, to avdelinger med barn fra 0 til 3 år, og to avdelinger med barn fra 3 til 6 år.. Intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju med styrer og fire pedagogiske ledere.

Organisering og innhold

I barnehagen deler de barna inn i språkgrupper hvor de arbeider med bilder, språk og tekst. De har mange rekvisitter og konkretiseringsmidler, samt det de omtaler som språkkassen som de kan benytte. De har også laget plansjer som viser rutinesituasjoner i barnehagen, ulike typer klær, oversikt over vær m.m. Bilder av ansatte og barn benyttes for å fortelle hvem som skal passe på hvert enkelt barn i løpet av dagen.

Styreren har hovedansvaret for språkstimuleringen, men hun har delegert det til de pedagogiske lederne. Det forekommer også at assistentene har språkstimuleringsaktiviteter. Aktivitetene foregår i mindre grupper med barn.

Barna liker å synge, noe som benyttes for å stimulere språket. Det sies at ”de minste synger masse”. Lek er også viktig for å stimulere språkutviklingen, mener de ansatte. På spørsmål om kartlegging svarer de at de observerer barna, og at de nettopp har begynt å bruke TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling). Det gjelder både de norskspråklige og minoritetsspråklige barna. Som en pedagogisk leder sier:

TRAS er grei. Den virker grei. Men vi ville gjøre oss enda mer kjent med den før vi begynte å bruke den, vi ville lese teoriboka først.

I tillegg benyttes ”Alle med”, som gjelder barnets generelle utvikling.

Når det gjelder sosio-kulturelle aktiviteter, nevnes FN-dagen som eksempel som de har gode erfaringer med. Da tar foreldre fra forskjellige land med seg mat fra sin kultur. Det gjelder også de norske foreldrene.

Barnehagepersonalet har opplevd ulike holdninger hos barna om hvem de vil leke med. Når den minoritetsspråklige først har fått en norsk venn, ”så er det gjort”. Det legges stor vekt på at alle skal føle seg inkludert i barnehagen. Som informantene gir uttrykk for:

Vi er veldig bevisst på det. Og selv om vi ikke har det nedfelt noe sted, så har vi jobba med det i veldig mange år.

Samarbeid og ledelse

Barnehagen mener at de har et godt samarbeid innad og et godt samarbeid med hjemmene. Det går bra med de minoritetsspråklige barna som kommer til barnehagen, men det kan være noen språkproblemer når personalet skal kommunisere med foreldrene. Barnehagen benytter tolk i foreldresamtaler når det er nødvendig. De har erfaringer med at fedrene ofte kan mer norsk enn mødrene, da flere av dem kom først til landet og har gjennomført språkkurs. Ellers kan tanter og onkler og eldre søsken benyttes som hjelp i foreldresamtalene, men som en sier, er ikke det en heldig situasjon. For å avhjelpe kommunikasjonsvansker på grunn av språk har personalet planlagt å lage informasjonsskriv til de minoritetsspråklige barnas foreldre hvor det brukes bilder i stedet for tekst.

Foreldrene involveres i opplæringen, for eksempel ved at de oppfordres til å lese eventyr for barna på morsmålet. Noen foreldregrupper har vært interessert i å støtte opp om språkutviklingen på denne måten. Ellers oppfordres foreldrene til å la barna være mye i barnehagen, blant annet med tanke på at det fremmer både språkutviklingen i norsk og den sosiale utviklingen.

Samarbeidet med PPT beskrives som svært bra. På grunn av liten kapasitet kan det imidlertid bli mye arbeid på den enkelte saksbehandler, og saker kan dermed ta tid før de blir utredet. Det samme gjelder barnevernet. Samarbeidet med skolen fungerer stort sett bra. Barnehagen har laget skjema med informasjon om alle barna som skal begynne på skolen, og det er utviklet rutiner for overgangen mellom barnehage og skole. I disse skjemaene gis det også informasjon om barnets språk og språkutvikling. Likevel er ikke det noen garanti for at informasjonen når dem som skal ha den. Som en sier:

Det overrasker meg at lærerne ikke har lest igjennom infoen.

Barnehagen besøker skolen sammen med barna som skal begynne på skolen. Dessuten er noen fra barnehagen til stede de første skoledagene for nybegynnerne med minoritetsspråklig bakgrunn.

Kompetanse

Når det gjelder annen språklig bakgrunn enn norsk blant de ansatte, er et europeisk og et asiatisk land representert i personalet. To pedagogiske ledere har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, og en har fordypning i flerkulturell pedagogikk. Flere nevner at de føler behov for kompetanseheving, men mener at det er dårlig informasjon om hvor en kan finne ulike tilbud. Andre peker på at de er ”godt oppe i åra”, og at de derfor ikke er så villige til å ta videreutdanning.

Det foregår en del erfaringsutveksling på feltet. Styreren arbeider i ei gruppe, et styrerforum, som skal planlegge hva som kan gjøres for nye minoritetsspråklige barn i barnehagen. I denne gruppa deltar både kommunale og private barnehager. I tillegg til møter avholdes det kurs hvor deltakerne holder innlegg. Som det sies, er de ”flinke til å samarbeide” i denne kommunen.

Rammebetingelser

Barnehagen har god tilgang på ulike typer materiale og gjort en del innkjøp for å styrke språkstimulerende aktiviteter. De har mange rekvisitter og konkretise-

ringsmidler, blant annet en språkkasse som inneholder bøker og annen informasjon om de landene som er representert i barnehagen.

5.3.2 Barnehage C 2

Barnehage C 2 har fire avdelinger for barn fra 0 til 6 år. Vi intervjuet en gruppe ansatte (førskolelærere) og styrer i barnehagen.

Organisering og innhold

Som det sies under intervjuet, er barnehagen i begynnerstadiet når det gjelder å drive språkstimulerende aktiviteter for minoritetsspråklige, men personalet har en positiv innstilling og håper at det skal gå bra.

De arbeider med daglig med språkstimulering, og har de minoritetsspråklige i egne grupper. I barnehagen begynner de dagen med å presentere dagsplanen for barna. I denne gjennomgangen benyttes det mye bilder for å illustrere hva som skal skje i løpet av dagen, hvem som skal gjøre hva, hvordan været er osv. Som en førskolelærer sier:

De får hele tiden denne billedstøtten.

Bruk av bilder og konkretiseringsmidler kommer ikke bare de minoritetsspråklige barna til gode, men alle barna i barnehagen, slik informantene ser det. Det legges stor vekt på å bruke hverdagssituasjoner for å bygge opp språket. Hvordan dette best kan gjøres, er ofte diskusjonstema på avdelingsmøter. Informantene gir uttrykk for at de ønsker å utvikle språkstimuleringsaktivitetene og heve kvaliteten på tilbuddet.

Når det gjelder kartlegging, sies det at det er støttepedagogen som er i barnehagen to ganger per uke, som har hovedansvaret for den. Personalet ellers bruker ”Alle med”-skjemaet, som går på både språk og motorikk. De mener det er viktig med kartlegging. Det gir et godt utgangspunkt i foreldresamtaler og er nyttig for å forstå hvor det enkelte barnet står utviklingsmessig.

Det er kanskje slik at vi stiller for høye forventninger til barna. Gjennom kartleggingen ser vi hele barnet, og det gjør det lettere å samarbeide med foreldrene.

Personalet har som mål å skape et godt sosialt miljø blant barna hvor også de minoritetsspråklige skal kjenne seg inkludert.

Det er egentlig ikke noe stort problem, men de som ikke har lært språket, blir litt utenfor. Men det kan vi hjelpe til med. Forklarer du det til ungene på din måte, er det ikke så vanskelig.

Barnehagen legger vekt på at barnas språklige bakgrunn skal synliggjøres.

Vi lærer ungene å telle til tre på de ulike språkene vi har i barnehagen. Det er veldig populært blant ungene. Da kan vi også trekke fram de ulike bakgrunnene barna har. Vi har jo også hatt kultur som tema.

Samarbeid og ledelse

Informantene mener at de samarbeider godt, og at de ønsker å utvikle barnehagen i forhold til å kunne ta imot minoritetsspråklige familier. Det legges vekt på at foreldrene skal få innsikt i barnehagens innhold og mål.

Vi jobber bevisst opp mot foreldrene i forhold til de kunnskapene vi forsøker å gi barna.

Tolk benyttes i foreldresamtaler når det blir vurdert som nødvendig. Personalet er opptatt av å bruke hente- og bringesituasjoner for å bli kjent med foreldrene. Som en sier:

Det er viktig at foreldrene får følelsen av at vi bryr oss om ungen deres, at vi vil dem vel.

Informantene planlegger å bruke mer bilder som informasjonsmateriale til foreldre som ikke forstår norsk så godt. De oppfordrer foreldre til å bruke morsmålet og stimulere språkutviklingen når barnet er hjemme. Som eksempel kan barna delta i matlaging og andre hverdagsaktiviteter hvor foreldre snakker med dem om det de gjør. På den annen side kan ikke barnehagen gripe for mye inn i familielivet i hjemmet.

Hva skal vi forvente at de skal overta fra vår kultur? De har sin væremåte, og det må vi respektere.

De er godt fornøyd med samarbeidet med PPT, og PPT har holdt kurs om foreldresamarbeid. De har gode erfaringer med samarbeid med helsestasjonen, men ønsker mer regelmessig samarbeid, da de mener helsestasjonen spiller en nøkkelrolle i møte med småbarnsfamilier.

Kompetanse

Barnehagen har deltatt i et NAFO-prosjekt (Nasjonalt senter for flerkulturell opp-læring) som oppleves som positivt for barnehagen. Informantene ønsker mer kompetanse om språkstimulering for minoritetsspråklige barn. Men slik de ser det, har det vært få tilbud i denne kategorien som det er mulig å delta på.

Vi hører hele tiden at det ikke er penger (i kommunen). Kanskje skulle det være statlige midler til dette?

Det pekes på at det er nødvendig med kurs for hele personalet, ikke bare noen få, blant annet for å bearbeide holdninger. Ikke alle i personalet er like positive til at det kommer minoritetsspråklige til barnehagen. Dette har blitt bedre, men det er stykke igjen. Mye av dette kan bunne i usikkerhet.

Vi prøver å si hva som er positivt med fremmedspråklige, ikke hvor mange vi har plass til. Jo mer du behersker å jobbe med det, jo mer positiv blir du.

Rammebetingelser

Barnehagen har innredet et eget språkrom hvor de har samlet læremidler av forskjellig slag som språkkasse og "Språksprell" (Elsbak og Valle, 2000). De sier at de ikke har så mye hjelpe midler, men at "Snakkepakken" (utviklet av Fossum Ihlen og Malinovsky Finnanger) er et godt redskap. Ellers har de ansatte laget mye

av lærerimidlene selv, slik som begrepsbok og rim- og reglebok som barn i ulike aldre kan ha glede av..

5.3.3 Grunnskole C 1

Skole C 1 er en barneskole som har mottaksklasse. Her gjennomførte vi gruppeintervju med rektor og undervisningsinspektør og med to lærerteam.

Organisering og innhold

Alle elever med minoritetsspråklig bakgrunn går først i mottaksklasse med unntak av elever som skal begynne på 1. årstrinn. Disse starter med en gang i den klassen de skal følge videre på barnetrinnet. For å få en god overgang fra mottaksklasse til vanlig klasse får elevene helt fra starten, uansett klassetrinn, følge undervisningen i enkelte fag, for eksempel praktisk estetiske fag, i den klassen de skal over i når opplæringen i mottaksklassen er over. Det er her snakk om en gradvis overgang til den ordinære klassen. Det kan være ganske ulikt hvor lenge den enkelte elev er i mottaksklassen før overføringen skjer. Avgjørelsen om overføring tas av ledelsen ved skolen i samråd med lærere i mottaksklassen.

Det er ofte diskusjon i personalet ved skolen om når det riktige tidspunktet for overføring er.

Det som er vanskelig, er jo å finne de riktige kriteriene for når en skal overføre. Du kan jo ikke vente at de har begrepene og språket på plass selv om de tilsynelatende prater norsk. Den vurderinga er jo en kombinasjon av hvor langt de har kommet og hvilken oppfølging kan vi vente i klassen.

Noen mener at elever er for kort tid i mottaksklassen.

Veldig kort tid i mottaksklassen. Noen få uker. Jeg har i liten grad vært med på vurdering når de skal over i min klasse. Det oppleves som om de blir litt snikinført. De deltok i estetiske fag og gym, og vips var de over etter veldig kort tid i alle fag.

Overføringen er også vanskelig for de lærerne i mottaksklassen som skal vurdere når overføringen skal skje. Som en sier:

Jeg føler det slik at vi står alene. Vi er på ei øy. Det er vanskelig å ringe skoler, det er motstand når vi ringer og sier at vi har en elev som hører til deres skole som vi tror er klar for å komme dit. Ingen vil ha våre elever Så jeg vil ha mer samarbeid med skole og ikke minst kommune.

Lærere i mottaksklassen gir uttrykk for at det kan være en viss uvilje mot overføring av de minoritetsspråklige elevene til ordinær klasse. For å lette overgangen er det vanlig at en lærer fra mottaksklassen følger med eleven og er med noen timer i starten. Lærere i de ordinære klassene mener det er for lite ressurser til å ta seg av de minoritetsspråklige elevene. Riktignok har de tilbud om opplæring i særskilt norsk to timer per uke, men det er ikke alltid like greit å få det til å fungere.

Det kan se fint ut på papiret, men i praksis så er det ikke slik. Det er også slik at norsk 2 kan komme på timeplanen når det er uheldig at de går ut i de fagene. Hvis det kommer i en gymskifte, må vi avveie om de skal ha norsk 2 eller gym.

Skolen bruker ulike former for kartlegging, men flere informanter sier at de ikke bruker spesielle kartleggingsprøver, men kombinerer ulike metoder.

Vi kartlegger, men vi bruker ikke det skjemaet med Språkpass og sånt. Vi vurderer, vi har gloseprøver og diktater og sånt.

Noen bruker Carlsten-testen (lese- og skrivetest), Johnsen orddiktat, STAS (Standardisert Test i Avkoding og Staving), måloppnåelsestest i matematikk ("Matte-trappa") og nasjonale prøver for å kartlegge elevenes ferdigheter og kunnskaper. Andre mener at det er lite tilgang på gode kartleggingsverktøy for denne gruppen elever.

Når det gjelder å skape et inkluderende miljø, sier informantene at det er lite konflikter mellom ulike elevgrupper. Hvert år feires FN-dagen, noe som ses på som et svært vellykket arrangement. Her benyttes også flagg for å synliggjøre nasjonal tilhørighet som elevene har. Det legges dessuten stor vekt på å lage en gruppe rundt de minoritetsspråklige som kan ta dem med på fritidsaktiviteter.

Det viktigste er det som skjer ettermiddagstid. Lykken er hvis de kan spille fotball.

Det personalet imidlertid har registrert, er at de minoritetsspråklige gjerne holder sammen i friminuttene, selv om de ikke snakker samme språk. Det skapes gjerne en egen "dialekt" og et eget samhold i mottaksklassen som ser ut til å vare ved, også etter at de er overført til ordinære klasser.

Samarbeid og ledelse

For å nå alle foreldre benyttes gjerne tolk i foreldresamtaler. Kulturforskjeller gjør det spesielt viktig å klargjøre hvilke forventninger foreldrene har til skolen, og hvilke forventninger skolen har til eleven og foreldrene. Her kan det oppstå misforståelse, mener ledelsen ved skolen.

Det er ikke noen stor problematikk, men det er det der med forventninger. Men det er jo slik at foreldrene jevnt over er veldig glad for at ungene er på skolen og skal få lære språket. De har veldig stor tillit til hva vi skal gjøre.

Det kan også være en utfordring å få kontakt med begge foreldrene, ikke bare mor eller bare far. Mange av disse foreldrene kommer fra kulturer som har andre tradisjoner når det gjelder samarbeid hjem-skole. Som en lærer sier:

Det er sjeldent de fremmedspråklige foreldrene møter opp, så du må jobbe hardt for å få samarbeide med hjemmet.

Noen av informantene har søkt på nettet for å finne skoler som har den samme ordningen som kommune C, blant annet for å få tips til hvordan foreldresamarbeidet kan legges opp, og hvilke tiltak som kan iverksettes. Det anses som svært viktig å nå foreldrene, da det betyr mye for hvordan de minoritetsspråklige elevene vil lykkes på skolen.

Kompetanse

Skolen benytter tospråklige lærere i tospråklig fagundervisning. Skolens ledelse mener det er en stor utfordring å skaffe tospråklige lærere, da de minoritetsspråklige elevene representerer et mangfold av språk. Det sies også at kommunen ikke

har så mange kvalifiserte tospråklige lærere. De har noen ganger søkt assistanse i voksenopplæringen for å avhjelpe situasjonen i enkelte tilfeller.

I personalet har de lærere som har videreutdanning i migrasjonspedagogikk. Ellers peker ledelsen på at det finnes mye erfaring fra opplæring av minoritetsspråklige, siden denne elevgruppen har vært representert ved skolen siden begynnelsen av 1990-tallet.

Lærerne vil gjerne ta mer etterutdanning eller kurs i tema som migrasjonspedagogikk og lignende. Som en sier: ”Jeg synes at alle skulle bli skolert i opplæring av fremmedspråklige”.

Rammebetingelser

Skolen har god tilgang på læreremidler og annet utstyr.

Det man kan få tak i, har man kjøpt inn, både til denne gruppa og de andre elevene. Vi kan si vi har spart mindre på denne gruppa enn på de norske. Men det krever mer også siden det er så mange språk.

Det er PC-er i alle klasserom og dessuten et datarom.

Det som diskuteres jevnlig er om det er nok timer til å gi de minoritetsspråklige elevene god opplæring. Det er stor enighet blant lærerne om at det er altfor lite timer når elevene kommer over i ordinær klasse. ”Hjelpermidler er jo en ting, lærtimer og lærerkompetanse noe annet”, sies det.

5.3.4 Grunnskole C2

Grunnskole C 2 er en 1–10-skole. Det ble foretatt intervju med rektor og to grupper med lærere.

Organisering og innhold

Da intervjuene fant sted, var skolen i startfasen med å gi opplæring i grunnleggende norsk til noen elever på ungdomstrinnet.

De minoritetsspråklige elevene får tre timer norskopplæring per uke. Skolen ligger såpass langt fra sentrum i kommunen at det ikke ble vurdert som aktuelt å la elevene gå i mottaksklasse der. Foreldrene til disse elevene hadde dessuten gitt sterkt uttrykk for at de ønsket at barna skulle gå på hjemmeskolen der de har venner og fritidstilbud. Rektor sier at det er spennende for skolen å ha disse elevene, og at de nå er opptatt av å utvikle et så godt tilbud som mulig i grunnleggende norsk. Personalet ser dette som en utviklingsprosess hvor de må sette seg grundig inn i de bestemmelsene som gjelder opplæringen av de minoritetsspråklige.

Det er en utforskning i forhold til lovverket og læreplanen og hvordan det skal gjøres. Så det er et nybrotsarbeid.

Som kartleggingsmateriale benyttes verktøyet og veiledningen som Utdanningsdirektoratet har utviklet (Kartleggingsmateriell Språkkompetanse i grunnleggende norsk). Lærerne uttrykker at det så langt virker omfattende og ”litt vanskelig”, men at de har begynt å bruke det. I tillegg benyttes Carlsten-testen (lese- og skrivetest).

Ellers legges det i undervisningen stor vekt på at de minoritetsspråklige lærer begreper, ikke bare i norsk, men også i de andre fagene. En av lærerne viser til begrepskart som et nyttig verktøy. Her kan eleven sett opp et begrep på norsk og på morsmålet og fylle ut med synonymer. Det kan også brukes for å illustrere overordnede og underordnede begreper. Som en lærer sier:

Der må vi sette inn kreftene. Jeg jobber mye med det her (VISER) begrepskartet. Bruke ord, finne synonym, finne ordet på hennes språk, definisjon i en setning. Det syns jeg virker ganske effektivt.

Det er særlig viktig med tospråklig fagopplæring når eleven begynner å mestre det norske språket. De er derfor i ferd med å ansette en assistent med det samme morsmålet som en av de minoritetsspråklige elevene har. En annen av de minoritetsspråklige elevene mestrer et tredje språk (engelsk) svært godt, og det kan brukes som ”oversettelsesledd” i fagundervisningen.

Kunnskapsløftet har høyt fokus ved skolen og danner basis, også i opplæringen av de minoritetsspråklige.

Lærerne er opptatt av at undervisningen må tilpasses, og at noen av de minoritetsspråklige elevene må få andre typer oppgaver enn de norskspråklige i enkelte fag. Slik det kommer fram i intervjuet, mener lærere det er viktig at disse elevene ”bades i norsk”.

Læringsmiljøet ved skolen blir beskrevet som godt.

Jeg tror det går greit å bli inkludert. Det er ressurssterke elever (de minoritetsspråklige).

Det er også en stor fordel at disse elevene har meldt seg på ulike former for fridagsaktiviteter. En lærer nevner at hennes klasse tidligere hadde slitt med det sosiale miljøet på barnetrinnet, men at de nå arbeider systematisk for å bedre forholdene, og at de langt på vei har lyktes. Læringsmiljøet og motivasjonen for å lære har forbedret seg.

Vi har jobbet veldig aktivt med det i høst, for eksempel å si positive ting til hverandre. Vi har også hatt kosekvelder og ekstra foreldremøter med team rundt dialogsspillet som går ut på det her med samhandling mellom skole og hjem.

Samarbeid og ledelse

Det er gode kollegiale forhold ved skolen. Lærerne som ble intervjuet mener at de kunne ha gjort noe med organiseringen for å få bedre tid til å samarbeide på lærerteamene. Slik vi forstår det, kan enkelte faglærere undervise både på barnetrinnet og ungdomstrinnet, og det gjør teamsamarbeid vanskelig. Skolen kunne forbedre muligheten for samarbeid betydelig ved en annen organisering og strukturering av skoledagen.

Samarbeidet med foreldrene til de minoritetsspråklige er utfordrende på grunn av språkvansker. Med tolk til stede fungerer imidlertid foreldresamtalene greit. Elevene som snakker bedre norsk enn foreldrene, kan også engasjeres i å oversette skriftlig meldinger til hjemmet til morsmålet.

Kompetanse

Slik rektor ser det, har personalet god kompetanse, men det er behov for kurs og etterutdanning hvor en for eksempel kunne bli oppdatert på lovverket og planer for opplæringen av de minoritetsspråklige. Det gjelder også skolens ledelse. En av lærerne som har minoritetsspråklige elever, er i ferd med å ta videreutdanning i norsk hvor en del av studiet også omhandler opplæring av minoritetsspråklige.

Flere av informantene mener at lærerne er positive til å ta etterutdanning så sant tilbudene finnes. De vil vite mer om hvordan de kan gi en god opplæring. Som en lærer sier: "Hvordan gjør vi det?" En grunn til at disse etterutdanningstilbudene ikke finnes, er sentraliseringen med mottaksklasser. Det er der kompetansen sitter, hevdes det. Rektor stiller seg noe kritisk til organiseringen som kommune C har valgt.

*Jeg er ikke sikker på om det er riktig slik som vår kommune har gjort det.
Når jeg leser loven godt, så skal de gå på skolen der de bor, med unntak når
de skal ha morsmålsundervisning/grunnleggende norsk. Dette har vært tatt
opp i rektornettverket, men vi kom ikke så veldig mye videre.*

Det henvises her til paragraf 2-8 hvor det står at elever som mottar særskilt språkopplæring, "skal i utgangspunktet gjennomføre opplæringen innenfor rammen av nærskolen i den ordinære klassen/basisgruppen".

Rammebetingelser

Skolen er velutstyrt, men har lite med grupperom som kan benyttes til undervisning av de minoritetsspråklige. Ofte må de benytte bibliotek og spesialrom til gruppeundervisning, og det vurderes som lite heldig. Skolen har god tilgang til læremidler som PC-er og har et godt og rikholdig bibliotek. Det finnes letteste bøker på norsk for ungdom som benyttes av de minoritetsspråklige elevene. Ellers er lærerne svært fornøyde med at de har kjøpt inn nye læreverk i de fleste fagene i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Det er ønske om dataprogramvarer for eksempel i matematikk som kunne være til hjelp for de minoritetsspråklige når de arbeider hjemme.

5.3.5 Videregående skole C

Videregående skole 5 C har over 900 elever og har tre studiesteder. Vi besøkte to av dem, og har valgt å presentere analysen av intervjuene for hvert studiested for seg.

5.3.6 Enhets Vg C1

Ved denne enheten intervjuet vi en avdelingsleder og en lærer.

Organisering og innhold

Noen av de minoritetsspråklige elevene kommer fra ungdomsskolen, mens andre kommer fra grunnskoleopplæring for voksne. Slik informantene ser det, kan skolen få til en god overgang hvis det foreligger opplysninger om elevene når de kommer, og som de da kan planlegge undervisningen ut fra. Det er større utford-

ringør å legge til rette for en god opplæring når de ikke har noen opplysninger om eleven, noe som de også opplever en del.

Som kartleggingsverktøy benyttes ulike tester, blant annet Carlsten-testen og ”Kartleggeren i norsk, engelsk og matematikk”. Enheten er nå pålagt å bruke en overgangsplan, ”Kartleggeren for språkkompetanse i grunnleggende norsk” når de får minoritetsspråklige elever. Erfaringene med denne er at den er omfattende og tar tid.

Informantene peker på at det kan være problematisk å få ekstra ressurser til opplæringen i grunnleggende norsk (eller særskilt norsk), da det må dokumenteres at en elev faktisk får dette tilbuddet.

Og det er ikke så lett i løpet av de to første månedene i året. De må jo først bli kjent med elevene. Å ta en test er ikke nok. Vi opplever at vi får elever som mangler så mye kunnskaper. Dagligspråket er en ting, men når de skal ha programfag innen yrket, er det er vanskelig.

De minoritetsspråklige har vanligvis en time med opplæring i særskilt norsk per uke. Det kan se ut som om organiseringen av denne timen ikke alltid er like lett å plassere på timeplanen. Som en lærer sier:

Problemet med timen er hvor man skal legge den, fordi den kolliderer med andre timer. Problem for elever og for meg.

Det å kunne norsk rimelig bra er en forutsetning for å komme gjennom utdanningsløpet. Mange elever sliter med språket. Skolen har gode erfaringer med at minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelige språkkunnskaper, kan få ta første året om igjen, et slags år ”null” eller et innføringsår. Informantene mener at det er bedre å styrke oppstarten av utdanningen enn at elevene må slite tungt det tredje året og kanskje ikke består avsluttende eksamen.

Informantene understreker at det er et godt læringsmiljø ved skolen. På Elevundersøkelsen skårer de hvert år svært høyt. Elevene trives ved skolen, men informantene kunne ønske seg et større læringstrykk og høyere motivasjon for å gjøre skolearbeid.

En del sliter nok med å få gode resultater, og det kan være en del uro som forstyrrer læringen.

Det understreses imidlertid at det går svært bra med mange av de minoritetsspråklige eleverne. En god del tar utdanning på Helse- og sosialfag, og enheten har erfart at flere av disse har gått videre og tatt sykepleierutdanning.

Når minoritetsspråklige elever kommer ut i praksis, blir det vanskelig hvis de ikke mestrer språket.

Vi får tilbakemelding på de som vi sender ut i vg1 og vg2, at de er altfor dårlig i norsk.

Skolen har forsøkt å gi de minoritetsspråklige ekstra støtte, for eksempel ved å tilby tid midt på skoledagen hvor de kunne søke hjelp hos lærere. Erfaringene var at svært få benyttet seg av dette tilbuddet, og det satses derfor på å gi dem mer veiledning og støtte i den ordinære skoletiden.

Samarbeid og ledelse

Det kollegiale samarbeidet beskrives som godt. Enheten legger stor vekt på foreldresamarbeid for de yngre elevene. Avklaring av forventninger er viktig for begge parter. Mange av de minoritetsspråklige kan ha store forventninger til skolen og hva de kan oppnå av kompetanse i løpet av kort tid. Skolen på sin side må vise hva som kreves for å bestå eksamen.

Som nevnt kommer en del elever fra grunnskoleopplæringen for voksne. Som en informant peker på, kan det være behov for å samarbeide tettere med voksenopplæringen, blant annet for å diskutere karakterer og vurderingskriterier.

Vi stusser over de karakterene de får på voksenopplæringen. Vi burde tatt kontakt for å sitte sammen og se på vurderingene der og her.

Ellers har skolen miljøtjeneste som er viktig for det sosiale miljøet, både i skoletiden og på kveldstid.

Kompetanse

I personalet er det lærere med minoritetsspråklig bakgrunn fra ulike verdensdeler. Enheten har i alle år hatt ansvar for spesialpedagogisk opplæring og har også arbeidet med minoritetsspråklige i mange år, slik at enheten har bygd opp en god del kompetanse på feltet. Likevel ser de at det er behov for mer fagkunnskap om opplæring av minoritetsspråklige. Det er utfordrende å bygge opp personalets kompetanse, og de har forsøkt ulike løsninger. I en periode organiserte de lærere som hadde ansvaret for opplæringen, i en gruppe. Men så har det kommet ønske fra norsklærere om å gi støttetimer til de minoritetsspråklige. Det er også lærere som har arbeidet med minoritetsspråklige i flere år og bygget seg opp en kompetanse, som etter en tid kommer med et ønske om å få annen undervisning. Variasjon i antall minoritetsspråklige og i språkbakgrunn kan også være en utfordring for å bygge opp kompetanse.

Lærerne har jo forskjellige klasser hvert år. Ett år har vi kanskje to frem-medspråklige og ikke neste år. Nå prøver vi etter sammenslåingen å samle oss og høre erfaringer.

Avdelingsleder roser de ansatte og sier de er dyktige til å legge til rette og tilpasse undervisningen etter elevenes ulike behov. En del av staben har dessuten fordypning i migrasjonspedagogikk.

De har blikk for den enkelte og rom for alle.

Rammebetingelser

Skolen bruker noe av de spesialpedagogiske ressursene til opplæringen av de minoritetsspråklige. Som det sies, er jo ikke de spesialpedagogiske ressursene til de minoritetsspråklige elever i utgangspunktet, men det kan være det. Kartleggingen kan avsløre at det kan være lærevansker i tillegg til at eleven ikke mestrer det norske språket.

Etter at kartleggingen er gjort, ser vi at vi må gjøre enkeltvedtak.

5.3.7 Enhet Vg C2

Ved studiested 2 intervjuet vi to lærere (individuelt) og en avdelingsleder.

Organisering og innhold

De minoritetsspråklige elevene går inn i den vanlige undervisningen. Flere av dem tar det fjerde påbygningsåret ved denne enheten. Både ledelsen og lærere savner mer informasjon om de minoritetsspråklige elevene når de kommer.

Ideelt sette burde vi hatt papirer på dem. Lærerne burde vite hvem som kom slik at de kunne vært forberedt. Men hverdagen er ikke slik. For eksempel nå i slutten av november fikk vi papirene på de fremmedspråklige for to uker siden.

Men som avdelingsleder legger vekt på, er lærerne dyktige til å finne gode løsninger selv om de ikke vet noe om elevene som kommer. Lærerne registrerer ganske raskt at noen av disse elevene har ”store hull i sin kompetanse i norsk”.

Det går både på grammatikk, språkforståelse og basiskompetanse med hensyn til ordforråd.

Det medfører at en ikke kan være så optimistisk i forhold til hvilket karakternivå de kan nå. Som en sier, vil de kanskje aldri nå høyere enn 2 eller 3 i karakter. Støre språkproblemer kan også føre til stort travær. Eleven velger å bli hjemme fordi vedkommende ikke forstår undervisningen. En del av disse elevene kan heller ikke forvente å få så mye hjelp hjemme, da det ikke er sikkert at foreldrene mester språket noe bedre enn eleven selv. Uansett er det viktig hvordan læringsmiljøet er i klassen hvor de minoritetsspråklige går. Ofte kan det være noe uro det første året på videregående. Vanligvis bedrer det seg etter hvert.

Hvis det er mye støy, så vil jo det påvirke også de fremmedspråklige. Men jeg har opplevd at når de kommer høyere opp i klassene, så er det høyere læringsmotivasjon. Læringstrykket øker. Her på skolen er det høyt faglig nivå og stor vekt på faglig innhold.

Det errådgiverne som utfører kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene. PPT kan også ha en del ansvar for å diagnostisere og gjennomføre tester og gi veiledning til lærere som har minoritetsspråklige elever i sin undervisning. Hvilket tilbud de skal få i form av støttetimer og andre tiltak, besluttet i det som omtales som spesialpedagogiske møter (helsesøster, rådgivere, miljørabbeider, avdelingsleder og studieleder).

Enheten har som mål å ha en så høy gjennomstrømming av elever som mulig.

Vi haler og drar og hjelper dem og roser dem og prøver å få dem gjennom. Vi kjører mye støttetimer. Gjennomsnittet ligger kanskje på to timer ekstra i uka på norsk, det kan være engelsk og som regel også matematikk.

I opplæringen har ikke enheten kommet ordentlig i gang med Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter, sies det, men de har det ”på blokka”.

Når det gjelder det sosiale miljøet, sies det at det er lite problemer elevene imellom, og at elevene trives. Det viser blant annet resultater fra Elevundersøkelsen. De minoritetsspråklige går godt inn i miljøet.

Det er ikke noen gnisninger. Selv om de ikke snakker så godt norsk, har jeg ikke opplevd at de har blitt støtt ut. Det har ikke foregått noen form for mobbing eller at de har blitt gjort narr av.

Kontaktlærere har et stort ansvar for å skape et godt klassemiljø og et miljø rundt den enkelte elev. I tillegg har miljøjenesten tilbud på kveldstid, spesielt med tanke på elever som bor på hybel, og for dem som ønsker å komme i kontakt med andre utenom skoletid. Miljøjenesten har en viktig funksjon både i og utenom skoletid.

Samarbeid og ledelse

Det kollegiale samarbeidet beskrives som godt. Enheten har en del samarbeid med foreldre når eleven er under 18 år. De mener at kontakten er god, og det gjennomføres to foreldremøter i året. De har registrert at forventningene til skole og skolegang er svært ulike, avhengig av hvilken kultur elevene kommer fra. Det igjen påvirker lærerlyst og innsatsvilje. Som en sier er mange foreldre ”veldig ambisiøse på sine barns vegne”.

Ellers har enheten et godt samarbeid med PPT, da det er PPT som ofte foretar kartleggingen av de minoritetsspråklige.

Kompetanse

Fagkompetansen hos lærerne beskriver avdelingsleder som høy. Det er også lærere i personalet med annen språklig bakgrunn enn norsk. Det som omtales som rådgiverkorpset, veileder lærerne som har minoritetsspråklige.

Karrieresenteret som er opprettet, har som mål å koble ungdomstrinn og videregående opplæring tettere sammen, og så langt blir det vurdert som et vellykket tiltak. Her har det vært en del kurs og seminarer hvor lærere fra ulike trinn og skoleslag har møttes og diskutert felles problemstillinger.

Veldig nyttig, her får du snakket med lærere på de andre nivåene og der igjennom kan vi få noen aha-opplevelser.

Noen av lærerne kunne godt tenke seg kurs og etterutdanning med tanke på opplæring av minoritetsspråklige. Det er særlig de som har ansvaret for støttetimer i særskilt norsk, som uttrykker dette. En utfordring er å finne ut om langsom progressjon i læringen skyldes språkvansker eller lærevansker hos en del av disse elevene. Slike vurderinger ville være lettere å ta hvis en hadde mer kunnskap og høyere kompetanse, slik en informant ser det.

Rammebetingelser

Når det gjelder spesialundervisning, så prioriteres det. Som avdelingslederen sier:

Noen lærere har så smal fagprofil at vi ikke får utnytte den 100%, men for eksempel 90%. Da kan vi benytte 10% til spesialundervisning her på studiestedet. Vi bruker den potten. Jeg har ikke merket at den er for liten. Så sånn sett sitter vi godt i det.

Enheten bruker enkeltvedtak på de minoritetsspråklige, og disse elevene har individuell læreplaner.

Der står det konkret hvilket tiltak vi setter i verk i hvert fag.

Noe som har et forbedringspotensial, er informasjonsflyt og rutiner når elever kommer fra ett nivå til et annet i skoleløpet. Overgangsfaser er kritiske på mange måter, det gjelder overganger fra asylmottak, fra grunnskoleopplæring for voksne og mellom ulike trinn i opplæringen.

Jeg nevnte innledningsvis at papirer og den slags burde følge eleven, men hvor ligger ansvaret, det vet jeg ikke. Slike rutiner bør forbedres.

5.3.8 Grunnskoleopplæring for voksne C

I voksenopplæringen ble rektor og to lærere intervjuet. (Voksenopplæringen har ansvaret for grunnskoleopplæringen av voksne minoritetsspråklige).

Organisering og innhold

Voksenopplæringen mottar elever fra asylmottak i kommunen. Voksenopplæringen har de siste årene hatt en stor økning av minoritetsspråklige, blant annet fordi asylsøkere nå har rett til å få norskundervisning. Det pekes i intervjuet på at det foregår en kartlegging på mottaket før de minoritetsspråklige kommer over til voksenopplæringen. Det nevnes at denne kartleggingen kun omfatter opplysninger som navn, kjønn, nasjonalitet, tidligere skolegang og utdanning.

Vi blir kjent med dem gjennom det. Så starter vi vanligvis totalt fra scratch.

Enheten selv foretar også kartlegging, uten at det nevnes spesielt hvilket verktøy som brukes. Ansatte har vært på kurs for å lære om Språkpermen (Utdanningsdirektoratet), men bruker ikke den som kartleggingsverktøy. En informant etterlyser felles retningslinjer angående kartlegging.

(..) ledelsen må vedta hva man skal bruke, slik at man ikke sitter selv og lagrer sin egen greie, sånn som jeg gjør. Ledelsen må sette det i system.

Det gjennomføres språkprøver på nivå A1 og A2 (norskprøve for voksne innvandrere), og elevene må bestå nivå A2 før de kan begynne på grunnskoleutdanning. På spørsmål om hvilken læreplan i norsk elever i grunnopplæringen undervises etter, sies det at dette har vært et diskusjonstema.

Ifølge noen skulle disse ha et spesielt norskkurs – grunnleggende norsk. Ledelsen har undersøkt. Konklusjonen: vi har vanlig grunnskolenorsk.

En av informantene mener at det dermed stilles unødvendige store krav til elevene når de skal ha samme norsk som norske elever.

I undervisningen legges det vekt på begrepsslæring, lese- og skrivetrening og sjangerlære. Lærerne benytter differensierte vurderingsskjemaer slik at elevene kan følge med på sin egen prosesjon. Ellers brukes det mye bilder og konkretiseringsmidler, og ofte tas elevene med ut, for eksempel i naturfag. Kompetansemålene i LK06 danner utgangspunktet, og som en informant sier, velges det ut emner som passer for de minoritetsspråklige.

Det tar jo lengre tid med dem. Vi går heller mer i dybden på de temaene som vi plukker ut.

Læringsmiljøet beskrives som bra. Elevene er motiverte og har lyst til å lære, men kan ha problemer med å se sitt eget nivå i norsk. De ønsker å komme raskt igjenom for å gå over til videregående skole.

Voksenopplæringen har også spurt seg selv om det norske språket elevene lærer, er det språket de får bruk for, for eksempel ute i arbeidslivet. Elevene har praksis ute i bedrifter, og da får enheten ulike tilbakemeldinger. Det kan være forventninger hos begge parter som ikke blir oppfylt, og som er grunnen til at denne praksisen ikke alltid fungerer slik den er tenkt. Det kan være forventninger hos begge parter som er uavklart, og som er grunnen til at praksisen ikke alltid fungerer slik det er tenkt.

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet i enheten beskrives som svært bra. Lærersamarbeidet har imidlertid blitt mer komplisert etter at skoledagen ble utvidet. Noen arbeider på dagen, noen på ettermiddagen, og noen på kvelden. Når det gjelder elevene, sies det

Elevene ser ut til å trives veldig bra, og det siste året kanskje bedre enn tidligere.

Samarbeidet med foreldrene til elever som er under 18 år, kan være utfordrende.

De vil gjerne ha barna videre så fort som mulig, det er prestisje i det.

Ellers er karrieresenteret en viktig instans som tar seg av kontakten med videregående skole. På karrieresenteret får elevene veiledning på videre valg som de skal gjøre.

Kompetanse

Rektor er tilfreds med kompetansen i personalet.

Det er veldig bra. For det første har vi meget velutdanna lærere med erfaring.

Det tilbys kurs og seminarer for de ansatte. Noen mener at endagskurs er for kort tid til å tilegne seg det fagstoffet som presenteres, og ta dette i bruk i undervisningen i etterhånd. Det er et ønske om at flere av lærerne kunne ta relevant videreutdanning, men det har vist seg å være vanskelig å finne desentraliserte opplegg for de som ønsker å fortsette å arbeide i voksenopplæringen under studiet.

Rammebetingelser

Voksenopplæringen har plassproblemer på grunn av stor tilstrømning av elever, blant annet enslige mindreårige. Det sies i intervjuet at de er på jakt etter nye lokaler i kommunen uten at de så langt har lyktes. Som et resultat av plassmangel har de vært nødt til å utvide skoletiden, slik at en del av undervisningen foregår utover ettermiddagen og kvelden.

Når det gjelder ressurser, mener rektor at de har ”alt de trenger”, og at enheten har en gunstig størrelse i forhold til tilskuddsordninger. Enheten har gått til innkjøp av bærbare PC-er, slik at elevene disponerer hver sin. Det betyr en forbedring med

hensyn til mappevurdering og læringsarbeidet for øvrig. Læreverkene som benyttes, er nye og strukturert etter LK06.

5.3.9 Oppsummering

I de to barnehagene i kasus C har språkstimulerende aktiviteter for alle barn høyt fokus. Språkstimuleringen i barnehagene foregår hovedsakelig på norsk sammen med alle barna på avdelingen. På denne måten kan man si at språkstimuleringen er pedagogisk og kvantitativ. Likevel får de minoritetsspråklige noen ganger språkstimulering i mindre grupper sammen med norskspråklige barn, andre ganger i grupper med bare minoritetsspråklige. Språkstimuleringen foregår imidlertid alltid på norsk. Denne type språkstimulering er organisatorisk og kvantitativ. Barnehagene tilbyr ikke tospråklig assistanse. I den grad det foregår styrkning av barnas morsmål, foregår dette i samarbeid med deres foreldre.

Barnehagene legger vekt på at det skal være en god overgang til skolen for de minoritetsspråklige barna, og har utviklet rutiner for informasjonsutveksling og samarbeid med skolen.

En av barnehagene har deltatt i NAFO-prosjekt. Barnehagene ønsker mer etterutdanning og videreutdanning i migrasjonspedagogikk/flerkulturell pedagogikk. Det er tilbud om en del kurs i regionen, men flere informanter i barnehagen mener at det er få som passer for deres behov.

Når det gjelder organiseringen av opplæringen av minoritetsspråklige elever i grunnskolealder i kasus C, finner vi to ulike modeller for innføringstilbud:

- a) Nyankomne elever gis opplæringstilbud i ordinære klasser ved sine respektive skoler
- b) Nyankomne elever gis opplæringstilbud i mottaksklasser hvor to utvalgte skoler har ansvaret for henholdsvis 1.–7. trinn og 8.–10. trinn.

Det er modell b som er den vanligste og som har lange tradisjoner i denne kommunen. Den ene grunnskolen vi besøkte, hadde mottaksklasse. Slik kan vi si at det er organisatorisk differensiering på dette nivået. Når elevene kommer over i ordinær klasse, finner vi også organisatorisk differensiering, i og med at elevene får språkopplæring i norsk i grupper eller individuelt. Denne modellen legger opp til en pedagogisk differensiering. Minoritetsspråklige elever på 1. årstrinn går rett inn i den ordinære klassen. Skolen bruker ikke planen for grunnleggende norsk.

På grunn av mer spredt bosetting av minoritetsspråklige familier i kommunen er det også skoler i kommunen som tar imot minoritetsspråklige elever direkte slik som modell a. Ved den andre grunnskolen vi besøkte, gis nyankomne elever et opplæringstilbud i ordinære klasser. Her er det også organisatorisk differensiering, da elevene får norskopplæring i grupper eller individuelt. Skolen bruker planen i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige, noe som kan forstås som kvalitativ differensiering.

Uansett hvilken læreplan som benyttes, kan intervjudataene tyde på at tilpasningen av opplæringstilbuddet til de minoritetsspråklige foregår gjennom en kombinasjon av organisatorisk og pedagogisk differensiering.

Skolene bruker ulike verktøy i kartleggingen. Det kan også virke som det legges ulikt innhold i begrepet kartlegging. Noen av informantene tenker først og fremst

på ren språktesting når det er snakk om kartlegging. Imidlertid ser det ut til at flere har begynt å bruke kartleggingsverktøyet som Utdanningsdirektoratet anbefaler (Kartleggingsmateriell Språkkompetanse i grunnleggende norsk).

Ledelsen ved de aktuelle enhetene er opptatt av å utvikle kvaliteten i opplæringen av de minoritetsspråklige. De benytter tospråklige lærere der det er mulig å få tak i kvalifisert personale. Til en viss grad kan vi si at det her er snakk om en kvalitativ differensiering. Det er imidlertid en utfordring å skaffe nok tospråklige lærere, både fordi de er vanskelige å få tak i da kommunen har mange ulike språkgrupper å ta vare på, og fordi stillingsstørrelsen til hver enkelt lærer blir liten. Det igjen går utover muligheten for å gjennomføre den tospråklige fagopplæringen.

Ledelsen ved de to skolene er opptatt av at personalet skal utvikle kompetanse i opplæring av minoritetsspråklige. En del av personalet har fordypning/videreutdanning i migrasjonspedagogikk, flerkulturell pedagogikk, norsk som andre språk og lignende. Men av alle som underviser minoritetsspråklige elever, er de forholdsvis få når vi ser bort fra mottaksklassene. Tilstrømningen av nye minoritetsspråklige gjør at en må tenke nye løsninger og nye strategier. Kommunen hadde tilegnet seg erfaringer og kunnskaper i dette arbeidet gjennom flere år, men ser at det er behov for mer fagkunnskap.

I videregående opplæringen av minoritetsspråklige elever er det vanlig å modifisere opplæringen til en viss grad etter mengde eller vanskelighetsgrad, alt ut fra den enkelte elevs forutsetninger, det vil si en kvantitativ differensiering. Ved en av enhetene beskrives læringstrykket som høyt, og det er forventet at elevene forholdsvis raskt skal forholde seg til de samme oppgavene og de samme utfordringene som de norskspråklige elevene. Her er det et uttalt mål om at de skal bestå avsluttende eksamen. Samtidig ser vi også at spesialpedagogiske tiltak og enkeltvedtak benyttes en god del på dette nivået, og at noen minoritetsspråklige elever har individuelle opplæringsplaner. Eleven får undervisning i særskilt norsk i egne timer. Ved den andre enheten benyttes også ordningen med et innføringsår, slik at de går fire år på videregående.

Det virker som minoritetsspråklige elever blir fulgt opp på en systematisk måte ved de to enhetene. Når det gjelder kartlegging, brukes ulike verktøy, men det ser ut til at Kartleggingsmateriell Språkkompetanse i grunnleggende norsk er i ferd med å bli det gjeldende verktøyet. Rådgiverteam og PPT har en sentral rolle i kartleggingen.

Flere informantene innser at de trenger mer kompetanse på feltet, og ønsker å delta på kurs hvis det er praktisk mulig.

I grunnskoleopplæringen for voksne minoritetsspråklige benyttes vanlig læreplan i norsk med visse tilpasninger, dvs. i hovedsak en kvantitativ differensiering. Enheten har ikke kommet fram til hva som skal være et felles kartleggingsverktøy. Et diskusjonstema er om norskkunnskapene som undervisningen legger vekt på, er de kunnskapene som er mest relevant for disse elevene. Behovet for å vurdere dette har kommet etter en del tilbakemeldinger fra bedrifter hvor elevene har praksis.

Ledelsen ved enheten beskriver kompetansen hos lærerne som svært god, mens lærerne selv ønsker mer kompetanse på opplæring av minoritetsspråklige. Det stilles høye forventninger til elevenes læring og læringsmiljøet i grunnskoleopplæringen. Karrieresenteret er en viktig instans for å få til en god overgang til videregående opplæring. Diskusjonene i enhetene går særlig på følgende spørsmål: Når kan de minoritetsspråklige elevene norsk ”godt nok”? Også ved denne enheten etterlyses mer informasjon om elever som kommer, og bedre informasjonsflyt mellom ulike instanser som disse elevene kommer i berøring med.

5.4 Kommune D

Kommune D er en mellomstor kommune uten asylmottak. Det går minoritets-språklige barn i flere av kommunens barnehager, og en prøver til en viss grad å samle de fra samme språkgruppe i én barnehage. Det er tilsatt tospråklige assisterenter med ulik språkbakgrunn i mindre stillinger, i tillegg til fast bemanning.

Det er flere større og mindre grunnskoler i kommunen, hvorav én har innførings-kasse for minoritetsspråklige elever. Andelen minoritetsspråklige elever er lav. Det er tilsatt noen tospråklige lærere i deltidstillinger.

Kommunen har to videregående skoler, men bare den ene av dem har minoritets-språklige elever. Storparten av de minoritetsspråklige elevene søker seg til videregående skole i nabokommunen. Grunnskoleopplæring for ungdom og voksne foregår i to nabokommuner.

5.4.1 Barnehage D1

Barnehagen er en heldagsbarnehage med tre avdelinger. Det er til sammen 9 barn med et annet morsmål enn norsk. De representerer to ulike morsmål

Beskrivelsen bygger på to intervjuer: ett med styrer og ett med to pedagogiske ledere.

Organisering og innhold

På småbarnsavdelingen tas ikke barna ut av gruppa for å få spesiell språkopplæring. Personalet utnytter stellesituasjoner og måltider spesielt til norskstimulering, og oppfordrer barna til å herme og leke med ord. I samlingsstunden brukes bevegelsessanger, dans, sang og fortellinger. To- og treåringene trenes i morsmål med tospråklig assistent som deltar i måltider og i frileken ute og inne tre formiddager i uka. Barna tas sjeldent ut av gruppa, men noen ganger i to-grupper der norsk og morsmål brukes. To barn fra én språkgruppe får ikke morsmål, bare norsk. På ”storebarna” går det i år tre barn fra en annen språkgruppe, og de får alle ulike tiltak: Den ene har spesialpedagogiske ressurser og får mye norsk og begrepstrening på norsk. Den andre er i førskolegruppa der det trenes norsk, begreper, bokstaver og tall, og der man driver med geografi én gang i uka, mens den tredje får all norskopplæring i gruppa, i frileken og i rollelek. Alle disse tre har støtte av tospråklig assistent på morsmål og norsk i to timer pr uke. Det er pedagogisk leder på avdelingen som har ansvaret for oppleggene, men den tospråklig assistenten

har mange års erfaring og stor frihet til å bestemme for ”sine” barn. Han drøfter opplegget med de pedagogiske lederne og styrer.

Barnehagedagen legges opp slik at begge språkene (morsmål og norsk) brukes i måltid, frilek, rollelek og samlingsstund, men hovedspråket er norsk. Morsmålslærer sitter ved disse barna og er brobygger når han ikke har spesielle opplegg med barna. De daglige aktivitetene er viktigst og fungerer godt som norskopplæring for alle de minoritetsspråklige barna. Foreldre til nye barn skal skrive ned sentrale ord på morsmålet som oversettes til norsk, og tospråklige ordlister ligger på alle avdelingene (i hyller, skap og på tavla). Personalet kan mange ord på blant annet dette minoritetsspråket.

Personalet bruker materiell som spill, fortellerkort og sangkort i norskopplæringen, og det finnes spill som bare brukes med tospråklig lærer til begrepstrening. Snakkepakken er kjøpt inn med tanke på de minoritetsspråklige barna, men vurderes som nyttig for alle. Personalet har fått opplæring i bruken, og materiellet brukes av hele personalet. Barnehagen lager også eget materiell for språkstimulering, spesielt er det den tospråklig assistenten som finner og samler på ting og ideer på nettet og i de barnehagene han arbeider i. Dette materiellet bruker han i flere barnehager. En student som hadde praksis i barnehagen tidligere, laget et tospråklig dataspill som brukes av alle barna sammen med tospråklig lærer. Dataspillet inneholder ord på norsk og to aktuelle morsmål.

Ved måltid og i andre strukturerte aktivitetene sitter den tospråklig læreren ved siden av ”sine” barn. En av fagarbeiderne i barnehagen er flink til å jobbe fysisk med bevegelsessanger som de minoritetsspråklige kan delta i. I førskolegruppa tar en spesielt hensyn til de minoritetsspråklige barna, som for eksempel når en bruker selvlaget flerspråklig dataspill.

Det er ikke nedfelt noe i årsplanen om språkstimulering for minoritetsspråklige barn.

Kartleggingsmateriellet TRAS brukes på alle barna som er tospråklige, og også på de fleste andre. Alle blir registrert 1–2 ganger per år, de tospråklig noe oftere. Resultatene brukes som utgangspunkt for å følge opp barna i det daglige og som utgangspunkt for foreldresamarbeid og foreldresamtaler. Barnehagen bruker TRAS fordi kommunen bestemte det og personalet fikk opplæring. Hele personalet kan bruke materiellet, og det gir fellesskap og er samlende fordi alle deltar i kartleggingen og drøfter resultatene.

TRAS er lett å forstå og er et godt valg.

Styrer kunne ønske at de kunne bli mer strukturerte i forhold til norskopplæringen, spesielt i form av mer lekpregede aktiviteter, ikke mer skolsk opplæring.

Ved å ta ut enkeltbarn i smågrupper til samtaler, lek og lesing kan en få en tilbakemelding på hva barna forstår, og om opplegget i barnehagen er bra nok.

I arbeidet med integrering i barnegruppa brukes lekegrupper som er satt sammen av barn med ulik språkbakgrunn, 4–6 barn i omtrent samme alder. Den samme voksenpersonen følger samme gruppe over tid og blir godt kjent med barna. Det gir god mulighet for å observere barna språklig og sosialt. Lekegrupper brukes for å arbeide med barnas sosiale kompetanse, i tillegg deltar de voksne aktivt i leken. Styrer bruker mye tid i barnegruppene og observerer barna og har egne opplegg på avdeling slik at barna blir kjent med styrer og styrer blir kjent med barna.

Samarbeid og ledelse

En del av samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre går via styrer, mens andre har mest kontakt med personalet på avdelingene. Styrer har møte med foreldre om barneoppdragelse og gjensidige forventninger. Det arrangeres noen flere samtaler med enkelte minoritetsgrupper enn med andre, og personalet bruker mye tid til kontakt og samarbeid ved henting og bringing. Tospråklig lærer har mye kontakt med foreldrene om barnas språkutvikling.

Styrers rolle er å være en fornøytig samtalepartner for alle foreldrene. Vi bruker humor i samarbeidet med foreldrene.

Barnehagen er med i et NAFO-nettverk som nettopp har starter opp. For 15 år siden var det mye samarbeid innad i kommunen om dette feltet, ifølge styrer. I tillegg gir deltakelse i et NFR-prosjektet "Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk" mulighet for samarbeid med barnehager i andre kommuner. Barnehagen har også et samarbeid med PPT om enkeltbarn med utgangspunkt i blant annet TRAS-resultater. Helsestasjonen i kommunen har spesielt ansvar for "sine" barnehager. Styrer sier at de ikke har hatt behov for samarbeid med barnevernet når det gjelder minoritetsspråklige familier.

TRAS-resultater brukes i samarbeidet med skolen, men skolen har i liten grad fulgt opp. Ellers gis det muntlig informasjon fra barnehagen til skolen. Meningen er at det skal være skriftlig informasjon som skal følge barna fra barnehagen til skolen, men det fungerer ikke slik det er nå. Det avholdes foreldresamtaler i forkant, der en samtaler med foreldrene om hva styrer skal ta opp med skolen. Dette er rutine for alle skolebegynnere.

Kompetanse

De fleste i personalgruppa har norsk som morsmål. I tillegg til den faste bemanningen har barnehagen én tospråklig lærer/assistent i 80 % stilling og en annen 4 timer i uka. De har også en tospråklig vikar som arbeider i barnehagen flere dager per uke. Alle disse har ulike morsmål.

For mange år siden var opplæringen i kommunen bra, men slik er det ikke nå. Derfor er kunnskapen på dette feltet litt gammel, og de fleste som fikk opplæring da, jobber ikke lenger i barnehagen. Styrer ønsker nyere og oppdatert kunnskap, også for å få bekreftet eller avkreftet den måten det jobbes på i barnehagen. Flyktningtjenesten tilbyr noen ganger kurs og prosjekter. De fleste i personalgruppa har ingen spesiell kunnskap om feltet.

Rammebetingelser

Styrer ønsker mulighet til å ha egne norsktimer for barna, men fordi de fleste er i barnehagen kun tre dager per uke prioritertes, samlek med andre barn. Det vurderes som uheldig å ta dem ut av gruppa ofte i og med at de har så få timer totalt i barnehagen. Noen av de minoritetsspråklige barna har i tillegg stort travær, noe som gjør det vanskelig å organisere systematisk språkstimulering.

Det er en stor utfordring å få tid og mulighet til å få gjort alt for de barna som skal ha spesielle opplegg. Det gjelder uansett språkbakgrunn.

5.4.2 Barnehage D2

Barnehagen er en heldagsbarnehage med tre avdelinger med til sammen fem barn med et annet morsmål enn norsk. De representerer fire ulike morsmål.

Beskrivelsen bygger på to intervjuer: ett med styrer og ett med to pedagogiske ledere.

Organisering og innhold

Det gis morsmålsassistanse på to av minoritetsspråkene 2–3 timer per uke. Barnehagen mangler voksne med kompetanse på de to andre språkene. Det gis også tospråklig assistanse i de vanlige aktivitetene på avdelingen når tospråklige lærere er til stede. To barn med samme morsmål blir noen ganger tatt ut av gruppa og har opplegg med den tospråklige assistenten alene. De tospråklige lærerne/assistentene har mye erfaring, og har selv ansvaret for eventuelle egne opplegg med ”sine” barn. De samarbeider også i noen grad med foreldrene og blir enige om hva det skal trenes på. Pedagogene mener at det er veldig effektivt og viktig for barna å få de timene de får med morsmålsassistanse i uka. Det gir god effekt når de oversetter for ”sine” barn i samlingsstunden. Ett barn som hadde morsmålsassistent i fjor, har ikke dette i år (foreldrene ville ikke ha dette tilbudet lengre). Dette barnet har gått tilbake i utviklingen av språkferdigheter på norsk og har ikke hatt samme språklig framgang som i fjor, ifølge pedagogene. Men personalet har også erfaring med at tospråklig lærer ikke har fungert godt i barnehagen.

Pedagogene mener at foreldrenes bevissthet om og aktiviteter som støtter språklearinga hjemme, påvirker det som barnehagen arbeider med for å lære barna norsk.

Ut over det som er sagt, har barnehagen ingen spesiell tilrettelegging for språkstimulering med de minoritetsspråklige barna. De deltar i det vanlige opplegget gjennom dagen. Noen av de norske barna hjelper de barna som ikke forstår så godt norsk, til å oppfatte hva som skal skje. Noen ”omsorgsbarn” i gruppa gjør dette på eget initiativ. De eldste barna, uavhengig av språkbakgrunn, samles i egen gruppe, ”propellgruppa,” én gang i uka.

Barnehagen har ikke mye materiell spesielt med tanke på språkstimulering med de minoritetsspråklige barna. Det ble tidligere kjøpte inn noen bildebøker, men de brukes ikke mye. Et år var den en persisk tospråklig lærer i barnehagen som skrev persiske bokstaver inn i Emma og Thomas-bøkene og laget dem ”tospråklige”. Barnehagen har også kjøpt inn Snakkepakken – alle ansatte i kommunens barnehager har fått kursing i bruk og oppfordring om å bruke den. Pedagogene mener imidlertid at de i stor grad jobber med språk i det daglige (bruker konkreter) på den måten som Snakkepakken foreskriver.

Personalet bruker ikke systematisk kartlegging av språkferdigheter for alle barn, bare når de har mistanke om at barn har språkproblemer. Det er motstand i personalgruppa mot å bruke TRAS ”for mye”. Personalet ønsker ikke ”...å sette barna inn i skjemaer” eller å bruke mye tid på systematisk kartlegging av språk. Når det først brukes, er det for å diskutere hvordan personalet kan arbeide videre, ikke for å finne ut hva barna ikke kan. De sier at det foregår uformell observasjon av barnas språk hele tida i barnehagen.

Når det gjelder integrering i gruppa, gjør personalet det samme som de gjør med alle barn som er litt utenfor i lek og aktiviteter: De har fokus på barnas interesser (f.eks bygging) og arbeider med utgangspunkt i det for å få barnet med i aktiviteter med andre barn. Det skjer uavhengig av språkbakgrunn. Lekemiljøet er ikke spesielt tilrettelagt med tanke på de minoritetsspråklige barna eller integrering.

I de strukturerte aktivitetene prøver personalet å legge vekt på at alle er ulike, og at det er positivt. De hadde tidligere et opplegg med flaggene som barna, foreldrene og de voksne i barnehagen hadde tilknytning til (11 ulike flagg bare på den ene gruppa!). Dette ble så utgangspunkt for perling og tegneaktiviteter. Pedagogene forteller i intervjuet entusiastisk om vellykkede fester og markeringer som ble gjort i barnehagen tidligere for å vise et kulturelt mangfold. I dag skjer ikke det, og de mener at de minoritetsspråklige foreldrene ikke ønsker det.

Det står ingen ting i barnehagens årsplan om språkstimulering av minoritetsspråklige barn.

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene foregår mest ved levering og henting av barnet og i foreldresamtaler. Noen ganger brukes telefon for å få kontakt. Pedagogene viser til en situasjon der datter i 5.klasse ble brukt som oversetter på foreldrekonferanse. Hun ble brukt til å forklare foreldrene om barnehagen, dagsrytme, aktiviteter osv.. Ellers snakker personalet på samme måten til alle foreldrene om at det for eksempel er viktig å bruke språket hjemme sammen med barna, lese osv. Barnehagen har ikke gjort noe spesielt for å styrke forhold til og samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene, bortsett fra å minne om møtetidspunkt og avtaler. Styrer opplever at foreldrene er interesserte, de kommer på foreldremøter og tar initiativ til kontakt med barnehagen. De er interesserte i å ”være med”. Dersom foreldrene ikke vil at barnet skal med i kirka før jul, gir de beskjed, og barnet får et annet tilbud.

En av de kvinnelig pedagogiske lederne synes ikke hun når fram til den mannlige tospråklige læreren/assistenten med råd og veiledning om det pedagogiske opplegget til barna. Den andre tospråklige læreren er annerledes, og den pedagogiske lederen sier hun kan påvirke opplegget mer.

NAFO-prosjektet gir mulighet for samarbeid med andre barnehager. Barnehagen har ikke noe samarbeid med PPT eller barnevernet om de minoritetsspråklige barna.

Det er ikke noen form for samarbeid med skolen spesielt om de minoritetsspråklige barna, men skolen ønsker å få beskjed tidlig dersom de får minoritetsspråklige skolebegynnere. Det arrangeres et overføringsmøte for alle skolebegynnere, og det følger med et skjema for hvert barn fra barnehagen som foreldrene skriver under på for å gi tillatelse til hvilken informasjon som skolen skal få om barnet. Her står det eventuelt at barnet er tospråklig.

Kompetanse

Barnehagen har i tillegg til vanlig grunnbemanning per avdeling (pedagogisk leder + to assistenter) en assistent og to tospråklige assistenter med ulike morsmål,

hver med en halv til én dag per uke. Ingen i personalgruppa har videreutdanning innenfor flerkulturell pedagogikk.

Både styrer og de to pedagogiske lederne gir uttrykk for at barnehagen trenger mer kompetanse om kulturbakgrunnen til de minoritetsspråklige barna, og de sier at ”det er spennende med større forståelse”. Barnehagen er det siste året blitt NAFO-barnehage, noe som medfører kursing i form av veiledning fra høgskolen, fagdager og nettverk med andre barnehager. En av de ansatte skal i tillegg delta på kommunens satsing på kurs i foreldreveiledning av minoritetsspråklige foreldre med utgangspunkt i Hundeides kursopplegg (ICDP-programmet). Tidligere har det vært dårlig med kurstilbud i kommunen.

Rammebetingelser

Pedagogene peker på flere utfordringer de ser i arbeidet med minoritetsspråklige barn. De opplever at noen av disse barna ikke er så interesserte i det som skal foregå i barnehagen. De tøyser og er urolige fordi de ikke forstår. Videre mangler personalet tid til å følge opp enkeltbarn. Noen av barna har mye fravær, i tillegg til at de kun har tre-dagers uke. Det anses å være en uheldig situasjon med tanke på at barna skal lære norsk.

Det vanskeligste er når det starter barn og foreldre som ikke kan noe norsk, og det ikke er tospråklig lærer som kan hjelpe. Da kommer personalet til kort. Det bør etter deres mening være mulighet for mer tospråklig assistanse ved barnets oppstart i barnehagen. Det er også en utfordring å få de tospråklige lærerne inn i personalgruppa, fordi de er til stede i barnehagen så få timer pr uke.

5.4.3 Grunnskole D1

Skole D1 er en 1 – 7-skole med ca. 200 elever. Ca 7 % av elevene har minoritets-språklig bakgrunn. Beskrivelsen av skolen baserer seg på intervju med inspektør, som også har ansvar for undervisning for de minoritetsspråklige elevene på de laveste trinnene.

Organisering og innhold

Det er relativt få elever på skolen som har behov for særskilt norskopplæring, derfor plasseres elevene direkte inn på de trinnene der de hører til. Skolen legger vekt på at læreren i grunnleggende norsk også har mange andre timer på det samme trinnet, slik at de får fulgt elevene tett. ”Man må ta vare på dem,” sier inspektøren. Elevene får fem undervisningstimer per uke i grunnleggende norsk. De prøver å gi undervisningen i små grupper. Ingen har enetimer. De kan av og til også organisere undervisningen i storgrupper for å utnytte ressursene bedre.

De minoritetsspråklige elevene kartlegges når de kommer til skolen, slik at lærerne skal finne ut hva de kan. De bruker kartleggingsverktøyet for språkkompetanse i grunnleggende norsk. Men inspektøren forteller at hun synes hun får et like godt bilde av elevenes språkkompetanse ved å ha samtaler med elevene ut fra bilder. I opplæringen følger de læreplanen i norsk og tilpasser så langt som mulig ut fra elevenes behov. Inspektøren forteller at hun prøver å trekke inn elevenes morsmål, og oppdager da blant annet forskjeller i lyder mellom de ulike språkene. In-

spektøren synes hun lykkes med å lære de tospråklige elevene norsk, og hun lager notater etter hver time for å kunne følge progresjonen til elevene tett. Hun er også opptatt av at de skal bli gode til å lese, ”for hvis de faller av der, går det ut over alt”. Språkopplæringen for minoritetsspråklige elever er nedfelt i skolens leseplan – ”det har vi vært bevisste på,” forteller hun. Hun mener det er svært viktig at norskopplæringen for de tospråklige elevene prioriteres:

Sats på språket fra første trinn, hver dag!

Det gis ikke morsmålsundervisning, men for tiden har skolen tilsatt en morsmålslærer som gir noen elever på mellomtrinnet tospråklig opplæring. De har prøvd å få tak i kvalifisert morsmåslærer i to andre språk, men de lyktes ikke. Ingen av de minoritetsspråklige elevene får spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Samarbeid og ledelse

Det er veldig bra samarbeid på skolen, ingen vil ”kjøre sitt eget løp”. Det er lærerne på trinnet som er ansvarlige for opplæringen til de tospråklige elevene. ”Det nytter ikke at det er rektor, det må være den som har ansvaret i det daglige,” sier inspektøren. De har jevnlige samarbeidsmøter, ikke minst om kartleggingen.

Inspektøren er særlig godt fornøyd med samarbeidet med den tospråklige læreren. Hun har tatt utdanning på området, og samarbeider godt med kontaktlæreren til elevene. Hun setter seg inn i det stoffet elevene har og arbeider med det både i forkant og etterkant. En som var tilsatt som morsmåslærer tidligere, ville bare undervise i språket sitt og var ikke interessert i å samarbeide med de øvrige lærerne på trinnet, forteller inspektøren. Det skapte en del negativ stemning på skolen.

Inspektøren forteller om litt forskjellige erfaringer når det gjelder samarbeid med de minoritetsspråklige elevenes foresatte. I noen tilfeller kan det være svært krevende. ”Kulturforskjeller, det er den største utfordringen for lærerne,” sier inspektøren. Noen elever har et enormt høyt fravær. Det virker som det liksom ikke er så farlig, det er ikke så nøye med skolen, sier hun. I slike tilfeller prøver de å ha veldig hyppige foreldresamtaler. Men de har opplevd at foreldrene kan ha kommet med trusler mot lærerne. De har måttet melde saker til barnevernet i tilfeller der det har vært mistanke om fysisk avstraffelse. De har også meldt saker til barnevernet der det har vært svært mye fravær fra skolen.

Kompetanse

Inspektøren synes de har for lite kompetanse på skolen når det gjelder opplæringen av de tospråklige elevene. Hun er overbevist om at dersom det kom et tilbud om videreutdanning med økonomisk støtte, ville svært mange ta imot det. Men foreløpig har det bare vært tilbud om andre fag, og da må vi ta imot det, sier hun.

Rammebetingelser

Skolen har bra med rom, men de har et trangt budsjett. De skulle gjerne hatt mulighet til å kjøpe inn flere læremidler.

5.4.4 Grunnskole D2

Skole D2 har nærmere 300 elever fra første til sjuende trinn. Skolen har deltatt i et kompetanseutviklingsprosjekt for opplæring av minoritetsspråklige elever de siste årene. Rektor og lærer med funksjon som koordinator for minoritetsspråklige elever er intervjuet hver for seg.

Organisering og innhold

Skolen har en innføringsklasse for nyankomne minoritetsspråklige elever. Rektor forteller at han i utgangspunktet har 15 timer per uke til innføringsklassen når det kommer nye elever. Timebruken vurderes jevnlig. For tida får elevene i innføringsklassen seks timer særskilt norskopplæring spredt utover uka. Dette er for lite, synes læreren, men hun forteller at rektor har varslet at det kan bli færre timer allerede måneden etter. Elevene overføres til opplæring på trinnet etter kartlegging. Det nye kartleggingsverktøyet er ikke bare lett å bruke, sier læreren. Men hun synes det er nyttig og har lært å bruke det, blant annet etter å ha sett små filmer på Internett. Nå tar hun ut kartleggingsmateriellet på papir og fyller ut sammen med eleven.

Tospråklig opplæring legges så langt mulig etter ordinær skoletid. En del av elevene vil helst ikke bli tatt ut fra klassen, så da er det bedre at de får opplæringen etter skoletid. Det krever naturlig nok mer organisering. Læreren forteller at den tospråklige læreren med somalisk som morsmål deltar i norskopplæringen, men bruker somalisk for å forklare.

Opplæringen i grunnleggende norsk legges delvis innenfor og delvis utenfor den ordinære skoletiden. Elevene får på den måten mer undervisning, og det er bra, men det er krevende rent organisatorisk. I opplæringen bruker læreren mange ordkort og andre bøker som er laget for opplæring av minoritetsspråklige. Morsmålslæreren bruker også mye av det samme materiellet. De har i samarbeid funnet fram til det materiellet som de synes passer best.

Skolen tar imot nyankomne tospråklige elever på samme måte som ”de norske”. De bruker tolk der det er behov. Ofte må de ta imot elever på kort varsel. Når de kommer fra mottaket, får skolen gjerne beskjed et par uker i forkant. Men ved familiegjenforening kan elevene dukke opp nærmest fra den ene dagen til den neste. Når det kommer elever direkte fra flyktningleir i utlandet, blir skolen varslet om lag et halvt år i forveien, men noen ganger tar det kortere tid, noen ganger lengre. Uansett er dette elever som kan by på store utfordringer for skolen:

Det vi vet når de kommer fra utlandet, er at da har de sannsynligvis ikke engang sittet på en stol før de satt i et flysete. Alt er ukjent, de er lite skolemodne. De må lære å sitte på en stol og forholde seg til et rom.

Det er et godt sosialt miljø på skolen. De minoritetsspråklige elevene blir tatt godt imot av medelever. De har vært igjennom en vanskelig periode for en del år tilbake der det var konflikter knyttet til noen av de minoritetsspråklige elevene. ”Det kom veldig mange samtidig, og vi var ikke godt nok forberedt,” sier læreren. Det har gått seg til, det er et godt miljø nå. Læreren synes de lykkes med at elevene skal bli flinke.

Det er jo målet. Målet er at de skal bli like gode i norsk som de norske. Og det er jo spennende når vi ser på kartleggingsprøver som er for hele trinnet, og se når de skårer høyt, så er det veldig artig.

Samarbeid og ledelse

Læreren forteller at hun samarbeider godt med den somaliske morsmåslæreren. ”Vi arbeider veldig likt,” sier hun. De har fått anledning til å ha noen få timer sammen, slik at de blir kjent med hverandres arbeidsmåter, og det var veldig lurt. Men dette må være styrt fra administrasjonen, understreker læreren. Det er også viktig at kontaktlæreren er med og planlegger hva morsmåslæreren skal gjøre. Rektor har ansvaret for opplæringen og bestemmer, men koordinatoren og rektor drøfter de beslutningene som tas.

Læreren opplever at samarbeidet med de foresatte er godt. Hun bruker telefon og tar muntlig kontakt før alle samtaler og foreldremøter, eller morsmåslæreren gjør det.

Jeg har veldig lav terskel på det at jeg ringer. Før gjorde morsmåslæreren det, men nå snakker de jo ganske bra norsk, så jeg ringer hvis det er noe.

Hun ringer også før juleavslutninger og andre arrangementer for å få foreldrene til å komme. Hun forteller at foreldrene ønsket at barna deres skulle ha opplæring i RLE da de skjønte at dette var et fag med karakter høyere oppover i skolesystemet.

Rektor opplever større utfordringer i møtet med de foresatte til de minoritets-språklige elevene. En del hjem gir et for lite bidrag til å øke læringsutbyttet, sier han. Han etterlyser også et bedre system for samarbeidet rundt de minoritetsspråklige elevene på kommunalt nivå:

En ting er hva jeg må gjøre som rektor for å lede den pedagogiske delen, men alt det som skal til i tillegg! Jeg kan jo bare nevne at det med informasjon om hva skolen innebærer, hva med transport, hva med kroppsøvingstimer, hva med påkledning, garderobe, alle disse tingene som de må forholde seg til sammen med andre, som de ikke har tradisjon for? Bare å oversette alle disse praktiske hverdagslige banale tingene, det er en utfordring for oss.

Kompetanse

Skolen har flere morsmåslærere tilsatt for tiden. I tillegg har flere lærere migrasjonspedagogikk i fagkretsen. En av lærerne har noen timer til å koordinere og bistå kollegaene med råd og hjelp. Men det er en del lærere som ikke vil undervise i grunnleggende norsk, forteller koordinatoren.

Det er lite tilbud om videreutdanning på dette feltet, mener både rektor og læreren. Rektor etterlyser at kommunen tar et større ansvar for kompetanseutviklingen på dette området. Skolen har sendt en del lærere på kurs, og de har også deltatt i et kompetanseutviklingsprosjekt over to år i samarbeid med NAFO.

Rammebetingelser

Både rektor og lærer gir sterkt uttrykk for at det er for lite ressurser til mottaks-klassen. Elevene burde ha mulighet til å gå der over flere år, mener læreren.

Rektor ønsker at han kunne ha øremerket stillinger for å ta seg av opplæringen av de minoritetsspråklige elevene og ikke minst samarbeidet med foreldrene. Det er for få timer.

Dette handler om det kommunale sjølstyret og finansieringen av denne typen opplæring. Det er det jo en minimumssats for, den første eleven får en grunnsats. Og så får man et litte tillegg for elev to, tre, fire osv. Og det ivaretar et visst minimum. Men det ivaretar ikke godt nok språkopplæringa slik det er behov for slik at integreringa skal gå bedre.

5.4.5 Grunnskole D3

Denne skolen er en ungdomsskole med over 200 elever. Færre enn 20 elever har minoritetsspråklig bakgrunn, og enda færre særskilt norskopplæring. Data er innhentet gjennom et intervju med to lærere, og ett med rektor ved skolen.

Organisering og innhold

Særskilt norskopplæring for de minoritetsspråklige elevene er organisert innenfor hvert trinn. Det gis like mange timer til dette som til norsk på trinnet. Læreren med særskilt norskopplæring er lærer på trinnteamet og prøver å samarbeide nært med kontaktlæreren for å samkjøre når det gjelder ukeplanene til elevene. Det er stort sprik mellom de elevene han har i gruppa, og differensiering er en utfordring. En av lærerne mener at de burde prøve å nivådifferensiere heller enn å dele på trinn.

Morsmålslærere for tre ulike språk er knyttet til skolen. Morsmålsopplæringen legges delvis innenfor og delvis utenfor skoletid. Morsmålslæreren bruker tiden til tospråklig fagopplæring. Lærerne forteller at de ellers ikke vet så mye om hva morsmålslærerne gjør i sine timer. Noen få av de minoritetsspråklige elevene har spesialundervisning etter enkeltvedtak. De har egne individuelle opplæringsplaner (IOP) og får en del av undervisningen i egne grupper.

Skolen forholder seg til Kunnskapsløftet i opplæringen av de minoritetsspråklige elevene, men for de nyankomne må man tilpasse. For dem kan målene virke svært fiktive. Man må ta utgangspunkt i situasjonen og få inn de ordene og uttrykkene som gjør at de kan fungere i en klasse, sier lærerne.

Den enkelte lærer med særskilt norskopplæring tar beslutninger angående opplegg og tiltak for de minoritetsspråklige elevene, og har også ansvar for å gjennomføre kartleggingen og se hvilket nivå elevene er på. De bruker Kartleggeren. Det gir et godt grunnlag for å si om en elev er klar for å begynne i vanlig klasse, forteller læreren.

For begynnerelevene bruker den ene læreren læreboka *Ny i Norge*. I tillegg finner han lett-les-utgaver av de læreverkene som brukes på trinnet ellers. Lærerne prøver å trekke inn elevenes morsmål i opplæringen ved å spørre dem hva ting heter. De lar dem av og til skrive tekster på morsmålet sitt, og så prøver de å oversette ut fra det.

Så prøver vi å kommunisere i forhold til ord og uttrykk som de da skriver ned, og så får vi en sammenhengende tekst.

Det er en utfordring å få dem til å forstå ord og uttrykk, sier lærerne. Den ene av lærerne kan flere språk og bruker det som verktøy i opplæringen. Han benytter også elever med samme morsmål som har kommet lengre i opplæringen, slik at de kan hjelpe dem som ikke har kommet så langt i språkinnlæringen.

Samarbeid og ledelse

Det går greit med samarbeidet mellom lærerne som har ansvar for særskilt norskopplæring, kontaktlærere og faglærere. Det kan være en større utfordring å få samarbeidet med morsmåslærerne til å fungere. ”Det er kontakt, men ikke systematisk,” sier rektor.

Samarbeidet med de minoritetsspråklige elevenes foresatte er også en utfordring. Det er vanskelig å få dem til å komme på utviklingssamtaler og foreldremøter. De må ha mange invitasjoner før de kommer. Det er ikke satt i verk spesielle tiltak for å bedre samarbeidet, men rektor forteller at det er lettere å få foreldrene til å komme når de tilbys tolk i forkant av møtet. Rektor beskriver samarbeidet som godt, men at det er store forskjeller, ikke minst avhengig av hvor mye norsk foreldrene selv kan.

Samarbeidet i forbindelse med overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn følger fastlagte rutiner. Rådgiver tar den første kontakten og har særlige drøftingsmøter om elever som har problemer. PPT er med på møtene. Rektor mener at skolen får de opplysningsene de trenger. Også i overgangen til videregående skole er det rådgiveren som har ansvar, spesielt for dem som har særskilte behov. Elever har mulighet til å hospitere på videregående skole, og der deltar de minoritetsspråklige på lik linje. De som har vært kort tid i Norge, søkes inn på et år med innføringsklasse, og da bruker de jo et år ekstra der.

For en tid tilbake fantes det nettverk for opplæring av minoritetsspråklige elever på kommunalt nivå. Dette nettverket eksisterer ikke lenger. Rektor forteller at det er tidligere er utarbeidet et veiledningshefte, men det virker uklart om denne veilederen fortsatt er i bruk.

Kompetanse

De tre morsmåslærerne har alle høy formell kompetanse. For tiden er det ingen av de øvrige lærerne ved skolen som har utdanning i flerkulturell pedagogikk eller lignende. Men en av lærerne forteller i intervjuet at det med kompetanse også kan være en utfordring for de tospråklige lærerne. Han forteller hvordan han samarbeidet med en morsmåslærer om emner i RLE. Men siden den tospråklige læreren ikke selv hadde noen kompetanse i faget, hadde nok vedkommende elev hatt like stort utbytte av å være i klassen, sier han.

Lærerne uttrykker behov for mer kompetanse på området, men det har vært lite tilbud ut over det man kan gjøre på eget initiativ og på privat basis.

Jeg mener jeg behersker faget norsk godt nok, det er ikke på det grunnlaget, men det å finne undervisningsmetoder, skjønt jeg vet ikke hva det skulle være. Jeg mener det er et spørsmål om ressurser for å hjelpe disse elevene. (...) Hvis man ønsker å gjøre noe med det, så må man jo iverksette tiltak!

Rammebetingelser

Begge de to lærerne forteller at det er vanskelig for dem å være vitne til at de relativt nyankomne elevene sitter i klasserommet uten å forstå hva som foregår. De mener det må bevilges mer penger, slik at de kan få et bedre opplæringstilbud.

Man må øremerke midler for disse språklige minoritetsgruppene, for mye av dagen for dem blir å slite stoler, og det er et tankekors.

Differensiering er også en utfordring når midlene til opplæring av de minoritets-språklige elevene er såpass begrenset. Å gå fra dem som kan så lite til dem som kan så mye innenfor samme gruppe, er krevende. Når det gjelder utstyr, er det brukbart, men lærerne savner tilstrekkelig med grupperom på skolen.

5.4.6 Videregående skole D1

Kommunen har to videregående skoler, men kun den ene er intervjuet. Den andre skolen (en spesialisert skole) har få eller ingen elever med minoritetsbakgrunn. Videregående skole D1 har ca. 10 minoritetsspråklige elever fordelt på om lag seks språkgrupper, av totalt ca. 500 (2 %). Andelen minoritetsspråklige har holdt seg jevnt over flere år. Skolen er en kombinert videregående skole med fire utdanningsprogrammer: studiespesialisering, bygg- og anleggsteknikk og to andre studieprogrammer. Nabokommunen er en by som har videregående skole med innføringsklasse og en rekke yrkesfaglige retninger. Mange av kommunens minoritetsspråklige elever med dårlig karaktergrunnlag fra ungdomsskolen rådes til å velge yrkesfaglige retninger, da norskfaget anses å være for vanskelig på de linjene som gir studiekompetanse. Storparten av de minoritetsspråklige elever søker seg derfor til byskolen i nabokommunen.

Vi har intervjuet sosialpedagogisk leder, som er del av skolens ledерgruppe, sammen med en lærer med ansvar for et styrkingstilbud for minoritetsspråklige elever.

Organisering og innhold

Personalet har bakgrunn fra flere (vestlige) land, men ingen er ansatt som tospråklige lærere. De minoritetsspråklige elevene går på studiespesialisering, og noen få på bygg- og anleggsteknikk. De er spredt på ulike klasser og trinn. Ingen av de minoritetsspråklige elevene har vedtak om spesialundervisning.

Før norsk som andrespråk falt bort, hadde skolen egne grupper i dette. Tilbuddet til de minoritetsspråklige er nå svekket, etter informantenes mening. Nå gis et styrkingstilbud i mindre grupper, i samarbeid med og parallelt med den ordinære undervisningen. Læreplanen i grunnleggende norsk følges ikke (se rammebetingelser). Disse gruppene har variert innhold, for eksempel 1–2 timer norsk i uka, forberedelser til prøver i ulike fag og lignende. Utvalg til gruppa skjer på bakgrunn av kartlegging. Alle elever på 1. trinn testes med Rådgiveren i engelsk, norsk og matematikk. Elever som gjør det dårlig på denne, tas ut for flere tester. Det brukes da en test i begrepsforståelse, en svensk test fra 1970-tallet som ble oversatt lokalt på den tiden. Denne testen oppgis å fungere godt som en pekepinn, og brukes av læreren med ansvar for styrkingstilbuddet til å argumentere overfor ledelsen om at elever trenger noe ekstra. Testen er uforandret siden den ble oversatt, og bærer preg av dette.

Læreren med ansvar for tilbuddet har ført en enkel statistikk over elevenes begrepsforståelse gjennom flere år. Det er ikke skjedd noen bedring, slik man kunne ha ventet etter flere år med norsk som andrespråk, noe som skulle fått opp kunningsnivået i grunnskolen. Men elevene har altså fortsatt store hull i begrepsapparatet. I VG2 allmennfag, der det er mye tung teori, merkes dette godt.

Vi gjør så godt vi kan. Noen ganger lykkes vi, andre ganger ikke. Mye av henger av elevenes innsatsvilje og motivasjon.

Hvis elevene har morsmål i stedet for fremmedspråk, får de styrking i form av tilleggstimer, men har de allerede 35 timers uke, blir de tatt ut fra andre timer. Når elevene er motiverte, og skolen kan sette inn hjelp med begrepsforståelse i for eksempel rettslære, filosofi eller sosiologi (programvalgfagene), lykkes de i å følge opp den enkelte elev.

Alle elever har bærbar PC. I styrkingstimene brukes blant annet nettsider med oppgaver i norsk som andrespråk fra ulike læreverk, blant annet for å kunne drille grammatikk. Læreren med ansvar for tilbuddet lager også ordlister spesielt for disse elevene, blant annet i rettslære. ”CD-ord” er nettopp kjøpt inn av fylkeskommunen, men dette og andre hjelpebidrifter oppgis å være til liten nytte dersom elevene ikke har så veldig stor lærelyst. Minoritetsspråklige elever må ofte bruke mer tid enn de norske, men det kan være vanskelig å anspore dem til å legge ned det arbeidet som kreves.

Skolen har ingen spesielle tiltak for å fremme integrering, men hevder at de minoritetsspråklige elevene de seneste årene har vært ganske bra integrert i klassen og på fritiden, også selv om de ikke behersker norsk i tilstrekkelig grad. Siden de er få, oppstår det ikke konflikter eller grupperinger. Skolens personale er opptatt av at alle skal ha det bra på skolen, og å forebygge mobbing.

Det finnes ikke morsmålslærere knyttet til skolen. Elever som velger å gå opp til privatisteksamen i sitt morsmål (i stedet for annet fremmedspråk), må trenere til dette selv, men læreren som intervjuer, skaffer eksamsoppgaver som de kan trenere på. De fleste gjør det godt på denne eksamenen. Mange elever fra land med lite engelskundervisning og/eller få år på skole sliter med engelsken. De elevene som risikerer ikke å stå i engelsk, får ekstra hjelp med dette. Nynorsk er også et kritisk punkt, spesielt for de som kommer til landet i 12-13-årsalderen, og får vitnemål fra grunnskolen på sviktende grunnlag. Disse elevene får store problemer i 2. klasse.

Samarbeid og ledelse

Denne skolen har en ”sosialpedagogisk leder” som er ansvarlig for all tiltrettelegging – omtalt som ”kombinert rådgiver og byråkrat”. I tillegg har skolen to rådgivere – en karriereveileder og en rådgiver med ansvar for det sosiale. Begge informantene framholder den sosialpedagogiske lederstillingen som en vellykket ordning, fordi skolens problemer løftes opp til ledelsen. Det er likevel en utfordring å få hele kollegiet til å prioritere dette temaet. Den sosialpedagogiske lederen ”kjemper” i ledelsen for å få de lærerne som egner til disse timene. Hun får gjennomslag fordi hun både sitter i ledерgruppa og har ansvar for tilretteleggingen, og er med å lage timeplanene. Dette framholdes som sentralt, fordi: ”Når timeplanen er lagt, er det for sent å be om noe.”

Kolleger på skoler uten denne stillingen har ikke like mye gjennomslag i ledelsen. Lederen framholder at det er vanskelig å få organisert tilbudet slik at alle får hjelp. På en skole med få minoritetsspråklige elever vil tilbudet dessuten være mer resurskrevende. Siden skolen ikke kan utnytte ressursene like godt som en tilsvarende byskole, må det argumenteres for å få mer ressurser fra fylkeskommunalt nivå. Men selv om det er tilfredsstillende med ressurser, er planleggingskabalen vanskelig. Det er heller ikke mange lærere som er kvalifiserte til å gi de minoritetsspråklige elevene et godt tilbud, ifølge informantene.

Skolen har ikke spesielle overgangsordninger fra ungdomsskolen for de minoritetsspråklige elevene, men omtaler disse på de ordinære overgangsmøtene.

På byggfag hjelper lærerne elevene med å skaffe lærlingplasser. Mange får plass mens de er i praksis. Det er ikke spesielt vanskelig for de minoritetsspråklige, tror sosiallederen, men det har heller ikke vært snakk om mange, og flere av disse har heller ikke villet gå ut i lære. Skolen har en miljøarbeider på byggfag som tar veldig godt vare på disse elevene.

Hun bryr seg veldig mye om dem – det er viktig.

Kompetanse

Det er stort sett denne ene læreren som står for tilbuddet til de minoritetsspråklige. Hun har variert bakgrunn i form av realkompetanse, lærerutdanning, enkeltfag, spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk. Dette oppgis å ha vært tilstrekkelig fordi det er snakk om få elever. Denne læreren ikke er kontaktlærer, og har derfor rom på sin timeplan.

Det tilbys etter informantenes mening for lite kursing i norskopplæring for minoritetsspråklige. Det er også vanskelig å være borte fra undervisningen, fordi det ikke er andre som kan ta over mens man er borte, siden arbeidet med norsk/begrepsopplæring krever en tilnærningsmåte som ikke alle behersker. Skolens øvrige lærere melder, ifølge informantene, ikke behov for kurs i flerkulturell pedagogikk eller lignende.

Rammebetingelser

I forbindelse med bortfallet av norsk som andrespråk har det vært en fylkeskommunal samling for alle videregående skoler om grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever. Dette skulle videreføres, men det har ikke skjedd så langt.

Kunnskapsløftet har gjort tilbuddet dårligere for de minoritetsspråklige elevene, etter informantenes mening. Skolen ser ingen mulighet til å drive med opplæring i grunnleggende norsk for minoriteter etter den nåværende studieplanen.

Elevene må få med seg fagopplæringen i klassen; de skal jo ha fagbrev, studiekompetanse osv.

Kompetanse i grunnleggende norsk på lavere nivå oppfattes som uaktuelt, fordi elevene da ikke får full studiekompetanse. Det er også vanskelig å overtale elevene til å bruke fire år, selv om flere kunne trenge det. Ofte har elevene urealistiske oppfatninger av sitt eget språknivå. Dersom elevene brukte fire år, kunne de gis intensiv norskopplæring i ett år, eller ekstra norskopplæring fordelt til fagene over

fire år. Dette er det nesten ingen som vil, men flere burde ha gjort det, etter informantenes mening.

Det ender ofte med at de likevel må kutte noen fag på tampen, eller slutte i andre klasse. Andre klasse er kritisk!

Læreren som intervjuется, ønsker seg et alternativt norskfag, mer basert på språklig ferdigheter, funksjonalitet, ferdigheter og begrepsopplæring enn det nåværende faget, som i M87. Det savnes også gode diagnostiske kartleggingsprøver. Kartleggingsmateriellet for læreplan i grunnleggende norsk omtales som ubruklig for skolens behov. Det er ikke rom på videregående skole for at læreren følger med og merker av med dato når eleven er klar for et nytt nivå. Informantene ønsker seg en diagnostisk test ved inntaket til videregående skole, der for lav skåre utløser retten til grunnleggende norsk. For å oppnå studiekompetanse er det viktig å beherske norsk, og de minoritetsspråklige elevene bør også kunne ta høyere utdanning. Da må de ha en annen norskopplæring, en som er nyttig for eleven, der ferdigheter står sentralt:

I en mindre kommune som denne er det ikke så mange som lykkes med høyere utdanning som i Oslo. Elevene må være arbeidsomme for å mestre høyere utdanning. Men vi kan ikke fortsette med å skille ut de minoritetsspråklige elevene til yrkesfag. Gjennomsnittselevene bør også kunne lykkes.

5.4.7 Grunnskoleopplæring for ungdommer/voksne D

Enheten ligger i en annen kommune i samme fylke (ikke nabokommune til D). Denne kommunen har hatt asylmottak i over ti år. Skolen inngår i et kompetanse-senter som også tilbyr norsk og samfunnsfag for innvandrere. Til sammen har senteret ca. 18 årsverk.

Selv skolen har fire lærere, der alle har norsk som morsmål utenom en med et annet vestlig språk som morsmål. Skolen har ca. 20 minoritetsspråklige elever i alderen 16 – 25 år. Tre fjerdedeler er enslige. Skolens elever søker seg ofte inn på en videregående byskole (nabokommune til D), der det finnes innføringsklasse og mange yrkesfaglige retninger. Det er foretatt ett intervju med ledelsen ved rektor og fagleder/rådgiver, og ett med to faglærere.

Innhold og organisering

Grunnskoleopplæringen er del av et større opplæringssenter som også tilbyr norsk og samfunnskunnskap for innvandrere. Elevene går der i 1–3 år; de fleste går to. Skolen gir de fem påkrevde fagene i grunnskolen, samt gym. Alle elevene har videregående opplæring som mål. Elever over 24 år søker seg inn på videregående opplæring for voksne. Tilbudet har eksistert lenge, først som AMO-kurs.

Skolen tilbyr verken morsmålsopplæring eller tospråklig undervisning. Læreplanen i grunnleggende norsk brukes ikke, i stedet brukes den vanlige norskopplæringsplanen (Kunnskapsløftet) samt læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Ifølge ledelsen er hensikten med læreplanen i grunnleggende norsk omrent den samme som sistnevnte plan, som de har god erfaring med.

Skolen har to nivågrupper, der gruppe to er rettet mot eksamen. Disse elevene har egen bærbar PC. Kommunen bruker mye ressurser på disse elevene, noe det er bred enighet om å gjøre. Skolen har et høyt timetall per uke: 21 for gruppe 1 og 25

for gruppe 1. De har lagt vekt på tett oppfølging, små grupper og lærere med relasjonelle ferdigheter. Skolen har ikke sosiallærer, men de to kontaktlærerne er tenkt å fylle denne funksjonen for sine 10 elever.

Det er i alles interesse at disse ungdommene lykkes (...) Elevene får tett oppfølging, de blir pushet videre. Men det er ikke alltid at de som er over 18 følger våre råd.

Skolen ønsker ofte at elevene skal bruke mer tid enn de selv er interessert i. To år er ikke nok for elever som har lite skolebakgrunn etter skolens mening. Det er en utfordring å opprettholde elevenes motivasjon og læringsstrykk.

Det tar gjerne tid å lande slik at de kan konsentrere seg – særlig for de som ikke har med seg familie. Mange får seg jobb for å sende penger hjem. Mange har problemer som vi ikke vet noe om.

Eksamensresultatene er på linje med kommunen for øvrig (som ikke er spesielt gode). Enkelte elever går videre til høyere utdanning, men de fleste har videregående utdanning med fagbrev som mål, og noen få tar studiespesialiserende program.

Etter ledelsens mening er det viktig med bevisst fokus på rådgiving, og elevenes rett til realkompetansekartlegging og -vurdering, der elevene får vite hva som skal til for å lykkes i videregående opplæring. Dette er en rettighet som de færreste kommuner innfrir, og skolen er fornøyd med å ha denne funksjonen.

Med kompetansekartlegging som ligner på realkompetansevurering kan vi lage individuelle løp, som gjør det mulig å komme raskt videre.

Det brukes kartleggingsmateriell for å nivåteste norsk og samfunnskunnskap fra VOX, og STAS, som brukes i grunnskolen. Kommunen har valgt ut disse verktøyene. NAFOs verktøy i norsk kartlegging oppfattes som vagt, og det er uvisst for informantene hva som måles. Avgangselevene får dessuten beskjed om å ta norskprøve 3, fordi dette tilsvarer nivået som kreves i videregående skole:

Vi melder dem opp, det er «obligatorisk». Vi mener at dette er viktig, og det er jo et diplom som kan være godt å ha om de ikke gjennomfører videregående.

Norskprøve 2 brukes også, som kartlegging og realitetsorientering. Elever som tar grunnskolen, kan også gå over til ordinær norskopplæring for innvandrere.

Samarbeid og ledelse

Grunnskoleopplæringen er del av et større senter med voksenopplæring for innvandrere. Som enhet i en tonivåkommune har rektor store fullmakter til å tilpasse tilbudet for målgruppen og dens varierende behov, for eksempel når elever ankommer midt i skoleåret. At skolen er del av et større fagmiljø, anser ledelsen som svært gunstig. Det er stabilitet i personalet og lite frafall blant elevene.

Skolen har også samarbeid med ungdomsskolen om 10.-klasse for nyankomne. Den deltar i et grunnskolenettverk med felles maler for eksamen osv, og er tett knyttet til resten av skoleverket. Skolen er opptatt av å lage individuelt tilpassede løp, men ser at en del elever trenger en realitetsorientering:

Noen tror de skal bli leger og advokater ... de kommer kanskje hit på falske premisser; de kan ha blitt lurt hit og så videre.

Skolen samarbeider med innføringsklassen på byskolen i nabokommunen. Skolen finansieres ved et fylkeskommunalt samarbeid mellom fire kommuner og fylkeskommunen. Den samarbeider med kommunen og asylmottaket. Senteret er lagt midt i sentrum av tettstedet med en bevisst hensikt om å fremme integrering (begge veier). Selv om kommunen har hatt en del motstand mot innvandring på et tidligere stadium, har denne etableringen ikke vakt motstand, men fungert etter hensikten, ifølge ledelsen.

Geografisk nærlighet til øvrige kommunale hjelpeinstanser, barnevern og sosiale tjenester, har også vært viktig. Skolen har et barnevernstiltak for enslige mindreårige elever. Ved skolestart for nye elever har skolen en del kontakt med barnevernet gjennom kontaktlærerne,

... som om det var et vanlig hjem – vi prøver å gjøre det så vanlig som mulig.

Gymnastikk (to timer per uke) foregår enten ute eller på en annen skole. Dette ses på som et integreringstiltak. Skolen har ekskursjoner og skidager, og bruker Turistforeningen aktivt. Blant annet har de gått ut i avisene for å få ski.

Vi har masse ski ... Hvorfor går vi på alle disse turene? Det får vi ofte spørsmål om av elevene.

Skolens svar er at turer og bruk av nærmiljøet er en norsk verdi, og potensielt en verdi for elevene som skal lære om norsk kultur og natur.

Kompetanse

Ledelsen hevder at arbeid med denne elevgruppa har fått høyere status enn tidligere, og at lærerne er motiverte for jobben. Ved selve skolen har ingen av lærerne norsk som andrespråk. Én har flerkulturell pedagogikk som del av sin mastergrad. Tilbudet om videreutdanning anses for å være ganske bra, blant annet finnes samarbeidsprosjekter med høgskolen i fylket. Ledelsen mener at det store fagmiljøet ved senteret gjør at lærerne besitter mye kompetanse og erfaring. Blant annet er hele kollegiet opptatt av norskopplæring i tillegg til egne fag, noe ledelsen anser som en forklaring på at arbeidet lykkes relativt bra. Ledelsen ønsker at kollegiet tar norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk. De intervjuede lærerne ønsker seg likevel mer utdanning enn de har i øyeblikket.

Rammebetingelser

Skolen har nok utstyr, grupperom, bøker, digitale ressurser, smartboard osv.

Vi bruker alt som er tilgjengelig; smartboard osv. Det er ikke det det står på.

5.4.8 Oppsummering

Når det gjelder organiseringen av barnehagertilbuddet for minoritetsspråklige barn i kasus D, finner vi følgende modeller for språkopplæringen:

I den ene barnehagen representerer de minoritetsspråklige barna to språkgrupper. Språkopplæringen for den ene av preges av ren norskopplæring i hovedsak i mainstream-kontekst med modifisering etter vanskelighetsgrad og nivå. Den andre får trening i morsmål, i norsk og får også delvis tospråklig opplæring i daglige

situasjoner. Det kan altså identifiseres to modeller i denne barnehagen: én av gruppene får en form for kvantitativ og pedagogisk differensiering, mens den andre gruppa i deler av tida i tillegg får kvalitativ og organisatorisk differensiering.

I den andre barnehagen er språkopplæringen preget av at alle de minoritetsspråklige barna, uavhengig av språkbakgrunn, tilbringer det meste av tida i mainstream-kontekst med en modifisering på norsk etter nivå og vanskegrad, det vil si at det er en kombinasjon av pedagogisk og kvantitativ differensiering. I tillegg mottar to av språkgruppene tospråklig assistanse i full gruppe noen timer i uka og av og til morsmålsopplæring ved at en av de tospråklige assistentene tar ut noen av ”sine” barn i en egen gruppe. Det vil si at en også finner tydelige innslag av organisatorisk og kvalitativ differensiering for noen av de minoritetsspråklige barna også i denne barnehagen.

Personalet i begge barnehagene består av flest norskspråklige, men i den ene barnehagen er det ansatt to tospråklige personer i tillegg til den faste bemanningen, den ene i nærmere full stilling og som deler morsmål med de fleste av de minoritetsspråklige barna, og den andre i noen timer per uke. Barnehagen har også en tospråklig vikar. I den andre barnehagen er det tilsatt tre tospråklige assistenter med hver sine morsmål noen timer i uka i tillegg til grunnbemanningen. To av disse deler morsmål med én eller flere av de minoritetsspråklige barna i barnehagen.

Det pedagogiske tilbuddet i barnehagene er preget av norsk språk og kultur, med innslag av minoritetsspråk og minoritetskulturer hovedsakelig i form av personorientert innhold, men også som skrift, mat og lignende. Spesielt i den ene av barnehagene legges det vekt på å bruke de minoritetsspråklige foreldrenes kompetanse og ressurser i barnehagens innhold. Differensieringen innenfor mainstream-konteksten kan derfor sies å skje delvis etter det sosiokulturelle perspektivet for noen av barna.

I den ene barnehagen er det system for kartlegging av alle barna, mens det i den andre er noe mer skeptisk holdning til ”å sette barna inn i skjemaer”. Begge barnehagene har TRAS som kartleggingsverktøy.

Det er ikke nedfelt noe i barnehagenes årsplan om språkstimulering av minoritets-språklige barn. Det er ingen spesielle rutiner for de minoritetsspråklige barna ved overgang til skolen.

Ingen i personalet har spesiell kompetanse innenfor flerkulturell eller tospråklig pedagogikk. Begge barnehagene er NAFO-barnehager og personalet ønsker nyere og oppdatert kunnskap på feltet.

Opplæringa av de minoritetsspråklige barna i disse to barnehagene preges i størst grad av kvantitativ og pedagogisk differensiering, men med tydelige innslag av kvalitativ og organisatorisk differensiering for noen av de minoritetsspråklige barna – de som har samme språkbakgrunn som tospråklige assistenter i barnehagen.

Fra barnehagens side pekes det på at opplæringssituasjonen på feltet var bedre før, og at kunnskapen i kommunen antakelig er utdatert. Overføring av informasjon om barna (kartlegging og lignende) fra barnehager til skoler fungerer heller ikke slik det burde.

Én av grunnskolene har innføringsklasse for minoritetsspråklige elever. Ved noen av skolene gis det tospråklig opplæring i et begrenset omfang, noe ulikt for ulike språkgrupper og elevenes behov for tilrettelegging. Det er med andre ord en modell for kvalitativ differensiering, kombinert med mainstreaming som hovedstrategi for opplæringen. Læreplanen for grunnleggende norsk er tatt i bruk ved noen skoler, mens den ved andre skoler ikke ser ut til å ha blitt tatt i bruk. Implementeringen av systemet ser med andre ord ut til å være noe svak. En av skolene har satset på kompetanseheving på området, men dette har omfattet relativt få av skolens personale. En av skolelederne etterlyser sterkere innsats på systemnivå i kommunen for opplæring av elevene, kompetanseheving og samarbeid.

Videregående skole har et fleksibelt opplegg for de minoritetsspråklige elevene. Gruppa er så liten at det lar seg gjøre å lage et opplegg tilpasset deres aktuelle behov. Ordningen er i stor grad avhengig av en nøkkelperson med stor innsikt, erfaring og interesse for arbeidet med språk- og begrepsopplæring. Tilnærmingen, for eksempel med egenlagde, tilpassede ordlister for ulike fag, må kunne karakteriseres som en pragmatisk, kvalitativ differensiering. Skolen som helhet preges av manglende systematikk og helhetstenkning når det gjelder kunnskapsdeling og kompetanseheving på området. Kartleggingsmateriellet er også utdatert, mens læreplanen og kartleggingsmateriellet for grunnleggende norsk oppleves som lite anvendbart.

Grunnskoleopplæringen for ungdommer/voksne, som ligger i en annen kommune med tilsvarende størrelse, er preget av kreativitet og entusiasme. Også denne enheten baserer seg på motiverte og spesielt egnede personer. For eksempel er det ikke alle lærere som ville være fornøyd med å ha to timer gym per uke uten fast tilgang til gymsal, med elever som ”tror det er krokodiller i elva,” som ikke skjønner poenget med å gå på tur osv. Ved denne enheten går elevene på ski.

Språkopplæringen følger ikke læreplanen i grunnleggende norsk, men Kunnskapsløftet og læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere, med tilhørende språkprøver, som brukes i voksenopplæringen ved enheten. Dette er antakelig både en bekvem løsning – enheten bruker det materialet de har kompetanse i og kjennskap til – og en måte å dekke et opplevd behov for avgangsprøver i norsk, som forberedelse til videregående skole.

5.5 Kommune E

Kasus E er en stor kommune. Nyankomne minoritetsspråklige barn får et ettårig tilbud om plass i flyktningbarnehage før eventuell overgang til andre barnehager. Nyankomne elever går på mottaksskole i ett år før de begynner i vanlig norsk skole.

De tospråklige lærerne i kommunen organiseres fra mottaksskolen. De reiser rundt og har tospråklig fagopplæring ved de forskjellige nærskolene. Skolene i kommunene har alle en såkalt NOA-kontakt som deltar på felles møter på mottaksskolen og har et overordnet ansvar for særskilt norskopplæring.

Pedagogisk støtteenhet i kommunen koordinerer tospråklige assistenter til barnehagene.

Kommunen har vedtatt en felles kartleggingspraksis for alle skoler (1.-10. trinn) i lesing/skriving, engelsk og regning som ble innført i inneværende skoleår (09/10).

Det finnes tolketjeneste i kommunen.

5.5.1 Barnehage E1

Intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju med leder, en pedagogisk leder og en ansvarlig for språkstimulering.

Organisering og innhold

Tiltak for språkstimulering er organisert på grupper med 2-3 barn i hver gruppe. Det er de eldste barna som prioriteres når det gjelder spesielle tiltak for språkstimulering:

Vi prioriterer de eldste, men har begynt å ta de yngre nå, for å kunne observere utviklingen og for å se om det er andre ting, det kan jo være veldig sammensatt.

I gruppene brukes tegninger, lek, sang og ”Snakkepakken” (utviklet av Fossum Ihlen og Malinovsky Finnanger) i arbeidet med språkstimulering. Barnehagen har et eget språkrom hvor man får anledning til å snakke i ro, og dit kan den ansatte som er ansvarlig for språkstimulering, ta med barna

Av kartleggingsmateriell bruker barnehagen blant annet TRAS.

Barnehagen er med i et prosjekt som har som mål å øke språkstimuleringen for barnehagebarn ved hjelp av leseaktiviteter og leselyst. Her samarbeider barnehagen med biblioteket.

Informantene er opptatt av at et miljø med få etnisk norske barn ikke nødvendigvis fører til sen språkutvikling på norsk:

Vi hadde en avdeling tidligere (ca. 15 barn), der bare ett av barna var norsk, og en ansatt. Vi har erfart at barna i denne gruppen lærte seg norsk på rekordtid, etter jul snakket disse flytende hverdagsnorsk. Dette har overrasket oss og familjører.

Barnehagen er også opptatt av å bygge opp under barnas morsmål og å oppfordre foreldrene til å bruke morsmålet hjemme.

Samarbeid og ledelse

Barnehagen har prioritert tid til samarbeid i personalet, og informantene opplyser at dette fungerer godt.

Også samarbeidet med norske og minoritetsspråklige foreldre karakteriseres som velfungerende.

Utgangspunktet er at alle vil det beste for sitt barn – de norske og de minoritetsspråklige, men det kreves mer samtaler med de minoritetsspråklige fordi vi ikke har felles erfaringsbakgrunn.

Når barna begynner i barnehagen, arrangeres det samtale med foreldrene. Det brukes tolk på foreldresamtaler dersom partene har vanskelig for å forstå hverandre, og for foreldre fra enkelte språkgrupper arrangeres det egne foreldremøter

En gang hadde vi eget foreldremøte bare med de tyrkiske foreldre (med tolk), da fikk vi avklart veldig mye. Vi ble ikke enige i alt, for eksempel at barna skulle ut når det regnet, men fikk avklart en del. De visste for eksempel ikke at vi hadde utdannelse, de visste ikke at vi hadde taushetsplikt, de visste veldig lite, det som vi tar som helt elementært.

For å sikre at foreldre forstår informasjonen fra barnehagen, har man sørget for å få oversatt viktig papirinformasjon til mange språk.

Informantene ønsker at samarbeidet med helsesøster kunne vært bedre, og nevner taushetsplikt som et hinder for utstrakt samarbeid. Barnehagen samarbeider godt med barnevernet:

Men ellers er nok terskelen for melding til barnevernet lavere hos oss enn i andre barnehager. Vi ser så mye, og det er lettere for oss å se tegn på at noe er galt, og vi har erfaring.

I sammenheng med melding til barnevernet ansees imidlertid kulturforskjeller som en utfordring:

Det er også hele tiden et diskusjonstema – hvor går grensen, og ting som vi vet kan være uvanlig, som blir feil i vår kultur, men som kan være helt vanlig i en annen kultur.

Barnehagen har et godt samarbeid med skolen, som ligger i umiddelbar nærhet.

Kompetanse

Barnehagen har en egen ansvarlig for språkstimulering, og det er for tiden tospråklige assistenter i fire språk. Flere ansatte har minoritetsspråklig bakgrunn.

Informantene mener de har mulighet til å gå på kurs, selv om de omtaler det som en utfordring å få det til slik at det ikke skal gå utover kolleger og barn i barnehagen.

Barnehagen har også vært med i et kompetanseutviklingsprosjekt, og personalet har i den forbindelse vært på studieturer og tatt imot besøk fra flere andre barnehager.

Rammebetingelser

Barnehagen har tidligere fått statlige øremerkede midler, men fikk ikke midler i år.

5.5.2 Barnehage E2

Intervjuet ble gjennomført som gruppeintervju med leder og to pedagogiske ledere.

Organisering og innhold

Barnehagen er en såkalt flyktingbarnehage som utgjør et ettårig tilbud for nyankomne minoritetsspråklige i kommunen. Barna får automatisk plass før vanlig barnehageopptak.

Språkstimulering foregår mye i daglige situasjoner.

I forhold til barna er vi veldig bevisste på å snakke tydelig og bruke språket i det daglige, bruke bilder på veggen og gi dem opplevelser – gå ut og oppleve ting. Det er da vi ser at språket egentlig ”eksploderer”, når de får opplevelser.

De tospråklige assistentene bruker sitt språk når de skal forklare noe barna noe spesielt.

Informantene trekker fram bruk av konkreter og gjentakelse i språkstimuleringen, spesielt i samlingsstund:

Vi bruker mye kroppsspråk, viser fram bilder og objekter/konkreter og gjentar mye de samme sangene. Det gjenkjennbare er veldig viktig. Det er viktig å kunne forenkle uten at det blir kjedelig.

Av språkstimuleringsmateriell trekkes spesielt Snakkepakken fram, og den vurderes som ”veldig bra”. De barna som skal begynne på skolen, kartlegges.

Barnehagen legger imidlertid større vekt på trygghet enn på innlæring av norsk språk:

Satsningsområdet vårt er jo trygghet.

Informantene trekker fram at kommunen har en høy andel minoritetsspråklige barn som går i barnehage, og mener at systemet med flyktningbarnehage har bidratt til dette:

Det er en stor fordel med systemet her at vi har en høy andel av minoritets-språklige barn som går i barnehage. Det må vi flagge! [...] Vi tror at denne måten å sluse barna inn i barnehagen på gir dem en god start, at barna har det bra.

Barnehagen bidrar til at de nyankomne foreldrene får en forståelse av barnehage-tilbuddet i Norge:

Foreldre blir trygge på barnehagen i løpet av dette første året, og på hva en barnehage er. Vi har jo mye felles med vanlige barnehager. Så de vet godt hva en barnehage er etter det året her.

Samarbeid og ledelse

Barnehagen har et tett samarbeid med foreldrene:

Vi blir veldig godt kjent både med barna og familien. Du ser hele familien. Vi brukes ofte som en base for informasjon om alt mulig, hjelp til å ringe, helt andre ting. Vi synes det er viktig i den grad vi har kapasitet til det. Jeg tror at foreldrene føler seg veldig hjemme her, de setter seg ned, blir oppfordret til å ta en tallerken og litt mat ...

Informantene framhever viktigheten av å bruke profesjonelle tolker ved foreldre-samtaler, framfor tospråklig assistent. Barnehagen har også arrangert møter med

foreldre og tospråklige assistenter som snakker samme språk, der ulike temaer er tatt opp.

Barnehagen samarbeider tett med helsesøster, mottakskolen og andre barnehager. Også samarbeidet med barnevernet karakteriseres som godt.

Med barnevernet har vi jo mange saker. Vi ser ting kjapt og sier ifra kjapt. Også foreldre sier ifra. Vi har veldig tett kontakt med barnevernet og bruker de aktivt, som en ressurs.

Barnehagen samarbeider mye med flyktningtjenesten og flyktninghelsetjenesten i tillegg til familiekontoret. Dessuten drar de nytte av kommunens pedagogiske støtteenheter, som de beskriver slik:

Et lavterskelttilbud, kan komme og observere barna og ha en samtale med foreldre og oss, med tolk. Veldig lettvint og veldig flinke, konkrete tips og råd.

Samarbeidet med andre instanser fungerer ifølge informantene bra:

Det er godt samarbeid og mange parter involvert.

Barnehagen har også deltatt i et samarbeidsprosjekt mellom alle flyktningbarnehagene i Norge, et samarbeid informantene vurderer som svært verdifullt.

Når barna skal over i vanlig barnehage, arrangeres overgangssamtaler mellom flyktningbarnehagen og barnehagene i nærmiljøet. Representanter fra den nye barnehagen kommer til flyktningbarnehagen og har samtaler med foreldrene. Dette begrunnes slik:

Overgangen blir så myk som mulig. Vi er med på prosessen, det gjør det mindre farlig for foreldrene.

Det er ikke uvanlig at representanter fra flyktningbarnehagen blir med foreldre og barn på det første møtet med barnehagen barnet skal inn i. Dersom det oppstår problemer eller utrygghet etter overgangen, har flyktningbarnehagen mulighet til å følge opp.

Kompetanse

Barnehagens pedagogiske ledere har norsk som morsmål, mens resten av personalet er minoritetsspråklige fra ulike språkgrupper. Noen av disse er assistenter/fagarbeidere, de øvrige er tospråklige assistenter. Dette tilfører barnehagen kompetanse:

De tospråklige assistentene er tillitspersoner, gir en slags trygghet. Veldig viktig kompetanse, de kan kulturen, kodene. De hjelper oss å forstå.

Foreldre til barn i barnehagen er blitt invitert til å fortelle om landet de kommer fra på personalmøte, og dette bidrar også til å øke kompetansen til personalet.

Fem av de ansatte har foreldrelederutdanning gjennom ICDP (International Child Development Programme). Flere har tatt videreutdanning og trekker fram migrasjonspedagogikk som spesielt viktig. De har også mulighet til å gå på etterutdanningskurs. Assistenter blir oppfordret til å ta fagbrev (barne- og ungdomsarbeider).

Rammebetingelser

Informantene nevner statlige tilskudd som viktige for barnehagens økonomi:

Viktig at vi har økonomi, får statlige, øremerkede tilskudd og prioritering av tilbudet. Ellers hadde vi nok ikke fått det til.

5.5.3 Barnetrinn E1

Det er gjennomført enkeltintervju med rektor, en lærer og skolens NOA-kontakt (også lærer). Dette er en skole for 1.-4. trinn.

Organisering og innhold

Når nye minoritetsspråklige elever kommer, arrangerer skolen et møte med foreldrene og barna. Deretter har skolen en samtale med bare foreldrene. Om nødvendig skaffer skolen tolk.

Skolen bruker den vanlige norskplanen med tilpasninger, ikke læreplan i grunnleggende norsk, og elevene blir ikke tatt ut av undervisningen.

På skolen er de opptatt av at språkopplæringen ikke bare angår norskfaget:

Norsk er jo ikke bare norsk. Det gjennomsyrer jo alle fag, det er masse tekst i matematikk. Hvordan får vi inn språket i matte, begrepsforståelse. Må tenke over hele fjøla!

En lærer trekker fram hvordan han tilpasser undervisningen i alle fag etter dette:

Du må formidle stoffet på en veldig enkel måte, med bilder for eksempel. [...] Så vi bruker mye bilder, overhead, prosjekter, jobber mye visuelt (også eventyr), gjør opplevelser ut av det, ellers dettar de av lasset rett og slett.

De tospråklige lærerne tar elevene ut av klassen i 1-2 timer eller jobber med barna i klasserommet.

Skolen har brukt TOSP for kartlegging og har akkurat bestilt Kartlegging for sko-lestartere. Ett år ble alle elevene kartlagt, men nå kartlegges ”de som tener det”.

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet med PPT og barnevern er ifølge informantene veldig bra. Skolen samarbeider også med andre skoler i bydelen og byen. Skolen er en av NAFOs fokusskoler og samarbeider dermed med andre fokusskoler.

Samarbeidet med foreldrene betegnes som godt:

Foreldresamtaler, da kommer alle, vi tar enten en telefon eller sender lapp med hjem.

Skolen har gjort egne tiltak for å få foreldrene til å møte opp:

Hvis du inviterer til vanlig foreldremøte, kommer kanskje halvparten. Men hvis vi gjør det slik vi har gjort nå, at barna skal underholde med noe, og deretter går barna ut med en voksen og vi skal ha foreldremøte, da kommer alle.

Kompetanse

Ledelsen har oppfordret lærerne til å ta videreutdanning (30 studiepoeng) og lagt til rette for at de kan ta det. Nesten halvparten av lærerne har nå tatt videreutdanning.

Rammebetegnelser

Skolen har ikke fått alle de tospråklige lærerne de har behov for dette året.

5.5.4 Barnetrinn E2

Det er gjort intervju med koordinator for spesialpedagogikk og gruppeintervju med tre lærere (en er NOA-kontakt).

Organisering og innhold

NOA-kontakten på skolen har det administrative ansvaret rundt overganger fra mottaksskolen, og NOA-kontakt, kontaktlærer, og tospråklig lærer samarbeider rundt eleven.

I hovedsak følger elevene vanlig læreplan i norsk, men læreplanen i grunnleggende norsk brukes som en ekstra ressurs. Elevene som får særskilt norskopplæring, blir tatt ut av andre timer, men ikke nødvendigvis norsktimene. Det er store nivåforskjeller på elevene i gruppene, noe lærerne trekker fram som en utfordring. En av dem differensierer undervisningen i disse timene slik:

Når jeg legger opp på 7. trinn tenker jeg på hva de holder på med, så at jeg kan gå inn på ett av de felte der og legge opp til ord og begreper der. Jeg prøver å variere timene litt, så de blir litt forskjellig og prøver å nå de forskjellige elevene. Så kan jeg jobbe i forhold til synonymer, til ord og begreper, mer dramatisk, mer i forhold til deres bakgrunnskunnskap.

Også i andre fag enn norsk er lærerne bevisste på begrepstrenings:

På 7. har vi som har lesefag, natur og miljø, samfunnslære, vi har prøvd å være litt mer, litt flinkere med ord og begrep i forkant. Men norsk 2- elever ligger nokså langt bak i noen fag.

Skolen har jobbet med å få enhetlige arbeidsplaner på alle trinn:

Vi har ganske lenge jobbet med arbeidsplaner for skolen, slik at de blir ganske like fra 1.-7. trinn, vi hadde vel tre år at de var helt like, men nå har småskolen en egen plan, og mellomtrinnet en. De likner på hverandre. Da setter vi opp viktige begreper for hvert fag, i en egen kolonne for begreper, de er knyttet opp mot kompetansemålene.

På denne måten mener skolens lærere at det også blir lettere for de tospråklige lærerne som ser på arbeidsplanene for finne ut hva gruppene holder på med.

En informant kan opplyse om at spesialundervisning ikke er mer utbredt for minoritetsspråklige elever enn for andre elever:

Vi skiller veldig godt mellom det som handler om språk og det som handler om andre ting.

Som kartleggingsverktøy brukes TOSP til minoritetsspråklige elever. Den vurderes som et godt verktøy av informantene. Lærerne har ”så smått” også begynt å bruke Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Skolen har ukeprøver hver eller annenhver uke. Dessuten brukes Kartleggeren to ganger i året.

Informantene uttrykker stolthet over å være del av en flerkulturell skole, og ser på dette som en ressurs.

Samarbeid og ledelse

Skolen har arbeidet med å få til et godt samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene. Kontaktlærer tar hjemmebesøk dersom det vurderes som hensiktsmessig. Tidligere hadde skolen egne foreldremøter for minoritetsspråklige, og oppdaget at det hovedsakelig var fedre som dukket opp. Derfor har de arrangert mødregrupper de siste årene:

To ganger i semesteret inviterer vi alle mødre, norske også, men de får ekstra informasjon, og det har tatt tid å få mange til å komme, men det har blitt bedre og bedre, siste gang hadde vi 9 forskjellige nasjonaliteter som kom. De har med barna sine, det er bare kvinner der, derfor får bare kvinnelige morsmålslærere lov å være med der, men det vi ønsker å oppnå der, det er å få mødre til å erkjenne er at de kan ta et ansvar for sine barn, at de er viktige.

Kompetanse

Skolen har tidligere vært fokusskole og har i den sammenheng hatt kurs for personalet som gikk på tilrettelegging. Skolen har også hatt besøk fra en skole i en annen by som har større kompetanse når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige. Enkeltlærere som selv sørger for å ta videreutdanning, støttes av skolen. Det er flere lærere ved skolen som har utdanning i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk.

Jeg tror det har mye å si at noen av oss har den tilleggsutdanningen, fordi det også en bevisstgjøring..

Rammebetingelser

Informantene mener det er for lite ressurser for å gi de minoritetsspråklige elevene språkopplæring:

Det med norsk 2 er så utrolig viktig, jeg synes at det burde vært mer, også mer tospråklig opplæring og morsmålsopplæring! En del barn ville profittert veldig på det, de ville hatt godt av å få begrepene både på norsk og på morsmålet.

Nyankomne elever ønsker de seg også mer ressurser til:

Det er en utfordring for oss når de kommer fra mottaksskolen midt i året. Det følger ingen ressurs med, de går rett inn sammen med de andre. Vi er heldige hvis vi får tospråklige lærere, egentlig.

5.5.5 Ungdomstrinn E1

Det er gjennomført gruppeintervju med inspektør og lærer (NOA-kontakt).

Organisering og innhold

NOA-kontakten på Ungdomstrinn E1 har en gruppe elever i særskilt norsk som (i desember) ikke er kommet i gang på grunn av sykemelding. Tolærersystem (tre lærere på to klasser) har allikevel gjort det mulig å ta ut grupper som trenger støtte i norsk, men dette kan også gjelde elever med norsk som morsmål.

I andre fag enn norsk får enkelte minoritetsspråklige elever hjelp av tospråklig lærer fra mottaksskolen. Denne læreren kommer til skolen 1-2 ganger i uka for den enkelte elev og skal hjelpe dem i fag som samfunnssfag og naturfag. Informante uttrykker ønske om mer tospråklig fagundervisning:

Det er blitt mindre av tospråklig fagopplæring, og ikke alle elevene som trenger det, får det. Hva som er kriteriene for hvem som får, det vet vi ikke, det kommer fra mottaksskolen. De tospråklige lærerne har en veldig stressende hverdag, de reiser rundt på mange skoler. Det er ikke alltid det finnes tospråklig lærer på det aktuelle språket, heller. Det er veldig synd.

Når nye elever kommer fra mottaksskole, får skolen først en henvendelse derfra. En kort innføring med klassetrinn og bakgrunn følger med. Deretter har rådgiver på skolen ansvar for å få til et møte med elev, foresatte - gjerne med tolk. På møtet informeres det om skolen og gruppa eleven skal inn i. Deretter avtales en hospitering. Å få elever fra mottaksskolen midt i året medfører utfordringer:

Men så kommer tilrettelegginga, og det er jo det store problemet når det kommer elver fra mottaksskolen. Midt i året. Da kommer organiseringa. Vi kan jo ikke putte noen inn i den største klassen, der vi kanskje har fått til noe parallellegging og sånt.

Læreren i gruppa for særskilt norskopplæring uttrykker at hun ser på planen grunnleggende norsk, men at hun ser vel så mye på hva de andre gjør i timene:

Det er første gang jeg ser på grunnleggende norsk-planen. Men i hovedsak følger jeg klassen. De skal jo opp til samme eksamen som de andre.

På 8. og 9. trinn får disse elevene tilrettelagte prøver, mens de på 10. trinn går over til de samme prøvene som resten av elevene på trinnet. Det gis tilpasninger i forhold til læreplanen, men aldri avvik. Gruppa blir tatt ut av vanlig norskundervisning tre av fire timer i uka. Særskilt norsk ligger parallelt med norskimene for fem av klassene. I en annen klasse må en minoritetsspråklig elev få et eget opplegg fordi timene ligger annerledes på timeplanen. Læreren uttrykker at det er tryggere for elevene å bli tatt ut i en gruppe på 10-11 slik at de tør å spørre og hun kan lære dem begreper.

Elevene som er i særskilt norsk-grupper, skal inn igjen i vanlig klasse etter hvert. Noen kan prøve seg og eventuelt komme tilbake i gruppa. Læreren i gruppa skriver en innstilling for å få eleven inn i vanlig klasse. Det er norsklæreren som bestemmer hvem som skal få et eget opplegg i utgangspunktet.

Timene med særskilt norskopplæring, som er to dager i uken, består mye av å gjøre oppgaver.

Mandag pleier jeg å ta utgangspunkt i Klar tale-avisa. Da er det ofte spørsmål, mellom 20-25 spørsmål. Så må de lese og finne svar og skrive ned så de skal få med hva som har foregått. På onsdag er det dobbelttime. Da tar vi for oss det som foregår i norsken. Da prater vi veldig mye og gjør oppgaver. Og hvis jeg synes oppgavene er for vanskelige, så gjør ikke vi dem, da gjør vi noen andre. Hvis de ikke blir ferdige med dem, så må de gjøre dem til uka etterpå.

Læreren uttrykker at det er store nivåforskjeller innen gruppa.

De gjør de samme oppgavene uansett hvilket nivå de er på. Men det er mye fokus på å lese og skrive. Det er ikke alle som skriver like langt..

Språkopplæring for minoritetsspråklige elever er ikke spesielt nedfelt i skolens lokale planer. Men alle elevene får en plan hver 6. uke med tema for perioden. De minoritetsspråklige elevene med særskilt norsk får en egen plan i norsk som limes inn.

Av kartlegging brukes TOSP, som legges ved når elevene søker videregående skole. Den brukes til alle minoritetsspråklige elever og utgjør et grunnlag for vurdering om de skal ha særskilt mottaksklasse. Læreren har brukt den én gang, og uttrykker at den er ”ganske vrien”, men nyttig når hun skulle bruke den på et intenst opplegg for én elev på noen uker. Ellers kartlegges alle elevene når de kommer på 8. trinn, etter et opplegg som er utarbeidet i kommunen.

Samarbeid og ledelse

NOA-kontakten samarbeider med en inspektør om sine oppgaver i forhold til minoritetsspråklige elever.

NOA-kontakten går på møter på mottaksskolen med jevne mellomrom og får der mulighet til å utveksle erfaringer med andre i samme jobb. Hun har selv tatt initiativ til å få hospitere en dag på mottakskolen og gjorde seg kjent på den måten.

Samarbeidet med PPT, helsetjeneste og politi vurderer informantene som svært godt.

Før skolestart for nye 8. klassinger går rådgiver, koordinator for spesialpedagogikk og sosiallærer på møter på de fem skolene de får elevene fra, og får vite om elevene som trenger spesiell oppfølging. Klassene blir satt sammen på bakgrunn av dette. Det er også flere møter mellom kontaktlærer og foreldre.

Når det gjelder overgangen til videregående skole, drar man gjerne på skolebesøk hvis det er spesielle elevene, og man har tett samarbeid med PPT.

Informantene uttrykker at det finnes utfordringer i samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldre:

Det å få de minoritetsspråklige foreldrene til å komme på foreldrekonferanser kan være en stor utfordring. Det er vanskelig, veldig vanskelig å få de på banen.

Også språket kan være et problem:

Jeg skriver sms til den ene forelderen når barnet ikke er på skolen. Det er vanskelig med telefonkontakt når de ikke kan norsk.

Kompetanse

Informantene uttrykker at de ikke ønsker kompetanseheving, men snarere oppgaveutveksling og erfaringsutveksling. Muligheten for å gå på kurs og videreutdanning anses som liten:

Muligheten for kurs og slikt er ganske begrensa. Handler om økonomi. Det er bare nedskjæringer. Det er det ene. Det andre er at de siste åra har det ikke vært så mye tilbud på det området der. Og det er for dyrt å sende noen til Trondheim eller Oslo.

Rammebetingelser

Skolen har gode grupperom. Tilgangen på pc-er er bedre enn før, men læreren etterlyser læremidler for pc:

*Vi skulle hatt sånn læringsbank. Det er kjempefint. Men det er altfor dyrt.
Pc-baserte læringsressurser koster veldig mye.*

Det uttrykkes at de minoritetsspråklige elevene burde fått flere støttetimer, særlig i samfunnsfag og naturfag. 1-2 timer med tospråklig fagundervisning for den enkelte elev oppfattes som lite.

Ressursmessig oppfattes det også som et problem at det ikke følger noen ekstra ressurser til tilrettelegging og planlegging for elevene som kommer fra mottaks-skolen midt i året.

Skolen får ekstra ressurser fordi den har 50 elever som skal ha særskilt norskopplæring. De bruker også ressurser til to såkalte satellitter. Disse består av fire lærere, to på hver, som har ansvaret for noen få elever. Av disse elevene er det også mange minoritetsspråklige.

5.5.6 Ungdomstrinn E2

Det er gjennomført intervju med rektor og gruppeintervju med fire lærere (hvorav én som utelukkende har støttetimer) og leder for spesialpedagogikk (som også er skolens NOA-kontakt).

Organisering og innhold

Elevene som kommer fra mottakskulen til denne skolen, får grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Ut over dette følger de vanlig fagopplæring med tilpasninger i forhold til skolebakgrunnen deres. Ifølge informantene er engelskfaget en stor utfordring, da mange av elevene ikke har hatt engelskopplæring før de kommer til Norge.

Spesialpedagogikklederen på skolen er også skolens NOA-kontakt og har en liten stilling for å gå på møter i kommunen, treffe de tospråklige lærerne og se på opplegget deres. Han hjelper rektor med vedtak og organiserer lærere rundt opplegget og sørger for at nødvendig testing blir foretatt. Kontaktlærer er den som skal

ha oversikten til enhver tid og skal melde fra slik at saker kan følges opp av NOA-kontakten.

Lærere fra mottaksskolen står for tospråklig fagundervisning. Skolen prøver å holde dem oppdatert på hva klassene holder på med, men finner det utfordrende å samarbeide da de bare er på skolen noen få timer i uken. Elevene som får tospråklig fagopplæring, blir tatt ut av vanlig undervisning. Fokus ligger da på å lære begreper, og morsmålet brukes som støtte for å utvikle forståelse.

I særskilt norskundervisning blir elevene også tatt ut av vanlig undervisning. Skolen prøver å se på trinnet om de kan sette sammen grupper slik at de kan få flere timer ut av det enn den ene timen per elev som de har ressurser til, og på den måten få til mer oppfølging og hjelp til den enkelte. Man prøver å legge undervisningen i særskilt norsk til norsktimene. Det er vanlig på skolen å bli tatt ut av vanlig undervisning. Også andre elever som er ute på tiltak og andre organiseringssmodeller, er ute av klassen i løpet av uken.

Den største utfordringen med slike grupper er ifølge lærerne at det er veldig stor spredning i gruppa. Også ny læreplan har gitt nye utfordringer, som en lærer uttrykker det:

Og dette med at de skal ha samme eksamen som de andre, det er veldig dumt, for det er ikke alle som har like godt grunnlag. Så tenker jeg før da vi hadde norsk 2, det var litt enklere.

Elevene som får særskilt norskundervisning, følger samme lekseplan som de andre. De får ifølge lærerne med seg mer når de er få og tør å spørre mer. I tillegg til arbeid med vanlig arbeidsplan jobbes det med lesing og forståelse av tekster. Det legges vekt på muntlig trening ved å snakke om tekster, og det drives begrepstrening. Kontrastivt jobbes det kun i timene med tospråklig fagopplæring.

Jeg har ikke tid til å gå inn i hvordan ordstillinga er i de andre språkene.

Når det gjelder hvordan språkopplæring for minoritetsspråklige er nedfelt i skolens planer, sier rektor at det finnes en rutinebeskrivelse for hvordan man sikrer oppfølgingen av de minoritetsspråklige elevene, men at språkopplæringen ikke er godt nok beskrevet i skolens virksomhetsplan.

I tillegg til at mottaksskolen har kartlagt elever som kommer fra dem, bruker skolen TOSP. Det begynte de med i fjor. Ut fra resultatene på denne kartleggingsprøven samt kartleggingsresultater fra mottaksskolen og samtaler med foreldrene gjøres det vedtak om både særskilt norsk og tospråklig fagundervisning. Etter rektors oppfatning er det imidlertid vanskelig ut fra disse testene å avgjøre om det egentlig er språket som er problemet, eller om det er noe annet.

Tror ikke vi har gode nok tester for å teste minoritetsspråklige. Vi sitter rett og slett og tenker: Jaja, men var det det språklige som gjorde at han ikke fikk til dette her, eller var det noe annet?

Kommunen har et nyinnført obligatorisk kartleggingssystem for alle elever. Rektor beskriver systemet som gjennomarbeidet, og forteller at dersom det fortsatt er tvil, blir andre kartleggingsverktøy brukt. Om systemet kommunen har innført dette skoleåret, sier han:

Kartlegging er jo bra, hvis hensikten er å finne ståstedet til elevene for så å kunne målrette opplæringa i forhold til det. Kartlegging bare for kartlegging er ikke så bra.

Lærerne kan fortelle at de blant annet har erfaring med å bruke TOSP, 6-16, Carlsten og nasjonale prøver som grunnlag for kartlegging. Kartleggingen kommunen har innført, er svært tidkrevende.

Systematikken er jeg veldig for, men så må systemet være sånn at det må være en hensikt i det vi gjør, og at det vi får av resultat av kartlegging har betydning for hvordan vi legger opp opplæringa. Og foreløpig så virker det litt for omfattende. Jeg ser ikke hensikten med å kjøre alle elevene gjennom de samme testene. Hvis en elev er i en flytsone som er grei, så trenger vi jo ikke å teste. Det er litt bortkasta tid. Da er det bedre å fokusere de vi er usikre på og få kartlagt dem.

En spesiell utfordring for opplæring av nyankomne minoritetsspråklige er faget engelsk. Som en av lærerne uttrykker det:

[det er] Kolossalt vanskelig å skulle hoppe inn i engelsk i ungdomsskolen når du ikke har hatt det før.

En generell oppfatning blant lærerne er at det er urettferdig at relativt nyankomne elever vurderes etter samme mål som de som har bodd i landet i hele livet:

Generelt sett synes jeg kanskje integreringen går litt langt, med tanke på at de skal gå inn og mestre de samme situasjonene som andre her som har bodd her hele livet. Jeg synes at de skulle få lov til å bygge opp lite grannmer før de kastes til ulvene. For det blir voldsomt.

En annen lærer uttrykker det slik:

Utfordringen er jo at selv om de har ankommet landet i slutten av niende, så skal de jo ha eksamen. Det er galskap.

Samarbeid og ledelse

Vi prøver jo å samarbeide med hjemmene så godt vi kan, men av og til er det vanskelig å få foreldrene på banen.

Informantene er enige om det kan være vanskelig å få de minoritetsspråklige foreldrene til å møte opp. Dette gjelder også om det er bestilt tolk. Språkproblemer blir nevnt som en av utfordringene. I tillegg mener lærerne å ha oppfattet en holdning hos enkelte minoritetsspråklige foreldre som går på at ”Dere [skolen] vet best”, og at foreldrene dermed ikke føler at de har så mye å bidra med.

Det finnes et samarbeid med skolene i bydelen, men det er ikke så mye fokus på minoritetsspråklige elever. Imidlertid er det planlagt et samarbeid med mottaks-skolen om kompetanseutveksling.

Skolen har tett samarbeid med BUP. Helsesøster kommer to dager i uka, og det er faste samarbeidsmøter med politi og barnevern. Informantene oppfatter samarbeidet med andre instanser som greit, men at resultatene av og til uteblir:

Og det er noe som vi er litt frustrerte over i skolen, at når vi sitter sammen i fleretatile møter så virker det som om tiltakslysten er litt lav. Om det er lite penger i systemet eller liten lyst til å gå inn i ting, det vet jeg ikke.

Samarbeidet med PPT beskrives som bra, men når det gjelder kartlegging av minoritetsspråklige elever, opplever skolen at de ikke får tilstrekkelig hjelp:

Men det er en kjensgjerning at vi står litt av og til og lurer på, hva er det de elevene trenger, sliter de på grunn av språklige ferdigheter, eller er det noe på evnesida som ikke er helt på plass, eller er det noe annet som gjør at de sliter. Det er en problemstilling som vi har lufta mye med PP-tjenesten. For å få kartlagt de elevene er av og til litt vanskelig. Og da sier PP-tjenesten at på grunn av den språklige biten så har de ikke så mange verktøy å komme med akkurat der. Så dere får gjøre så godt dere kan.

Kompetanse

Skulle gjerne hatt mer ressurser for å følge opp, men jeg tror det kanskje skorter mest på er kompetanse. Fordi vi har et lavt innslag av minoritets-språklige, så har vi på en måte aldri satsa så mye på kompetanseheving på det området.

Det finnes lærere med kompetanse i norsk som andrespråk på skolen, men rektor etterlyser et fokus på minoritetsspråklige i hele opplæringsløpet og i alle fag.

Da er det viktig at alle lærere har en tanke om hvordan vi skal tilpasse opp-læringen til dem.

Rektor sier videre at det nok ikke er prioritert å sende folk på eksterne kurs, men lærerne opplever at de har mulighet til å delta på slike kurs.

I informantgruppa, der alle underviser i særskilt norsk eller har spesialundervisning, har ingen utdanning i flerkulturell forståelse, norsk som andrespråk eller liknende. Informantene uttrykker imidlertid at de kunne tenke seg kompetanseheving på området.

Rammebetingelser

Skolen føler seg i en presset situasjon økonomisk på grunn av at kommunen har fått for lite penger og skolen har fått beskjed om å kutte. Skolen har svært få grupperom. Informantene virker allikevel fornøyde:

Vi har lærermedler og sånt, men akkurat det med pc er nok en mangelvare. Ellers er vi en forholdsvis ny skole og vi har mye utstyr som er greit og sånt.

Informantene mener imidlertid at det bør settes inn større ressurser spesielt til minoritetsspråklige elever:

[...]men når det gjelder ressurser så vil jeg si at myndighetene må våkne. De trenger betydelig mer hjelp for at det skal være tilfredsstillende.

5.5.7 Mottaksskole E

Det er gjennomført enkeltintervjuer med rektor og inspektør.

Organisering og innhold

Mottaksskolen har to mottaksklasser hvor alle nyankomne elever kommer. Der går de i 10 uker og gjennomgår 10 grunnleggende temaer, før de kommer inn i

vanlig klasse De ti temaene er basistemaer i forhold til å gå på skole og fungere i samfunnet. En informant forklarer fleksibiliteten i systemet slik:

Og i og med at vi har ti temaer, så spiller det ingen rolle om du kommer inn på tema 1 eller tema 8, du er bare med i runden. Så kommer de ut i de vanlige klassene våre. Med unntak av de som går i første klasse, de går i vanlige klasser fra begynnelsen av.

Skolen har til sammen to klasser på 2., 3. og 4. trinn, to klasser på mellomtrinnet og tre klasser på ungdomstrinnet. Om nivådeling på trinnene svarer rektor:

I utgangspunktet er ikke disse klassene nivådelte, men de blir det ofte. På mellomtrinnet, for eksempel, er det en klasse som nok er kommet lengre faglig enn den andre. Og det er helt bevisst for da får vi igjen undervist på det nivået de er på. På ungdomstrinnet er de delt i de skriftlige fagene og sammen ellers. Så du kan si det er ikke så viktig at de kommer i de forskjellige klassene, men vi prøver å kjøre 10. klassingene sammen, siden de skal over i et annet tilbud i fortsettelseren.

Det er noen metodiske prinsipper som trekkes særlig fram på mottaksskolen:

Muntlig først, så lesing og skriving. Dette metodiske prinsippet er altomfattende. [...] Jeg holder på det at elever må ha en basis i form av et muntlig språk før de tør å snakke språket.

I mottaksklassene snakkes det litt langsommere enn i vanlig norsk skole, mens lærerne i de vanlige klassene snakker i normalt tempo. Informanten sier videre:

Kommunikativ kompetanse er viktigst. Konkretisering er viktig.

Informanten argumenterer særlig for at elevene ikke skal komme rett inn i vanlig norsk skole:

Så hører vi: "lærer de ikke hverandre feil?" Det gjør de ikke. De drar hverandre opp så det holder. Og når de har gått hos oss en stund, har de et godt grunnlag for å begynne i vanlig skole. Da kan de snakke med klassekamertene sine. Jeg er livredd for den tanken om at hvis du bare tar en minoritetspråklig elev og setter i en norsk skolegård, så lærer de norsk. De gjør ikke det, vet du. For erfaringen er at der det er flere minoritetsspråklige så går de sammen, så snakker de ikke med de norske. De tør ikke, for de har ingen grunnpilarer. Hvis du og jeg havnet i Pakistan og ikke kunne ett ord urdu, så hadde vi ikke turt å snakke med folk. Men det mener mange at disse barna skal. Det sier meg noe om en manglende forståelse av problemstillinga. Mange har traumer. Mange forstår ikke hvorfor de er i Norge. Mange lengter bare hjem til venner og familie. Da er motivasjonen svært skral til å lære et nytt språk, med mindre de blir pusha hele dagen.

På mottaksskolen kommer norskpopplæring inn i alle fag:

Språkopplæring kommer inn i alt, i absolutt alle fag. For eksempel i gymnasittik. Når gymlæreren har de minste barna så forteller han hva ting betyr, ikke hva de skal gjøre. Hva betyr det når vi skal hoppe hare. Sisten, huske, hva betyr det? Matematikklererne våre er faktisk de mest bevisste. Men det er ikke kommet av seg selv.

Skolen har omfattende kartlegging og bruker Aski Raski, trinntester laget på skolen, kartlegging og prøver i lesing og skriving fra Læringssenteret, TOSP, Språkkartlegging på morsmålet (Åse Halvorsen). Ikke alle testene brukes på alle elevene.

Informanten vurderer kartleggingsverktøyene slik:

Det viktigste er at kartleggingsverktøyet individualiserer. [...] Og den må fortelle det de kan eller ikke. Jeg synes de testene vi har er gode. For eksempel Aski Raski..

Oppvekststyret har avgjort at normaltiden en elev skal gå på mottaksskolen, er ett år. Det hender allikevel at elever får fortsette (skolen samarbeider i slike tilfeller med PPT).

Skolen bruker planen i grunnleggende norsk, og elevene skal være klare til å gå over i vanlig skole når de ligger midt på nivå to i snitt. Når de skal over i vanlig skole, har mottaksskolen utfyldt en elevportefølje som sammen med bilag overleveres til skolen de skal begynne på. Bilagene innbefatter kartleggings- og testresultater samt elevarbeider. Mottaksskolen tar kontakt med den vanlige skolen i god tid, og eleven begynner å hospitere en dag eller to i uka. Hospiteringen varer i 0-3 måneder, etter elevens behov.

De tospråklige lærerne i kommunen er ansatt ved mottaksskolen. Noen arbeider på skolen med morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. I tillegg reiser de rundt på ulike skoler i kommunen for å ha tospråklig fagundervisning der. På mottaksskolen blir elevene tatt ut av klassen for å få tospråklig fagopplæring. De tospråklige lærerne samarbeider med kontaktlærerne og lager egne opplegg for elevene sine. Det arbeides mye kontrastivt i timene med tospråklig fagopplæring.

Mottaksskolen tilbyr morsmålsundervisning i ett språk (somali). Etter vanlig skoletid foregår det lese- og skrivetrening på dette språket. Målet med undervisningen blir uttrykt slik:

Vårt mål er at de lærer å lese, knekker koden på morsmålet før de lærer det på norsk.

Særlig de eldste elevene får tilbud om morsmålsundervisning, da ”De yngste elevene har muligheter til å lære det i klassene” (altså lesing og skriving). Det er somalilæreren som avgjør hvem som skal ha morsmålsundervisning.

Samarbeid og ledelse

En informant beskriver samarbeidet med foreldrene slik:

Det er veldig forskjellig. Vi har foreldre som stiller meget store krav til skolen. Vi har foreldre som er usedvanlig ydmyke i forhold til skolen. Men de stiller opp. Vi har jo foreldre som ikke tror det er viktig å komme på foreldremøte. Men da ringer vi og spør når kan dere komme, og vi gir oss ikke før vi har dem her.

Videre framholder han at det er svært viktig for foreldresamarbeidet at det skaffes tolk. Skolen ligger i umiddelbar nærhet til voksenopplæringen, og det er ikke uvanlig at skolen oppsøker foreldrene der.

Samarbeidet med PPT, helsetjeneste, barnevern og BUP beskrives som ”kjempebra”:

For vi er samla på ett sted. For det alle har uttrykt at grunnen til at vi kan ha et lavterskelttilbud er at vi har alle her hos oss.

Rektor savner et nettverk mellom mottaksskoler.

De såkalte NOA-kontaktene på de ulike nærskolene samarbeider med mottaksskolen. Mottaksskolen arrangerer møter der NOA-kontakter og tospråklige lærere deltar.

Kompetanse

Lærerne på selve skolen har allmennlærerutdanning. I tillegg har de halvårseenhet i migrasjonspedagogikk eller norsk som andrespråk. De tospråklige lærere har Ber-genstest med minimum 450 poeng og utdanning som lærer i hjemlandet som er godkjent, eller utdanning fra Norge. Det siste gjelder imidlertid ikke alle. Ifølge rektor jobbes det med saken. Assisterer har fagarbeidereksperten og har ulike nasjonaliteter (for eksempel latvisk, marokkansk, indisk, norsk).

Ifølge rektor får de ansatte gå på de kurs de synes passer. Imidlertid kreves det at man formidler erfaringer fra kurs til kolleger:

Men det er en forpliktelse i det også, for da må du bringe tilbake hva du har erfart og du må regne med at en av kollegaene dine må gjøre det samme.

Kurstilbudet som finnes, uttrykkes det bekymring over. Rektor ønsker flere og mer avanserte kurs:

For det er skremmende lavt nivå på opplæringstilbudet for lærere som skal ha tospråklige [...]. Men kanskje man må begynne å tenke at nå er det en del som kan mye, og begynne å lage kurs for dem. For alt er på nybegynnerstadiet. Og når det blir en diskusjon på møtet om vi skal la foreldrene komme på skolen og lage mat eller ikke, så har vi et stykke vei å gå.

De tospråklige lærerne deltar i et treårig kompetanseprogram i regi av Pedagogisk senter i kommunen. I løpet av de tre årene vektlegges henholdsvis norsk, matematikk og norsk kultur. Fem av de tospråklige lærerne deltar også i videreutdanning på området skole- hjemsamarbeid gjennom ICDP.

Informantene legger blant annet vekt på kompetanse når de argumenterer for den nåværende modellen med mottaksskole i kommunen:

Jeg synes mottakskolen er utrolig bra. Folk som jobber her, brenner for saken. Det er kjempeviktig for elevene at de kommer hit, for det er masse kompetanse på samme sted.

Rammebetingelser

Når det gjelder ressurser, sier en informant:

Man kan alltid ønske mer. Vi er nå i en situasjon er vi er all time high i forhold til elevtall, så akkurat nå tærer vi på gamle reserver.

Til tross for dette mener han at ”Vi ligger godt an i dagens økonomiske virkelighet”. Lærermedier og grupperom har skolen god tilgang på. Imidlertid uttrykkes det at det skulle vært mer midler til tospråklig fagundervisning.

5.5.8 Videregående skole E1

Det er gjennomført enkeltintervjuer med to lærere, en lærer som har spesielt ansvar for minoritetsspråklige elever og rektor.

Organisering og innhold

Det undervises ikke i grunnleggende norsk på skolen. Elevene får ekstra timer, men følger vanlig læreplan. Gruppene kan være på 3-10 elever, ellers foregår også undervisning av enkeltelever. Om innholdet i timene blir det sagt:

I de timene legges det vekt på grammatikk, uttaletrenings, ikke så mye tekstforståelse som jeg skulle ønske, jeg føler at i denne timen er det mye fokus på grammatikk”.

Morsmålsundervisning og tospråklig fagundervisning finnes ikke på skolen.

Morsmålet blir nok altfor lite synlig. Men jeg føler vel også at det må være avtalt med elevene på forhånd [å spørre noe om morsmålet i klassen], fordi noen synes det er litt flaut. Kanskje de ikke har så mye kunnskaper om sitt eget morsmål.

Det har ikke vært noen kartlegging i år, men Kartleggeren er verktøyet som vanligvis brukes. Kartleggingen foregår gjennom kontakt mellom norsklærer og kontaktlærer, og man prøver ut fra dette å finne ut hvem som trenger særskilt støtte i norsk. Dette rapporteres til rådgiver. Læreren som har spesielt ansvar for minoritetsspråklige elever, har funnet egne tester fra HiO som han bruker på sine elever.

Skolen har ikke spesielt fokus på språkopplæring for minoritetsspråklige i virksomhetsplanen. Imidlertid lager skolen nå en ny plan for internasjonalisering.

I denne er det snakk om å få inn mer fra den andre siden av kloden, for å si det sånn. Vi har jo mange språk her! Det blir altfor lite synlig.

En av informantene nevner også at de minoritetsspråklige elevene kan mye de ikke får uttelling for. En av vedkommendes elever skal ha uttalt:

Jeg kan så mye, men jeg får aldri de spørsmålene som jeg kan svarene på.

Også på denne skolen er man opptatt av at alle elever nå skal opp til samme norskeksamen:

Det hadde vært lettere hvis de hadde sin egen eksamen der kravene var litt annerledes. Vi er redde for at de ikke får vitnemål på grunn av norsken.

Ellers uttrykker informantene et ønske om bedre norskkunnskaper før elevene begynner på videregående opplæring. De mener også at elevene kommer for tidlig fra voksenopplæring og mottaksskole, og at de ikke har gode nok forutsetninger til å følge undervisningen på videregående skole.

Hvis jeg skulle kommet på jobb hver dag uten å kunne lese e-postene mine fordi jeg ikke kunne språket, og det hver dag, hvor mye hadde jeg da klart å lese? Det er den situasjonen de møter!

Samarbeid og ledelse

Kontakten med foreldrene begrenser seg til 1. klasse, og det er lite samarbeid mellom foreldrene og skolen. Kontakten med de minoritetsspråklige foreldrene går gjennom kontaktlæreren, men foreldrene tar lite kontakt.

Det samarbeides mye om de enkelte fagene, men det er ikke mye tverrfaglig samarbeid på skolen.

Skolen mottar informasjon om svært få elever fra ungdomstrinnet.

Vi må begynne helt på scratch, som det heter, for å finne ut hvilke elever som trenger hjelp.

De videregående skolene har heller ingen rutiner for samarbeid med hverandre, men det foregår en kommunikasjon med en nærliggende videregående skole. I tillegg er det et visst samarbeid med mottaksskolen ved overganger. En av informantene nevner imidlertid at hun skulle ønske seg mer kontakt mellom sin skole og mottaksskolen og voksenopplæringen. Dessuten uttrykkes det at det er altfor lite samarbeid mellom grunnskole og videregående skole.

Kompetanse

Ifølge rektor har skolen et ”språkmektig lærerkollegium” og betegner lærerne på skolen som faglig dyktige. Imidlertid uttaler hun også:

Det er jo alltid sånn at vi tenker hvis vi hadde mer penger, så ville vi kunne gjøre det mye bedre. Men det er klart at den menneskelige faktoren er viktig, men det er også mange andre ting som er avgjørende her: at vi har et lærerkorps som er motivert og engasjert for å gå inn i den typen utfordringer, og at vi har kompetanse. Det er få av våre lærere som har kompetanse [spesielt for minoritetsspråklige], de gjør så godt de kan, vi har faglig veldig dyktige lærere her. Men her burde vi hatt flere.

En av informantene mener hun har lært av å prøve og feile, men kunne godt tenke seg kompetanseutvikling. I faggruppa har ikke opplæring av minoritetsspråklige vært noe tema i det hele tatt.

Rammebetingelser

Skolen er i en brytningsperiode med en stor ombygging, men alle 1. klassinger har bærbar pc, og alle rom får netttilgang.

Skolen bruker ekstra ressurser på minoritetsspråklige elever. Enkelte lærere gjør en ekstra innsats for minoritetsspråklige elever uten ekstra ressurser.

5.5.9 Videregående skole E2

Det er gjennomført intervju med spesialpedagog og gruppeintervju med rektor og assisterende rektor.

Organisering og innhold

Organiseringen av opplæringen for de minoritetsspråklige ved skolen har vekslet. Det har vært flere ved skolen som har ment det var viktig med egne kurs for minoritetsspråklige elever. Nå er det integrering i størst mulig grad.

For fem år siden lagde skolen fagteam med 4-5 norsklærere. Disse hadde en ganske stor elevgruppe og dermed mulighet til å parallellegge og i perioder differensiere, eller ta ut grupper i norsk som andrespråk. Problemet med dette ble at det var vanskelig å få kommunikasjon mellom alle lærerne som hadde elevene. Særlig på en del yrkesfag opplevde de at de ikke hadde god nok kontroll på miljø og klasseledelse. Det resulterte i en helt annen modell for to år siden, som går ut på at ei lærergruppe har ansvar for ei ganske stor elevgruppe, og ikke for andre elever enn det. Det medfører at det kun er en norsklærer pr gruppe, og parallellegging er umulig. Dette skulle delvis løses med tilførsel av ekstra ressurser men ressursene har vist seg å være begrenset. Enkelte ønsker seg derfor den gamle modellen tilbake. Ingen elever tas nå ut av vanlig norskundervisning.

Skolen har forsøkt å møte utfordringene med å innføre studietid et par timer i uken, der er mulig å gå inn med spesielle tilbud. Studietiden er tatt fra programfag. Blant annet har minoritetsspråklige elever fått begrepstrening og lignende i norsk, men den samme tiden skal også brukes til oppfølging i for eksempel matematikk. Ved god oppfølging med begrepstrening opplever skolen at det har gått bedre i matte og programfag.

De lærerne som har jobba med begrepstrening, signaliserer at programfaglærerne ville klare det vel så godt. Så vi skal prøve å få til at programfaglærerne også holder støttekurs.

Imidlertid kan det tenkes at også denne modellen har svakheter:

Tidligere, med etablerte NOA-grupper, kom de bare inn i den gruppa etter hvert som behovet meldte seg. Men da var det en alternativ læreplan, nå er det ikke det, så de er nødt til å være med i det faget med ekstra støtte. Det er en endring som er gjort som mange synes er vanskelig. Og det gjør at mange av de minoritetsspråklige sliter i norskfaget, men det kan godt være at redskapsdelen av fagene gjør at de klarer seg bedre i andre fag, men akkurat det med uttelling i norskfaget er litt det at de sliter med at de blir vurdert på lik linje med de etnisk norske elevene.

Læreplanen for grunnleggende norsk brukes ikke ved skolen:

Vi har ikke fått noe sånn særlig dreis på dette med at de skal følge en egen plan i norsk og så hoppe inn i vanlig norsk, for å være helt ørlig: Vi ser ikke hvordan vi skal klare å få det til. Når de kommer inn her på høsten så går jo det vanlige norskfaget, og hvordan de skal komme inn i dette faget via det andre faget, det har vi ikke fått til i praksis.

På studiespesialiserende program har skolen begynt med å gi styrking i norsk og engelsk og la elevene få uttelling for det i stedet for programfag fra en annen retning enn den de går på (10 timer over tre år).

”Rådgiveren” blir brukt for å kartlegge elevene som begynner på skolen. Resultatene blir bearbeidet av spesialpedagoger som ikke har undervisning ved skolestart.

De informerer kontaktlærer om hvordan elevene skal følges opp. For minoritets-språklige elever har to lærere på skolen utviklet en test som også brukes på andre skoler. Det er imidlertid noe tvil om verktøyet er godt nok:

De gir et godt bilde på hva eleven sliter med. Også bruker vi de litt videre. Men alle slike verktøy må fornøyes og slikt, og det er noen år siden vi har jobba med disse testene.

Skolen har laget en egen plan for hvordan den skal jobbe med minoritetsspråklige. Imidlertid har ikke framdriften vært så rask som ønskelig. Det har vært omlegginger i systemet

Samarbeid og ledelse

Lærerne har mulighet til å ta kurs og videreutdanning i den grad det tilbys, men rektor påpeker at tilbudet er lite. Skolen er med i et nettverk som følge av at den tidligere har hatt innføringsklasse. Den er fokusskole og med i NAFOs nettverk. Det er lite samarbeid mellom skolene i fylket, men skolen har innledd et samarbeid med den nærmeste skolen (det er ikke kommet ordentlig i gang).

Informantene er fornøyde med samarbeidet med helsetjeneste og PPT. Imidlertid rapporterer spesialpedagogen om at det er vanskelig å få hjelp av PPT når teamet er usikre på om elevens problem er språklig:

PPT har vært pådrivere for dette, men når vi kommer vi med en elev og er usikre på om problemet er språklig, selv om vi synes vi har god kartlegging på skolen, så er de litt sånn bremsende. Da er de ikke med på leken. Da er de redd for å ta inn over seg om dette er språk, og da må vi stå på hodet for å finne ut om det er språk eller ikke.

Samarbeid med barnevern, BUP, politi og andre er systematisert gjennom kjernegrupper og tverrfaglig samarbeid.

Når det gjelder overgang fra grunnskolen, arrangeres det overføringssamtaler mellom rådgiver og ledelse i spesielle tilfeller. Skolen samarbeider ellers med mot-taksskolen og voksenopplæringen, og rektor mener elevene som nå kommer fra voksenopplæringen, kan bedre norsk nå enn tidligere fordi flere nå tar grunnsko-leutdanningen over flere år.

Skolens minoritetsrådgiver har arbeidet spesielt med foreldresamarbeid, men hadde vanskelig for å få minoritetsspråklige foreldre til å møte på egne samlinger. ”En god del” minoritetsspråklige foreldre møter på ordinære foreldremøter og konferanser. Imidlertid mener en av informantene at ”Dette med tolk har vi ikke gode nok rutiner for.” Skolen har bestilt de sentrale informasjonsskrivene på minoritetsspråkene der den har flest elever

Kompetanse

Skolen har to assistenter og to-tre lærere med minoritetsbakgrunn. Det er med på å hjelpe noen, selv om skolen ikke har tospråklig fagopplæring. Mellom 5 og 10 av skolens norsklærere har tatt studiet Norsk som andrespråk. Skolens ledelse er

imidlertid opptatt av å øke kompetansen i opplæring av minoritetsspråklige i alle fag:

Vi har et behov for å styrke kompetanse innenfor en brei satsning på minoritetsspråklige. Vi har nok enkeltkompetanse på norskfaget, men innen matte og programfag kan jeg se at vi må styrke kompetansen på skolen.

Rektor antyder at kompetansebehovet kan være vel så stort når det gjelder organisering, som rent faglig. Skolen har en minoritetsrådgiver fra IMDi som bidrar med kompetanse, for eksempel om hvordan skolen bør samarbeide med hjemmene.

Skolen er med et nettverk som følge av at den tidligere har hatt innføringsklasse, og har fortsatt mulighet til å delta på kurs og samlinger i regi av nettverkene. Imidlertid ligger fokuset på kursene mest på innføringsklasser. Rektor savner fokus på hvordan man skal løse organisatoriske utfordringer på store skoler. Skolen er fokusskole og får av og til tilbud om kurs via NAFO. Også internt prøver skolen å sette fokus på minoritetsspråklige elever:

Vi har hatt fokus internt med pedagogiske kvelder og planleggingsdager om kulturelle forskjeller og da er det folk fra universitetet her som har jobbet mye med dette. Særlig dette med muslimer har det vært fokus på. Hvordan forstår vi og kommuniserer vi.

Spesialpedagogen savner kompetanse når det gjelder kartlegging av minoritetsspråklige elever.

Rammebetingelser

Ressursene til minoritetsspråklige elever har hovedsakelig vært brukt til å danne egne grupper i norskundervisningen. Skolen brukte i fjor en god del av eget budsjett til dette, men endte opp med etterslep og måtte kutte i år.

Skolen har måttet begrense innsatsen på område hardt på grunn av at personer med høy kompetanse er blitt sykemeldt og på grunn av økonomi. Utviklingsarbeidet har stoppet litt opp. Det er særlig systemet som trenger å forandres. Alle informantene er enige om at det må forandring og utvikling til på systemnivå.

5.5.10 Grunnskoleopplæring for ungdommer/voksne E

Det er gjennomført enkeltintervjuer med avdelingsleder for grunnskoleavdelingen og to lærere.

Organisering og innhold

Grunnskoleavdelingen ved voksenopplæringssenteret er åpen for deltakere med norsk som morsmål, men denne gruppa har de ikke nå. Avdelingen er organisert som en koncentrisk grunnskole over ett, to eller tre år. I tillegg til de fem obligatoriske fagene har skolen gym ("for helse og integrering").

Skolen legger vekt på IKT, fordi mange ikke har den kompetansen fra før, og den trengs i videregående skole.

Skolen har et heldagstilbud og er organisert i faste klasser. Egen kompetanse og mål med utdanningen avgjør hvor lang tid deltakerne bruker på grunnskoleutdanningen:

Skal de på allmennfag, er de ofte flinke, men er de ikke flinke nok, lar vi de gå lenger. Skal de på yrkesfag og er skoletrøtte, lar vi de komme gjennom selv om det faglige nivået ikke er høyt, og vi tror de vil klare seg.

Kontaktlærer og rådgiver for grunnskoleavdelingen veileder deltakerne i forhold til hvor lenge de bør gå der. De fleste deltakerne som begynner på grunnskoleutdanningen, kommer fra norskundervisning på avdelingen for norsk og samfunnsfag. De tar to tester skolen selv har utviklet (norsk og engelsk), og blir plassert i klasser ut fra den. Dessuten ser grunnskoleavdelingen på skolehistorien og samarbeider med kontaktlæreren fra norskkurset. Det er vanlig at deltakerne bytter løp dersom de er kommet på et som ikke passer for dem.

De som ikke kommer fra norskkurset på samme voksenopplæringssenter, får en samtale med inspektør og tar den samme testen. Noen elever kommer også fra mottaksskolen. Det gjelder elever som kom til mottaksskolen på 10. trinn. De kommer sammen med en lærer fra mottaksskolen og har et møte, og tar senere den samme testen.

Tospråklige lærere brukes ikke i grunnskoleavdelingen, og det undervises ikke etter planen i grunnleggende norsk. En informant, som er norsklærer, peker på forskjeller i skolekultur som en stor utfordring for hans undervisning:

De kommer fra skoleslag der de bare sitter og skriver ned det lærerne skriver på tavla, men her er vi interessert i meninga deres, hva er deres mening om noe. Noen er ikke trent opp i å ha noen mening.

Han peker også på at det er stor forskjell i tenkemåte mellom norskkurset og grunnskoleopplæringa, der det i tillegg til språk er fokus på andre fagområder, som for eksempel sjangerlære.

Dessuten har det vært en utfordring å gå over til ny læreplan i norsk:

Egentlig, i forhold til norsken, så synes jeg at det er jo slutt på egen test, egen eksamen for voksne. Det var en overgang, for da kunne vi tilpasse det mer. At de skal ha akkurat det samme. For elevene er jo ikke 16, og de kommer fra en annen kultur og er litt annerledes. Det vil jeg trekke fram.

En annen informant trekker også fram endringen av læreplanen:

For oss er det en utfordring at vi har gått fra norsk 2 plan til norsk. Det har vi jobba mye med, det er ikke enkelt, men vi er absolutt på vei. Jeg opplevde jo at mine elever som var oppe i norsk i fjor, klarte seg bedre enn forventet, de klarte seg forbausende bra. Det var en ok opplevelse synes jeg..

Også i andre fag enn norskfaget er lærerne bevisste på språkopplæring:

Ikke bare norsklærerne bevisst på det. Sånn som i matte, det stopper opp når de får en oppgave som det er mye tekst. Og jeg sier ofte at norsk er samfunnsfag og samfunnsfag norsk, for de henger så tett sammen. Heldigvis har mange av oss både norsk og samfunnsfag. Og naturfag også, masse norsk-opplæring. Tror jeg alle her er veldig bevisste på.

En av informantene trekker fram engelskfaget som en spesielt stor utfordring:

Det som går igjen er at engelsk er vanskelig. Det er kanskje det faget de sletter mest med, både på yrkesfag og andre. Det er fryktelig vanskelig. Må se hva vi kan gjøre der.

Spesialundervisning er forholdsvis vanlig på skolen:

I og med at vi har en leksolog⁸, vi har en logoped her. Og elevene kan bli tatt ut av timene og få hjelp av dem. Det er veldig vanlig. [...] Vi har jo studietimer her, kan være de blir tatt ut av dem, eller du kan ha det etter skoletid. De blir ikke tatt ut av undervisning, for da går de jo glipp av vanlig undervisning.

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet mellom lærere og ledelse beskrives som godt.

Skolen innkaller foreldre eller foresatte til elever under 18 år til foreldresamtale en gang i året (skal over på to). I tillegg blir også foreldre og foresatte invitert til informasjonsmøte om overgang til videregående skole.

Ekstra kontakt har skolen med foreldre eller miljøarbeidere dersom deltakerne ikke møter opp. Det hender at deltakere blir hentet hjemme av miljøarbeidere for å gå på skolen.

Senteret bruker PPT på lik linje med andre skoler. Skolen har en spesialpedagogikkansvarlig som samarbeider med rådgiver fra PPT og andre. Avdelingsleder er også fornøyd med samarbeidet med helsetjenesten, og har helsesøster og psykiatrisk sykepleier som er på skolen til faste tider. Skolen har jevnlige møter med barnevern og ansvarsgrupper rundt enkeltelever under 18 år. Det er også etablert kjernegrupper rundt enkelte elever, der politiet også er med.

Rådgiver organiserer samarbeid rundt overgangen fra voksenopplæringen til videregående. Deltakerne får hospitere en dag på videregående skole hvis de vil. Kartlegging av norskferdigheter blir sendt til de videregående skolene deltakerne går over til.

Kompetanse

Avdelingsleder etterlyser tilbud om tilskudd til videreutdanning fra departementet. Hun etterlyser også kurs for lærere:

Er det kurs som vi synes passer, så tilbyr vi de jo, men det har vært lite kurs de siste årene.

Ledelsen deltar på samlinger for voksenopplæringssenter i fylket, men informanten føler de ikke har så mye å lære av andre voksenopplæringer på fylkesnivå. Rektor ved skolen har vært med på noen landsdekkende samlinger. To av infor-

⁸ Leksologi er et videreutdanningsstudium i spesialpedagogikk som omhandler lese- og skrivevansker.

mantene nevner fagnemnder som arenaer hvor det også foregår erfaringsutveksling. Senteret har også vært på skolebesøk til en annen voksenopplæring, da var hele avdelingen med.

Rammebetegnelser

Skolen har god tilgang på pc-er og læremidler, men har litt plassmangel.

5.5.11 Oppsummering

I og med at denne kommunen har et gratis, ettårig tilbud for nyankomne minoritetsspråklige barn i en egen barnehage (flyktningbarnehagen), kan vi snakke om en organisatorisk differensiering på kommunenivå.

Innenfor begge barnehagene vi har besøkt, er det ansatte med en annen språklig bakgrunn enn norsk. Det tospråklige personalet brukes til tospråklig assistanse. I tillegg får barnehagene i kommunen mulighet til å søke om tospråklig assistanse fra kommunens pedagogiske støtteenhet. Selv om barn kan tas ut i mindre grupper, foregår det meste av språkstimuleringen i dagligdagse situasjoner med hel gruppe. Det foregår da tilpasning på norsk, men også i utstrakt grad på de minoritetsspråklige barnas morsmål gjennom tospråklig personale.

De to barnehagene praktiserer altså ulike former for differensiering i opplæringen av barn med tospråklig bakgrunn: Den er kvantitativt og pedagogisk differensiert når minoritetsbarna får språkstimulering på norsk som er tilpasset i omfang, når de er i gruppe sammen med de øvrige barna, mens differensieringen er kvalitativ og pedagogisk når de blir stimulert på eget språk i samme situasjoner. Klart organisatorisk differensiering er det når barna går i egen barnehage, og når de tas ut i egne grupper i fellesbarnehagen. I slike situasjoner vil tilbuddet de får, kunne være både kvalitativt og kvantitativt differensiert.

I tillegg til tospråklige assistenter kan barnehagene også gjennom Pedagogisk støtteenhet få hjelp av en rådgiver som holder små kurs og veileder pedagoger med hensyn til språkstimulering. Sentralt fra kommunen er det ikke arrangert noen kurs på området minoritetsspråklige. Imidlertid satser barnehagene vi har besøkt på kompetanseutvikling.

På kommunenivå kan vi også se en type organisatorisk differensiering når det gjelder grunnskolene. Alle nyankomne minoritetsspråklige får tilbud om ett år på mottaksskolen. Denne skolen er organisert i klasser fordelt på trinn, men grupper kan tas ut til tospråklig fagundervisning. En gruppe elever får også morsmålsoppføring etter skoletid. På mottaksskolen brukes egne planer i mottaksklassene som elevene først kommer inn i. Når elevene så kommer inn i andre klasser ved mot-taksskolen, brukes planen for grunnleggende norsk. Skolen har i tillegg egne planer på enkelte områder, for eksempel for IKT. På denne måten prøver man å møte eleven på det nivå han eller hun er på. På mottaksskolen utøves altså mye kvalitativ differensiering.

På de ulike grunnskolene i kommunen foregår det hovedsakelig kvantitativ differensiering. Ingen av ungdomstrinnene i kommunen bruker planene i grunnleggende norsk systematisk. En tungtveiende grunn til å ikke bruke planen i grunnleg-

gende norsk synes å være at undervisningen er rettet mot eksamen. Dermed oppleves det som nødvendig med kvantitativ differensiering i forhold til ”vanlig” læreplan i norsk, som er grunnlaget for nært forestående eksamen på ungdomstrinnet. Dette kan allikevel ikke forklare hvorfor barnetrinnene vi besøkte, heller ikke bruker planen i grunnleggende norsk.

I tre av grunnskolene tas elevene ut i grupper for særskilt norskopplæring. I så måte foregår en organisatorisk differensiering. I den siste Barneskolen er det pedagogisk differensiering i norsktimene. På alle grunnskolene foregår det en pedagogisk differensiering når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige barn i andre fag enn norsk. Allikevel får en stor del av de minoritetsspråklige kvalitativ differensiering i form av tospråklig fagopplæring, som kommunen har valgt å koordinere fra mottaksskolen.

Imidlertid påpekes det stadig at de minoritetsspråklige elevene har bruk for kvalitativ differensiering i større utstrekning. Flere informanter mener elevene bør gå lenger på mottaksskolen før de kommer inn i vanlig skole, og at de bør få mer tospråklig fagundervisning.

Ledelsen ved Barneskolene i kommune E ser ut til å ha prioritert kompetanseheving på området opplæring av minoritetsspråklige høyt, blant annet ved å støtte og oppmuntre lærere til å ta videreutdanning. På mottaksskolen synes de ansatte å ha svært høy kompetanse på området, men informantene ønsker seg et større og mer avansert tilbud. På ungdomsskolene vi har besøkt, synes ikke kompetanseheving å ha like høy prioritet som på Barneskolene.

På de videregående skolene i kommune E finnes ingen tospråklig fagundervisning eller morsmålsundervisning. Differensieringen for elever som har særskilt norskopplæring, er på den ene skolen pedagogisk (E2), den andre organisatorisk (E1). Planen i grunnleggende norsk brukes ikke på de videregående skolene vi besøkte. Kvantitativ differensiering synes å foregå i stor utstrekning i den videregående skolen.

Ledelsen på videregående skole E1 har arbeidet spesielt med opplæringen av minoritetsspråklige elever over mange år. Skolen har en egen plan for hvordan den skal arbeide med minoritetsspråklig elever, og planer om endringer på systemnivå. Imidlertid er skolen i en overgangsfase og har ikke landet på en bestemt modell ennå. Mye av kompetansen på området var samlet rundt to lærere som ikke er på skolen lenger. På denne skolen har imidlertid mange lærere videreutdanning i norsk som andrespråk. Rektor savner en bred kompetanse på området som gjelder hele opplæringen. Skolen har satset på området blant annet gjennom egne fagdager og kurs.

Ved videregående skole E2 synes hovedtyngden av satsningen på kompetanse å ligge på lærernes fagutdannelse framfor kompetanse i henhold til opplæring av minoritetsspråklige elever spesielt.

Det foregår hovedsakelig pedagogisk differensiering i grunnopplæringen for voksne i kommunen. Differensieringen som foregår, er i all hovedsak av kvantitativ art. I og med at deltakerne ved voksenopplæringen går der i 1–3 år, blir det vanskelig å bruke læreplanen i grunnleggende norsk før man går over på læreplan i norsk, som gir grunnlaget for eksamen. På grunnskoleavdelingen foregår det ingen tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

Mange av lærerne ved voksenopplæringen har videreutdanning i norsk som andre-språk. Også på denne skolen etterlyses flere og mer avanserte kurs på området.

5.6 Kommune F

Kommune F er en stor bykommune med flere asylmottak. I noen av barnehagene går det ca. 50 % barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det legges ikke opp til tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning i barnehagene, men det kan være ansatte som deler morsmål med noen av barna. I de to barnehagene som ble undersøkt, var det ufaglærte som hadde hovedansvaret for språkopplæringen.

Det er opprettet innføringsklasser ved enkelte grunnskoler i kommunen. Disse skolene har også tilsatt egne morsmålskoordinatorer som har et særlig ansvar for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i bydelen. Tospråklige lærere blir tilsatt med arbeidsplass ved skolene som har innføringsklasser. I tillegg betjener de andre skoler i kommunen.

Kommunen har mange videregående skoler med ulik ressurssituasjon og elevbakgrunn. To av disse har innføringsklasse. I enkelte videregående skoler er det minoritetsspråklige elever.

Kommunen tilbyr også ulike typer tjenester for minoritetsspråklige elever til nabokommuner, og er involvert i en del forsøksvirksomhet og nettverk. Det finnes et større senter for voksenopplæring med to avdelinger og ressurscenter på flere videregående skoler. Sistnevnte er ikke del av undersøkelsen.

5.6.1 Barnehage F1

Barnehagen er en heldagsbarnehage med fem avdelinger og til sammen 80 plasser. 38 % av barna er ikke etnisk norske. Det er ca. 12 språk i barnehagen i tillegg til norsk (tidligere var det 17). Barnehagen ligger i et innvandrertett område i kommunen. Beskrivelsen bygger på to intervjuer, ett med styrer og ett gruppeintervju med tre pedagoger.

Innhold og organisering

Det er 40 barn i barnehagen som har behov for språkstimulering. Det skjer på eget rom i grupper på 4–5 barn som både har minoritetsspråklig bakgrunn og norsk bakgrunn. Ellers skjer det språkstimulering rettet mot hele gruppa. En barne- og ungdomsarbeider i 60 % stilling har hovedansvaret for språkstimuleringen av de minoritetsspråklige barna og trener spesielt med begreper, uttale og temaarbeid. Alle avdelingene jobber parallelt med samme tema, og *Bedre språk* gir personalet ideer til valg av tema. En assistent i barnehagen har jobbet i mange år med språkstimulering av tospråklige barn. Hun har program i smågrupper – ¼ til ½ time flere ganger i uka – som personalet skal videreføre på avdelingen.

Andre tiltak er å synliggjøre for barna hva som skjer i aktivitet og rutinesituasjoner ved å bruke bilder eller fotografier. I rutinesituasjonene bruker de voksne benevninger: De bruker språket og benevner i tillegg til handlingen. I temaarbeid brukes konkreter, for eksempel plastfrukt, og personalet viser barna preposisjoner

– på, under, over osv. Sang, spill, lotto og Kims lek brukes for å lære barna norsk, en arbeidsmåte som brukes hele tida for alle på småbarnsavdelingene. *Tegn til tale* brukes med alle barna.

”Smågrupper er gull verdt”, ifølge personalet. Det er først og fremst barne- og ungdomsarbeideren som gir tilbakemelding på at det fungerer godt. Stimuleringen blir mer ”intens” i smågrupper enn på avdeling, og det blir bedre konsentrasjon gjennom lek i små grupper. Det er en utfordring at språkstimuleringen lett kan bli litt løsrevet fra konteksten, og barna greier ikke helt å bruke begrepene videre i andre og nye sammenhenger. Personalet gir veiledning til foreldrene om at barna skal se på norsk barne-tv hjemme, og noen av foreldrene har bedt om å få sangene som synges i barnehagen

Språkstimuleringsmateriell i barnehagen er Snakkepakken, Bedre språk, spill og ulike former for konkreter. Bedre språk-prosjektet står beskrevet i årsplanen. Det brukes lite bøker i barnehagen.

Bøker uten bilder fungerer ikke, og bøker på småbarnsavdelingen blir ødelagt..

Barnehagen har en sangperm med sanger på ulike språk, men den brukes ikke systematisk. Tomas og Emma-bøker på kurdisk, spansk og arabisk brukes lite.

Hver avdeling har ”Velkommen” på alle språk, flagg på veggen, og det hilses på alle språk.

Det er et mål at personalet skal lære seg enkle ord på mat, hygiene og klær på flere språk..

I årsplanen står det at barnehagen er et ”fargerikt felleskap” og det har vært arbeidet i et prosjekt der målet var å løfte fram ”deres” kultur. Et eksempel er et arrangement den siste fredagen i måneden der foreldrene inviteres til å lage mat. Også norske foreldre inviteres, og et eksempel på det var at ei mor fra Hitra kom og laget fiskekaker.

For kartlegging av barnas språkkompetanse brukes TRAS og Nya SIT, som er et svensk opplegg for 4- og 5-åringer. Ellers er det prøvd litt forskjellig. Nå brukes TRAS én gang per år på alle barna fra de er små. Alle får TRAS når de er to år, og en prøver å få det til to ganger per år. Ingen i personalet er sertifisert for bruk av tester, men barne- og familietjenesten hjelper barnehagen med dette.

Det finnes ingen tester som viser hvordan barnet anvender språket, og hva det forstår. Det fører til at vi lager verktøy sjøl: hva gjør vi på kjøkkenet. Det bør være enkelt å bruke, også i forhold til samarbeid med foreldrene.

For å fremme integreringen i barnegruppene spres de minoritetsspråklige barna på alle de fem avdelingene. De får ikke noe spesielt opplegg fordi de er minoritets-språklige – alle deltar på alt. Det organiseres lekegrupper og motoriske grupper et par ganger per uke på tvers av språk. Noen barn trenger noe ekstra uavhengig av språkbakgrunn, og ”språk og motorikk henger sammen”. Når en skal jobbe med vennskap og sosial kompetanse, kommer det litt an på barnas alder og norskferdigheter. Disse barna kan lett bli misforstått og komme opp i konflikter.

Minoritetsspråklige 4- og 5-åringer, spesielt gutter, har en mer voldsom lek enn norske barn. Men det skyldes oppdragelse og ikke språk. Det er mye videobruk hjemme, og barna bestemmer mye hjemme. Mange er vant til å ha

en lederrolle også i barnehagen på grunn av sin væremåte. Dette vurderer vi som negativ atferd. Disse ungene bestemmer mye når de er små.

Samarbeid og ledelse

Det er ingen spesielle ordninger for samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene. Personale er drillet på foreldresamtaler gjennom bruk av video, rollespill og drama.

Vi har øvd på den vanskelige samtalen. Den kan dreie seg om kulturforskjeller, klær og kosthold.

Barnehagen har foreldresamtaler høst og vår der det underskrives en samarbeidsavtale om hva det skal jobbes med hjemme og i barnehagen, for eksempel do-trening, atferd, påkledning og lesing. Det skrives referat av samtalene som begge parter får. Barnehagen har også utformet en foreldresamarbeidsperm som blant annet viser ullklær og annen praktisk informasjon, og en bruker primærkontakter for barn og foreldre. Dette vurderes som viktig fordi det er flere og flere barn som begynner i barnehagen før de er tre år, noe som kan skyldes at "...kontantstøtten ikke lengre er så høy som tidligere". En prøver å få til flere enn to samtaler i året. Noen ganger brukes tolk og bilder for å snakke om barneoppdragelse. Uformell kontakt er vanskelig på grunn av språket, så en prøver heller å ha hyppigere samtaler med tolk. Personale sier at de trenger å bruke tolk, og erfaringene er at dette går greit. Men det kan oppstå problemer med samarbeidet når søsken henter barnet i barnehagen.

Personale oppfordrer foreldre, besteforeldre og tanter til å komme i barnehagen, lage mat og ta med ting. Nå prøver de som nevnt å få det til siste fredagen i måneden. Men mange foreldre er på jobb og skole, og ikke alle foreldrene er så interessert i barnehagen. Personale opplever at de fleste av dem har få forventninger. "De er litt redde". For å styrke samarbeidet med foreldrene brukes tolk, samarbeidsperm og fredagsprosjekter.

Vi ønsker at barnehagen skal være en flerkulturell barnehage, formidle en flerkulturell atmosfære, slik at alle kjenner, ser, lukter og hører det når de kommer hit.

Det er viktig å få foreldrene mer "innafør" i barnehagen. Vi vil lære av dem, bli kjent med landet og kulturen og verdsette det. Nå skal vi ha en flerkulturell fest der foreldrene har ansvaret..

Det har vært prøvd å arrangere "etniske foreldremøter" på dagtid i barnehagen, men da er det problemer for foreldrene å skaffe barnevakt. På det siste møtet kom få av foreldrene, derfor er det sendt referat til dem på norsk. På småbarnsavdelingene er det imidlertid bra oppmøte.

Det kan bli mye for foreldrene, de er travle og vil ha kontakt, men noen vil ikke stå fram i barnehagen.

Barnehagen arrangerer internasjonal fest (mest kurdisk) hvert år enten i barnehagen eller på skolen med mat, klær, sang og loddsalg. Det er veldig populært. I år skal FAU ha ansvaret, og det skal kombineres med nissefest. Her blir foreldrene engasjert, det er viktig.

Gjennom prosjektet Bedre Språk er det samarbeid med flere skoler og barnehager. Ni barn i barnehagen er på enkeltvedtak, derav to minoritetsspråklige. Men det

skyldes ikke språkrelaterte problemer. I barnehagen er det en spesialpedagogisk koordinator som er kontaktpersonen til barne- og familietjenesten og har ansvar for alle barna som trenger dette tilbudet.

Skolene i kommunen har en plan for samarbeidet med barnehagen. De har blant annet et eget møte med foreldre til minoritetsspråklige skolestartere, og rektorene kommer til barnehagen og har et møte med de som skal begynne på skolen, og barna kan gå til skolen og hilse på. Førsteklassingene kommer også tilbake til barnehagen for å hilse på ”ut på høsten”.

Barnehagen skal gi et minimum til barna før skolestart.

Det er overføringsmøter med skolen om barn ”på vedtak” og om barn som ”krever noe ekstra”. Barnehagen sender med en mappe til skolen med barnas tegninger, Nya SIT- og TRAS- resultater.

Kompetanse

Hele personalgruppa har norsk som morsmål, med unntak av en minoritetsspråklig assistent. Denne skal slutte, og barnehagen vil da lyse ut stillingen for å få ansatt en ny tospråklig person.

Kommunen har gitt mange muligheter for kompetanseheving, og det er opp til fem og en halv temadager i året. Barnehagen prøver å sende én fra hver avdeling på disse kursdagene. Prosjekter i Bedre Språk har årlige samlinger, men ellers gis det ingen systematisk veiledning til personalet, bortsett fra barne- og ungdomsarbeideren som får noe veiledning av spesped-koordinatoren, som er den som deltar mest på prosjekter, kurs og lignende, ifølge pedagogene.

Rammefaktorer

Styreren i barnehagen peker på flere utfordringer hun som styrer i en flerkulturell barnehage har. Det er blant annet å støtte personalet som har store utfordringer og gi dem kompetanse. En del av de minoritetsspråklige barna har spesielle behov, og det krever mye tid til å samarbeide med foreldrene. Videre er kulturforskjeller en utfordring når det gjelder oppdragelse, noen slår barna og barna ser mye på TV. Det er forskjeller i synet på gutter og jenter, hvilke klær de kan ha på seg, og hvilke aktiviteter de kan delta på – mye er ukjent. Foreldrene er skeptiske til at barna går på skøyter, og noen er skeptiske til fotball. Mange av foreldrene tilhører en spesiell sosioøkonomisk gruppe, og derfor er det mye å jobbe med for personalet i tillegg til ”den pedagogiske biten”.

Disse foreldrene tror at alle norske barn har egen tv, telefon, pc etc. Det er en utfordring for en del av dem å bo i et rikt land.

En annen utfordring det pekes på, er at mange minoritetsspråklige barn starter sent i barnehagen (i 3–4-årsalderen) og sliter med svak norsk lenge. Mange har et overflatespråk på norsk, noe som barne- og ungdomsarbeideren i barnehagen har avdekket.

I 5. klasse vises hullene godt. Mange tror at de forstår mer enn de gjør.

Personalet sier at det trengs flere tospråklige assistenter i barnehagen, men ingen slutter, og det er ikke mange ledige stillinger. De føler at de kommer til kort:

”Barna skriker og ingen kan språket.” Den minoritetsspråklige medarbeideren er blitt brukt noe i tilvenning, og ei jente med kurdisk bakgrunn har fått henne som primærkontakt. Styrer peker spesielt på at det blir ”lite igjen” av midlene – de statlige midlene til minoritetsspråklige barn. De går til lønn til assistenten, som i tillegg bruker av spesped-midlene, slik at hun får 60 % stilling.

5.6.2 Barnehage F2

Barnehagen er en heldagsbarnehage med fire avdelinger og til sammen 70 plasser. Seks av barna er minoritetsspråklige.

Beskrivelsen bygger på ett intervju med en pedagogiske leder og en assistent.

Organisering og innhold

Språktrening i norsk foregår i egne grupper med to og to barn ca. en time to ganger i uka. Ofte er det også et norskspråklig barn med i gruppene. Barnehagen har egne ressurser til dette i form av en assistent. Det er bare de største minoritets-språklige barna som får egne opplegg fordi de er minoritetsspråklige. Noen av de samme ungene har også spesialpedagogisk ressurs. I tillegg foregår det språkstimming i full gruppe i de daglige situasjonene. De minoritetsspråklige barna som går i barnehage, kan godt norsk, og det er laget en egen plan for språkarbeidet med disse barna. Den som har opplegget, mest assistenten, følger planen og bestemmer spill etc., og ”hun har mange permer hun kan bruke for å få ideer”. Hun er ansvarlig for oppleggene, gjennomfører disse, skriver logg og gjør notater om hvordan barna fungerer. Hun får ikke systematisk veiledning, men får tilbakemelding på om oppleggene går bra. Hun kan få mye hjelp hvis hun har behov for det. Oppleggene evalueres etter hvert, pedagogisk leder ser igjennom evalueringene og formidler informasjonen videre til foreldrene.

Språkstimuleringen skjer om morgenen før mat og utelek. I tillegg utnyttes daglige situasjoner der de voksne har en bevissthet om å være tydelige språkmodeller og bruke benevning. Alle barna må trenere på årstider, tall, kjøkkenting og andre begreper. Matlagning benyttes ofte som utgangspunkt for språkstimulering, samt rim, regler og lesing.

Dette er ressurssterke barn, de ligger ikke bak de andre. Men de har rett på disse timene, og vi ønsker å gi dem alt før de begynner på skolen. De får språktrening hele tida, når de voksne er bevisste og når de er sammen med andre barn. Vi er bevisste på å la de få tid til å snakke, vi lytter.

De minoritetsspråklige barna informeres litt på forhånd om hva som skal skje i samling, og en prøver å se innholdet i de små språkgruppene og det som skal skje i samling, i sammenheng. Dersom noen ikke får utbytte av samling, kan de få et alternativt opplegg av mer praktisk art, være med en voksen å dekke bordet etc. Det skjer mest begrepstrening i de tilrettelagte aktivitetene. Å trenere barna på å kunne snakke om følelser, noe som ikke er konkret, er en utfordring slik personalelet ser det.

Den formelle språktreningen fungerer bra. Personalelet ser at det er framgang i måten barna bruker språket på. Evaluering foregår ved at en snakker om hvordan opplegget har gått, og finner ut hvor hullene er, for eks når barna er med på kjøkkenet, ser en om de mangler begreper. Evaluering skjer også spontant. Personalelet

snakker også med en som jobber spesielt med spesialpedagogikk i barnehagen, om arbeidet med de minoritetsspråklige barna. Den spesialpedagogiske ressursen er knyttet til andre ting enn at barna er minoritetsspråklige. Ingen barn får slik ressurs fordi de er minoritetsspråklige.

Når det gjelder materiell til språkstimulering "... bruker vi alt som finnes", som for eksempel egne kommunale spill, Språkglede, Snakkepakken og Kunnskaps-spill. Snakkepakken brukes også i hel gruppe, og barna kan bruke noe av dette materiellet selv. Ellers lager personalet småting selv ved å klappe ut blad, sol og geometriske former. Alt av bøker og sanger i barnehagen er på norsk.

Det er ikke skrevet noe om minoritetsspråklige barn i årsplan, men det er laget en egen plan med mål og arbeidsmåter for arbeidet med minoritetsspråklige barn.

Til kartlegging av barnas språkkompetanse brukes TRAS, Alle med og assistentens logger. Spesialpedagogen i barnehagen samler inn assistentens logger fra språktreningsoppleggene.

Det er vanskelig å finne verktøy som passer til minoritetsspråklige barn. Det vi bruker, er ikke det beste å bruke, men det kan brukes på noe. Det er ikke tilpasset, og noen av ordene kjenner de (minoritetsspråklige barna) ikke. Mange begreper er ukjente. Det beste er å observere barna i det daglige.

Som integreringstiltak bruker barnehagen smågrupper der en prøver å skape et fellesskap gjennom tegning, lek etc., og de som trenger det, får hjelp av en voksen til konfliktløsning. Smågruppene er satt sammen på tvers av språk. Det vanlige er imidlertid at sosial trening skjer i full gruppe, og nå klarer de fleste seg veldig godt. De fungerer godt i lek, og de får attraktive lekeroller. I enkelte tilfeller må noen ha hjelp til å løse konflikter. Men de minoritetsspråklige er populære barn, flinke "lekere" og "greie" barn med god norsk kompetanse. De strukturerte aktivitetene er ikke spesielt tilrettelagt i forhold til minoritetsbarnas språklige behov.

Samarbeid og ledelse

Samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene skjer mest i form av daglig uformell kontakt og som mer formell kontakt i foreldresamtaler. For ett av barna bruker barnehagen kontaktbok der de skriver om hva barnet har opplevd i barnehagen. Foreldrene kan da lettere samtale med barnet om dette hjemme. Personalet snakker norsk med alle foreldrene, bortsett fra ett foreldrepar der kontakten skjer på engelsk. Tidligere ble det brukt noe tolk. Alle disse foreldrene møter opp på samtaletimer og foreldremøter. De er engasjerte og vil vite hvordan det går med norskutviklingen til barnet, om det har venner, og hvordan det går utviklingsmessig. Personalet synes det er lett å informere de foreldrene de har nå, men en må sjekke at de har forstått. Foreldrene her er veldig opptatt av å bli en del av det norske samfunnet. "De arbeider, lever og bor her". Foreldrene sier fra hvis det er noe de vil at personalet skal jobbe spesielt med, for eksempel at barnet har vært på ferie og ikke snakket norsk på lenge. Hvis barnet sier "juksemaker pipelort" hjemme, spør foreldrene personalet hva det betyr. Foreldrene skriver også noen ord på sitt språk i barnehagen, for eksempel navnet på farger.

Det er ingen rutiner for samarbeid med andre barnehager om minoritetsspråklige barn. Men det er et forum for førskolelærere for å ta opp forhold knyttet til barn med spesielle behov. Dette forumet kan også brukes for å snakke om spørsmål knyttet til arbeidet med de minoritetsspråklige barna. Barnehagen samarbeider

med barne- og familietjenesten om barn som ”meldes opp”, og en kan søke råd hos dem.

Vi kan ta TRAS om vi ikke synes det skjer så mye med språket, og lage en bekymringsmelding.

Samarbeidet med skolen skjer gjennom muntlig informasjon til lærere før skolestart. Det gis ikke noen form for skriftlig informasjon fra barnehagen ”... bare fordi det er minoritetsspråklige barn”.

Kompetanse

Alle i personalgruppa har norsk som morsmål, bortsett fra to med andre (vestlige) morsmål. Ingen i personalgruppa har spesiell utdanning om minoritetsspråklige barn. En ung assistent har hovedansvaret for de minoritetsspråklige barna i barnehagen. Hun har arbeidet i barnehagen i litt over et halvt år, har ingen formell utdanning og regner ikke med å bli værende mer enn om lag ett år. Hvis det er noe personalet lurer på vedrørende de minoritetsspråklige barna, kan de spørre spesialpedagogen om råd når det gjelder enkeltbarn.

Rammebetingelser

En utfordring for personalet er at ”det ikke er nok tid ved sykdom”. Ved omrokkeringer av dagen forsvinner ofte det spesielle tilbuet til disse barna. Personalet peker videre på at det er utfordringer for barna og familiene når det gjelder hva som skjer etter at de er gått hjem fra barnehagen – hvordan de har det sosialt på fritida, om barna blir bedt i bursdager osv.. Personalet prøvde tidligere å ”spleise” familier, og de sa blant annet til alle foreldrene at de måtte invitere alle barna på samme alder på bursdager.

5.6.3 Grunnskole F1

Skole F1 er en stor 1 – 7-skole med mellom 300 og 400 elever. Den er en ordinær barneskole, men har også mottaksklasser for minoritetsspråklige elever og tar imot elever fra store deler av byen. Andelen minoritetsspråklige elever varierer mellom 18 og 25 %. På intervjudispunktet er det ca. 30 elever i mottaksklassene. I tillegg er det minoritetsspråklige elever på de ulike trinnene på skolen. Den følgende beskrivelsen baserer seg på tre intervjuer, ett med to kontaktlærere, ett med én lærer i mottaksskolen og ett med én person i ledelsen med særlig ansvar for de minoritetsspråklige elevene.

Organisering og innhold

Minoritetsspråklige elever som kommer til skolen uten tilstrekkelige ferdigheter i norsk, blir plassert inn i mottaksklasse. Det er en egen mottaksgruppe for elever på første trinn. Elevene deles videre inn i ei gruppe for elever på 2. – 4. trinn, og ei gruppe for 5. – 7. trinn. ”Og det funker,” sier inspektøren. Tidligere fikk ikke elevene på første trinn tilbud om mottaksklasse. Det gikk ikke så bra:

Vi fikk et etterslep i andre klassen, vi fikk masse unger som ikke kunne norsk godt nok, så de måtte i mottak. Det var bare tull!

Elevene får tilbud om ett år i mottak, så må de over i vanlig klasse på trinnet der de hører til. Da skal det legges til rette for dem der. Elevene kan gå over til klasse på trinnet tidligere enn etter ett år. Det vurderes individuelt.

De minoritetsspråklige elevene får gå full tid i mottaksklassen. Men når de kommer til skolen, blir de presentert for elevene i den klassen der de etter hvert skal høre til, slik at elevene der får se den eleven som står på klasselista. Etter hvert som elevene lærer litt av det norske språket, kan de begynne å delta litt på trinnet for å praktisere språket sammen med norskspråklige elever, og de får begynne å delta litt i fag og bli litt kjent med trinnet sitt.

Elevene får tilbud om morsmålsundervisning til og med femte trinn. Der det er behov, gis det også morsmålsopplæring ut over dette. Den er lagt til en fast ukedag, der skoledagen er litt kortere, slik at elevene kan gå direkte til morsmålsundervisning. Det er også grupper for lese- og skriveopplæring på morsmålet for de elevene som trenger grunnleggende lese- og skriveopplæring. På 5. – 7. trinn har morsmåslæreren også tospråklig fagopplæring. I mottaket prøver de å la elevene med samme språkbakgrunn få sitte sammen og hjelpe hverandre. Når elevene får lese- og skriveopplæring på morsmålet, arbeider andrespråklæreren med å utvikle elevenes muntlige norsk. Morsmålsopplæringen er veldig viktig, understreker inspektøren.

Hvis vi klarer å få tak i morsmåslærer før ungen kommer, og vi kan periodisere og bruke læreren litt ekstra den første tida, og vi har en person som kan forklare, for de aller fleste kommer jo fra et skolesystem som er annerledes – det er enten–eller, det. Vi er helt avhengige av dem.

I mottaksklassen følger opplæringen planen i grunnleggende norsk. Det er dessuten utviklet en egen plan for mottaket. Læreren legger vekt på begrepsslæring, dessuten er det viktig å innarbeide gode skolerutiner. Inspektøren uttrykker det på denne måten:

Rutiner, det ser jeg. Hvis man ikke har rutiner i mottaksklassen, så kan undervisningen være så god som den bare vil. Du er nødt til å ha en veldig stram, kjærlig, fast hånd. Du må være en god klasseleder, det tror jeg er alfa og omega.

De bruker kartleggingsverktøyet som er laget til planen i grunnleggende norsk, og i tillegg bruker de en del kartleggingsmateriell som de har laget internt på skolen.

Kunnskapsløftet legges til grunn for opplæringen når elevene kommer over i klasser på trinnet, men målene må ofte tilpasses ut fra elevens ståsted, siden de har hatt kort tid i skolen.

Den største utfordringen synes inspektøren er å få gitt elevene en effektiv opplæring.

At det ikke skal gå så lang tid før de har lært seg norsken. Få lært ord og begrep og få systematisert det. Det er begrepsapparatet, redskapsspråket vi skal ha tak i. Og det, på de to årene – det tar tid! Å få jobbet nok med det – det må vi jobbe mer med som skole.

En gang i året samles hele skolen til en temadag der det internasjonale og flerkulturelle får stå i sentrum. Både ledelse og lærere omtaler dette som et viktig arrangement som bidrar til å profilere skolen.

Samarbeid og ledelse

Både ledelse og lærere holder fram at det er et godt samarbeid på skolen. Samarbeidsklimaet omtales som ”raust og romslig”. Det er formalisert i det såkalte ”trekantsamarbeidet”, der morsmåslærer, lærer i grunnleggende norsk og kontaktlærer skal samarbeide.

De skal finne to eller tre temaer som de skal jobbe sammen om i året. Da skal vi prøve, og så skal vi evaluere. Den tospråklige læreren tar ord og begreper i forhold til temaet først. Så tar den grunnleggende norsk-læreren det, og så blir det tatt i klassen.

Det holdes fram at ledelsen må styre dette samarbeidet, der det legges klare former for samarbeidsarenaer og -former.

Det må styres veldig fra ledelsen. Jeg tenker at nå går det av seg sjøl, men nei. Du må holde det varmt, ingen ting går av seg sjøl.

Blant annet brukes e-post regelmessig for å informere morsmåslærere om emner der det er aktuelt med tospråklig fagopplæring. ”Vi kjenner morsmåslærerne nå,” sier lærerne.

Hvert trinn må levere årsplaner i grunnleggende norsk. Når trinnet har teamsamtaler, går ledelsen faste ukentlige runder og etterspør hvordan teamene arbeider med opplæringen av de minoritetsspråklige elevene. ”Det er noe helt annet når du får en samtale rundt det og en refleksjon”. Inspektøren bruker også dette som arena for å gjøre lærerne oppmerksom på nye læremidler og lignende. Morsmåslærerne som driver lese- og skriveopplæring på elevenes morsmål, må også levere årsplaner for dette arbeidet. De har også mulighet til å få kollegaveiledning. De ulike språkene har ulike tilnærminger, men morsmåslærerne må forholde seg til norsk skole, understreker inspektøren.

Skolen gjør mye for å ha et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Blant annet har de språkhomogene foreldremøter én til to ganger i året, der for eksempel alle de arabisktalende foreldrene kan komme og tolk er til stede. Læreren i mottaksklassen beskriver samarbeidet med de minoritetsspråklige foresatte som nært og tett:

Vi har de årlige to samtalene som vi bruker ellers, men det er mye nærmere og mer samarbeid enn det. Er det noen elever som har noen vansker på noe vis, faglig eller sosialt, så tar vi kontakt. (...) Jeg har sagt til ei mor at nå kan du bestemme neste møte, og da blir det jo mye hyppigere møter enn om vi hadde bestemt det. Og så har vi sånn loggbok der vi forteller om hvordan dagen har vært, og vil de kommentere noe der de, så kan de gjøre det. Og det kan hende jeg ringer hjem om det er aktuelt. Og jeg opplever at foreldre kommer innom sjøl, der og da, og det er ikke alltid jeg har tid til, men da må vi jo avtale et møte. Jeg tar det jo som et positivt signal da. Det er nært samarbeid, og det tar en god del tid, men det er fryktelig viktig.

Men arbeidet beskrives også som tidvis krevende. Lærerne forteller at foreldrene vanligvis kommer til samtaler, men det varierer veldig om de kommer til foreldremøter. Skolen bruker tolk når det er behov for det. Lærerne beskriver elevenes atferd som en stor utfordring. Det kan være store kulturforskjeller som gir seg utslag i en annen barneoppdragelse. Det kan hende foreldrene også har problemer selv, og derfor ikke er i stand til å se problemene til barnet. På dette området trenger skolen hjelp utenfra, understreker lærerne.

Det er få rutiner for erfaringsutveksling mellom skolene i kommunen. Veilederne for de minoritetsspråklige elevene møtes med jevne mellomrom og organiserer fagdager, men det kunne gjerne vært et lærerforum også, sier inspektøren. Når det gjelder overføring av elever mellom skoler, er det gode rutiner for erfaringsutveksling. Når en elev skal overføres til hjemmeskolen, blir denne informert i god tid, først via telefon. Så drar eleven og en lærer fra mottaksskolen på besøk. Dersom det er en elev med afterdsproblemer, må de prøve å passe på at eleven kan godt nok norsk før han eller hun overflyttes. Men det er ikke alltid bare enkelt, forteller kontaktlærerne:

Hjemmeskolen vil at eleven skal være lenger her, vi vil at eleven skal være lenger i mottak.

Kompetanse

For noen år tilbake ble lærerne på skolen tilbudt etterutdanning i norsk som annerspråk, så de aller fleste har denne kompetansen nå. Inspektøren omtaler dette som ”et løft for etterutdanning”. Mange av de tospråklige lærerne har også tatt utdanning. 75 % av de tospråklige lærerne har bachelorgard eller annen høyere utdanning. Det er blitt satt kompetansekrav til lærerne fra sentralt hold i kommunen.

Det er mange tospråklige lærere på skolen, med drøye 10 årsverk i morsmål inneværende skoleår. 23 ulike språk er representert blant personalet. Morsmåslærerne har også deltatt på kurs i blant annet strategilæring og mappeurdering. Selv om kompetansesituasjonen synes bra, sier inspektøren at skolen nå trenger å oppdatere sin kompetanse, blant annet har de manglende kompetanse i grunnleggende norsk.

Inspektøren forteller om at det er stort behov for kunnskap om kartlegging rundt omkring i kommunen.

Vi har jo den kartlegginga nå, som vi kan vurdere etter. Før tror jeg det har vært mye tilfeldig. Skolene har manglende kompetanse på dette området, og det ser vi som er veiledere at det er mange misforståelser eller manglende kunnskap. Og det synes jeg er rart, for vi har jo holdt på i nesten 30 år!

Rammebetegnelser

Samtlige informanter sier at det er veldig uheldig at elevene får gå i mottaksklasse bare ett år. Det går på dato, forteller inspektøren. Men mange elever trenger mer enn ett år. Læreren i mottaksklassen uttrykker det på denne måten:

Det hører ikke hjemme noe sted at du har ei stor gruppe med det store spriket, og noen har traumer og sliter noe forferdelig, noen har god skolegang, noen har ingen ting!

De to kontaktlærerne understreker det samme poenget. Og skolen prøver å være fleksibel med overgangen fra mottak til vanlig klasse, selv om de ikke får ressurs til det. De bør heller ikke tilbake til hjemmeskolen etter bare ett år.

Det har vært sendt mange unger for tidlig her til hjemmeskole.

Lærerne understreker at på dette området er tilbuddet for tynt i forhold til behovet. ”Hvis de første årene ikke går bra her, kan man jo tenke seg hvordan det vil bli framover. Man må investere mer,” sier læreren. De synes skolen driver veldig

riktig, men midlene er for små. Én lærer på 20 elever med 15 ulike språk – det er krevende. Bare én time morsmål per uke er også altfor lite, understreker inspektøren, det er ”en dråpe i havet”.

Undervisningen i grunnleggende norsk er sårbar. Når det er sykdom blant lærerne, så kan noe av norskundervisningen for de minoritetsspråklige elevene falle bort. På den måten blir opplæringstilbudet til de minoritetsspråklige elevene ”tynnere” enn det egentlig burde være.

Lærerne forteller at de gjerne skulle hatt mer tid til samarbeid med morsmåslærerne. Selv om de har arbeidsplasser på skolen, må de farte mye rundt til andre skoler.

5.6.4 Grunnskole F2

Skole F2 er en barneskole med rundt 100 elever, og ca. 20 har minoritetsspråklig bakgrunn. Lærer med særlig ansvar for minoritetsspråklige elevene på småskoletrinnet og rektor har blitt intervjuet hver for seg.

Organisering og innhold

Skolen driver med fådelt organisering der opplæringen for en stor del foregår i aldersblandede grupper. I lese- og skriveopplæringen bruker de veiledet lesing i nivådelte grupper kombinert med stasjoner. De minoritetsspråklige elevene som får særskilt norskopplæring, blir fortrinnsvis plassert i samme gruppe, slik at det skal bli enklere å lære dem ord og begreper. En egen lærer tar seg særlig av dem i forbindelse med stasjonsundervisningen. I smågruppene brukes det forskjellige lærermidler som plukkes ut, dessuten er det mye høytlesing og samtale om innholdet i bøkene. For de minoritetsspråklige elevene som følger læreplanen i norsk, har de det samme opplegget som de øvrige elevene, men det tilpasses når det er nødvendig.

På begynnelsen av skoleåret jobber de i basisgrupper, slik at det skal være mulig å få kartlagt elevene og plassere dem inn på grupper. Til dette arbeidet bruker de velkjent kartleggingsmateriell (f. eks. Carlstens leseprøver) i tillegg til de obligatoriske kartleggingene. Lærer synes det nye kartleggingsverktøyet til Læreplan i grunnleggende norsk ser bra ut, og har så smått begynt å ta det i bruk. ”Vi observerer, vurderer, snakker sammen om dem,” sier læreren, men synes likevel at den kartleggingen som foregår, må beskrives som overfladisk. En av grunnene er at det er mange ulike lærere som har de minoritetsspråklige elevene.

Skolen har flere morsmåslærere. Mange språk tilbys på skolen etter ordinær skoletid, én time per uke. Noen elever må ta taxi for å komme til en annen skole for å få morsmålsundervisning. På mellomtrinnet gis det også tospråklig fagopplæring én time per uke. I tillegg har skolen organisert et spesialpedagogisk team som har ansvar for oppfølging av elever med enkeltvedtak omrett til spesialundervisning. Tre av de minoritetsspråklige elevene har slikt enkeltvedtak.

Språkopplæringen for minoritetsspråklige elever er nedfelt i årsplanen for minoritetsspråklige. Den beskriver hvordan undervisningen skal legges til rette i løpet av skoleåret.

Samarbeid og ledelse

”Samarbeidet er en akilleshæl,” sier rektor. Han sikter særlig til at morsmålslærerne er på så mange skoler at det er vanskelig å få til en struktur. Ellers forteller læreren at de har regelmessige teammøter der de jevnlig diskuterer tilrettelegging for elevene. Rektor tar ansvar for opplæringen av de minoritetsspråklige elevene, men i tett samarbeid med lærerne, som er de som ser hva som trengs.

Forholdet til mottaksskolen de tar imot elever fra, holdes også fram som et krevende område. Lærer mener at elevene ikke er ”klare” når de kommer fra mottaksklassen. Rektor er opptatt av å få til en god dialog med mottaksskolen om dette. Lærer kjenner ikke til at det er noe samarbeid mellom skolene i bydelen om de minoritetsspråklige elevene, mens rektor viser til ledernettverket i bydelen, noe som gjør at samarbeidet får en struktur.

Samarbeidet med foreldrene til de minoritetsspråklige elevene beskrives av rektor som variabelt, mens kontaktlæreren synes det er stort sett bra, selv om det av og til er en del språkproblemer.

Kompetanse

Læreren mener at skolen trenger flere lærere med kompetanse i norsk som annet språk og ønsker selv mer kompetanse på området. Rektor synes at kompetansen er meget god, siden de har et spesialpedagogisk team som ivaretar mange sider av opplæringen til elevene.

Rammebetingelser

Lærer uttrykker behov for flere timer til de minoritetsspråklige elevene. Det er bare de som har størst behov, som får ”norsk to”. Hun synes hun må gjøre ”brutale valg” når det gjelder opplæringen av de minoritetsspråklige elevene. Rektor synes situasjonen er god, og nevner igjen det spesialpedagogiske teamet som en særlig styrke for skolen.

5.6.5 Grunnskole F3

Denne skolen er en stor ungdomsskole med nærmere 500 elever. Andelen minoritetsspråklige elever er relativt lav. Ca 20 elever får særskilt norskopplæring inneværende skoleår. Det er blitt gjennomført to intervjuer, ett med fagleder med ansvar for tilpasset opplæring og ett med lærer for ei gruppe minoritetsspråklige elever.

Organisering og innhold

Minoritetsspråklige elever som søker om særskilt norskopplæring, får én time forsterket norskundervisning og én time til tospråklig fagopplæring per uke. Ingen elever ved skolen har søkt om morsmålsopplæring. Elevene må også ha en individuell opplæringsplan når de får tildelt disse timene. Elevene får selv ha stor innflytelse på hvordan timene til særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring skal brukes. De kan ha tospråklig lærer med seg inn i timene, men de fleste ønsker

å ha timene alene med morsmåslærer der de gjennomgår ord og begreper i de ulike fagene. Skolen prøver å ha et brukerperspektiv på særskilt norskopplæring:

Vi prøver å hjelpe slik at eleven synes det er ok. Det er viktig å huske på at det faktisk er en elev som eier den timen her.

Skoleledelsen passer derfor på at timene i særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring er synlige på timeplanen til elevene. Norskopplæringen er veldig tilpasset hver elev, understreker læreren som har ansvar for særskilt norskopplæring på ett av trinnene. Hun har individuelle timer med elevene, fordi det etter hennes erfaring fungerer bedre enn å samle dem i gruppe. Det gjør det også lettere å organisere undervisningen. Hun tar ofte ut elevene når den øvrige elevgruppa har undervisning i nynorsk som sidemål. Hun hjelper elevene ofte med skriving, særlig når de har flere større skriveoppgaver.

Det er ikke mottaksklasse ved skolen, men skolen tar imot elever fra en mottaks-skole i nærheten. Når de kommer derfra, blir de plassert inn i ordinære klasser. Det holdes overføringsmøte med mottaksskolen når det kommer nye elever. De sjekker om det er elever som har enkeltvedtak, og håper at det nye kartleggings-materiellet vil gjøre at de får enda bedre informasjon om elevene i framtida. Enkeltvedtak varer normalt i tre år dersom det ikke endrer seg ved kartlegging. Nylig har tre elever blitt overført til ordinær norskundervisning fordi de kom på nivå 3 i kartleggingen som skolen gjennomførte.

De har nettopp tatt i bruk kartleggingsverktøyet for språkkompetanse i grunnleggende norsk. Alle lærerne som gir særskilt norskopplæring, gikk sammen om å gjennomføre kartleggingen, siden materielle virket svært omfattende. Kartlegging er ellers et krevende område. Det kan være vanskelig å vite hva som er hva:

Det vi lurer mest på, er hva som er språkproblemer, og hva som er andre problemer. Er problemet at eleven ikke kan norsk godt nok, eller er det andre ting?

I planleggingen av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene samarbeider de tett på fagseksjonene, og de går inn i læreplanen for Kunnskapsløftet og ser på målene. Så tilrettelegger de ut fra forutsetningene til de minoritetsspråklige elevene. ”Vi tenker mye på hvordan vi presenterer stoff,” forteller læreren.

Det er en stor utfordring å tenke helhetlig for eleven, sier læreren. De har jo så mange faglærere, og de må få et skoletilbud som henger sammen.

Faglederen forteller at de legger stor vekt på å få til et godt klassemiljø. Kontakt-læreren legger vekt på dette fra første stund elevene kommer til skolen. De gjennomfører også aktivitetsdager i aldersblandede grupper der et hovedmål er at elevene skal bli kjent med hverandre på tvers av trinnene. De minoritetsspråklige elevene får ikke noe spesiell oppmerksamhet i denne forbindelsen, men kontakt-læreren passer på at de ikke blir gående for seg selv.

Samarbeid og ledelse

Kontaktlæreren og læreren som har norskopplæring for de minoritetsspråklige elevene, samarbeider bra. Samarbeidet med de tospråkliges lærerne beskriver faglederen som ”utfordrende”. Ikke alle kontaktlærerne er like godt fornøyd med kommunikasjonen. Ett av problemene er at de tospråkliges lærerne ikke er så gode i norsk, at de ikke alltid selv forstår de ordene og begrepene de skal hjelpe elevene

med. Et annet problem er at de tospråklige lærerne har så få timer på skolen. Men faglederen understreker at de er godt fornøyde med de morsmåslærerne som arbeider på skolen nå, de gjør en god jobb og tar også ansvar for det sosiale miljøet til elevene.

Samarbeidet med foreldrene er litt varierende. Læreren i særskilt norsk har ikke direkte kontakt med foreldrene, siden det er kontaktlæreren som tar seg av dette. Faglederen understreker at de er nøyne med å bruke tolk der det trengs, og at de ikke bruker morsmåslærerne som tolker. Særlig ved overgang til videregående skole legger de vekt på å ha individuelle samtaler med foreldrene. En utfordring kan være at foreldrene kjenner det norske skolesystemet dårlig, og at de kan ha for høye forventninger til hva barna deres kan klare av utdanning. En del foreldre er skeptiske til at barna deres skal over på spesielt tilrettelagte linjer i videregående opplæring, fordi de opplever det som stigmatiserende, forteller faglederen.

Kompetanse

”Vi skulle gjerne ha kunnet mer om dette feltet,” sier faglederen. ”Vi er fattige på kulturkompetanse”. Det hender at det dukker opp konflikter som de ikke har forutsett fordi de ikke kjenner elevenes kulturelle bakgrunn godt nok.

Rammebetingelser

Alle elever med vettak om særskilt norskopplæring får én time hver. Faglederen gir uttrykk for at de nok gjerne skulle hatt en større norskressurs, men man har fått en tildeling man må forholde seg til. Og hvis man slår sammen grupper, kan man utnytte ressursen bedre og gi elevene flere timer. Det har også forekommet at elever som har hatt særlig store utfordringer, har fått en ekstra ressurs i en periode, hvis skolen har kunnet dokumentere behovet.

Læreren i grunnleggende norsk forteller at lærermiddelsituasjonen er vanskelig, og at de bruker mye tid på å kopiere og lage i stand egnet materiale for de minoritets-språklige elevene. PC-er og Internett er tilgjengelig på skolen, men de bruker ikke dette så mye i norsk som andrespråkopplæringen.

5.6.6 Grunnskole F4

Skolen er en ungdomsskole med nærmere 300 elever, ca. 40 % er minoritetsspråklige. Det er en innføringsklasse for minoritetsspråklige elever på skolen. For tida er det 10 elever i innføringsklassen. Beskrivelsen baserer seg på et intervju med fungerende inspektør ved skolen, som også underviser minoritetsspråklige elever og har lang erfaring fra feltet.

Organisering og innhold

De minoritetsspråklige elevene blir plassert i en innføringsklasse når de kommer til skolen. De får være inntil ett år i innføringsklassen før de plasseres over på trinn. Organiseringsmessig er det krevende at det stadig kommer nye elever inn i innføringsklassen. Dette krever stadig omdisponering av ressursene, slik at nye elever får et tilbud samtidig som progresjonen skal ivaretas for de øvrige elevene.

Etter at elevene har vært i mottaksklassen en stund, begynner skolen å arbeide med en gradvis overgang til vanlig klasse. Hvis en elev snakker engelsk, kan han eller hun få alle de praktisk-estetiske fagene inn på timeplanen sin. Slik får de utvidet timeplanen sin med klassen gradvis.

Utenfor innføringsklassen velger lærerne på trinnet selv hvordan de vil organisere norskopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Det er én lærer som har ansvar for norsk som andrespråk på hvert trinn. På 10. trinn er det fire klasseggrupper. Der er alle de tospråklige elevene samlet i en av klassene, slik at det skal bli enklere å organisere undervisningen. All norskundervisning og all naturfagundervisning har de minoritetsspråklige elevene på dette trinnet i egen gruppe, slik at det skal bli enklere å arbeide med begrepsinnlæring. De bruker mye tid på å arbeide med ord og begreper i fag som samfunnsfag, naturfag osv. Noen elever får tospråklig fagopplæring etter ordinær skoletid. De tospråklige lærerne skal hjelpe elevene innenfor det pensumet som eleven har, men det kan by på problemer. Det er umulig å få tospråklige lærere som kan dekke innholdet i alle fag. For de skal ha opplæring i fag på ungdomstrinnet, understrekker inspektøren.

Når elevene er plassert på trinnet, forsøker skolen å tilpasse opplæringen ved å nivådeling. A-nivået er det laveste, og innenfor det nivået kan karakteren 5 eller høyere ikke deles ut. Det er viktig at elevene forstår dette, sier inspektøren. Hun forteller at hun prøver å gi dem muntlige prøver innimellom, og hun trekker inn elevenes morsmål i undervisningen ved å spørre hva ulike ting og fenomener heter på deres morsmål.

De har ingen spesielle overordnede krav når det gjelder hvordan kartlegging skal organiseres. Men de bruker språkmappa. Selv bruker hun det systematisk for de elevene hun selv har ansvar for.

Samarbeid og ledelse

Rektor har ansvaret for opplæringen, men ansvaret delegeres videre nedover i skolen, til dem som har ansvaret for mottaket, og til lærere som har ansvar for særskilt norskopplæring på trinnene.

Samarbeidet med de minoritetsspråklige elevenes foreldre går bra, forteller inspektøren. Hun mener den personlige kommunikasjonen har mye å si. Det hender de har særskilte møter for minoritetsspråklige foreldre når det er spesielle tema de vil ta opp. Når det er vanlige foreldremøter, bestiller de tolk.

I forbindelse med overgang fra barnetrinn til ungdomsskolen har de masse møter, forteller inspektøren. De får beskjed om hvilke elever som kommer fra mottak og fortsatt trenger mottakssted, og om hvem som trenger særskilt norskopplæring. Informasjonsflyten er god.

Det finnes et nettverk for mottaksskolene i bydelen, der lærerne skal møtes med en viss regelmessighet. Det er også bra samarbeid med PPT. Men det er for mange instanser i arbeidet rundt de minoritetsspråklige elevene, det blir ofte svært mange å forholde seg til.

Kompetanse

Det er mange tospråklige assistenter og morsmållærere ved skolen. Både i skoleledelsen og blant svært mange av norsklærerne finnes det formell kompetanse i norsk som andrespråk. Dette er noe som vektlegges ved tilsetting, forteller inspektøren. Kompetanseutvikling kan skje blant annet gjennom fagdager og nettverk for lærere som har ansvar for minoritetsspråklige elever.

Rammebetingelser

”Ett år i mottak er ikke nok,” understreker inspektøren med sterkt trykk. Elevene har så enormt forskjellig skolebakgrunn, og ett års opplæring er langt fra tilstekelig for en elev som har bodd i flyktningleir i flere år og så kommer rett inn i den norske skolen. Mange av kvoteflyktningene har så mange problemer, mange har traumatiske opplevelser. Disse elevene krever mer enn rammene gir mulighet for nå, sier inspektøren:

Når vi ikke setter inn nok ressurser i starten, så drar disse elevene med seg problemene så lenge de lever.

Inspektøren etterlyser en mer helhetlig tenkning rundt denne elevgruppa, i stedet for at de blir spredt rundt på mange forskjellige skoler. De har også blitt fratatt ressurser fra mottaksklassen dette året, hele administrasjonsressursen er blitt borte. Dette skaper en krevende situasjon på skolen.

5.6.7 Videregående skole F1

Denne skolen har studiespesialisering og fem yrkesfaglige linjer. Det går ca. 700 elever totalt på skolen, og om lag 100 av disse (15 %) er minoritetsspråklige, fordelt på 30 språkgrupper. 16 har vedtak om opplæring i grunnleggende norsk, og 12 av disse igjen tar yrkesfaglig utdanning. Skolen er én av to i kommunen med innføringsklasse. Den er fokusskole med NAFO-ressurser som også organiserer kurs og opplæring for andre skoler. I år satses det på kursing i grunnleggende norsk. Skolen har lang erfaring med minoritetsspråklige elever på grunn av sin beliggenhet.

Det er foretatt ett intervju med to personer i ledelsen (rektor og fagleder med overordnet ansvar for innføringsklassen, samarbeid med ungdomsskole tilknyttet asylmottak og NAFO), og ett intervju med tre lærere som bl.a. underviser i grunnleggende norsk, har koordinator- og kartleggingsansvar, underviser engelsk i innføringsklassen m.m.

Organisering og innhold

I innføringsklassen går 16 elever i alderen 16 – 20 år i ett år før de begynner på det ordinære tilbuddet. I første termin går de samlet i egen klasse, i andre termin er de samlet i norskopplæringen og utplassert i ordinære klasser i øvrige fag. Skolen var tidlig ute med å innføre grunnleggende norsk, og ledelsen samarbeider tett med en av skolens lærere, som koordinerer nettverket for grunnleggende norsk i fylket.

Skolen har en ”flerkulturell rådgiver” med minoritetsbakgrunn og relevant høyere utdanning, som har i oppgave å bygge tillit og jobbe forebyggende «ute» blant elevene. Stillingen er finansiert av IMDI for blant annet å motvirke tvangsektskap. Med denne stillingen har skolen lyktes i å redusere kulturelle spenninger og konflikter, ifølge ledelsen. Rådgiveren sitter i rådgiverteamet, er inne i innføringsklassene, bygger boer, mekler mellom lærere og elever og mellom elever. Ledelsen anser stillingen som viktig, og især at det er en flerkulturell person (innvandrer) med høyere utdanning som kan være forbilde, irettesette med autoritet og ”se ting de andre lærerne ikke ser”. Dette sparar skolen for mange ekstratimer, ifølge ledelsen.

Frafallsprosenten for de minoritetsspråklige elevene er relativt lav og ikke større enn ellers (ca. 6 %), men nivåspredningen er større. Andelen med vedtak om spesialundervisning er som i gruppa for øvrig. Skolen ber ganske ofte om utredninger fra PPT. Ledelsen antar at det er en tendens til å tilskrive språket mer betydning enn for eksempel å se etter generelle lærevansker. Lærerne hevder at PPT ikke vil utrede minoritetsspråklige elever før de har vært i landet veldig lenge, med henvisning til 5-årsregelen, tiden det tar å tilegne seg et funksjonelt andrespråk:

Sender vi dem til PPT før dette, kommer eleven i retur, med henvisning til retten til særskilt norskopplæring.

Grunnleggende norskgis enten i innføringsklasse eller i ordinær klasse. Styrking tildeles på bakgrunn av kartlegging og dialog med lærer. Eleven i ordinær klasse som skårer under nivå 3, får styrkingstimer i tillegg til de vanlige norsktimene (1–2 uketimer).

De fleste minoritetsspråklige elevene har *ikke* vedtak om særskilt opplæring. Filosofien er, ifølge lærerne, at eleven må ha sakkyndig vurdering og være nyankommet for å få rett til særskilt opplæring.

Etter at norsk som andrespråk falt bort, ser vi at mange elever ikke får den opplæringen de burde ha. Det er ikke like vilkår. Vi savner norsk som andrespråk. Elevene faller gjennom. Innføringsklasse er bra for dem som går der, men elevene vil fortset mulig videre, og vil ikke holdes igjen. Vi kan se det annerledes.

Elevene søker på VG1 etter ett år med innføring. Det kan også være en utfordring å få elevene til å ta imot tilbuddet om grunnleggende norsk.

Vi må motivere og være litt strenge ... Vi tar en alvorsprat med dem for å få dem til å ta imot. De fleste er lojale, forstår at vi mener noe med det, at vi tar læringsutbyttet deres på alvor.

Elevene som ikke tar imot, må skrive under på at de har sagt fra seg tilbuddet om grunnleggende norsk.

Skolen tilbyr tospråklig fagundervisning, men kun i ett fag. Dette skjer i samarbeid med innføringselever i 10. klasse på en nærliggende ungdomsskole og deres tospråklige faglærer. Skolen ville gjerne ha utvidet tilbuddet, særlig i engelsk, der arbeidet med å utvide vokabularet ville vært mye lettere med en tospråklig lærer/mormåslærer til stede. Engelskfaget betegnes som et ”kritisk punkt” for en del minoritetsspråklige elevene, der nivåspredningen er spesielt stor. Etter loven kan elevene få fagbrev med fritak i to fag etter sakkyndig vurdering fra PPT, men de kan ikke få fritak fra undervisning. Dette betyr, ifølge lærerne, at

... elevene må sitte inne og stryke i stedet for å få begynneropplæring på sitt nivå. Det er veldig frustrerende for elevene.

Læreren omtaler dette som en systemfeil, og mener at elevene kunne ha hatt nytte av engelskopplæring på sitt nivå, da gjerne mer praktisk og yrkesrettet. Nynorsk er også et vanskelig punkt– hvor går grensa for fritak? Etter lærernes mening bør elever som har et annet morsmål, kunne få fritak fra vurdering i nynorsk.

De sliter nok som det er. Nynorsk er altfor vanskelig for dem, de har nok med å lære hovedmålet. Det virker meningsløst.

Både lærere og ledelse ønsker seg verktøy som raskere kan kartlegge elevenes behov, for eksempel for enkeltvedtak. Kartleggingen fra grunnskolen er ofte mangelfull, det er store nivåforskjeller mellom elevene og vanskelig å vurdere for eksempel om elevene skal ha karakter eller ikke. Det kunne gjerne vært felles tester for hele landet, slik at skolen kunne vite hvor den står. Ressurser til kartlegging kunne gjerne vært øremerket. Kartleggingsverktøyet fra NAFO er prosessorientert, stort og omfattende, men det trengs også screeningverktøy og diagnostiske tester,

... slik at vi kan sortere dem fort, og vite hva de kan og hva de trenger.

Grunnleggende norsk er greit nok for de som kommer tidlig, mener lærerne, men elevene som kommer i 9. – 10. klasse, faller lett utenfor. Noen av disse er innom voksenopplæringen.

Overgangen er kritisk. Det er tøft å begynne på videregående skole. Vi er glade for at vi har innføringsklasse. Det sosiale miljøet er viktig i innføringsklassen, og mange psykososiale problemer kan avklares der.

Skolen er også i ferd med å starte en jentegruppe. Lærerne framholder at mange elevene kan ha hatt traumatiske opplevelser som det er viktig å være oppmerksom på. Innføringsklassen er en god hjelp for å tilpasse og motivere. Skolen har lavt frafall og er fornøyd med at de nå har lavt konfliktnivå.

Samarbeid og ledelse

På de ukentlige teammøtene er lærere med kontaktlærerfunksjoner for minoritets-språklige elevene samlet. De snakker ofte om enkeltelever som sliter med norsk og engelsk.

Vi vil jo gjerne at de skal klare seg og få samme muligheter som andre elever.

Det brukes mye tid på å få elevene på yrkesfaglige program til å møte til styrkingstimene, men på studieforberedende program er styrkingstimene obligatoriske. Samarbeidet på skolen fungerer bra, ifølge lærerne. Kollegiet har gode holdninger og er flinke til å se elevene som enkeltelever, ikke som grupper med gruppebehov.

Ledelsen har ikke undersøkt de minoritetsspråklige elevenes karaktersnitt, men antar at dette er rimelig bra. Skolen vektlegger utøvelse av yrkesfag og praksis i bedrift. Elevene har som regel læreplass når de er ferdige på skolen. Skolens lærere har jobbet systematisk med sitt nettverk av bedrifter og har ”kvalitetssikret disse nøyne”. Mange av de minoritetsspråklige elevene på byggfag og transportfag lykkes dermed godt i overgangen til yrkeslivet. Ledelsen gir uttrykk for å være stolte av kollegiet og det systematiske arbeidet med/for de minoritetsspråklige

elevene ved skolen.

Kompetanse

Det er godt med PC-er, én per to elever. I innføringsklassen har elevene hver sin bærbar PC. Tanken er at elevene kan ”google” ord de ikke forstår, og dermed lære forttere. Dette erstatter til dels tospråklige lærere, som utgjør en ”sjeldent og kostbar tjeneste.” Tidligere hadde skolen flere tospråklige lærere, men ledelsen synes skolen får mer utbytte av å bruke pengene på rådgivere. Den flerkulturelle rådgiveren gir også opplæring til lærerne. Når det gjelder kompetanse, ønsker ledelsen seg flere kurstilbud, som språkopplæringskurs og opplæring i kulturforståelse. Også lærerne mener kurstilbuddet er for lite – særlig savnes kurs for engelsklærere med minoritetsspråklige elever.

Rammebetingelser

Opplæringen av de minoritetsspråklige elevene er nedfelt i skolens pedagogiske plattform og i ressursfordelingsplanene. Skolen har få grupperom; det er generelt trangt.

Skolens ledelse ønsker at mottakstilbuddet for 16 – 19-åringene legges til videregående skole i stedet for den kommunale voksenopplæringen. På videregående skole kan ungdommene lære seg kontekst og kulturelle koder, noe de mener er en utfordring for enkelte elever (jenter). Ledelsen har jobbet systematisk med det sosiale miljøet, krav til oppførsel o.l.

Vi har problemer, men vi løser dem. Vi kunne nok ønske oss mer ressurser, grupper osv., men vi gjør så godt vi kan med det vi har.

At skolen har mindre ressurser enn den andre skolen i fylket med innføringsklasse, betyr at elevene må inn i vanlig klasse fortest mulig. Dette er ifølge ledelsen ”steintøft” for elevene, og fordrer en bratt læringskurve. Det stilles krav til elevene, men ledelsen uttrykker også vilje til å se den enkelte:

Det er ikke noe dulling med elever fordi de er minoritetsspråklige – men vi ser dem, vi vet at de kan ha traumer, og da får de spesialpedagogiske tilbud. Vi har et godt rådgiverteam og sosialpedagogisk støtte. Elevene blir sett som ressurser som kan få hjelp til å utløse sitt potensial ved litt ekstra hjelp.

5.6.8 Videregående skole F2

Skolen har rundt 1100 elever, med 10 % minoritetsspråklige. På yrkesfaglige program er andelen minoritetsspråklige elever 12–15 %, mens studiespesialisering har få. Elevene representerer rundt 30 språkgrupper. Skolen har ikke innføringsklasse, men har et ressurssenter med ytterligere 200 elever over 19 år som ikke har tatt ut skoleretten sin, herav 15 minoritetsspråklige. Ressurssenteret inngår ikke i intervjuundersøkelsen.

Det er foretatt to gruppeintervjuer, ett med ledelsen og ett med lærere. Ledelsen er representert med undervisningsinspektør, fagleder for elevtjenesten (med spesialpedagogikk og rådgivning) og en lærer med koordinatoransvar for undervisning

av minoritetsspråklige elever. Lærerne er representert med to lærere fra helse- og sosialfag, en fra bygg og anleggsteknikk og en norsk lærer fra studiespesialisering. To av disse er fagledere. Alle har mye erfaring med minoritetsspråklige elever.

Organisering og innhold

Skolen har 4–5 lærere med annet morsmål (ulike språkgrupper), men ingen to-språklige lærere. Én elev har sørsamisk fjernundervisning fra en annen videregående skole. Skolen har en høy andel elever som har inntak på særskilt grunnlag, med rett til spesialundervisning (nærmere 130).

Elevene som kommer til skolen, har et ”visst grunnlag” i norsk. Skolen ser på språkrapporter fra ungdomsskolen og følger den vanlige læreplanen ”med tilpassinger”. Læreplanen i grunnleggende norsk brukes ikke, heller ikke NAFOs kartleggingverktøy, som anses for å være altfor generelt og lite tilpasset gruppen.

Når de minoritetsspråklige elevene begynner ved skolen, får alle en samtale med læreren som koordinerer undervisningen av de minoritetsspråklige elevene (heretter: koordinator). Samtalene gjentas årlig. De minoritetsspråklige elevene går rett inn i vanlige klasser, med tilrettelegging i smågrupper. Det er stor spredning i norskkunnskapene deres. På grunn av en ny finansieringsordning tar det veldig lang tid før skolen får oversikt over sine midler, og det tar litt for lang tid før tiltak kan settes inn. Koordinator sørger for å kartlegge de elevene som antas å trenge noe ekstra, i samråd med elev, lærer og rådgiver. Ca. 80 elever har ekstra tilbud, av disse nærmere 30 med vedtak etter § 2.8, og et par stykker etter § 5.1.

Skolen ville gjerne lage egne smågrupper for de minoritetsspråklige elvene, med egen lærer, men det har den ikke råd til.

Også ved denne skolen er lærerne – og ledelsen – bekymret over bortfallet av norsk som andrespråk:

Om elevene kunne tatt eksamen i norsk som andrespråk var det noe helt annet. Situasjonen er tragisk. Vi er spente på eksamen i studiespesialisering når våren kommer, og alle skal gjennom samme mølla. Hvis det blir et strykras, burde noen skjønne at dette var en gal vei.

Det at elevene kan stryke i to fag, men fortsatt få fagbrev, forutsetter sakkyndig vurdering fra PPT, men vedtak om for eksempel generelle larevansker ”passer jo ikke her.” Elevene står ofte i fare for å stryke i fag som krever språkkunnskaper og et visst begrepsapparat, slik som engelsk, norsk, samfunnslære, naturfag og matematikk (på yrkesfag). Det samme gjelder teoritunge yrkesfag, som helse- og sosialfag. Frafallsprosenten for de minoritetsspråklige elevene er stor, særlig for gutter, men skolen fører ikke statistikk på dette. Studiespesialisering har få minoritetsspråklige elever, og noen må slutte fordi det er for krevende. Mange gutter gjør omvalg, noe som gir mer tid i skolen. Enkelte har gått om igjen mange ganger, og noen blir veldig motivert etter hvert.

Skolen har ikke PC-er til elevene, og mange maskiner er for gamle. Noen har PC hjemme og er motivert for å jobbe med norsk. Da kan koordinator og norsk lærer i samarbeid bruke digitale læreverk, som *Veien Fram*. Men dette kan ikke gjøres i stor målestokk, da skolen har for lite datautstyr. Dersom alle elevene disponerte PC, ville skolen gjerne brukt programmer for norsk i byggfag, helsefag osv. Nå

brukes blant annet lettleste tekster i norsk. Informantene mener det har skjedd en ”pedagogisk endring,” der man nå er mer opptatt av begrepsopplæring, for eksempel i byggfag.

Siden fagene er lagt opp etter norsk kultur og tradisjoner, trenger de minoritets-språklige elevene ofte ekstra tid til å tilegne seg nødvendige innsikter. På helse- og sosialfag er kulturforståelse viktig, men det undervises ikke spesifikt i kultur-forståelse. Språkforståelse er også viktig, for eksempel har en del minoritetsspråklige elever vansker med å skrive skikkelige rapporter (juridiske dokumenter). Språkbecherskelse er også veldig viktig i apotekfag. Lærerne ønsker seg enten en norsklærer som bidrar inne i de yrkesfaglige timene, eller at elevene brukte mer tid på VG1. Flere lærere ønsker også at de minoritetsspråklige elevene brukte to år på VG1, men elevene ønsker ikke dette.

Dette er vanskelig. Vi har kartlagt, og sett at de har for dårlig forståelse, men vi kan ikke tvinge dem til å bruke lengre tid når de har ståkarakter.

På helsefag er praksistiden viktig – der har man bedre tid, og da ”dukker det opp ting”. Læringen kan knyttes mot konkreter, situasjoner og faget. Prosjektfordypning skulle de også gjerne hatt mye mer av, slik at praksis og teori, begrepsforståelse og holdninger kunne knyttes sammen.

Etter lærernes mening bør elever som har vært et par år i Norge, og ikke har tilstrekkelig skolebakgrunn, gå gjennom innføring og prekvalifisering før de begynner på videregående skole. Det bør stilles minstekrav om å fungere i vanlig klasse, for eksempel å kunne forstå sikkerhetsinstrukser. Mange elever har for dårlig språkbakgrunn og for få begreper til å kunne nyttiggjøre seg undervisningen. Flere minoritetsspråklige elever jobber også fullt på ettermiddag og kveld.

I det siste har vi fått mange flotte elever som jobber mye, og er pliktoppfylende. Også derfor er det vanskelig å pålegge dem enda mer. Mange er ivrig og jobber mye, men har likevel lite fremgang.

Samarbeid og ledelse

Når det gjelder samarbeid er koordinatorens rolle ”uvurderlig” for lærerne, i og med at denne har oversikt over alle elevene. Koordinator har også kompetanse til å oppdage manglende språkforståelse hos elevene. Lærerne ønsker også at rådgiverne hadde mer spesifikk informasjon om disse elevene. Samarbeid og koordinering er en utfordring på en så stor skole med mange avdelinger. En av lærerne sier at viljen til samarbeid nok finnes, men at midlene til oppfølging av ulike initiativer, mangler. Samarbeidstiden kan derfor ”føles bortkastet”.

Det er en ”kamp om ressurser” ved skolen, og det tar lang tid å få tiltak og forsterkning. Hjelpetjenesten (ved rådgiverne) tilbyr 5-timers-bolker med styrking i yrkesfaglig emner i tillegg til de ordinære timene. Lærerne synes det er vanskelig å utnytte denne ressursen, fordi de da må pålegge elevene ekstra tid og arbeid, og fordi undervisningen har et ad hoc-preg. En annen mulighet er å bli tatt ut av timene, men dette er elevene heller ikke alltid så glade for. Også lærerne synes det er viktig at elevene er i sin klasse. Lærerne synes det fungerer godt at koordinator går rundt og snakker med elevene.

Lærerne tror overgangen fra skole til arbeidsliv er vanskeligere for de minoritets-språklige elevene. Lærerne på bygg- og anleggsfag må ofte jobbe ekstra for å få

disse elevene utplassert, spesielt hvis elevene har dårlig oppmøte. Men mange får også jobb gjennom utplassering på VG2. VG2-eksamen er også en bøyg, og det gjelder å ”selge seg godt inn” hos arbeidsgiver. De minoritetsspråklige elevene fra helsefag er gjerne mer ønsket, spesielt i barnehagepraksis.

Kompetanse

Skolen har satset mye på spesialpedagogisk kompetanse. Den har tre barneverns-pedagoger på full tid og miljøpersonale som jobber spesielt med de minoritetsspråklige elevene med store behov, for eksempel manglende bopel. Disse stillingene finansieres ved spesialundervisningsmidler. Disse ansatte har hensiktsmessig kompetanse som kommer flere til gode, ifølge ledelsen.

Etter skolens mening er det også viktig å ha en nøkkelperson med ansvar for å koordinere mottaket og opplæringstilbudet for de minoritetsspråklige elevene, men det er ønskelig med mer kompetanse i kollegiet for øvrig. Kun tre av skolens nærmere 200 lærere har utdanning i norsk som andrespråk.

Når det gjelder kurs, finnes det ikke ressurser til vikarer. Lærerne gir uttrykk for at de nok ønsker å ta kurs, men da må noen overta arbeidet mens de er borte, ellers blir det mye merarbeid.

Det har aldri vært så dårlig som nå. Arbeidsgiver kunne tilbuddt midler, men vi må jo bruke egne midler. 12 – 1300 kr per år har vi. Det er forferdelig dårlig – motivasjonen blir dårlig.

Rammebetingelser

Skolen har en utfordring i å kunne planlegge mottak av nye elever med den nåværende finansieringsmodellen. Rammene er ikke forutsigbare nok, og skolen må la elevene mislykkes i en periode før tiltak kan settes inn.

Koordinator ønsker seg bedre kartleggingsrutiner, som digitale tester ”der penger følger tiltak”. Ungdomsskolen har ofte ikke kartlagt elevene i tilstrekkelig grad, dvs. rutinene for kartlegging har ikke kommet ordentlig i gang. Etter skolens mening burde Migranorsk brukes allerede ved skolestart. NAFOs kartleggingsmateriale oppfattes som ”ubruklig for videregående skole”: upresist og omtrentlig. Migranorsk-testen er imidlertid presist og gir en realitetsorientering. Koordinator ønsker også mer tid til intern kompetanseutvikling. Skolen trenger også pc-er og egnede rom.

Nå blir de minoritetsspråklige behandlet slik dyslektikerne ble tidligere. Et systemproblem blir nå behandlet som et individualisert problem, fordi vi ikke har nok kulturkunnskap og forståelse for hva det vil si å være minoritetsspråklig.

Men noen elever går det også veldig bra med. Tross størrelsen mener skolen å ha kultur for å ”se” elevene, blant annet fordi det finnes ansatte som går rundt, ute og i kantina, og som tar en røyk sammen med elevene.

Lærerne ville gjerne hatt økt bruk av innføringsklasse, særlig for de elevene som har vært i landet ett til to år. Men for å kunne holde elever tilbake i løpet, trengs tester og kriterier. Hadde det vært en opptakstest, kunne en del elever gått i innføringsklasser før videregående. At de har ”godkjent grunnskole”, behøver ikke bety

så mye. Når det gjelder skriving, har snittet gått ned de senere år. Men lærerne mener også at de har mange minoritetsspråklige elever med gode evner, for eksempel innen omsorgsfag, og at de kunne lykkes bedre med opplæringen dersom skolen hadde hatt mer ressurser.

5.6.9 Grunnskoleopplæring for voksne og ungdommer F

Kommunen har et senter for grunnskoleopplæring med to seksjoner: én for ungdommer mellom 16 og 20 år og én for voksne over 20 år. Ungdomsseksjonen har ca. 80 elever, voksendeksjonen nærmere 100. I tillegg har senteret innføringskurs for innvandrere, grunnskoleopplæring for majoritetsspråklige voksne, spesialundervisning, tilbud for blinde, døve m.m. Senteret har til sammen ca. 130 ansatte. I denne kommunen skal blant annet NAV informere om retten til grunnskoleopplæring. I tillegg oppfordres elevene på norskopplæring for innvandrere ofte til å gå videre med grunnskoleutdanning og annen utdanning.

Det er foretatt ett intervju med ledelsen og ett med respektive én og to lærere på begge avdelinger, til sammen fire.

Innhold og organisering

I voksendeksjonen har alle lærerne norsk som morsmål, i ungdomsseksjonen har lærerne morsmål fra nærmere 10 ikke-vestlige land. Voksendeksjonen bruker ikke morsmåls- eller tospråklig opplæring, men ungdomsseksjonen har morsmålslærere i seks språk. Disse reiser mellom flere skoler for å fylle opp sine stillinger. Skolen prøver å samle morsmålsopplæringen på to ukedager, da får elevene to timer morsmålsundervisning i stedet for norsktimer. Det brukes kontrastiv analyse, faglig støtte, hjelp til å forstå fagboktekster osv. Skolen har forsøkt forskjellige modeller for organisering av undervisningen. Nå ligger timene i morsmål parallelt med norsk. Tidligere var morsmål lagt som tilleggstimer, men da ble det ikke tatt alvorlig nok av elevene, ifølge ledelsen. Elevene var trøtte og umotiverte. Ulempen med den nåværende ordningen er at det går ut over norsktimene. Etter ledelsens mening trenger alle elever morsmål i utgangspunktet, men det finnes ikke nok lærere til å gi alle tilbuddet. Enkelte elever sier at de ikke trenger det, men vanligvis ønsker de seg morsmål og blir skuffet om de ikke får. Elevene som har morsmål daglig, har store fordeler av dette, for eksempel i form av språklig hjelp, men også fordi lærerne er bindeledd mellom kulturer, mellom hjem og skole og som hjelp med eksamensarbeid. De er til stor hjelp for de nyankomne, med lese- og skriveopplæring, og i fagopplæringen er de til stor hjelp med begreper og forklaring. De fleste morsmålslærerne har høyere utdanning.

Morsmålslærerne er ressurspersoner i vid forstand. Personer med høyere utdanning fra hjemlandet kan gi mye informasjon, veiledning og praktisk hjelp.

Skolen har selv en tospråklig faglærer i to fag, som også er morsmålslærer. Hun er et samlingspunkt for de øvrige morsmålslærerne, og disse har et eget forum der kontaktlærere ikke deltar. Det foregår lite direkte samarbeid ut over at morsmålslærerne får ukeplaner og eventuelt snakker med kontaktlærere om enkeltelever. Læreren som intervjuется, kunne godt tenkte seg mer samarbeid med morsmålslærerne:

Morsmåslærerne farter rundt, og blir litt «privatpraktiserende». De deltar sjeldent på teammøter, bare når de inviteres spesielt.

Ifølge en av lærerne har skolen lykkes i å lage en skolekultur der elevene kan føle seg trygge, og samtidig få en god faglig utvikling. Fordelen med en liten enhet der alle er i omtrent samme situasjon, er at ungdommene kan utfolde seg, slippe å oppleve mindreverd og få en gradvis overgang til å beherske språket og kulturen i Norge.

Slik kan de lære seg å være norske. Sosialisering er viktig, og det krever tid.

Det kunne etter skolens mening vært ønskelig å holde tilbake elever som er voksne og har tatt alle kursene som tilbys på enheten, men som likevel ikke er klare for å begynne på videregående. Siden disse har rett til å søke seg over til videregående skole, fins det ikke anledning til å stoppe dem. Videregående på sin side ønsker elever med et visst nivå i norsk og skolegang generelt – men har ikke anledning til å kreve en inntaksprøve.

Videregående ønsker at vi holder dem igjen hvis de ikke er gode nok i norsk, men dette er fryktelig vanskelig – de ønsker jo å gå videre med andre ungdommer. Det er vanskelig å holde dem her i 9 år – de vil toppen 3–4 år.

Ifølge denne læreren er det kjempevansklig å skulle lære norsk og fag samtidig. Det kan se ut til å fungere på overflaten, men det er vanskelig å tilegne seg kunnskap uten tilstrekkelige begreper. Mange har et fungerende overflatespråk, men ingen egentlig forståelse. Da får de ofte problemer på videregående. Engelsk anses som en nesten umulig oppgave for de som ikke kan det fra før,

... men de er jo unge, og har store læreevner. Det går på et vis.

Ledelsen for ungdomsseksjonen mener det er fint for unge minoritetsspråklige elever å være samlet i et eget hus.

Dette er deres første skole i Norge. De får en trygg plattform å stå på. Vi har ganske god lærerdekkning, og kan bistå ganske mye i en periode som er preget av usikkerhet mye nytt – kanskje utrygghet. Ungdommene kan få et fellesskap, et vennskap, der ”vi er flere som har det sånn”.

Etter ledelsens mening har dette ungdomsfellesskapet stor verdi, selv om andre mener at minoritetsspråklige elever bør være sammen med majoritetsspråklige elever på sin egen alder. Men når elever med 29 forskjellige morsmål samles på tvers av kontinenter, kulturer og religioner, er dette en anledning til sosialisering og kulturmøter, samt å verdsette og reflektere over egen verdibakgrunn. At gruppa er stor, gjør det også enklere å differensiere og tilpasse opplæringsløp for elevene.

Kontaktlærerne har en krevende og travel hverdag, med mange utenomfaglige ting å ta tak i. Mange av elevene har hatt en mangelfull barndom, mange mangler skole.

Det er tøft å komme hit som 16–17-åring, og se at man ikke har noen skolebakgrunn – det er spesielt vanskelig for gutter. Forsørgerrollen harmonerer dårlig med analfabetisme ... det kan gi oppgitthet.

Voksenseksjonen har nærmere 100 minoritetsspråklige elever på ulike klasser og årstrinn, og en egen norskspråklig klasse på ca. 10 elever. Undervisningen er bygd opp med fagmoduler. Dette er en fordel med tanke på avbrekk i forbindelse med

reiser til hjemlandet. Det brukes ikke læreplan i grunnleggende norsk, men ordinært grunnskolepensum.

Det føles meningsfylt, elevene modnes. Blir en del av det norske, modnes, dannelse, de vet det samme som naboen.

All undervisning foregår på norsk. Personalelet tester om elevene kan nyttiggjøre seg norsk og ta instruksjoner på norsk. Det finnes et eget kartleggingsteam med tre medlemmer. De bruker et selvlaget kartleggingsverktøy der prøver i norsk, engelsk og matte benyttes etter skjønn. Nybegynnere får tolk eller morsmåslærer. Senteret har søkt VOX om opplæring og sertifisering i deres tre kartleggingsverktøy. NOFAs store kompetansetest hevdet å være ”altfor mye basert på skjønn,” og ikke noe særlig godt verktøy, etter informantenes mening. Et problem med de vanlige testene for å kartlegge språklige vansker etter fjerde trinn er at disse tar utgangspunkt i norsk språk. Her savnes relevante verktøy. I tillegg til språk innhenter senteret en del persondata, for eksempel om familieforhold, da en stor del av elevene er enslige.

Senteret har også tilbud til døve minoritetsspråklige elever som tar grunnskole med døvelærer sammen med faglærer. Klassene med de norske voksne går alene det første året, men i andre år kommer minoritetsspråklige elever inn, noe som skal ha vært vellykket for begge parter.

Samarbeid og ledelse

Samarbeid mellom kontaktlærere og morsmåslærere oppgis å være vanskelig når morsmåslærerne jobber på mange forskjellig skoler. Skolen (ungdomsseksjonen) har hatt stort utbytte av å knytte til seg faste morsmåslærere, som jobber nærmere teamene og skolens øvrige virksomhet. Dette er en av fordelene med å være del av en større enhet som har alle funksjoner – norsk for minoriteter, grunnskoleopplæring for unge og voksne, spesialundervisning osv.

Enheten har ulike rådgivere som veileder elevene for videregående og for arbeidslivet. Ungdomsseksjonen har rådgiver for alt det utenomfaglige, sosiallærer, spesialpedagogisk koordinator, helsestasjon og kontaktlærer. Når en elev har mye fravær, er spesialpedagog og rådgiver med på klassemøter, for bedre å kunne sortere mellom ulike årsaker til fraværet.

Senteret har et eget spesialpedagogisk team som tilpasser undervisningen, også utenom enkeltvedtakene. Voksenseksjonen har mange elever med vedtak om spesialundervisning, og samarbeider med kommunens habiliteringstjeneste for voksne. Koordinator for voksentilbuddet er opptatt av at utviklingshemming bør utredes, slik at de får utløst rett til hjelpebidrifter.

Vi kan ikke bare si at problemene bare skyldes bakgrunnen deres, traumer osv. Da fratar vi dem en rett og en mulighet.

Skolens ledelse merker også at det er mange ”krefter i samfunnet” som ønsker å rekruttere ungdommene til kriminelle aktiviteter.

De kommer tettere og tettere innpå oss.

Skolen samarbeider med politiet og konfliktrådet, og har lav terskel for vold og trusler. Den samarbeider godt med habiliteringstjenesten gjennom kartlegging, tolk osv. Habiliteringstjenesten har et ”holistisk syn på mennesket,” noe koordina-

tor er godt fornøyd med. Kommunen har mye kompetanse på tilpasset opplæring osv, og enheten er involvert i utviklingsarbeid og ulike satsninger for å forbedre språkopplæring, utredning m.m. De får blant annet bistand fra Bredtvedt kompetansesenter for å utvikle sin kompetanse omkring språkvansker hos elever med annet morsmål enn norsk.

Skolens ungdomsseksjon har også laget et kurs som kalles norsk med helsefag, der en sykepleier underviser sammen med norsklæreren. De bruker bøker fra videregående skole, og arbeider med begreper for å lette overgangen til VG1 helsefag. Her har de en samarbeidsordning med en videregående skole. Skolen har også formalisert samarbeid om norsk- og grunnskoleopplæring med to nabokommuner.

Enslige mindreårige hører til barne- og familietjenesten, og skolen har mye samarbeid med disse. Andre samarbeidsinstanser er PPT for voksne (egen etat i kommunen).

Kompetanse

I ungdomsseksjonen har halvparten av lærerne har utdanning i norsk som andre språk. Lærerne kunne gjerne ønske seg mer utdanning, selv om de allerede ”går på mye”. Det finnes ikke avsatt tid til kompetanseutvikling, og faglærerne er ikke så glade for å sette bort undervisningen til vikarer. Alle de intervjuede gir uttrykk for å ønske seg flere kurs og seminarer – det var mer tidligere – men det er ikke noe spesielt de mangler.

Ifølge ledelsen er skolen imøtekommende når lærerne ønsker seg kurs, men det drives kanskje for lite opplæring internt. Ungdomsseksjonen har i det siste jobbet mye med K06 og vurdering (det nasjonale vurderingsprosjektet)

Rammevilkår

Senteret har ikke nok grupperom og PC-er, etter ledelsens mening. Skolen trenger også å ta i bruk en læringsplattform, og da må alle ha PC. Bøker er det greit nok med. Lærerne i det ene intervjuet synes de har gode rammebetingelser, ”vi har det vi trenger”.

Kommunen har en kvalifiseringsordning for morsmåslærere. Disse omtales som en stor ressurs på flere måter.

For øvrig skal det foretas en større omorganiseringen av sektoren som det ikke er anledning til å gå inn på her.

5.6.10 Oppsummering

Når det gjelder organiseringen av barnehagetilbudet for minoritetsspråklige barn i kasus F, finner vi én hovedmodell for språkopplæring: De to barnehagene er ulike med hensyn til antallet minoritetsspråklige barn. I den ene har ca. halvparten av barna ikke etnisk norsk bakgrunn, mens det i den andre bare er om lag ti prosent med minoritetsspråklig bakgrunn. I barnehagen med flest minoritetsspråklige barn er det ansatt en tospråklig assistent i full stilling som deler morsmål med noen av barna. I den andre barnehagen er det ansatt to personer som ikke har norsk som morsmål. Én av disse er i barnehagen på språktreningsplass og deler morsmål med

to av barna. Men ingen av disse tre (1+2) brukes aktivt i barnas språkopplæring. I begge barnehagene består språkopplæringen av ren norskopplæring, og den gjennomføres av norskspråklig, ufaglært personale (med mulighet for veiledning av pedagog/spesialpedagog). Norskopplæringen organiseres i begge barnehagene i smågrupper sammensatt på tvers av språk et par ganger i uka. Resten av tida tilbringer barna i mainstream-kontekst. Personalelet legger vekt på modifisering ut fra nivå og vanskegrad. Denne modellen kan beskrives som kvantitativ og pedagogisk differensiering, med noe innslag av organisatorisk differensiering.

I begge barnehagene er det systemer for kartlegging, men personalelet er ikke fornøyd med verktøyet de bruker i kartleggingene av de minoritetsspråklige barna.

I den barnehagen med flest minoritetsspråklige barn oppfordres foreldrene til å komme i barnehagen, men en opplever at det er vanskelig å få foreldrene til å komme og være engasjert i det som skjer. En ønsker innslag av ulike kulturer, og at barnehagen skal oppleves som en flerkulturell barnehage. Det er innslag av skrift på flere språk, mat og sanger. Dette kan beskrives som delvis sosiokulturell innholdsdifferensiering. I den andre barnehagen skjer dette i liten grad.

Kommunen gir mange muligheter for kurs, og barnehagene prøver å sende en i personalgruppa på de kursene som tilbys. Det er også laget en egen plan for samarbeid mellom skole og barnehage i kommunen, og det holdes egne møter med minoritetsspråklige foreldre når barnet skal begynne på skolen.

Kommunen har tilrettelagt opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever ved å opprette innføringsklasser ved utvalgte skoler. Mottaksskolen som er beskrevet her, har et velfungerende system for opplæringen der kvalitativ differensiering er en sentral strategi. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tillegges stor vekt og har en organisatorisk plass innenfor systemet, og skolen har en læringskultur som legger vekt på kompetanse og samarbeid. Omfanget av morsmålsopplæringen er imidlertid relativt begrenset, også innenfor innføringsklassen. Læreplanen i grunnleggende norsk og det tilhørende kartleggingsmaterialet for kartlegging av språkkompetanse er tatt i bruk. Selv om opplæringen i hovedsak likevel foregår innenfor mainstream-modellen, er systemet vel implementert og det legges vekt på kompetanse.

Ut over dette er det vanskelig å gi et enhetlig bilde av opplæringen for minoritetsspråklige elever, siden det ser ut til å være noe ulik praksis mellom skolene når det gjelder organiséringsmodeller og prinsipper for tilpasning. Andre skoler ser ut til å vektlegge i langt sterkere grad et individperspektiv på opplæringen, der nivådelte grupper er en hovedstrategi for å tilpasse opplæringen til de minoritetsspråklige elevenes behov. Det er dermed en form for kvantitativ differensiering innenfor en organisatorisk tilrettelegging av undervisningen. Også slike modeller kan være godt implementert ved at de er systematisk gjennomført og basert på høy kompetanse hos det pedagogiske personalet.

Også i videregående skole ser det ut til å være relativt store forskjeller, både i ressurser og det som kan kalles graden av optimisme, for eksempel mellom NAFO-skolen og den store skolen uten innføringsklasse. Et felles trekk ved de videregående skolene er at man har satset relativt mye ressurser på personer som er ”ute og snakker med elevene”. Begge skoler uttrykker bekymring over at muligheten for å ta eksamen i norsk som andrespråk er borte. Dette gjelder også lærerne ved NAFO-skolen, som var tidlig ute med å ta i bruk læreplanen i grunnleggende

norsk og driver et kompetansenettverk på dette området i fylket. Opplæringsenheten for ungdom og voksne er stor nok til å være robust.

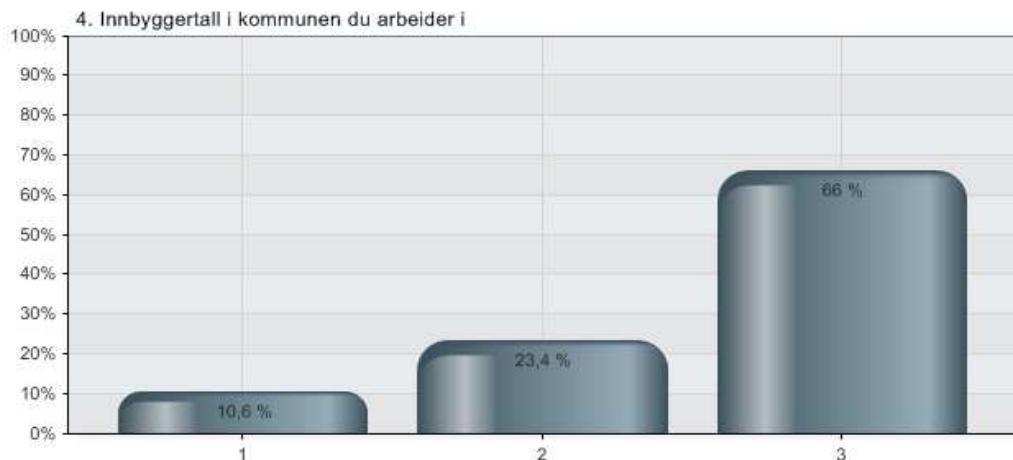
6 SPØRREUNDERSØKELSEN

6.1 Innledning

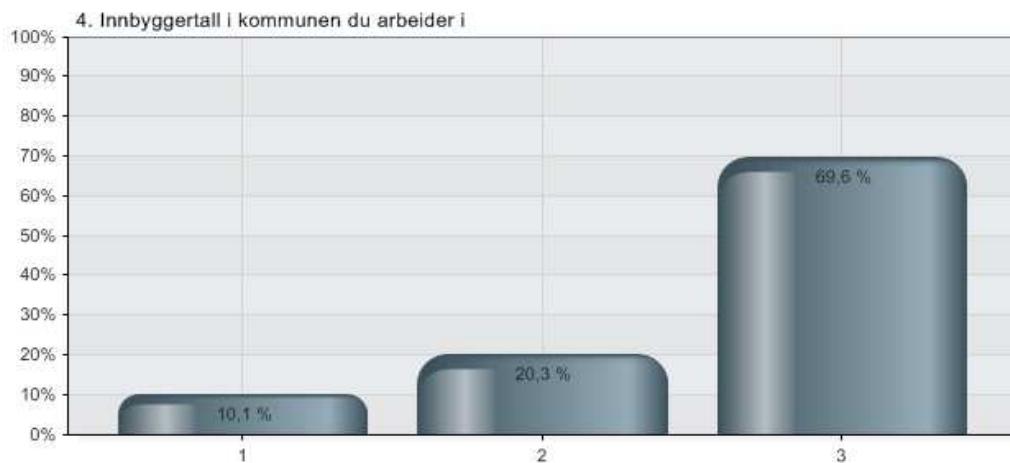
For å få et bredere datagrunnlag i de seks kasusene hvor intervjuene har funnet sted, sendte vi ut en webbasert spørreundersøkelse (Questback) til aktuelle informanter. Spørreundersøkelsen ble utarbeidet i to utgaver, en for barnehage og en for grunnopplæring (jf. vedlegg). I samråd med skoleeiere og ledere vi hadde vært i kontakt med i kasusundersøkelsen, ble aktuelle enheter/informanter i de seks kommunene valgt ut. Det viktigste kriteriet var at det skulle være enheter som har erfaringer med opplæringen av minoritetsspråklige barn/unge. Det betyr at også de institusjonene hvor intervjuene hadde funnet sted, har hatt mulighet til å delta. Målet var å få flere respondenter fra disse institusjonene, samt institusjoner som ikke ble besøkt under kasusstudien. Informantene er førskolelærere og assistenter i barnehagen, lærere i grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring.

Siden det ikke lot seg gjøre å finne fram til e-postadresser for alle ansatte i barnehager og skoler innen tidsrammen for denne rapporten, ble en lenke sendt til ledere og rektorer, med oppfordring om videreforsending til de ansatte. På denne bakgrunn er det ikke mulig å angi svarprosenten i undersøkelsen. Antallet respondenter totalt i de seks kasuskommunene er 49 i barnehagene og 85 i grunnopplæringen.

Følgende diagram viser fordelingen av svarene etter kommunestørrelse (figur 1 og 2). Dette er en forventet fordeling siden det finnes mange flere barnehager og skoler i de store kommunene:



Figur 1 Barnehage - 1: 5000-15 000, 2: 15 000-50 000, 3: over 50 000.



Figur 2 Grunnopplæringen - 1: 5000-15 000, 2: 15 000-50 000, 3: over 50 000.

Resultatene av spørreundersøkelsen er tilgjengelige som frekvenstabeller (se vedlegg). Spørreundersøkelsen har faste svaralternativer (ett- eller flervalg) kombinert med åpne spørsmål hvor respondentene kunne gi mer utfyllende opplysninger. Frekvenstabeller sier noe om hvert enkelt variabel, men lite om sammenhenger mellom variablene. I begge undersøkelsene (barnehage og grunnopplæring) - har det vært viktig for oss å kunne identifisere svar fra små, mellomstore og store kommuner. I undersøkelsen for grunnopplæringen har det for enkelte spørsmål vært viktig å skille mellom nivåene i opplæringsløpet. Analysen vil i disse tilfellene legge vekt på hva krysstabulering viser. Krysstabellene foreligger som vedlegg.

Datamaterialet som ligger til grunn er mer omfattende enn det som kan presenteres i rammen av rapporten. Det som trekkes fram er aspektene som vi har vurdert som de mest interessante.

6.2 Barnehage

Organisering og innhold

I spørreundersøkelsen var vi opptatt av å få mer kunnskap om hvordan språkstimulering i barnehagen foregår og i hvilke situasjoner. Som vi ser av tabellen under, fordeler aktivitetene seg på flere situasjoner, men med en tendens som er interessant å kommentere.

Tabell 1. I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen?

Navn	aldri	i liten grad	i noen grad	i høy grad	N
	%	%	%	%	
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	15,6 %	22,2 %	35,6 %	26,7 %	45
Morsmålsassistanse i mindre grupper	47,7 %	25,0 %	18,2 %	9,1 %	44
Morsmålsassistanse i fellesaktivitetene	52,3 %	15,9 %	15,9 %	15,9 %	44

Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	53,5 %	16,3 %	23,3 %	7,0 %	43
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	13,6 %	20,5 %	40,9 %	25,0 %	44
Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet	45,5 %	15,9 %	29,5 %	9,1 %	44
Annet	33,3 %	16,7 %	16,7 %	33,3 %	18

Vi kan legge merke til at det legges mye vekt på forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet i forhold til de andre aktivitetene (65,9 % i noen eller høy grad). Når det gjelder aktiviteter som involverer morsmålsassistanse, kan vi lese av tabellen at mange barnehager ikke har et slikt tilbud. 72,7 % svarer at de aldri eller i liten grad har morsmålsassistanse i mindre grupper. Litt større utslag gjør morsmålsassistanse i fellesaktivitetene, men også her svarer 68,2 % at dette aldri eller i liten grad forekommer. Som nevnt innledningsvis har vi krysstabulert svarene med hvor respondentene arbeider. I de små kommunene svarer respondentene at de aldri har morsmålsassistanse i mindre grupper eller i fellesaktiviteter (krysstabell 1-2).

Videre ønsket vi å få mer kunnskap om hvem det er i barnehagen som har ansvaret for språkstimuleringen.

Tabell 2. Hvem har ansvaret for systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen?

	Førskolelærer	morsmålslærer/tospråklig assistent	Spesialpedagog	assistent	foreldre	andre	ingen voksne deltar	N
Navn	%	%	%	%	%	%	%	N
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	64,3 %	7,1 %	19,0 %	4,8 %	0,0 %	2,4 %	2,4 %	42
Morsmålsassistanse i mindre grupper	9,1 %	39,4 %	0,0 %	6,1 %	6,1 %	0,0 %	39,4 %	33
Morsmålsassistanse i fellesaktivitetene	6,3 %	40,6 %	0,0 %	6,3 %	0,0 %	0,0 %	46,9 %	32
Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	17,1 %	28,6 %	0,0 %	5,7 %	8,6 %	0,0 %	40,0 %	35
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	65,0 %	5,0 %	12,5 %	5,0 %	0,0 %	2,5 %	10,0 %	40
Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmålet	42,9 %	17,1 %	0,0 %	2,9 %	5,7 %	0,0 %	31,4 %	35

Det er altså tospråklig assistent eller morsmålslærer som i stor grad står for morsmålsassistanse. Imidlertid kan vi se at også foreldre i noen grad blir trukket inn i aktiviteter på morsmål. Forberedelse eller oppfølging av felles pedagogisk opplegg/aktivitet på norsk foregår hovedsakelig med førskolelærer som den ansvarlige (65 %), men også assistent kan ha dette ansvaret (5 %). Det samme gjelder korte økter med norskopplæring i egne grupper hvor førskolelærer som oftest har

ansvaret (64,3 %). Her ser vi imidlertid at spesialpedagog kommer inn som meddansvarlig (19 %).

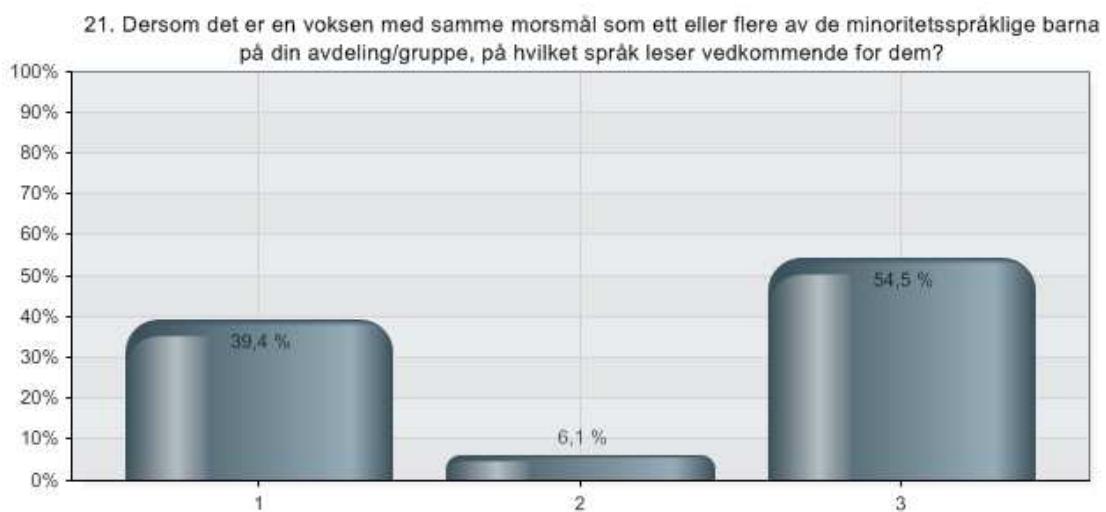
Lesing og leseaktiviteter har en stor plass i Rammeplan for barnehagen. Vi spurte derfor om situasjoner der det ble lest for de minoritetsspråklige barna (tabell 3).

Tabell 3. I hvilken grad benyttes følgende situasjoner til å lese for minoritetsspråklige enten alene eller sammen med andre barn?

Navn	slett ikke %	i liten grad %	i noen grad %	i stor grad %	N
Samlingsstund	0,0 %	8,5 %	38,3 %	53,2 %	47
Lesestunder	0,0 %	8,5 %	31,9 %	59,6 %	47
Tilrettelagte aktiviteter	0,0 %	8,7 %	50,0 %	41,3 %	46
Rutinesituasjoner	2,2 %	39,1 %	28,3 %	30,4 %	46
Ventesituasjoner (for eksempel før mat, før henting og lignende)	0,0 %	30,4 %	47,8 %	21,7 %	46

Særlig samlingsstund, lesestunder og tilrettelagte aktiviteter brukes til å lese for minoritetsspråklige, enten alene eller sammen med andre, men rutinesituasjoner og ventesituasjoner benyttes også i noen grad. Det kan tyde på at barnehagepersonalet benytter forskjellige situasjoner til høytlesing.

Vi ønsket også å få mer informasjon om morsmålets plass i barnehagen, og stilte følgende spørsmål (spørsmål 21):



Figur 1: 1 – Det leses på norsk, 2 – Det leses på morsmål, 3 – Begge språk benyttes, uansett hvilket språk boken er skrevet på.

Når det gjelder hvilket språk det leses på når det er en voksen med samme morsmål som ett eller flere av de minoritetsspråklige barna på avdelingen, svarer 54,5 % at både morsmålet og norsk benyttes. 39,4 % opplyser at det kun leses på norsk, mens bare 6,1 % kan fortelle at det utelukkende leses på morsmål. For å kunne lese på morsmålet, må det være noen som har denne språkkompetansen i personalet, for eksempel en tospråklig assistent. I mange kommuner er det slik at

det er vanskelig å få tak i tospråklige assistenter. I de små kommunene svarer ingen at det leses på morsmål eller begge språk. I store kommuner svarer 6,5 % at det leses på morsmål, mens 38,7 % svarer at det begge språk benyttes. I de mellomstore kommunene svarer ingen at kun morsmål benyttes, mens hele 54,5 % svarer at begge språk benyttes (krysstabell 3).

Språkmateriale og romforhold i barnehagen vil bety mye for organiseringen av språkstimuleringsaktiviteter, både på morsmålet og på norsk. I neste spørsmål ser vi at respondentene har en del å velge mellom (spørsmål 22).



Figur 2: 1 - Eget språkrom/språkkrok, 2 - Egenprodusert materiell, 3 - Bøker på norsk, 4 - Bøker på morsmål, 5 - Lydbøker, 6 - Bildemateriell, 7 - Dataspill/dataprogrammer, 8 - Plakater, bokstaver og lignende på vegger og tavler, 9 - Konkreter, 10 - Spill, 11 - Snakkepakken, 12 - Annet

Av språkstimuleringsmateriell er det spesielt mange (over 80 %) som opplyser at de har bøker på norsk, bildemateriell, spill og "Snakkepakken" (utviklet av Fossum Ihlen og Malinovsky Finnanger). Vi kan også se at det å produsere materiell selv, er en ganske vanlig aktivitet i barnehagen da over halvparten benytter det (54,2 %). Av alternativene svarer færrest (35,4 %) at barnehagen har bøker på morsmål. Krysstabell viser at ingen av respondentene fra små kommuner har bøker på morsmål, 32,3 % av respondentene i store kommuner har slike bøker, mens over halvparten (54,5 %) av respondentene fra de mellomstore kommunene har svart at slike bøker finnes i barnehagen (krysstabell 4).

I tabell 4 ønsket vi å få svar på hvordan de minoritetsspråklige barna ivaretas i planer og i barnehagens virksomhet.

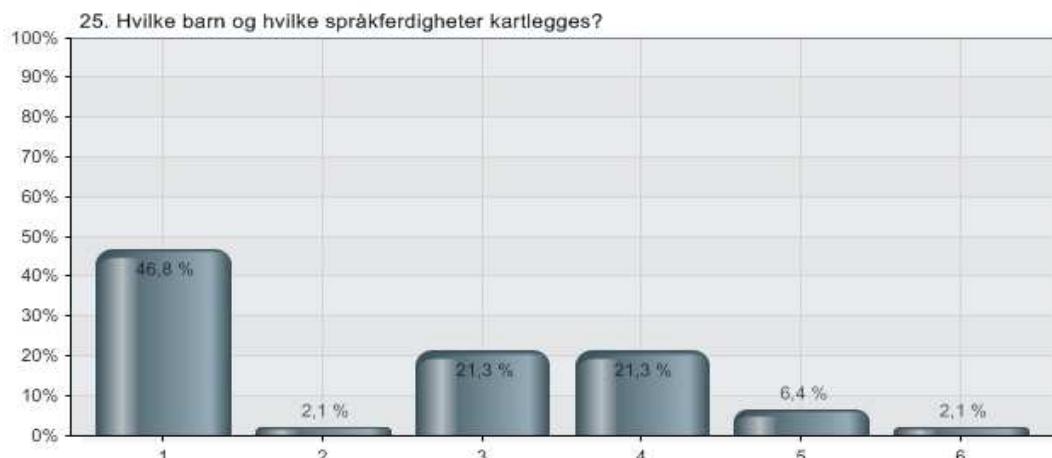
Tabell 4. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	slett ikke	i liten grad	i noen grad	i høy grad	N
Navn	%	%	%	%	N
Barnehagens periodeplaner og årsplaner synliggjør egne mål for minoritetsspråklige	26,7 %	33,3 %	31,1 %	8,9 %	45

Barnehagens periodeplaner og årsplaner synliggjør egne aktiviteter for minoritetsspråklige	31,1 %	35,6 %	26,7 %	6,7 %	45
Det blir sørget for at minoritetsspråklige foreldre forstår innholdet i barnehagens planer	4,3 %	4,3 %	63,0 %	28,3 %	46
Språklæring et spesielt satsningsområde for barnehagen	0,0 %	10,9 %	32,6 %	56,5 %	46
Barnehagen arbeider spesielt med lekemiljøet med tanke på integrering	2,2 %	15,2 %	56,5 %	26,1 %	46
Barnehagen arbeider spesielt med lekemiljøet med tanke på språkutvikling hos de minoritetsspråklige barna	8,9 %	8,9 %	60,0 %	22,2 %	45
Kartlegging av minoritetsspråklige barns språkferdigheter er avgjørende for barnets læring og utvikling	4,3 %	4,3 %	41,3 %	50,0 %	46

Mål og aktiviteter for minoritetsspråklige barn synliggjøres i liten grad i barnehagens lokale planer. Så mange som 60 % svarer at planene slett ikke eller i liten grad synliggjør egne mål for minoritetsspråklige, og 66,7 % mener barnehagens periodeplaner og årsplaner slett ikke eller i liten grad synliggjør egne aktiviteter for minoritetsspråklige. Bare 8,9 % mener at barnehagens periodeplaner og årsplaner i høy grad synliggjør egne mål for minoritetsspråklige. En stor del av respondentene (91,3 %) mener det i noen grad eller i høy grad blir sørget for at de minoritetsspråklige foreldrene forstår innholdet i barnehagens planer. Når det gjelder kartleggingens betydning for de minoritetsspråklige barnas læring og utvikling, ser vi at det er over 90 % som krysser av for at de er enige (i noen grad og høy grad). Samtidig vet vi at kartlegging av alle barn har vært omdiskutert, blant annet i Danmark og Sverige, og også her i landet (Østberg 2009). Kritikere av kartlegging av alle barn har pekt på at læringsmiljøet i barnehagen vil bli fattigere, samtidig som utfordringene det enkelte barn står overfor i sin læring og utvikling ikke fanges opp.

Det er derfor interessant å se på om alle barn i våre kasuskmuner blir kartlagt og eventuelt hvilke språkferdigheter som er gjenstand for kartlegging. Figur 3 viser fordelingen over hvem som blir kartlagt.

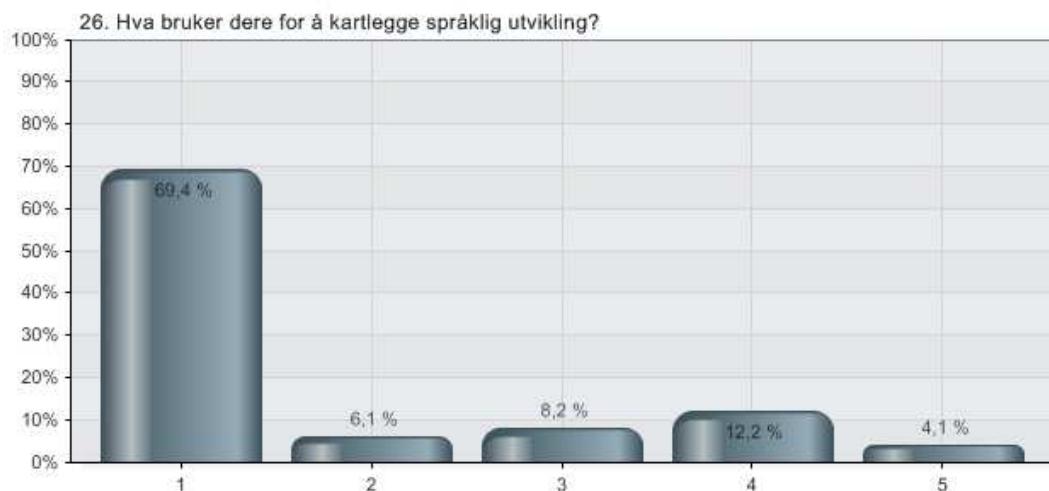


Figur 3: 1 - Alle barns norskferdigheter, 2 - Barns norskferdigheter når barnet er minoritetsspråklig, 3 – Barns norskferdigheter og andre språkferdigheter når barnet er minoritetsspråklig, 4 –

Barn vi mener har en svak språklig utvikling i norsk, 5 - Minoritetsspråklige barn vi mener har en svak utvikling på morsmålet

Som vi ser, er det 46,8 % som kartlegger alle barns norskferdigheter, og 21,3 % som kartlegger norskferdighetene og andre språkferdigheter hos minoritetsspråklige barn. 2,1 % sier at de ikke foretar kartlegging. Ellers svarer 21,3% at de tester barn som de mener har en svak språklig utvikling i norsk, og 6,4% kartlegger minoritetsspråklige barn de mener har en svak utvikling på morsmålet. Til det siste er det å bemerke at det ikke alltid er enkelt for barnehagepersonalet å avdekke om et minoritetsspråklig barn ikke mestrer sitt eget morsmål da de ofte ikke kjenner dette språket.

Hva som brukes for å kartlegge språkutviklingen, er også med bakgrunn i intervjudata interessante å se på. I intervjudataene så det ut til at TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) er et mye brukt verktøy for å kartlegge språkutvikling i norsk. Vi spurte derfor hva som ble brukt for å kartlegge språklig utvikling. Figur 4 viser svarene.



Figur 4: 1 - Ferdig utarbeidet kartleggingsmateriell for norskferdigheter, 2 - Ferdig utarbeidet kartleggingsmateriell for morsmålsferdigheter, 3 - Materiell for kartlegging av norskferdigheter vi selv har utviklet eller tilpasset, 4 – Observasjon, 5 – Annet

Som diagrammet viser, er det nærmere 70 % av dem som kartlegger som benytter ferdig utarbeidet kartleggingsmateriell for norskferdigheter, mens 6,1 % bruker ferdig utarbeidet kartleggingsmateriell for morsmålsferdigheter. Det er også verdt å merke seg at 12,2 % svarer observasjon. Svarene her utelukker ikke hverandre, slik at det her kan være mange ulike kombinasjoner, for eksempel at observasjon kombineres med en språktest. 8,2 % bruker egenprodusert kartleggingsmateriell.

Hvis barnehagen ikke har kartleggingskompetanse, er det vanlig å søke veiledning hos andre instanser, for eksempel PPT. Vi spurte derfor om barnehagene samarbeidet med andre når de kartlegger barna (spørsmål 27).



Figur 5: 1 – I samarbeid med foreldre/foresatte, 2 - I samarbeid med tospråklig assistent, 3 - I samarbeid med PPT/andre etater, 4 - I samarbeid med andre fagpersoner, 5 - Vi gjør det selv

Som vi ser av diagrammet, er det 34,7 % som svarer at de gjør det selv, og 30,6 % som kartlegger i samarbeid med foreldre/foresatte. Hva som ligger i samarbeid med foreldre/foresatte i kartleggingen kan være noe uklart, men sannsynligvis innhenter barnehagen informasjon om barnet, for eksempel hvordan barnet opptrer i hjemmesituasjonen og hvordan foreldrene vurderer barnets språkutvikling, for å få et bredt grunnlag i kartleggingen. Vi kan også se at 18,4 % kartlegger i samarbeid med tospråklig assistent, mens det er bare 4,1 % som kartlegger i samarbeid med PPT/andre etater.

Den flerkulturelle satsingen i barnehagene er viktig for å ivareta minoritetsgrupper og deres kultur på en god nok måte. I Rammeplanen for barnehagen legges det blant annet vekt på at barna blir kjent med sosiale og kulturelle forskjeller. På neste spørsmål skulle respondentene ta stilling til påstander som omhandler flerkulturelt arbeid (tabell 5):

Tabell 5. I hvilken grad er du enig i følgende påstander

Navn	slett ikke	i liten grad	i noen grad	i høy grad	N
	%	%	%	%	
Vi har formulert mål for en flerkulturell barnehage	23,9 %	32,6 %	32,6 %	10,9 %	46
Vi har spesielle arbeidsmåter/metoder for arbeidet i en flerkulturell barnegruppe	17,8 %	33,3 %	35,6 %	13,3 %	45
Vi arbeider aktivt for å styrke kulturelt mangfold	0,0 %	15,6 %	51,1 %	33,3 %	45
Barnas ulike språk- og kulturbakgrunn er godt synlig i det fysiske miljøet i barnehagen	10,9 %	47,8 %	23,9 %	17,4 %	46
Personalelet i barnehagen trenger spesiell kompetanse for å arbeide i en flerkulturell barnehage	0,0 %	8,7 %	63,0 %	28,3 %	46
Ulik kompetanse i språk og flerkulturelt arbeid har betydning for språklig og sosial integrering i barnehagen	0,0 %	4,4 %	42,2 %	53,3 %	45

Mål for en flerkulturell barnehage er i over halvparten av barnehagene (56, 5 %) slett ikke eller i liten grad formulert. Selv om slike mål i liten grad ser ut til å være nedfelt i planer, kan hele 84,4 % av informantene fortelle at de arbeider aktivt for å styrke kulturelt mangfold. Når det gjelder kompetanse, mener 91,3 % i noen eller høy grad at personalet i barnehagen trenger spesiell kompetanse for å arbeide i en flerkulturell barnehage, og så mange som 95,5 % mener at ulik kompetanse i språk og flerkulturelt arbeid har betydning for språklig og sosial integrering i barnehagen. Dette kan tyde på at relevant kompetanse i personalet har en avgjørende betydning for hvilket tilbud de minoritetsspråklige barna i barnehagen får.

Samarbeid og ledelse

Det kan være nyttig å utveksle erfaringer med andre for å heve kompetansen i barnehagene. Derfor ville vi vite i hvilken grad det foregår erfaringsutveksling og samarbeid mellom barnehagene når det gjelder minoritetsspråklige barn (tabell 6).

Tabell 6. I hvilken grad foregår det erfaringsutveksling og samarbeid mellom barnehager i kommunen/bydelen når det gjelder minoritetsspråklige barn?

	aldri	i liten grad	i noen grad	i høy grad	N
Navn	%	%	%	%	
Det er organisert faste møter mellom barneha-geansatte	27,7 %	42,6 %	29,8 %	0,0 %	47
Barnehagene har felles fagdager	19,6 %	32,6 %	43,5 %	4,3 %	46
Barnehagene i kommunen er organisert i nett-verk	25,0 %	22,7 %	20,5 %	31,8 %	44
Barnehagene er organisert i et interkommunalt nettverk	55,8 %	18,6 %	20,9 %	4,7 %	43
Møter blir organisert ved behov	11,4 %	13,6 %	63,6 %	11,4 %	44

Hele 70,3 % sier at det aldri eller i liten grad er organisert faste møter mellom barnehagene. Omrent halvparten (52,2 %) kan opplyse om at det aldri eller i liten grad organiseres felles fagdager. Bare 25,6 % kan fortelle at barnehagen i noen grad eller i høy grad er organisert i et interkommunalt nettverk. Det ser altså ut til å være et betydelig forbedringspotensial når det gjelder erfaringsutveksling og samarbeid mellom barnehager.

For å få en god overgang for barna når de skal over fra barnehage til skole, er det viktig at det foregår et samarbeid mellom barnehagen og skolen. Derfor spurte vi hvordan samarbeidet med skolen foregår (tabell 7).

Tabell 7. Hvordan foregår samarbeidet med skolen med hensyn til overgangen mellom barnehage og skole?

	aldri	i liten grad	i noen grad	i høy grad	
Navn	%	%	%	%	N
Vi arrangerer "bli kjent-treff"	15,9 %	13,6 %	38,6 %	31,8 %	44
Vi besøker skolen	0,0 %	4,3 %	30,4 %	65,2 %	46

Vi besøker skolefritidsordningen	8,7 %	21,7 %	34,8 %	34,8 %	46
Lærere/elever fra skolen besøker barnehagen	19,6 %	23,9 %	34,8 %	21,7 %	46
Det arrangeres "bli kjent-møte" for ansatte i barnehage og skole	48,9 %	31,1 %	15,6 %	4,4 %	45
Det blir utvekslet informasjon muntlig og/eller skriftlig mellom barnehagen og skolen	0,0 %	2,1 %	42,6 %	55,3 %	47
Vi utveksler kartleggingsresultater med skolen	9,1 %	15,9 %	38,6 %	36,4 %	44
Vi har spesielle tiltak for minoritetsspråklige barn	13,3 %	40,0 %	24,4 %	22,2 %	45

Av tabell 7 kan vi lese at det er svært vanlig med skolebesøk (95,6 % i noen eller høy grad). Nesten alle kan bekrefte at det foregår utveksling av informasjon (97,9 % i noen eller høy grad) mellom barnehagen og skolen. 46,6 % svarer at barnehagen har spesielle tiltak for minoritetsspråklige barn når det gjelder overgangen mellom barnehage og skole. Til de som har spesielle tiltak, ble det stilt et åpent spørsmål om hva disse tiltakene går ut på. Det vanligste viser seg å være utveksling av kartleggingsresultater. Flere nevner også overføringsmøter der foreldre, en barnehageansatt og en lærer fra skolen deltar.

I intervjuene ble det pekt på enkelte utfordringer ved samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene. Også i spørreundersøkelsen spurte vi om hvordan de barnehageansatte oppfattet samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene (tabell 8).

Tabell 8. Samarbeid med minoritetsspråklige foreldre

	helt uenig	litt uenig	litt enig	helt enig	
Navn	%	%	%	%	N
Vi har nok tid til å samarbeide med foreldrene	17,0 %	29,8 %	27,7 %	25,5 %	47
Foreldrene har tid til å samarbeide med oss	4,3 %	38,3 %	31,9 %	25,5 %	47
Vi møter foreldrene ofte	2,1 %	17,0 %	23,4 %	57,4 %	47
Foreldrene viser interesse for samarbeid med barnehagen	2,1 %	19,1 %	40,4 %	38,3 %	47
Jeg har god kjennskap til foreldrenes språk	19,1 %	42,6 %	23,4 %	14,9 %	47
Jeg har god kjennskap til foreldrenes kultur	10,9 %	30,4 %	43,5 %	15,2 %	46
Foreldrenes kulturelle bakgrunn er en utfordring for samarbeidet	25,0 %	36,4 %	25,0 %	13,6 %	44
Foreldrenes ferdigheter i norsk er en utfordring for samarbeidet	2,2 %	15,2 %	52,2 %	30,4 %	46
Det er stor forskjell på verdiene og oppdragerpraksisen i barnehagen og hos foreldrene	0,0 %	37,8 %	48,9 %	13,3 %	45
Jeg samarbeider med foreldrene om barnets språkutvikling på norsk	0,0 %	2,2 %	35,6 %	62,2 %	45
Jeg samarbeider med foreldrene og barnets språkutvikling på morsmålet	22,7 %	20,5 %	50,0 %	6,8 %	44

78,7 % er helt eller litt enige i at foreldrene viser interesse for å samarbeide med barnehagen. Hele 97,8 % er helt eller litt enige i at de samarbeider med foreldrene om barnets utvikling på norsk, og ingen er helt uenige i dette. Det kan se ut som at

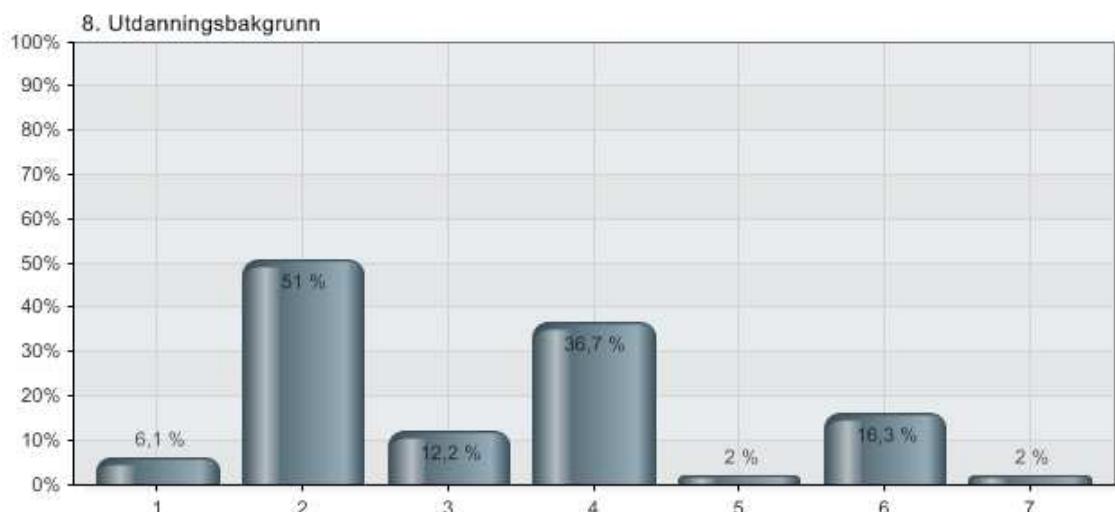
språkutvikling på norsk er et prioritert område for samarbeid. Til sammenlikning er 43,2 % helt eller litt uenige i at de samarbeider med foreldrene om barnets språkutvikling på morsmålet.

Barnehageansatte møter foreldrene ofte (80,8 % er helt eller delvis enige). Omrent halvparten synes de har nok tid til å samarbeide med foreldrene (53,2 % er litt eller helt enige). Det er litt flere (57,4 % litt eller helt enig) som synes foreldrene har nok tid til å samarbeide med dem.

Særlig foreldrenes ferdigheter i norsk ser ut til å bli oppfattet som en utfordring for samarbeidet. 82,6 % er litt eller helt enige i dette. 62,2 % oppfatter også at det er stor forskjell på verdiene og oppdragerpraksisen i barnehagen og hos foreldrene.

Kompetanse

I undersøkelsen har vi vært opptatt av å finne ut hva slags kompetanse de barnehageansatte har (særlig i forhold til minoritetsspråklige barn), og hva slags kompetanse de kunne tenke seg å oppnå. Figur 6 viser respondentenes utdanningsbakgrunn.



Figur 6: 1 - Barne- og ungdomsarbeider, 2 – Førskolelærerutdanning, 3 - Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk, 4 - Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk, 5 - Høgskole-/universitetsutdanning i engelsk eller andre fremmedspråk, 6 – Annet, 7 – Ingen fagutdannig

Som vi kan lese av figur 6, har 12,2 % av respondentene relevant fordypning (flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk). Av de som arbeider i små kommuner har ingen denne fordypningen, i de mellomstore kommunene svarer 18,2 % at de har denne fordypningen, mens det i store kommuner er 9,7 % av respondentene som har fordypningen (krysstabell 5). Dette viser hvilke utfordringer spesielt små kommuner har med å skaffe relevant kompetanse i barnehagene.

I intervjuundersøkelsen ga informantene uttrykk for at de ønsket etter- og videreutdanning for bedre å ivareta de minoritetsspråklige barnas språkutvikling. Neste tabell viser hvordan de som arbeider i barnehagen kunne tenke seg å utvide sin kompetanse innen språk og flerkulturelt arbeid (tabell 9).

Tabell 9. Hvordan kunne du tenke deg å utvide din kompetanse innen språk og flerkulturelt arbeid?

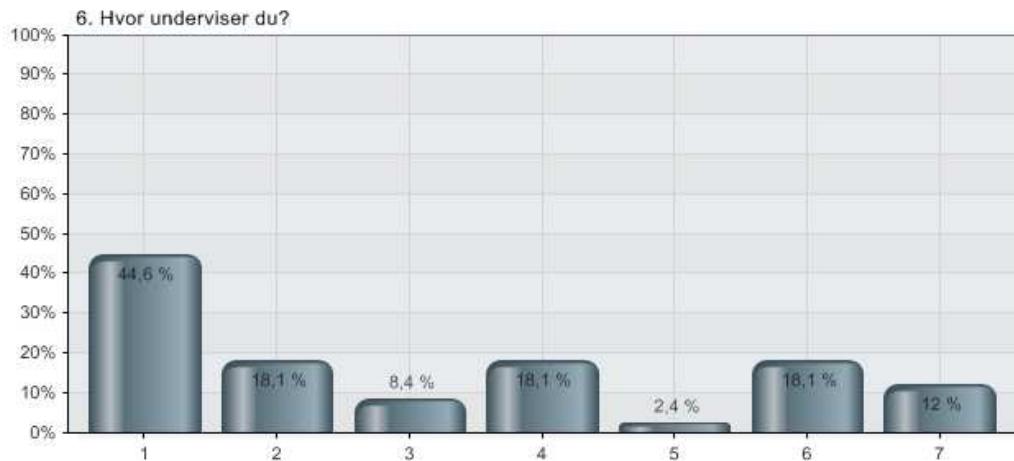
	slett ikke %	i liten grad %	i noen grad %	i høy grad %	N
Navn	%	%	%	%	N
Jeg ønsker å ta videreutdanning på høgskole/universitetsnivå	38,3 %	27,7 %	25,5 %	8,5 %	47
Jeg ønsker å delta på etterutdanningskurs/seminarer	10,6 %	12,8 %	34,0 %	42,6 %	47
Jeg ønsker faglig veiledning i barnehagen	4,2 %	10,4 %	41,7 %	43,8 %	48
Jeg ønsker å delta i utviklingsarbeid i barnehagen	2,1 %	31,3 %	20,8 %	45,8 %	48

Av tabellen kan vi jevnt over lese et ønske/behov for etter- og videreutdanning. 76,6 % av respondentene ønsker å delta på kurs og seminarer i noen grad eller i høy grad, og hele 85,5 % ønsker i noen eller i høy grad faglig veiledning i barnehagen. Det med faglig veiledning er interessant med tanke på at en da kan nå hele personalet i praksis, og ikke bare enkeltpersoner som deltar på et kurs. Færre (34 %) ønsker i noen eller i høy grad videreutdanning på høgskole/universitetsnivå, mens 66,6 % i noen eller i høy grad ønsker å delta i utviklingsarbeid i barnehagen.

Slik vi forstår disse dataene, er det både et ønske og et behov for kompetanseutvikling ute i kommunene. Motivasjonen for å lære og utvide sin kunnskap kommer klart til uttrykk, både i spørreundersøkelsen og i intervjuene som ble gjennomført i de seks kasusene.

6.3 Grunnopplæring

Svarene på undersøkelsen i grunnopplæringen fordeler seg ulikt på nivåene i opplæringen. Som vi ser av figur 7 underviser 44,6% av respondentene på barnetrinnet. Dette har sammenheng med at det i kasuskommunene er flest barneskoler. Dennefordelingen har som konsekvens at kommentarer som er knyttet til andre nivå i opplæringen, er basert på få respondenter og derfor ikke kan tolkes som representative for det enkelte nivå eller trinn.

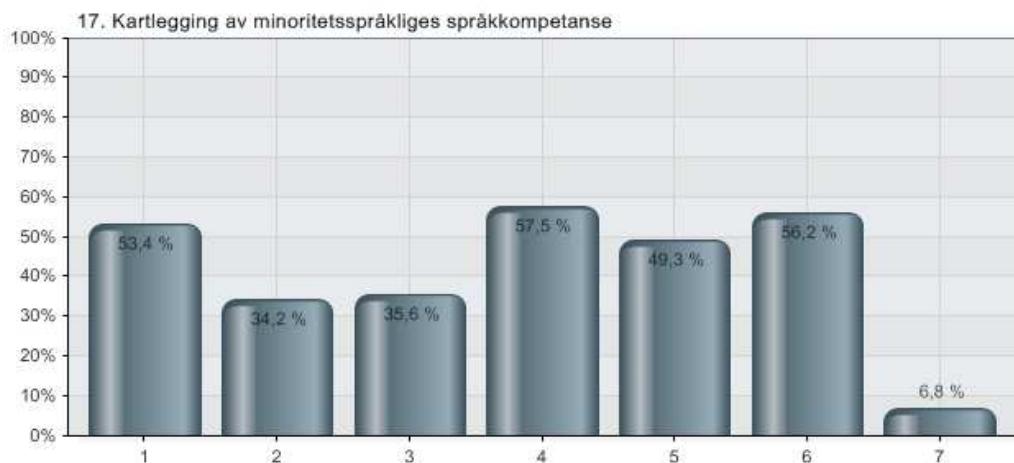


Figur 7 1-Barnetrinn, 2-Ungdomstrinn, 3-Videregående opplæring, studieforberedende, 4-Videregående opplæring, yrkesfag, 5-Innføringsklasse/mottaksklasse, 6-Mottaksskole, 7-Voksne i grunnopplæringen.

Organisering og innhold

Intervjuene har gitt mange og detaljerte opplysninger om organiseringen og innhold i opplæringen. Når det gjelder kartlegging og kartleggingsverktøy, kan det være interessant å se på resultatene fra spørreundersøkelsen. Her kunne respondentene velge flere alternativer, siden bruk av ett kartleggingsverktøy, for eksempel en språktest, i praksis kan kombineres med et annet, for eksempel en samtale med eleven.

Diagrammet viser en viss bredde når det gjelder hvilke verktøy som brukes for kartlegging av språkkompetansen til minoritetsspråklige elever.



Figur 8 1-Vi bruker et ferdig kartleggingsverktøy, 2-Vi bruker en språktest, 3-Kartlegging gjennom eget opplegg, 4-Ved intervju/samtale med eleven, 5-Ved observasjon av eleven i ulike situasjoner, 6-Ved kombinasjoner av ulike metoder, 7-Ingen kartlegging.

Som vi ser, svarer 57,5 % at de benytter intervju/samtale med eleven. Kombinert med andre kartleggingsverktøy kan det gi et godt grunnlag for å kunne tilby en tilpasset opplæring for den minoritetsspråklige. Vi kan også legge merke til at 53,4 % svarer at de benytter ferdig utarbeidet kartleggingsverktøy, og at 35,6 %

kartlegger ved bruk av eget opplegg. Observasjon av eleven ser også ut til å være en mye brukt metode (49,3 %) for å kartlegge elevens språkkompetanse. Nærmere 7 % svarer at de ikke foretar noen kartlegging.

Lærernes kompetanse i kartlegging varierer en del, spesielt hvor godt de er kjent med kartleggingsverktøyet (tabell 10).

Tabell 10. Egen kompetanse i kartlegging

Navn	helt uenig %	litt uenig %	litt enig %	helt enig %	N
Jeg kjenner prosedyrene i kartleggingen	7,5 %	16,4 %	29,9 %	46,3 %	67
Jeg er godt kjent med kartleggingsverktøy skolen bruker	10,6 %	12,1 %	31,8 %	45,5 %	66
Jeg vet hvem jeg kan spørre hvis jeg er usikker	1,5 %	6,0 %	11,9 %	80,6 %	67
Det er klare ansvarsforhold mellom lærer og rektor/leder på dette området	7,5 %	13,4 %	22,4 %	56,7 %	67

Når svarene varierer, for eksempel når det gjelder kjennskap til kartleggingsverktøy, kan det ha sin årsak i at det er ulikt hvem som har ansvaret for kartleggingen. For eksempel kan det på grunnskolenivå være lærere i mottaksklasse som har ansvaret, mens det kan være rådgivere i videregående opplæring som har ansvaret for kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene. Det innebærer at andre lærere ikke har dette ansvaret, og dermed heller ikke kjenner prosedyrene i kartleggingen. Det vi ellers kan legge merke til er at det er nærmere 80 % (litt enig og helt enig) som svarer at det er klare ansvarsforhold mellom lærer og leder/rektor på dette området.

Tabell 11 viser at det er stor enighet om målene med kartleggingen som ble skissert i påstandene:

Tabell 11. Målet med kartleggingen

Navn	helt uenig %	litt uenig %	litt enig %	helt enig %	N
Å sette i gang tiltak for å gi eleven/deltakeren tilpasset opplæring	0,0 %	0,0 %	18,2 %	81,8 %	66
Å utvikle norsk som andrespråk på en systematisk måte	3,1 %	6,2 %	21,5 %	69,2 %	65
Å bidra til at eleven/deltakeren får en forståelig opplæring	1,6 %	1,6 %	15,6 %	81,3 %	64
Å dokumentere den enkelte elevs/deltakers framgang	0,0 %	4,6 %	29,2 %	66,2 %	65

Å finne fram til elevens/deltakerens sterke sider	0,0 %	3,1 %	27,7 %	69,2 %	65
Å finne fram til de elevene/deltakerne som trenger ekstra hjelp for å komme seg videre	0,0 %	4,6 %	16,9 %	78,5 %	65

Det er særlig det å sette i gang tiltak for å gi en tilpasset opplæring (81,8 % helt enig), og det å bidra til at eleven/deltakeren får en forståelig opplæring (81,3 % helt enig) som peker seg ut som viktige mål.

Vi spurte også om hvor fornøyde respondentene var med kartleggingsverktøyet/metoden som benyttes, dvs. hva det gir mest innsikt i (tabell 12).

Tabell 12. I hvilken grad er du fornøyd med kartleggingsverktøyet/metoden dere bruker?

	Slett ikke	I liten grad	I noen grad	I høy grad	N
Navn	%	%	%	%	
Det gir innsikt i elevens/deltakerens norsk-språklige kompetanse	0,0 %	6,1 %	56,1 %	37,9 %	66
Det gir innsikt i elevens/deltakerens språklig kompetanse i sin helhet	0,0 %	10,6 %	65,2 %	24,2 %	66
Det gir innsikt i elevens/deltakerens kulturelle bakgrunn	7,7 %	46,2 %	32,3 %	13,8 %	65
Det gir innsikt i elevens/deltakerens skolebakgrunn	3,0 %	25,8 %	51,5 %	19,7 %	66
Det gir innsikt i hva elevene/deltakerne forventer av opplæringen og oss lærere	10,8 %	40,0 %	35,4 %	13,8 %	65
Det gir innsikt i elevens/deltakerens motivasjon for å lære norsk	6,3 %	26,6 %	46,9 %	20,3 %	64

Etter lærernes mening gir kartleggingsverktøyene mest innsikt i elevens norsk-språklige kompetanse (94 % i noen grad og høy grad) og i elevens språklige kompetanse i sin helhet (89,4 % i noen grad og høy grad). Som vi ser, gir kartleggingsverktøyet mindre innsikt i elevens kulturelle bakgrunn (53,9 % slett ikke og i liten grad), og i hva eleven forventer av opplæringen og av lærerne (50,8 % slett ikke og i liten grad). Ellers mener 67,2 % at kartleggingsverktøyet/metoden i noen eller i høy grad gir innsikt i elevens/deltakerens motivasjon for å lære norsk.

I spørreundersøkelsen laget vi spørsmål for å avdekke hvordan respondentene vurderte mål, målformuleringer og sammenhengen opplæringen av minoritets-språklige har med Kunnskapsløftet og Opplæringsloven (tabell 13).

Tabell 13. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	helt uenig	litt uenig	litt enig	helt enig	N
Navn	%	%	%	%	
Opplæringsloven gir klare føringer for minoritetsspråkliges rettigheter til opplæring	1,4 %	16,4 %	41,1 %	41,1 %	73
Vi bruker LK06 for å utvikle læringsmål for hver enkelt elev/deltaker	11,9 %	23,9 %	40,3 %	23,9 %	67
Vi har formulert egne mål for opplæringen av minoritetsspråklige i skolens lokale planer	15,5 %	23,9 %	23,9 %	36,6 %	71
Vi har formulert egne mål for integrering av minoritetsspråklige i skolens lokale planer	20,3 %	24,6 %	31,9 %	23,2 %	69
Elevenes flerkulturelle bakgrunn reflekteres i skolens lokale planer	21,1 %	23,9 %	22,5 %	32,4 %	71
Vi har god oversikt over tilskuddsordninger for opplæring av minoritetsspråklige	17,1 %	17,1 %	34,3 %	31,4 %	70

Vi har tilstrekkelige økonomiske rammebedingelser for opplæring av minoritetsspråklige	39,4 %	18,3 %	31,0 %	11,3 %	71
Forhold knyttet til elevens/deltakerens flerkulturelle bakgrunn trekkes inn i flere fag på skolen	11,1 %	11,1 %	45,8 %	31,9 %	72
De minoritetsspråkliges språklæring følges opp i andre fag enn norsk	8,2 %	9,6 %	38,4 %	43,8 %	73

Totalt ca. 80 % av respondentene er litt eller helt enig i at opplæringsloven gir klare føringer for minoritetsspråkliges rettigheter til opplæring. Vel 64 % svarer at de er helt eller litt enig i at de utvikler læringsmål for hver elev/deltaker med utgangspunkt i LK06.

Når det gjelder resultatene i tabell 13, er det også interessant å se på fordelingen av svar fra de forskjellige nivåene i opplæringen. Spesielt respondenter fra mottaksskole og i noe mindre grad fra ungdomstrinn, sier at skolen har formulert egne mål for opplæringen av minoritetsspråklige (krysstabell 45-48).

På spørsmål om forhold knyttet til elevens flerkulturelle bakgrunn trekkes inn i flere fag på skolen, er det på mottaksskole/i mottaksklasse det er størst enighet om at dette gjøres. Det er også på mottaksskole/i mottaksklasse det er størst enighet om at de minoritetsspråkliges språklæring følges opp i andre fag enn norsk. (krysstabell 41-44).

Samarbeid og ledelse

For å kartlegge i hvilken grad det legges vekt på samarbeid og nettverksbygging når det gjelder opplæringen av minoritetsspråklige, laget vi et spørsmålskonstrukt slik det framkommer i figur 9.



- Figur 9 1-Skoler som har minoritetsspråklige elever er organisert i nettverk
 2-Skoler som har minoritetsspråklige elever har felles fagdager
 3-Det er etablert tverretatlige grupper i bydelen/kommunen/fylkeskommunen som har faste møtetider
 4-Det er etablert tverretatlige grupper i bydelen/kommunen/fylkeskommunen
 5- Vi har mulighet til å innkalle fagpersoner fra ulike etater/sektorer ved behov (for eksempel PPT, Barnevern, Barne- og ungdomspsykiatri, helsesektoren m.m.)
 6-Morsmålslærere/tospråklige lærere samarbeider med hverandre
 7- Norsksspråklige kolleger som underviser minoritetsspråklige samarbeider med hverandre

8-Lærerne samarbeider med ledelsen om de minoritetsspråklige

Samarbeid med kollegaer og samarbeid med ledelsen ser ut til å være utbredt (70,3% og 73%). Det er også 63,5% som svarer at de har mulighet for å innkalte fagpersoner fra andre instanser. Ser vi på resultatene med bakgrunn i kommunestørrelse (krysstabell 6-7), ser vi at det bare er de mellomstore og store kommunene som er organisert i nettverk, og som har felles fagdager. I små kommuner kan det å samarbeide med andre skoler som har minoritetsspråklige elever, bety at en kanskje må gå over kommunegrensen og opprette et interkommunalt nettverk. Det kan kreve mer organisering enn det å samarbeide med skoler innad i en kommune. Samtidig er det å delta i slike nettverk ekstra viktig hvis fagmiljøet og kompetansen i opplæringen av de minoritetsspråklige er mangelfull. I intervjuene kom det også fram at informanter i små kommuner ønsket å samarbeide, men at det ikke alltid var enkelt å finne relevante samarbeidspartnere.

Den følgende tabellen (tabell 14) som angår samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene, går på ulike aspekter som vil påvirke samarbeidet. Det kan være tid og ressurser til samarbeid, men også forhold som angår språk og kultur.

Tabell 14. Samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene (spørsmålet gjelder ikke ansatte ved voksenopplæringen)

Navn	helt uenig	litt uenig	litt enig	helt enig	N
	%	%	%	%	
Vi har nok til tid å samarbeide med foreldrene	25,8 %	30,3 %	30,3 %	13,6 %	66
Foreldrene har tid til å samarbeide med oss	7,7 %	29,2 %	46,2 %	16,9 %	65
Foreldrene viser interesse for samarbeid	1,5 %	22,7 %	57,6 %	18,2 %	66
Jeg har god kjennskap til foreldrenes språk	42,4 %	18,2 %	24,2 %	15,2 %	66
Jeg har god kjennskap til foreldrenes kultur	14,9 %	29,9 %	38,8 %	16,4 %	67
Foreldrenes kulturelle bakgrunn er en utfordring for samarbeidet	7,9 %	23,8 %	47,6 %	20,6 %	63
Foreldrenes ferdigheter i norsk er en utfordring for samarbeidet	3,0 %	7,6 %	43,9 %	45,5 %	66
Det er stor forskjell på verdiene og oppdragerpraksisen på skolen og hos foreldrene	6,1 %	10,6 %	66,7 %	16,7 %	66
Skolen har nok ressurser til samarbeidet med foreldrene	28,4 %	26,9 %	29,9 %	14,9 %	67

I intervjuene ga flere lærere uttrykk for at de opplevde at samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre var svært viktig for at elevene skulle få en best mulig tilpasset opplæring, og at skolen la ned et stort arbeid for å få dette til. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at respondentene har ganske ulike meninger om hva som påvirker foreldresamarbeidet. Hvis vi ser på tid til samarbeid, svarer opp mot 44 % seg enig i (litt enig og helt enig) at de har nok tid til å samarbeide med foreldrene, mens ca 56 % er uenige i dette utsagnet (helt og litt uenig). Vi kan også legge merke til at ca 75 % (litt enig og helt enig) opplever at foreldrene viser interesse for samarbeid. Når det gjelder å ha god kjennskap til foreldrenes språk, gir opp mot 40 % uttrykk for enighet (litt enig og helt enig). Med bakgrunn i at skolene ofte har mange ulike språkgrupper representert blant elevene, er ikke dette

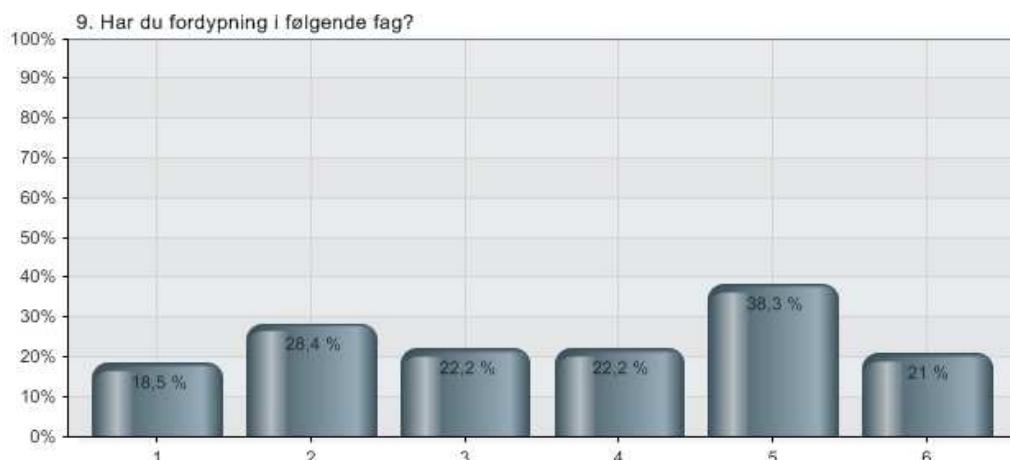
svaret uventet. Kjennskap til foreldrenes kulturelle bakgrunn kommer noe bedre ut. Her er det i overkant av 55 % som sier seg helt eller litt enig i dette.

Ved krysstabulering (krysstabell 9-10) er det respondentene i små kommuner som har minst kjennskap til foreldrenes språk og kultur. Det kan være forskjellige årsaker til dette. Det kan for eksempel være at mellomstore og store kommuner har et bedre fungerende nettverk rundt samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, eller at lærerne i disse kommunene er mer spesialisert på denne elev- og foreldregruppen. Det kan også være at det i større kommuner er flere elever og foreldre som har samme kulturelle bakgrunn og slik er mer synlige både i skole-sammenheng og i offentligheten for øvrig.

Vi kan også legge merke til at språkproblemer påvirker foreldresamarbeidet, slik respondentene ser det. Nærmere 90% sier seg litt eller helt enig i at foreldrenes ferdigheter i norsk er en utfordring. Dette underbygges av intervjuutsagn hvor det kom fram at bruk av tolk ofte var nødvendig i foreldresamtaler.

Kompetanse

Når det gjelder lærernes kompetanse, var vi spesielt interessert i fordypning innen fag som er relevante for arbeid med minoritetsspråklige elever. I figur 10 vises resultatene.



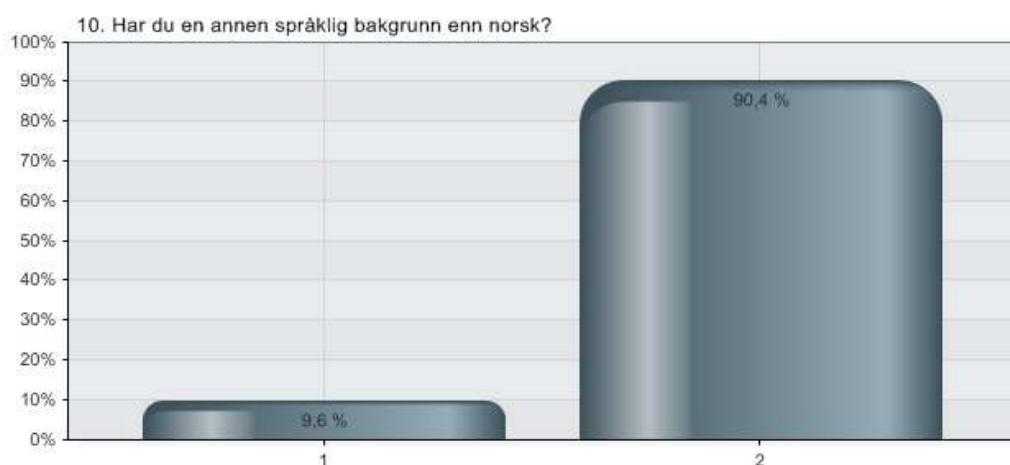
Figur 10 1-Norsk, 2- Norsk som andrespråk, 3-Engelsk eller andre fremmedspråk, 4- Migrasjonspedagogikk/flerkulturell forståelse e.l., 5-Spesialpedagogikk, 6-Ingen av disse.

Antallet respondentene som har krysset av på de ulike fordypningene sier i og for seg lite. Det som kan være interessant er å se på fordelingen mellom små, mellomstore og store kommuner. I de små kasuskommunene er andelen lærere som har fordypning i norsk størst og andelen med norsk som andrespråk minst (krysstabell 11-12).

Samtidig er det viktig å være klar over at heller ikke denne fordelingen sier noe om situasjonen i hver enkelt kommune, da det kan være lærere med fordypning som ikke deltar i denne spørreundersøkelsen. Som nevnt innledningsvis, vet vi ikke svarprosenten, da mange respondentene har blitt identifisert via ledelsen ved enheten.

Krysstabulering med nivåene i opplæringen viser at det er størst utslag på fordypning i norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk/flerkulturell forståelse og spesialpedagogikk på mottaksskoler, mens andelen med fordypning i norsk, engelsk eller andre fremmedspråk er høyest i videregående opplæring. På barnetrinnet ligger andelen som har fordypning i spesialpedagogikk noe høyere enn de andre fagfeltene, mens det på ungdomstrinnet er nokså lik fordeling på alle 6 kategoriene (krysstabell 13-28).

Lærerens egen språklige bakgrunn kan også være interessant i denne sammenheng. Diagrammet under (figur 11) viser at ca. 90 % av lærerne har norsk som sitt førstespråk.



Figur 11 1-Ja, 2-Nei

Lærerne ble også spurta om kompetanse og kompetansebehov, både deres egen og på skolen der de arbeider. Tabell 15 viser svarene fra alle nivåene i opplæringen.

Tabell 15. Kompetanse og kompetansebehov. Hvor enig er du i følgende påstander?

Navn	helt uenig %	litt uenig %	litt enig %	helt enig %	N
Vår skole har høy kompetanse for å gi minoritetsspråklige opplæring	7,5 %	16,3 %	33,8 %	42,5 %	80
Skoleeier tilbyr etterutdanning/videreutdanning til lærere med ansvar for minoritetsspråklige elever	28,9 %	25,0 %	22,4 %	23,7 %	76
Jeg har tilstrekkelig kompetanse for å undervise minoritetsspråklige elever	12,8 %	14,1 %	35,9 %	37,2 %	78
Jeg ønsker å ta etter-/videreutdanning i norsk som andrespråk	44,4 %	9,7 %	26,4 %	19,4 %	72
Jeg ønsker etter-/videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller liknende	31,4 %	14,3 %	25,7 %	28,6 %	70

Synspunkter som gikk igjen i intervjuundersøkelsen, var at lærere ønsket seg mer kompetanse i opplæring av minoritetsspråklige. Ser vi på resultatene i tabellen, understøtter de dette. 54,1% ønsker å ta etter- eller videreutdanning. Samtidig er det mye som tyder på at slike tilbud ikke alltid finnes. Ca 54% er helt eller litt

uenig i at skoleeier tilbyr etterutdanning/videreutdanning til lærere som har ansvaret for opplæringen.

Ved krysstabulering (krysstabell 29-34) kommer det fram at andelen lærere som er helt enige i at deres skole har tilstrekkelig kompetanse for å undervise minoritetsspråklige elever er størst på mottaksskole og voksenopplæringen, noe mindre på ungdomstrinnet, mens de som underviser i barneskolen og i videregående opplæring minst enige.

Det ser ut til at skoleeiers tilbud om etter- og videreutdanning er bedre for mottaksskole og ungdomstrinn enn for barnetrinnet og videregående opplæring (krysstabell 35-40).

Avsluttende kommentar

Resultater fra spørreundersøkelsen bygger på et forholdsvis lite antall respondenter, 134 totalt. I forhold til kasusundersøkelsene gir de imidlertid et mer utvidet bilde av opplæringen av minoritetsspråklige barn og unge i de utvalgte kommunene. Vi kan si at resultatene fra spørreundersøkelsen på mange vis underbygger intervjudata, og at det er høy grad av konsensus mellom hva vi fant i intervjuundersøkelsen og hva respondenter svarer på spørreskjemaet.

Av plasshensyn har vi i rapporten valgt ut noen funn fra spørreundersøkelsen som vi mener gir viktige signaler i arbeidet med å gi alle minoritetsspråklige en tilpasset opplæring. I stikkordsform er det utvikling av kompetanse (relevante fordypninger og tospråklig assistanse), samarbeid og nettverksbygging og synliggjøring av mål og flerkulturelle perspektiver i enhetenes lokale planer, som ser ut til å ha forbedringspotensial. Særlig små kommuner har store utfordringer når det gjelder kompetanse.

7 SAMLEDE PERSPEKTIVER

I dette avsnittet trekker vi fram noen funn fra kasusundersøkelsen som vi mener er spesielt viktige, og kommenterer dem i lys av teorikapittelet i rapporten.

7.1 Språkopplæring og kartlegging i barnehagene

Språkopplæringen i barnehagene skjer i hovedsak i og på norsk, og tilpasningen til minoritetsbarnas forutsetninger foregår i hovedsak ved at voksne modifiserer språket etter nivå og vanskelighetsgrad i aktiviteter der disse barna er til stede. I de kommunene som har en strategi for tilsetting av tospråklig assistenter, finner en innslag av morsmål, tospråklig opplæring og ekstra støtte og oppfølging på morsmålet. Dette er naturligvis ikke noe overraskende funn ut fra beskrivelsene i teoridelen, og situasjonen har sannsynligvis mer med barnehagens og førskolelærerutdanningens innhold og tradisjon å gjøre enn med førskolelærernes og personalets holdninger (Obel, 2007). Velvilje er imidlertid ikke nok i profesjonelt arbeid.

Flere sier at de bruker kartleggingsresultatene som utgangspunkt for samtale med foreldrene. Det virker imidlertid som det er en del usikkerhet i barnehagene når det gjelder kartlegging av de minoritetsspråklige barnas språkkompetanse. Usikkerheten gjelder både om kartleggingsmateriellet som er tilgjengelig, passer for minoritetsspråklige barn, og om det er god bruk av tida å ”sette barna inn i skjemaer”. Når det gjelder det første grunnlaget for usikkerhet, er det all grunn til å gi førskolelærerne støtte (Baker, 2006; Gundersen, 2006; Pihl, 2005), i det minste på mer generelt grunnlag, selv om det så vidt vi vet, ikke er foretatt noen kritisk undersøkelse av kartleggingsmateriellet som er i bruk. En diskusjon av en bestemt test foreligger imidlertid hos Sand og Skoug (2002). Når det gjelder det andre grunnlaget for usikkerhet, har førskolepersonalet naturligvis rett at enhver bruk av tester og formelle instrumenter har sine ulemper. På den andre sida har intuisjon og helhetlig vurdering også sine svakheter. For eksempel har det vist seg at lærere både overvurderer og undervurderer minoritetsspråklige barn (se Engen, 2003). Det kan derfor alltid være nyttig å få sine subjektive inntrykk kontrollert, selv om en test ikke rommer hele sannheten.

7.2 Implementering av læreplan i grunnleggende norsk og kartleggingsmateriell for språkkompetanse i grunnleggende norsk

Læreplanen i grunnleggende norsk synes å være noe ujevnt implementert i grunnskolen og videregående opplæring i de kommunene som omfattes av denne undersøkelsen. I alle kasuskommunene finnes det grunnskoler som har tatt planen i bruk, men det finnes også grunnskoler som ikke bruker planen. Nesten ingen av de videregående skolene i utvalget bruker læreplanen i grunnleggende norsk, og heller ikke grunnskoleopplæringsenhetene for ungdommer/voksne. I stedet brukes den ordinære læreplanen ”med tilpasninger”, som ekstratimer i norsk eller intensiv/tilpasset språkopplæring. Dette kommenterer vi ikke ytterligere, ettersom funnet stemmer svært godt overens med undersøkelsene til Rambøll Management, som dessuten også kan kvantifisere sine funn (Rambøll management, 2006; Rambøll Management AS, 2010).

Læreplanen i grunnleggende norsk ble oppgitt å være ”uaktuell” for elever som har studiekompetanse som mål, og siden alle elever skal gjennom samme eksamen til slutt og dermed trenger å følge den ordinære undervisningen. Ordningen med eksamen i norsk som andrespråk var etter respondentenes mening bedre tilpasset elevgruppen. Dette er et synspunkt som ble sterkt fremmet av representanter for videregående skole den gangen læreplanen i grunnleggende norsk ble innført, og bør derfor være velkjent. Og selv om anledningen til å ta eksamen i norsk som andrespråk er forlenget til 2010, oppleves dette litt sent for de fleste, da undervisningen etter andre læreplaner allerede var halvveis i året da beskjeden kom.

Ingen av de videregående skolene hadde tilbud om morsmåslærere eller tospråklige lærere utenom innføringsklasse.

Informanter ved noen videregående skoler uttrykker misnøye og frustrasjon med kartleggingsmateriellet for språkkompetanse i grunnleggende norsk. Det omtales som vagt, upresist, for omfattende og avhengig av en så tett oppfølging fra lærers side som mulig, i videregående skole. De lærerne som har tatt i bruk verktøyet, ønsker seg diagnostiske tester og screeningverktøy i tillegg, for å kunne plassere elever raskt på rett tiltak eller gruppe. Ved andre videregående skoler er det rådgiverteam eller spesialpedagogiske team som foretar kartleggingen. Dette er et synspunkt det er grunn til å merke seg, men som vi ikke har grunnlag for å kommentere, utover det vi allerede har sagt på generelt grunnlag i teorikapitlet.

7.3 Samarbeid med foresatte

Når det gjelder barnehagen og samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldre er bildet noe sammensatt. Barnehagene i to av kasusene melder om godt foreldresamarbeid, mens mange av informantene for øvrig gir uttrykk for at dette er en utfordring. Det kommer fram at det meste av kontakten skjer uformelt i hente- og bringesituasjonene, men at personalet kan vegre seg for å snakke med minoritetsspråklige foreldre. Det er spesielt vanskelig i de tilfellene der foreldrene ikke har barnehageplass frivillig.

Det er også ganske gjennomgående i en del av materialet at foreldrene i liten grad er delaktige og preger barnehagens virksomhet, selv om det er eksempler på at de skriver noen ord på sitt språk på en ordliste til personalet, eller bidrar med mat på spesielle tilstelninger. Personalet informerer foreldrene om barnehagen, språk, mat, klær og oppdragelse uten at de opplever at alle foreldrene nødvendigvis forstår og ”tar inn budskapet”. Men det kommer også fram at foreldre er interesserte og kommer på møter og arrangementer i barnehagen. Noen ønsker mer bruk av tolk, mens andre sier at de bruker tolk i samtaletimer med foreldre. Flere av informantene er bekymret for at barna i disse kommunene bruker barnehagen i liten grad. Noen har plass kun tre dager i uka, og i tillegg kan de ha mye fravær. Ut fra hva vi vet om barnehagens positive virkninger for minoritetsspråklige barn, kan det være grunn til å dele denne bekymringen (se teorikapittelet og forskningsoversikten fra Oslo). På den andre sida kan heller ikke barnehagen utrette mirakler (Sand & Skoug, 2002; Skoug & Sand, 2003). Men jo bedre tilbuddet er tilrettelagt ut fra ungenes og familiens behov, jo bedre vil virkningen være, som vi har vist i teorikapittelet.

Også mange av informantene i grunnskolen peker på samarbeid med de minoritetsspråklige elevenes foresatte som en utfordring. Lærerne uttrykker at det kan

være vanskelig å få de foresatte i tale, blant annet når det gjelder å følge opp lekser eller å møte fram på foreldremøter. Enkelte opplever at de foresatte ”ikke bryr seg”, andre tilskriver den manglende oppfølgingen at foreldrene selv kan være i en vanskelig livssituasjon. Også når skolen gjør tiltak som å stille med tolk, kan de oppleve at de foresatte likevel ikke møter opp til samtaler eller møter.

Dette er heller ikke noe overraskende funn, selv om det er ganske paradoksalt. Paradokset ligger i at foreldrene er vanskelig å få i tale, samtidig som ingen grupper i samfunnet har så høy motivasjon på vegne av sine barn som de minoritets-språklige foreldrene. I tillegg til mer grunnleggende språk- og kommunikasjons-problemer kan noe av årsaken ligge i et at mange foreldre er helt uvante med at skolen eller barnehagen skal være interessert i deres oppfatninger, og at de skal ha noen innflytelse på skolens arbeid. Skolen eller barnehagen på sin side kan kanskje i stor grad ta de samarbeidsordninger som er etablert i Norge de siste ti-årene for gitt – nærmest som universelle ordninger. Det kan derfor være behov for mer grunnleggende gjensidig informasjon og diskusjon, samtidig som det kan være verdt å prøve mer varierte samarbeidsformer enn de institusjonaliserte.

At en slik tenkemåte kan ha noe for seg, underbygges av at det i vårt materiale ser ut til å være en sammenheng mellom skolens kompetanse på området og grad av frustrasjon. Der skolene har god kompetanse og innsikt i flerkulturelt arbeid, ser frustrasjonsnivået ut til å være lavere og samarbeidet mer velfungerende. Det er således ulikt hvordan skolene i denne undersøkelsen lykkes når det gjelder å få de minoritetsspråklige foresatte i tale. En av årsakene kan være at økt kompetanse gir større innsikt i ulike samarbeidsrelasjoner og kulturforskjeller, for eksempel at enkelte minoritetsspråklige foreldre kan møte skolen med en arbeidsdelingshypotese (Engen m. fl. 1997), der de betrakter skolens virksomhet som atskilt fra sine oppgaver som foreldre. En slik innsikt kan også bidra til at skolen iverksetter særskilte tiltak for samarbeidet mellom skole og hjem, fordi man ikke tar for gitt at alle foreldre forholder seg til skolen på samme måte.

Flere av informantene peker på at når det gjelder samarbeid med de minoritets-språklige elevenes foresatte, trenger skolen et bedre system, der instanser utenfor skolen involveres. Også på dette området er det behov for en kvalitativ differensiering for å styrke opplæringstilbuddet til minoritetsspråklige elever.

7.4 Rammebetingelser for opplæring av nyankomne elever midt i skoleløpet

I de kasuskommunene hvor det finnes egne innføringsklasser eller mottaksklasser for minoritetsspråklige elever, peker mange informanter på at ett år i mottaksklasse er altfor kort tid. Særlig problematisk er dette for elever som kommer til Norge i løpet av skoletiden med mangefull eller ingen skolegang fra hjemlandet. I dette synspunktet har de støtte i forskningen på feltet, som er behandlet i bakgrunns- og i teorikapitlene, og i den vurderingen som OECD har gjort av Norge (Taguma et al., 2009). Selv om elevene fortsatt får særsiktig norskopplæring innenfor klassekonteksten, vil den bredere og mer systematiske tilpassingen man kan få til i en innføringsklasse ikke være mulig innenfor mainstreaming-sammenhengen. Vi kan med andre ord si at (tolkningen av de) rammebetingelsene som foreligger, hindrer den sene overgangen til ordinær norskopplæring som informantene ser ut til å ønske, og som forskningen støtter.

7.5 Kompetanse og etter- og videreutdanning

Det ser ut til å være et gjennomgående ønske om etter- og videreutdanning for lærere som arbeider med minoritetsspråklige barn og unge både i barnehage og skole. Dette er høyest rimelig ut fra de kravene til faglig og pedagogisk kompetanse som opplæring av minoritetsspråklige elever innebærer, og som er kort sammenfattet i teorikapittelet. Flere av barnehagene i materialet er riktig nok med i NAFO-nettverk, og har forventninger om at dette skal bidra til bedre kompetanse på feltet, men det er åpenbart behov for en bredere innsats via lærerutdannings-systemet, både i form av endrede grunnutdanninger og videreutdanning (Løvereide, 2005; Stortingsmelding.nr.11 (2008-2009), 2009; Aasland, 2009). I flere av barnehagene er det dessuten norskspråklig, ufaglært personale som har hovedansvaret for språkopplæringen og oppfølging av de minoritetsspråklige barna i barnehagen. Vi minner derfor om funnet til Darling-Hammond (2009) om at lærere med manglende eller svak kompetanse er den mest negative faktoren for elevresultatene.

I videregående skoler der det har vært ekstra satsninger på minoritetsspråklige elever, for eksempel NAFO-skoler, er det gjerne nøkkelpersoner med spesiell interesse for feltet, realkompetanse i form av personlig egnethet og erfaring – og relevant fagkompetanse – som koordinerer opplæringstilbudet for de minoritetsspråklige elevene. En slik organisering kan imidlertid, som Vedøy (2008) viser i sin doktoravhandling, ha sine ulemper. Ikke bare blir skolene sårbare for personut-skifting, de minoritetsspråklige elevene faller også utenfor den jevne lærers oppmerksamhetshorisont. Det blir litt som å tenke at skoler og barnehager i Norge er bare for norskspråklige, innfødte språkbrukere. Skolene har imidlertid jevnt over varierende grad av erfaringsdeling og rekryttering til feltet, noe som ifølge vårt resonnement om system- og skolekulturutvikling er svært sentralt, dersom de minoritetsspråklige elevene skal få mer likeverdige opplæringsbetingelser.

8 REFERANSER

- Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringen (Opplæringslova) (1998-07-17-61).
- American Institutes for Research, & WestEd. (2006a). *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K-12. Findings from a Five-Year Evaluation.*
- Education of English Learners, K-12. Findings from a Five-Year Evaluation.*
- Andersen, T. G. (2006). *Ordforråd hos tospråklige elever i Oslo. En teoretisk og empirisk studie.* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Arnesen, C. Å. (2003). *Grunnskolekarakterer våren 2003.* Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Au, K. H. P., & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children : finding a culturally appropriate solution. I H. T. Trueba, Au, K. H. P. & G. P. Guthrie (red.), *Culture and the bilingual classroom : studies in classroom ethnography.* Rowley, Mass.: Newbury House.
- August, D., & Hakuta, K. (red.). (1997). *Improving schooling for language minority children. A research agenda.* Washington, D.C: National Academy Press.
- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2009a). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), 178-188
- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2009b). 'Does it matter?' Talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1538-1556.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda: Høgskulen i Volda.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd utg.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4. utg.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakke, E. (2006). *Lærerne og prosjektet. En oppsummering av spørreundersøkelsen til lærere ved noen utvalgte skoler i Oslo november 2005.* (No. 2). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Bakken, A. (2002, 09-16/19). *Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskillier eller nye skiller?* Paper presentert på Minoritetsspråklige elever i skolen, Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), 3-23.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt* (No. 10/2007). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA

- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritettsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA.
- Banks, C. A. M. (2005). Communities, Families, and Educators Working for School Improvement. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (red.), *Multicultural education: issues and perspectives* (s. 421-452). Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Berg, G., & Lægdene, Ø. (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Biseth, H. (2009). TEACHER'S VOICES. Challenges with democracy in multi-cultural Scandinavian schools. I H. B. Holmarsdottir & M. O'Dowd (red.), *Nordic Voices. Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*. ROTTERDAM/BOSTON/TAIPEI: SENSE PUBLISHERS.
- Bjørkavåg, L. I. (1990). *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bogaards, P., & Laufer-Dvorkin, B. (2004). *Vocabulary in a second language : selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bonesrønning, H., & Tovmo, P. (2008). *Arbeidsnotat. Foreløpige analyser av nasjonale prøver 2007*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Bonesrønning, H., & Vaag Iversen, J. M. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007* TRONDHEIM: SENTER FOR ØKONOMISK FORSKNING AS
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka. Oversatt og bearbeidet av Kari Nes og Marit Strømstad*. Vallset: Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Borg m.fl. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager*. NOVA Rapport 6/08
- Bøyesen, L. (1997). *Elever i språkhomogen klasse*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language Policies and Practicies for Helping Immigrants and Second Generation Students Succeed*: Migration Policy Institute, Bertelmann Stiftung.
- Coelho, E. (2007). *Acquiring academic English: Lessons from Ontario on English Language Learners in Ontario schools*. Paper presentert på Linguistic and Cultural Diversity in Education: Norwegian and Canadian Research, Program and Politics.
- Coelho, E. (2008, 3-5. november). *Teaching in the Quadrants: a framework for teaching and learning academic language for school success*. Paper presentert på Lærermangfold og flerkulturell opplæring – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen. INTERNASJONAL KONFERANSE 3. – 5. NOVEMBER 2008 Høgskolen i Hedmark, Hamar, Norway
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2002). Reforming education policies for English learners means better schools for all. *The State Education Standard. (The*

quarterly journal of the National Association of State Boards of Education, Alexandria, Virginia), 3(1), 30-36.

- C Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. I C. Rivera (red.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Baker, C., & Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual matters.
- Dale, E. L., & Wæness, J. I. (2007). Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I I. J. Møller & I. Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dale, E. L., & Wæness, J. I. (2007). "Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser". I G. B. Dalhaug & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dokka, H.-J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole : studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egelund, N. (2007). *Hvad kendetegner den effektive, inkluderende skole? - oversigt over en række undersøgelser*.
- Engen, T. O. (1975). *Avvikende atferd som sosialt fenomen*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- Engen, T. O. (1994). Integrering - som normalisering eller inkorporering. I A. Hvenekilde (red.), *Veier til kunnskap og deltagelse : utviklingen av grunnskoletilbuddet til elever fra språklige minoriteter* (s. 77-93). Oslo: Novus.
- Engen, T. O. (2003). De gamle verdier er oprørske kategorier i en verden hvor normen er modsat... Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier IC. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* (s. 127-160). Vejle: Kroghs Forlag
- Engen, T. O. (2003). "Sometimes I two-times think...": competing interpretations of inclusion for language minority students. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (red.), *Developing inclusive teacher education*. New York: Routledge.
- Engen, T. O. (2004a). Samiske og minoritetsspråklige elever under L97. Bakgrunnen for ulikheter i opplærings- og læringsbetingelser. I T. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *Likeverd gjennom enhet og mangfold* (s. 172-184). Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, T. O. (2004b). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97 IT. O. Engen & K. J. Solstad (red.), *Likeverd gjennom enhet og mangfold* (s. 185-207). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2005). Flerkulturalitet og inkludering, et norsk perspektiv. I G. Høie & A.-E. Kristoffersen (red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom:*

- Døveundervisningen - et case å lære av? Oslo: Skådalen Publication Series.
- Engen, T. O. (2006a). *Delrapport om elevmotivasjon*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Engen, T. O. (2006b). Litterasitet og nasjonsbygging. Tilfellet Norge. I K. Kuusela & S. Sand (red.), *Introduktion och integration. Introduksjon og intergrasjon. Om arbete med flyktingar och invandrare i norska och svenska kommuner* (s. 127-154). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv IG. Dalhaug Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling* (s. 69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2008). Om stagnasjonen i møtet med faglige tekster på mellomtrinnet. I K.-A. Madssen (red.), *Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken Festschrift til Peder Haug* (s. 157-179). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engen, T. O. (2009a). Socialization, Literacy, and Empowerment. I J. A. Banks (red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Engen, T. O. (2009b). Three major strategies of adaptive instruction for LMi-students. I B.-K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (red.), *Teacher diversity in a diverse school - challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2010 in process). Literacy Instruction and Integration: The Case of Norway. *Intercultural Education (European Journal of Intercultural studies)*(1).
- Engen, T. O. (2010, in process). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forstasselse. I G. Berg & K. Nes (red.), *Artikkelsamling om TPO i regi av nettverk for tilpasset opplæring*.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2007). *The Fate of Norwegian as a Second language at Stake. Present challenges in Oslo*. Paper presentert på NFPF/NERA CONGRESS 2007, NORDIC PERSPECTIVES OF LIFE-LONG LEARNING IN THE NEW EUROPE – comparative considerations of the educational space.
- Engen, T. O., & Ryen, E. (2009). Lærermangfold og flerkulturell opplæring. To-språklige lærere i norsk skole. *NOA*(3).
- Engen, T. O., Sand, S., & Kulbrandstad, L. A. (1997). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetselevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner. Sluttrapport fra prosjektet "Minoritetselever skoleprestasjoner"*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O., Kristoffersen, C. S., Obel , L. S., Sand, S., Skoug, T., & Zachrisen, B. (2009). Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk. *Første steg?*
- Espevoll, C. (2009). *Litteraturbasert undervisning i en flerkulturell skole. Utfordringer og muligheter*. Høgskolen i Oslo.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsvitenskap*(1), 57 – 94.

- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Foldstad, P.N. & Lyngstad, K. (2008). *Dette er en ny verden for meg. Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir.
- Follo, L. (2008). *SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING. En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopp-læring*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fylkesmannen i Akershus. (2003). *Kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter*: Fylkesmannen i Akershus.
- Føllesdal, A. (1999). Hvorfor likhet - hva slags likhet? Normative føringer på forskning om makt og demokrati. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40(2), 147-171.
- Gadan, L. (2009). *Opplæringstilbudet til nyankomne innvanderbarn i en mot-taksklasse. En empirisk undersøkelse*. Høgskolen i Oslo Oslo.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole : integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gjervan, M. (2004). *Pedagogisk kompetanse og kompetansebehov i flerkulturelle grunnskoler*. Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Glømmen, V. S. (2006). *Hvorfor fikk Shazia og Mario så gode karakterer? En gruppe minoritetsspråklige elevers tilbakeblikk på grunnskolen i lys av deres nåværende situasjon i videregående skole*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Golden, A. (1989). Fagord og andre ord i o-fagtekster for grunnskolen. I A. Hvenekilde & E. Ryen (red.), *Kan jeg få ordene dine lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Golden, A. (2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (2nd utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Golden, A., & Larsen, V. (2005). Egenvurdering av språkferdigheter og meta-forståelse blant minoritetselever i videregående skole. *NOA norsk som andrespråk*, 21(1-2), 67-91.
- Grindland, M. V. (2008). *Gjennomføring av videregående skole for minoritetselever -betydningen av sosial bakgrunn og karakterer*. UNIVERSITETET I OSLO Oslo.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gundersen, I.-J. (2006). *TESTING AV ELEVER FRA SPRÅKLIGE MINORITETER. Hva er dagenens praksis, hvilke feilkonklusjoner kan oppstå og kan dynamiske tester øke reliabel informasjon i utredningen av elever fra språklige minoriteter?*, UNIVERSITETET I OSLO, Oslo.
- Halvorsen, B. (2002). Uttale av norsk som andrespråk på mellomnivå. I J.E. Haugen (red.), *Nordica Bergensia* (s. 163-181). Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Haug, P. (1998). *Myrlandet : spesialundervisning i grunnskulen 1965-1991* (No. 2). Volda:: Høgskolen i Volda og Møreforskning.

- Haug, P. (2006). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (red.), *Begynnaropplæring og tilpassa opplæring - kva skjer i klasserommet?* (s. 19-54). Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Haug, P., & Bachmann, K. E. (2007). Kvalitet og tilpasning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 265-276.
- Haukeland, P.I. & Speitz, H. (2003) *Arbeidsplassen som innovativ kvalifiserings-/læringsarena for opplæring og arbeidstrening av språklige minoriteter*. Nopro A/S.
- Helskog, G. H. (2003). Den humanistiske dannelsen og 1990-tallets utdanningsreformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(1-2), 19-35.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hult-Markgren, K. (2006). Minoritetsspråklige jenter og høyere utdanning. En kvalitativ studie av kontekstuelle faktorers betydning for syn på skole og utdanning.
- Hvenekilde, A., & Golden, A. (1990). Prosjekt lærebokspråk - arbeid med ordforråd. I L. I. Bjørkavåg, A. Hvenekilde & E. Ryen (red.), *"Men hva betyr det, lærer?" : norsk som andrespråk : fagdidaktiske bidrag*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Hvenekilde, A., Alver, V. m.fl. (1994). *Alfabetisering av voksne fremmedspråklig*.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 307-324.
- Hvistendahl, R. (2007). Unge lesere fra språklige minoriteter. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet: teori og praksis* (s. 147-167). Oslo: Cappel.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2003). Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. I J. Aasen, T. O. Engen & K. Nes (red.), *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen: Hvordan klarer minoritetselevene seg i skolen*. (Vol. Rapport nr. 14). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). *Osloprøven i lesing skoleåret 2003 –2004 - lesekompas og lesevaner blant elever på 10. trinn*. Oslo: Oslo kommune. Utdanningsetaten.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte - en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kjeldstadli, K. (2002). Har folk før i tida opprettholdt seg som egne etniske grupper? I T. O. Engen (red.), *Kulturell identitet og regional utvikling. Rapport fra en forskningskonferanse*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kjærnsli, M., et al. (2004). *Rett spor eller ville veier? : norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforl.

- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforl.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 344-358.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, Kirsti m.fl. (red.). (2008). *Klassreommets praksisformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Krejsler, J. (2007). Skolereform, livslang læring og individualisering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 277-289.
- Kulbrandstad, L. A. (1997). *Språkportretter : studier av tolv minoritetselevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kulbrandstad, L. A., Bakke, E., Danbolt, A. M. V., & Engen, T. O. (2008). *SKOLEKULTURER FOR SPRÅKLÆRING. En kasusundersøkelse av fire skoler*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, L. I. (1992). Minoritetsbarnas språkutvikling : en utfordring for barnehagen og skolen. I T. O. Engen & B. Øygarden (red.), *Tankeblikk* (s. 147-152). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.
- Kulbrandstad, L. I. (2005). Rom for andrespråkperspektiver fra klasseromsforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 21(1-2), 5-38.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring elektronisk ressurs*. [Oslo]: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedring læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007 - 2009. Revidert utgave februar 2007*. [Oslo]: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006 utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent : how to create better schools*. New York: Teachers College Press.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 54(September), 399-436.

- Lauglo, J. (1996). *Motbakke men mer driv? Innvandreres barn i norsk skole*. Trondheim, Oslo: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NOVA, UNGforsk.
- Laursen, H. P. (2006). Andetsprog og naturfagsundervisning. *Nordand*, 1(1), 61-72.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, N. (2007). *En bedre kultur for læring - for hvem? En dekonstruksjon av begrepet "mangfold" sin diskursive flertydighet i St.meld.nr.30 (2003-2004)Kultur for læring* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, Lidén, Hilde, Vike, Halvard (red.), *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blandt skolebarn*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lie, S. (2001). *Godt rustet for framtida? : norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lillejord, S., & Dysthe, O. (2008, 03.02). Læring og testing i Bergensskolen. *Bergens Tidende*.
- Lund, I. O. (2008). *Ordførarådsutvikling hos minoritetsspråklige 1.klassinger sett i lys av barnehagebakgrunn og begynneropplæringen i skolen*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lødding, B. (1994). *Fremmedspråklige elever i videregående opplæring*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blandt minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blandt minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Lødding, B. (2003a). *Ut fra videregående : integrasjon i arbeid og utdanning blandt minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Løvereide, S. (2005). *Hvordan kan ulike tiltak bidra til å heve minoritetselevers skoleprestasjoner?*, Universitetet i Oslo, Oslo.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Markussen, E., & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education.
- Mastekaasa, A., & Hansen, M. N. (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I *Utdanning 2005 - deltagelse og kompetanse* (s. 98-121). Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå

- McKell, L. (2009). Foredrag om det Canadiske skolesystemets tilrettelegging for minoritetsspråklige elever Oslo, Canadas ambassade
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A., Skrøvset, A., et al. (2005). Successful School Leadership - The Norwegian Case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594.
- Nedberg, A. (1997). *Lite, men godt? En rapport om tilrettelegging av undervisning for elever fra språklige minoriteter i Troms* (No. 3). Tromsø: Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning.
- Nergård, T. B. (2002). *Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo: Evaluering av et forsøk* (No. 3/02). Oslo: Nova.
- Nergård, T. B. (2003a). *Ett års gratis barnehage - hvilke konsekvenser har det for overgangen til skolen?: evaluering av et forsøk* (No. 7/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nergård, T. B. (2003b). *To års gratis barnehagetilbud for familier med innvandrerbakgrunn - fører det til økt integrering?: evaluering av et forsøk* (No. 82-7894-158-0). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2009). Barnets rett til utdanning og realiteter i norsk skole. I R. Hjerman & K. Haanes (red.), *Barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter : evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problemferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier elektronisk ressurs*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet Utdanningsdirektoratet.
- Nordberg, P.F. (2000). *Pedagogisk utviklingsarbeid innenfor norsk med samfunnsvitenskap for voksne innvandrere*. Trondheim: NVI.
- Nyland, G. (2007). *Opplæring i norsk som Andrespråk. Minoritetsspråklige barns opplevelse av norskopplæringen i grunnskolen*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Obel, L. S. (2007). *"... å få det inn under huden, rett og slett!" : hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager. En kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn*. Høgskolen i Hedmark, Hamar.

- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD, Programme for International Student Assessment.
- Ofstad, H. (1971). Identitet och minoritet. I D. Schwarz (red.), *Identitet och minoritet. Teori och politik i dagens Sverige*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olaussen, S. B. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), 189-201.
- Opheim, V., & Støren, L. A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning : utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Oslo kommune, U. (2004). *Språk for felles framtid. Handlingsprogram. Lese-, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007*. Sist lest. fra.
- Oslo kommune, U. (2004a). *Prosjekt Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*.
- Palm, K., & Lindquist, H. (2009). *Læring i en flerspråklig skole. Tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell* (No. 3). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Pastoor, L. d. W. (2008). *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse. A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal (red.), *Frihetens kåر - en bedre skole* (s. 128-143). Oslo: Liberalt forskningsinstitutt.
- Pihl, J. (2001). Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990ies. *Nordic Journal of Special Education*(1), 14-33.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2006). Problembarn - eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn*, 16(1), 33-49
- Pihl, J. (2007). *Villet vei - eller på ville veier? PPT - oppfølgingsundersøkelse 2000-2005*. Paper presentert på FAGSEMINAR i anledning av utgivelse av ei ny bok av Prof. Anton Hoëm.
- Pihl, J. (2009). Ethno-nationalism and Education. I S. Alghashi, T. H. Eriksen & H. Ghorashi (red.), *Paradoxes of Cultural Recognition* (s. 111-131). Farnham: Ashgate.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. København: Rambøll management.
- Rambøll Management (2006). *Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*
- Rambøll Management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*

- Rambøll Management AS. (2010). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Oslo: Rambøll Management AS.
- Rismark, M. (1996). The Likelihood of Success during Classroom Discourse. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 57-68.
- Rismark, M., & Sølvberg, A. (2005). Læringsforståelse som speil for pedagogisk praksis. I Å. L. Strømes, A. Kirkhusmo & S. Lorentzen (red.), *Fagdidaktiker og historiker* (s. 76-91). Trondheim: NTNU.
- Roe, A., Linnakylä, P., & Lie, S. (2003). *Northern lights on PISA : unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd utg.). Oxford: Blackwell.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Shepton Mallet Open books.
- Ruud, S. og Knutsen, M.B. (2009). "Minoritets-rush til barnehagene". I: *Aftenposten* 17.08.2009, s.8 og 9
- Rydland, V. (2009a). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 63(4), 280-293.
- Rydland, V. (2009b). "Whow—when I was going to pretend drinking it tasted coke for real!" Second-language learners' out-of-frame talk in peer pretend play: A developmental study from preschool to first grade *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 190 - 222.
- Rydland, V., & Aukrust, V. G. (2008). Identity revealed through talk among young language-minority children in Norwegian classrooms. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 301-311.
- Ryen, E., Wold, A. H., & de Wal Pastoor, L. (2005). "Det er egen tolkning, ikke direkte regler". Kasusstudier av minoritesspråklige elevers morsmålsopp-læring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *NOA norsk som andre-språk*, 21(1-2), 39-66.
- Sahar, U. (2008). *Den tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen for språklige minoriteter*. Universitetet i Oslo, Oslo
- Sand, S., & Skoug, T. (2002). *Integrering - sprik mellom intensjon og realitet? : evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle fem-åringer i bydel Gamle Oslo : rapport 1*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! : språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Schecter, S. R., & Cummins, J. (red.). (2003). *Multilingual Education in practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference : two classrooms, two countries : a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and*

identity, drawn from three points of view. Oslo: Norwegian Social Research.

- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Senge, P. M. (2000). *Schools that learn.* London: Nicholas Brealey.
- Skolverket. (2005). *Vad gör det för skilnad vad skolna gör? Om skolors olikheter och deras betydelser för elevernas studieresultat.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten - om lärarens betydelse, arbetstidssätt och förutsättningar. Fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9.* Stockholm: Skolverket.
- Skoug, T., & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole : en oppfølging av prosjekt med gratis korttidspllass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo : rapport 2 elektronisk ressurs.* Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Skaalvik, S. (2004). *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring.* Trondheim: Tapir.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? : en sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klasser med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001.* Stavanger: Senter for leseforskning.
- Solheim, R. G., Tønnessen, F. E., Wagner, Å. K. H., & Bonnet, G. (2003). *Culturally balanced assessment of reading (C-bar) : a European project.* Paris: DEP Édition, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Storemoen, H. (2006). *Å lære å lese på et andrespråk. En kvalitativ studie av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever på andretrinn i to osloskoler.* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stortingsmelding.nr.11 (2008-2009). (2009). *Læreren Rollen og utdanningen.* Oslo.
- Stærkebye Leirvik, M. (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpassing? - En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn.* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2), 59-86.
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education. Norway*: OECD.
- Tallaksen, C. B. (2006). *Begrepsinnlæring i fagundervisningen - for minoritets-språklige elever i grunnskolen.* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement.* Santa Cruz: CREDE.
- Thorbjørnsen, E. (2007). *"Jeg tror de mener vi bør bevare begge tilhørighetene". Skolens rolle i identitetsdanningen hos elever med innvandrerbakgrunn.* Universitetet i Oslo, Oslo.

- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. Oslo: Praxis i samarbeid med Norsk lærerlag og Bokklubben bedre skole.
- Turmo, A. (2009). Internasjonale elevundersøkelser - trender og fortolkninger. I M. Raabe, A. Turmo, N. Vibe, L. J. Kirkebøen & K. Steffensen (red.), *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse* (s. 37-56). Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. [Oslo]: Departementet.
- Utdanningsetaten. (2004). *Språk for felles framtid. Handlingsprogram. Lese-, skrive- og språkopplæring i Osloskolen 2004-2007*.
- Utdanningsetaten. (2004). *Tilpasset opplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis*.
- Vasland, R. K. (2008). *Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole. En studie av hvordan lærere forstår begrepet og tilrettelegger en tilpasset opplæring i møte med elevmangfoldet*. Høgskolen i Oslo Oslo.
- Vedøy, G. (2008). "En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk". *Ledelse i flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? : invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. I R. W. Rieber & A. S. Carton (red.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol. 1: Problems of general psychology). New York: Plenum Press.
- Wagner, D. A. (1998). Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco. I L. Verhoeven & A. Y. Durgunoglu (red.), *Literacy development in a multilingual context : cross-cultural perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforsking.
- Øzerk, K. Z. (1992). *Tospråklige minoriteter : sirkulær tenkning og pedagogikk : presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk : en studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. Z. (2006a). *Fra språkbad til språkdrukning*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Øzerk, K. Z. (2006b). *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Øzerk, K. Z. (2007a). *Avvik og merknad*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Øzerk, K. Z. (2007b). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Øzerk, K. Z. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(4), 294-309.
- Aasen, J., Engen, T. O., & Nes, K. (2003). *Ved nåløyet: rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritetselevene seg i skolen?" : Hamar 16-18. september 2002* (Vol. nr 14-2003). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Aasen, J., & Mønnes, E. (1999). *Minoriteter i grunnskolen. Analyse av ressursbehold til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Aasland, T. (2009, 28. august). *En lærerutdanning for framtiden*. Paper presentert på Oppstartskonferansen for rammeplanutvalget Økern.