



Bachelorgradsoppgåve

Nykomne minoritetsspråklege elevar på 1.
og 2. trinn

Newly arrived immigrant pupils in 1st and
2nd grades

Kva møter dei på skulen?

What awaits them in school?

Malinn Hellen Sele

GLB360

Bachelorgradsoppgåve i Grunnskulelærerutdanning 1-7.
trinn

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



SAMTYKKJE TIL HØGSKOLEN SIN BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGÅVER

Forfatter(ar): Malinn Hellen Sele

Norsk tittel: Nykomne minoritetsspråklege elevar på 1. og 2. trinn
Kva møter dei på skulen?

Engelsk tittel: Newly arrived immigrant pupils in 1st and 2nd grades
What awaits them in school?

Studieprogram: Grunnskulelærerutdanning 1-7. trinn

Emnekode og namn: GLB360 – Pedagogikk og elevkunnskap 4

Vi/eg samtykkjer i at oppgåva kan publiserast på internett i fulltekst i Brage, HiNT sitt opne arkiv

Vår/mi oppgåve inneheld opplysningar med teieplikt og må difor ikkje gjerast tilgjengeleg for andre

Kan frigjevast frå: 26.05.15

Dato: 18.05.15

Malinn Hellen Sele

underskrift

FORORD

DET ER IKKJE LETT

Det er ikkje berre lett å komme til eit framandt land der alle snakkar veldig fort eit språk eg ikkje kan.	Skal tru om eg får vere med og nye venner få, og springe rundt som alle dei og ikkje berre sjå.
---	--

Der alle barna leikar
og roper høgt og ler
mens eg står i eit hjørne
og berre ser og ser.

Dette diktet fann eg i ei lærebok i samfunnsfag ein gong. Eg synst det beskriv ganske godt mine tankar om emnet eg har skrive om i denne oppgåva. Grunnen til at eg valde å skriva denne oppgåva er bakgrunn min frå Røde Kors Ungdom, der arbeid med innvandrarak var ein stor del av kvardagen vår. Dette gjorde at eg når eg byrja på lærarstudiet var veldig interessert i korleis ein skulle gjera skulekvardagen best mogleg for dei minoritetspråklege elevane. Praksiserfaringar gjorde meg ekstra nysgjerrig på korleis situasjonen var for nykomne 1. og 2. klassingar som vart plassert direkte i ordinær klasse, og dermed var valet for temaet på bacheloroppgåva i grunn ganske enkelt. Arbeidet med denne oppgåva har vore veldig gjevande og interessant. Eg innsåg i slutten av prosessen at eg med fordel kunne ha valt ei smalare problemstilling, og intervjuja litt færre informantar, då arbeidet tidvis har vore ganske krevjande. Eg er likevel glad eg gjorde som eg gjorde, fordi det har gjeve med god kjennskap til emnet, og eg har lært mykje som eg er sikker på at eg vil få god bruk for i arbeidet mitt som lærar.

Først og fremst vil eg takka rettleiaren min, Ingunn Longva, for framifrå hjelp og inspirasjon, og gode samtalar. Døra til kontoret hennar er alltid open for små eller store spørsmål. Rettar òg ein takk til Heidi Holmen som har vore behjelpeleg ved behov.

Så vil eg takka nokre av medstudentane mine, og mamma, for gode samtalar, inspirasjon, motivasjon og korrekturlesing. Ein spesiell takk til Anja, for uhorveleg mange, både effektive, og ikkje fullt så effektive timar på lesesalen, med kaffi og vaflar med brunost.

Sist, men slett ikkje minst, vil eg takka alle åtte informantane mine. Tusen takk for at eg fekk lov til å stilla dykk spørsmåla mine, oppgåva hadde definitivt ikkje blitt det same utan!

INNHALDSLISTE

1.0 INNLEIING.....	1
1.1 Tema	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Avgrensing.....	1
1.4 Oppgåva si oppbygging.....	1
2.0 METODE	2
2.1 Metodeval	2
2.2 Utval.....	2
2.3 Intervju.....	2
2.5 Analysemetode	3
2.6 Etske betraktningar	4
2.7 Metodekritikk.....	4
3.0 TEORI.....	5
3.1 Minoritetsspråklege elevar sine rettar og organisering av opplæringa	5
3.2 Morsmålsopplæring	6
3.3 Ordforråd og omgrepslæring	7
3.4 Leseopplæring	8
3.5 Integrering og inkludering	9
3.6 Foreldresamarbeid	10
4.0 RESULTAT OG DRØFTING.....	11
4.1 Organisering	11

4.1.1 Bakgrunnsinformasjon	11
4.1.2 Organisering av opplæringa	12
4.1.3 Morsmålsopplæring	14
4.1.4 Oppstartsrutinar	14
4.2 Fagleg	16
4.2.1 Leseopplæring	16
4.2.1 Ordforråd og omgrepslæring	17
4.3 Sosialt	18
4.4 Foreldresamarbeid	20
6.0 KONKLUSJON	22
6.0 LITTERATURLISTE	23
VEDLEGG 1	25
VEDLEGG 2	27

ANTALL ORD: 12610

1.0 INNLEIING

1.1 Tema

Alle elevar skal oppleva meistring, og læring. Dei skal oppleva det i alle timar, kvar dag. Det å oppleva meistring gjennom å vera ein likeverdig deltakar i eit menneskeleg fellesskap, er ei grunnleggjande meistringsoppleving (Moltubakk, 2015, s. 19). Eg har valt å skriva bacheloroppgåva mi om korleis situasjonen er for nykomne minoritetsspråklege elevar som vert plassert rett inn i ordinær klasse på 1. og 2. trinn. Med nykommen minoritetsspråkleg elev meiner eg ein elev som har eit anna morsmål enn norsk og samisk, og som nettopp er kommen til Noreg (Saabye, 2014, s. 7). Grunnen til at eg valde å skriva bacheloroppgåve om dette emnet, var erfaringar eg hadde frå praksis. Eg såg at det fungerte svært dårleg for enkelte elevar, dei fekk med seg lite, og læraren hadde ikkje alltid tid, høve eller ressursar til å hjelpa dei så mykje som dei trong. Det eg såg var elevar som umogleg kunne få den undervisninga og meistringa dei hadde krav på. Korleis må det følast for ein seks-sju-åring å sitja i eit klasserom og forstå ein liten brøkdel av det som føregår, dag ut og dag inn? Det vert sagt at barn lærer språk fort, men skjer det så fort? Å undervisa i eit klasserom med 26 elevar, der du veit at minst fire ikkje heng med på anna halvparten og enda mindre, er nokså frustrerande. Ein skal kunna tilpassa undervisninga til alle elevar, men det er ikkje lett når dei har så ulike føresetnadar.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga mi er: *Kva møter nykomne minoritetsspråklege elevar på 1. og 2. trinn? Med fokus på organisering av opplæringa, språkopplæring og integrering. Erfaringar frå tre ulike skular.*

1.3 Avgrensing

Tema som ville vore relevant å skriva meir om i oppgåva er korleis læra eit andrespråk, sosial læring og fagopplæring. Det ville òg vore interessant med intervju med elevar og foreldre, men på grunn av oppgåva sitt omfang har eg valt dette vekk.

1.4 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva mi er bygd opp av ei innleiing, som seier noko om kva eg vil skriva om. Vidare kjem ein metodedel, som fortel om det metodiske i oppgåva mi. Deretter kjem teoridelen min, som blant anna inneheld teori om språklæring, integrering og foreldresamarbeid. Så kjem resultatet og drøftinga mi, som eg har valt å slå saman. Oppgåva vert avslutta med ein konklusjon.

2.0 METODE

Bacheloroppgåva mi består av både faglitteratur og intervju med tilsette på tre ulike skular. Eg nyttar kvalitativ metode. Kvalitativ metode vert ofte sett på som ein induktiv metode. Det vil seia at det er ei beskriving med ord og tekst, som ikkje er mogleg å talfesta (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 26-29).

2.1 Metodeval

Eg har valt å intervju tilsette ved tre ulike skular. Det er ei blanding av kontaktlærarar, mottak/innføringsklasselærarar, morsmålslærar og skuleleiing frå tre ulike skular. Eg vurderte ei stund å observera elevane som ein aktiv del av metoden, og kombinera det med intervju av tilsette ved skulen. Samstundes ville eg svært gjerne samanlikna fleire skular, men på grunn av oppgåva sitt omfang vart det for omfattande med både observasjon og intervju ved fleire skular. Eg har likevel vore inne og observert i klassane til nokre av lærarane eg intervjuar, slik at eg veit litt om kva dei snakkar om.

2.2 Utval

Utvalet mitt består av tilsette i ulike stillingar frå tre ulike skular. To av skulane ligg i Nord-Trøndelag, og ein av skulane ligg i Hordaland. Desse skulane er valt tilfeldig, men to av skulane er valde på grunn av at eg av ulike årsaker hadde kjennskap til dei frå før. Den tredje vart plukka sidan det var ein mindre skule enn dei andre, og hadde ein interessant historie, sidan alle dei minoritetsspråklege elevane er frå same nasjon. Felles for dei alle tre, er at dei har ein del erfaring med minoritetsspråklege elevar. Ein av skulane er ein byskule, 1-7, med om lag 470 elevar. 11% av elevane er minoritetsspråklege. Ein av skulane er ein tettstadskule, 1-7, med om lag 350 elevar. 19% av elevane er minoritetsspråklege. Den siste skulen er ein grendeskule, 1-10, med om lag 60 elevar. 25% av elevane er minoritetsspråklege. Eg har intervju ulike tilsette på skulen, kontaktlærarar, mottakslærarar, morsmålslærar, rektor og avdelingsleiar. Dei forskjellige tilsette er foreslått av rektor/avdelingsleiar på dei ulike skulane.

2.3 Intervju

Eg valde ei kvalitativ intervjuform, som er open og strukturert. Eg hadde med meg ein intervjuguide, men hadde òg høve til å stilla informanten relevante oppfølgingsspørsmål, og få dei til å utdjupa ting eg lurte meir på. Eg utarbeidde ein intervjuguide til lærarar (vedlegg 1), og ein til leiarar (vedlegg 2). Eg valde å endra litt på rekkefølga, alt etter kva som fall seg naturleg i samtalen. Spørsmåla vart formulert ut frå problemstillinga mi, og teorien eg har lese om emnet. Då eg laga spørsmåla til intervjuguiden valde eg å spørja generelt om situasjonen i klassen og på skulen, og så fortalde eg

intervjuobjekta at dei kunne trekkja inn relevante enkelteksempel når dei følte det passa. Dette fungerte fint, og eg følte at svara eg fekk var nokså representative. Eg valde ein halvstrukturert intervjuform. Dette er ein datainnsamlingsteknikk som baserar seg på ei utspørjing av fleire individ anten kvar for seg eller samtidig. Den som gjennomfører eit halvstrukturert intervju har med seg spørsmål på førehand, men har høve til å stilla relevante oppfølgingsspørsmål undervegs i intervjuet. Dette vert dermed ein induktiv og open intervjuform (Postholm & Jacobsen 2011, s. 75).

Eg har valt å gjennomføra intervju lærarane ansikt-til-ansikt. Eg har oppsøkt dei ulike intervjuobjekta, og gjennomført intervju personleg saman med dei. Fordelar med denne intervjumetoden er at det gjer det enklare for meg å oppretta ein personleg relasjon til intervjuobjekta, noko som kan føra til ein meir open samtale. Forsking har vist at det er vanskelegare å snakka usant når ein sit attmed den som intervjuar ein. Det er òg slik at ein kan få djupare forståing for den ein intervjuar når ein kan observera kroppsspråket og ansiktsuttrykka deira (Postholm & Jacobsen 2011, s. 68). I tillegg vert det mogleg å stilla oppfølgingsspørsmål, noko som er viktig når eg har valt ein halvstrukturert intervjuform. Ulempene med denne metoden er at den tek mykje tid. For det første må ein oppsøkja intervjuobjekta, og bruka tid saman med dei. Deretter skal ein transkribere intervjuet, og det tek mykje tid. Ei anna ulempe er at ansikt-til-ansikt-intervju er lite anonyme, og dersom ein ikkje klarar å oppretta eit tillitsforhold til den ein intervjuar, kan den ein intervjuar verta forsiktig i svara sine (Postholm & Jacobsen 2011, s. 68-69). Under intervju nytta eg opptakar. Dette gjorde at eg slapp å bruka tid på å notera undervegs i intervjuet. Det ville teke alt for mykje tid og fokus. Med opptakar fekk eg høve til å fokusera fullt ut på intervjuet, og heller transkribera det seinare. Eitt av intervju mine vart av praktiske årsaker gjennomført som gruppeintervju. Det var to lærarar som samarbeidde tett, og eg opplevde det som at dei hadde mykje dei same erfaringane og meiningane. Difor er dei i resultatdelen ofte omtala i eitt, då dei var veldig einige i det meste.

2.5 Analysemetode

Analyse handlar om å utvikla forståing. Eg har tolka det innsamla datamateriale ut frå teori eg har tileigna meg gjennom arbeid med oppgåva. Teorien fungerer som ei linse for å tolka datamaterialet. Det inneber at informasjonen me tileignar oss, vert filtrert gjennom den førforståinga eller kunnskapen me allereie sit med. Slike teoriar kan både farga og blenda forskingsblikket vårt (Postholm og Jacobsen, 2011). Då eg fann ut kva eg skulle skriva om, hadde eg allereie opparbeida meg ein eigen meining om emnet. Etter at eg hadde lese ein del teori hadde eg enda fleire eigne meiningar, og dette hadde eg med meg når eg laga spørsmåla og intervju informantane. Dette kan nok ha gjort at eg vart litt «farga», sjølv om eg prøvde å ikkje la det styra meg.

Eg transkriberte det innsamla materialet mitt frå opptakar til skrift. Deretter strukturerte eg datamaterialet mitt, og samla det som høyrde saman i kategoriar. Dette kallast deskriptiv analyse (Postholm og Jacobsen, 2011). Eg hadde eit forholdsvis stort innsamla datamateriale, med sju intervju, og til saman 201 minutt med opptak. Når det var ferdig transkribert hadde eg 29 sider, og 18513 ord. Eg kokte ned temaa eg hadde spurde intervjuobjekta mine om til seks hovudkategoriar. Deretter gav eg kvar kategori ein eigen farge. Så prøvde eg å markera dei ulike spørsmåla i spørsmålsguiden min med den fargen den kategorien den høyrde til hadde. Dette gjorde eg for å sjekka at alle spørsmåla passa inn i ein kategori. Deretter gjekk eg gjennom alle intervju, og markerte svara eg fekk med den kategorien dei passa inn i sin farge. Då eg hadde gjort det, var det tid for å skriva resultatdelen. Då gjekk eg gjennom kategori for kategori, samla etter kva skule dei forskjellige intervjuobjekta høyrde til, og samanfatta informasjonen dei gav meg.

2.6 Ethiske betraktningar

Målet mitt med intervju var å få fram ærlege svar, utan at eg fekk lærarane til å føla at eg tråkka over nokon grenser når eg spurde. Dette er eit vanskeleg fagområde, og eg var heile tida redd for å støyta lærarane, og få dei til å føla at dei ikkje gjorde ein god nok jobb. Eg var veldig nøye med korleis eg utforma spørsmåla mine, og eg stokka òg om på spørsmål og omformulerte dei litt undervegs, for å vera sikker på å ikkje krenkja nokon. Mange av intervjuobjekta innrømte sjølv at dei synst situasjonen for elevane ikkje var god nok, og det var bra at dei gjorde, så lenge det ikkje var eg som provoserte det fram på ein krenkjande måte. Ein annan ting eg heile tida hadde med meg i bakhovudet var at eg var veldig redd for å problematisera emnet meir enn naudsynt. Eg prøvde å formulera spørsmåla mine så positivt som mogleg. Eg enda opp med å konkludera med at det finst ein del utfordringar på området, og at det faktisk er greitt å kalla ein spade for ein spade somme tider. Informantane var likevel nokså flinke til å dra fram positive sider, sjølv om mesteparten av intervju handla om utfordringar. Andre etiske betraktningar eg har gjort meg, er kor mykje info eg skal gje om skulane. Enkelte av dei vil kunna vera lette å kjenna igjen, samstundes som litt av bakgrunnsinformasjonen om skulane vil vera relevant for funna eg har gjort. Eg valde å gje litt mindre informasjon enn eg hadde tenkt, og å konkludera med at det i all hovudsak ikkje er gjeve mykje sensitiv informasjon i dei tilfella der gjenkjenning er mogleg.

2.7 Metodekritikk

Eg fekk eit stort innsamla datamateriale, og dette gjorde at eg ikkje fekk fokusert like mykje på alle deler av datamaterialet. Dette gav meg mykje meirarbeid, og eg kunne nok med fordel ha fokusert på færre tema, og færre informantar. Dette ville gjeve meg større høve til å gå djupare inn på ting. På grunn av mange fokusområde fekk eg ikkje sjans til å gå så grundig inn i teorien som eg kunne tenkt

meg. Teoridelen gjev difor eit kort innblikk i seks store emne, som definitivt kunne vore meir utfyllande. Eg fekk ikkje høve til å drøfta alt som var relevant i drøftingsdelen, då oppgåva har avgrensa omfang. Ved å gjera det på min måte fekk eg likevel eit godt innblikk i situasjonen, og eg føler at eg fekk eit godt utgangspunkt til å drøfta emnet, sjølv om eg ikkje fekk bruk for alt eg fann ut.

3.0 TEORI

I Noreg i dag bur det menneske med bakgrunn frå over 200 land. Der bur innvandraran i alle kommunane i landet. Innvandraran og borna deira utgjer meir enn 13% av befolkninga (Meld. St. 6 2012/2013, 2012). Å læra eit nytt språk er ei enorm kognitiv og sosial oppgåve for ein elev. Lærarar og andre rundt eleven må ha forståing for at det tek tid (Berggren, Sørland & Alver, 2012, s. 47). I denne teoridelen vil eg gjera greia for nokre av dei viktigaste områda når det gjeld nykomne minoritetsspråklege elevar. Eg har valt å skriva om minoritetsspråklege sine rettar og organisering av opplæring, morsmålsopplæring, ordforråd og omgrepslæring, leseopplæring, integrering og inkludering og foreldresamarbeid. Det er mange andre område eg kunne ha skriva om, til dømes å læra eit andrespråk og sosial læring, men på grunn av oppgåva sitt omfang, og at det var desse områda informantane hadde mest å seia om, har eg valt å prioritera desse områda. Områda eg har skriva om, er omfattande og kompliserte. Dette gjeld særleg integrering, og foreldresamarbeid. Eg har difor berre hatt høve til å gje eit lite overblikk av kvart enkelt område.

3.1 Minoritetsspråklege elevar sine rettar og organisering av opplæringa

Opplæringslova fastslår i § 2-8 at elevar i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt norskopplæring fram til dei har tilstrekkelege ferdigheiter i norsk til å følgja ordinær undervisning. Om naudsynt har dei òg rett til morsmålsopplæring eller tospråkleg opplæring, eller begge deler. Kommunen har ansvar for å kartleggja elevane sine norskferdigheiter, for så å gjera vedtak om særskilt språkopplæring. Ein må kartleggja elevane undervegs i språkopplæringa, slik at ein har grunnlag til å vurdere om dei har tilstrekkeleg norskkompetanse til å følgja ordinær opplæring. Det står vidare at kommunen kan organisera særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klasser eller skular. For å gjera dette, må det fastsetjast i vedtaket om særskilt språkopplæring. Eit slikt vedtak kan berre gjerast dersom det er til det beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vara i inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen (Opplæringslova, 1998). I oktober 2013 var det 615 300 elevar i norsk grunnskule. 7% av desse elevane, 44 800 elevar, fekk særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det finst fleire ulike måtar å organisera opplæringa for nykomne minoritetsspråklege elevar på. Nokre av desse er plassering på reine mottaksskular, mottaksskule ved ein ordinær skule, mottaks-

/innføringsklasse og direkte plassering i klasse (Molander & Skauge, 2009, s. 266-267). I følgje Hauge (2008b) vil nykomne minoritetsspråklege elevar mest sannsynleg ha best utbytte av organisering i eiga gruppe. I eit slik tilbod vil norskopplæringa enklare kunna supplerast med tospråkleg fagopplæring og morsmålsopplæring etter behov. Slik kan elevane få svar på ting dei lurar på med ein gong. Det peikast likevel på at det er viktig at læraren ikkje vert den einaste norskspråklege modellen elevane møter, det er viktig at dei får samhandla med norskspråklege jamaldringar òg. I naturlege samhandlingssituasjonar mellom minoritetsspråklege barn og barn med betre norskkunnskapar oppnår ein optimale språklæringssituasjonar. Hauge peikar på at nokre kommunar praktiserer direkte plassering av nykomne minoritetsspråklege elevar i ordinært tilbod. Dette vert gjort ut frå tanken om at dersom elevane er nøydd til å snakka norsk, lærer dei fortare. Vert dei bada i språket, lærer dei å symja etter kvart. I ei slik organisering er faren for drukning sterkt til stades. For dei fleste elevar er det vanskeleg å følgja opplæringa på eit språk dei ikkje beherskar. Det vil vera vanskeleg for mange å verta ein del av klassen når ein ikkje beherskar same språk som dei andre elevane. Det vert rapportert at elevar i slike situasjonar opplever einsemd, isolasjon og dårleg meistring både fagleg og sosialt (Hauge, 2008b, s. 278-280).

3.2 Morsmålsopplæring

Dei fleste minoritetsspråklege elevane opplever at det språket som vert nytta i heimen, morsmålet, er eit anna enn det språket som vert nytta i resten av samfunnet. Desse barna treng to språk for å fungera i samfunnet, og må verta tospråklege. Dette er ikkje hemmande for barna, fordi hjernen har god kapasitet til å læra fleire språk. Det som kan vera hemmande for barnet er å mista eit av språka. Då mistar barnet kommunikasjonshøve. Skal dei utvikla gode språkferdigheiter, må dei delta i samspel med personar som nyttar språket. Det gjeld både morsmålet og andrespråket (Høigård, 2006, s. 177). Alle barn har behov for eit godt utvikla morsmål. Språket har ein eigenverdi, fordi det bekreftar identiteten til barnet, samstundes som det er viktig når barnet skal læra andrespråket. Det er brei einigheit blant forskarar om at eit godt utvikla morsmål gjev eit godt utgangspunkt for å læra eit nytt språk. At morsmålet vert utvikla, vert den generelle språkkompetansen deira òg utvikla. Dette gjeld blant anna desse områda: Nytte av egosentrisk tale, nytte av ulike språkfunksjonar eit rikt repetoar av språkhandlingar, dialogferdigheit, tekstkompetanse, skriftsystemsutvikling og omgrepsforståing. Viss dette er godt utvikla på barnet sitt morsmål, vil det vera enklare for barnet å læra andrespråket (Høigård, 2006, s. 184-186).

I mønsterplanen av 1987 var det eit mål at dei minoritetsspråklege elevane skulle verta funksjonelt tospråklege. I dag er dette ikkje lengre eit mål. Morsmålet vert berre sett på som ein reiskap for å læra seg norsk, og ein har berre rett på morsmålsopplæring fram til ein meistarar norsk godt nok til å

følgja ordinær undervisning (Bull, 2013, s. 283). At morsmålet til dei minoritetsspråklege elevane vert fråkjent ein funksjon i opplæringa utover begynneropplæringa, står i kontrast til den store satsinga på framandspråk i norsk skule. I løpet av grunnskuleopplæringa skal ein utvikla tilnærma andrespråkskompetanse i engelsk, kompetanse i eit anna framandspråk og kjennskap til skandinaviske nabospråk (Hvistendahl, 2009, s. 17).

3.3 Ordforråd og omgrepslæring

Else Ryen fortalde denne historia på seminaret «Inkluderende flerkulturelt læringsmiljø ved HiNT», 20.05.15. Ein barnehagepedagog les eventyret om «Bukkene Bruse» for ei barnegruppe. Etterpå snakkar ho med barna om kva dei har lese. Amir på fire år har teikna trollet i fossen, og fortel henne: «Her er trollet i det vannet med fart i». Ho gjev att episoden til ein annan vaksen, og seier «Du skjønner, Amir, han kan ikke begrepet for foss, han». Men Amir har nok omgrepet for foss inne på morsmålet, for «vann med fart» er ei glimrande beskriving av kva ein foss er, så han manglar berre det norske ordet.

Det er viktig å utvikla dei minoritetsspråklege elevane sitt ordforråd. Eit stort og nyansert ordforråd er viktig for å få god leseutvikling og godt læringsutbytte. Å ha eit godt ordforråd vil seia å ha forståing for semantikken(ordet sitt innhald), og innsikt i ordet sin fonologiske struktur, bøyingsformar og syntaktiske posisjon (Monsrud, 2013, s. 129). Roe (2014) peikar på korleis læraren kan hjelpe elevane med å utvida ord- og omgrepsforrådet sitt gjennom å nytta dei same strategiane dei nyttar når dei les høgt til små barn. Når ein les høgt til små barn samtalar ein og forklarar medan ein les. Viss læraren gjennom slike samtalar flettar inn kunnskap om ord, omgrep og metaforar, vil elevane etter kvart klara å samtala seg gjennom teksten åleine. Denne metoden er særst god for elevar som ikkje har norsk som morsmål, fordi dei både utviklar vokabularet sitt og den faglege forståinga si (Roe, 2014, s. 108).

Wold i Selj og Ryen (2008) peikar på at i ein god språklæringssituasjon står barnet i sentrum, og er ein aktiv deltakar med innverknad på interaksjonen. Wold seier at dersom språkutviklinga skal stimulerast, må barnet forstå språket det høyrer. Ho skisserar opp fire punkt som er viktige for god språkutvikling. Det er for det første viktig at den vaksne tilpassar seg kompetansenivået til barnet. Samhandlinga må vera gjensidig, og den vaksne må la barnet sine bidrag styra kommunikasjonen. Kommunikasjonen bør handla om det som er her-og-no, eller noko anna som er sentralt i barnet si verd. Kommunikasjonen bør vera prega av gode relasjonar, identifikasjon og tilhøyrslle mellom barn og vaksen, eller at den som skal læra språket er ein naturleg del av ei gruppe der språket vert nytta. Eleven si forståing vil mest sannsynleg auka dersom ein følgjer desse punkta. Wold viser til Jenkins og Dixon (1983), som hevdar at det er tre ulike måtar å læra meininga av eit ord. Anten gjennom direkte

forklaring av meininga med ordet, gjennom å namngje eit objekt som er fysisk til stades eller gjennom den språklege konteksten ordet er inkludert i. Alle desse måtane gjev hjelp til forståing. Barnet må få dei nye orda presentert i kontekstar der dei på tross av manglande kjennskap til enkeltord kan forstå det som føregår. Dei må gjevast utfordringar, men dei må ikkje verta presentert for veldig mange nye ord på ein gang. Det kan gjera det umogleg for dei å forstå. I løpet av dei første årstrinna er det særskilt viktig å retta merksemda mot den ikkje-språklege konteksten av bileta, gjenstandar og handlingar som følgjer orda. Lærarar bør tenkja grundig gjennom korleis dei kan støtta opp forståing med slike hjelpemiddel, og korleis dei kan utnytta det elevane ser og gjer til å utvikla ordforrådet. Barnet må møte orda for å kunna læra seg det. Nokon må nytta ordet eller gje det til barnet når barnet treng det (Wold, 2008, s. 210-211).

3.4 Leseopplæring

I leseforskinga er det vanleg å dela leseprosessen i to hovudprosessar. Det vert kalla to-veis-modellen, eller dual-route-modellen. Den byggjer på at det er to inngangar til eleven sitt lagra ordforråd, «den direkte vegen» og «den indirekte vegen». «Den direkte vegen» er grunnlaget for analytisk metode for leseopplæring. Den går ut på at eleven ser eit trykt ord, og oppfattar det som ein struktur eller eit ordbilete som han kjenner direkte igjen frå sitt leksikon. Eleven «les gjennom auga». «Den indirekte vegen» er grunnlaget for syntetisk metode for leseopplæring. Den går ut på at elevane ser bokstavane som utgjer eit ord, kodar dei om fonologisk og set dei saman til eit lydbilete i eleven sitt leksikon. Eleven «les gjennom øyra» (Molander & Skauge, 2009, s. 114-115). I følge Molander og Skauge (2009) gjev leseopplæring basert på «den indirekte vegen» elevane eit sikrere grunnlag for ei god leseutvikling. Leseopplæring basert på «den direkte vegen» krev at elevane har eit svært godt korttidsminne, og når ord- og tekstmengd aukar vil det verta krevjande for mange elevar å «lesa gjennom auga». Elevane må gjerne gjetta både korleis orda skal lesast og kva dei tyder. Dette gjeld særskilt morsmålsdominante elevar, som ikkje har vore eksponert for norsk skriftspråk i stor grad. Elevar med avgrensa ordforråd og omgrepsrepetoar, som i tillegg har ein annan erfaringsbakgrunn enn dei norske elevane, vil ha store utfordringar med å hugsa og å lesa desse orda. Dette gjer ikkje akkurat forståinga betre. Dersom ein nyttar «den indirekte vegen» til leseopplæring er det ein stor sjanse for at elevane har høyrte mange norske ord i leik med andre ungar og på fjernsyn. Desse orda kjenner dei igjen når dei lyderar og «les gjennom øyra». Molander og Skauge (2009) er likevel tydelege på at det ikkje er snakk om anten – eller. Det viktigaste er at elevane raskt får automatisert avkodinga, slik at dei kan kjenna igjen høgfrekvente småord og ikkje-lydrette ord (Molander & Skauge, 2009, s. 115).

Hauge (2008a) peikar på at det er mange faktorar som spelar inn på valet av leseopplæringsmetode. Elevar er ulike, lærarar er ulike og situasjonane er ulike. Det finst truleg ikkje ein metode som passar for alle elevar, og det er viktig at læraren nyttar ein metode han meistrar sjølv. Den beste tilnærminga er truleg ein fleirmetodisk måte å arbeida på, der ein tilpassar aktivitetane til kvar enkelt elev. Hauge ser på leseopplæring på morsmålet som det ideelle, men dersom det ikkje er mogleg, er det viktig å vera observant på at norsk er andrespråket deira òg når ein driv leseopplæring. Leseopplæring saman med majoritetsspråklege elevar vil ofte gje for lite særskilt munnleg trening for elevane. God munnleg kompetanse i alfabetiseringspråket er viktig for å få ei god leseutvikling, difor er det viktig at elevane får mykje trening i å snakka norsk. Det er viktig å vera merksam på at forskjellane mellom elevane sitt lydinventar på første- og andrespråket kan skapa problem allereie i starten av innlæringsfasen. Elevane må få særskilt trening i å rydda opp i dette både før og parallelt med leseopplæringa. Det er ein føresetnad for å kunna analysa språket i fonem, og å meistra det norske lydsystemet. Dette er viktig å ha i bakhovudet når ein planlegg progresjonen i bokstavinnlæringa. Det er vanskeleg for elevane å møte bokstavar som har lydar dei ikkje har i morsmålet sitt tidleg i leseopplæringa. I tillegg bør ein tenkja på at lesetekstane kan handla om erfaringar og omgrep som elevane ikkje har erfaringar med (Hauge, 2008a, s. 101). Mange minoritetsspråklege elevar klarar seg godt dei første åra på skulen. Dei knekk lesekode på norsk ganske fort, og klarar å hengja med på å «læra å lesa». Når dei derimot kjem på mellomtrinnet og skal «lesa for å læra», får dei meir problem. Dersom ein definerer lesing som avkoding gange forståing, er lesing i tydinga av å avkoda ein tekst ein annan dugleik enn å lesa ein tekst for å tileigna seg innhaldet i den. Problema vert forsterka dersom elevane ikkje forstår sentrale ord og omgrep i teksten (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 186).

3.5 Integrering og inkludering

Integrering tyder «å gjera heil» (Nynorskordboka, 2015). Ordet inneber å føya delar til ei heilheit eller ei eining. Når noko er utanfor, skal det passast inn. Når ein snakkar om det fleirkulturelle samfunnet i Noreg, kan ein seia at «eininga» er den norske staten, og «delane» er dei religiøse og etniske minoritetane. Det motsette av integrering er assimilering. Det tyder å gjera lik eller å verta lik. Ordet teiknar ideen om at eit fellesskap er avhengig av at menneska er så like som mogleg for å fungera i lag (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken, 2014, s. 106).

Skular, lærarar og læringsmiljø er forskjellige. Men på trass av ulikheiter som elevtal og organisering, skal ein utvikla eit læringsfellesskap der elevane lærer gjennom samhandling, og bidrar til kvarandre si læring. Dette føreset god klasseleiing for at alle elevar i gruppa skal gå gode utviklingsmoglegheiter (Moen, 2014b, s. 26). Det er viktig at dei minoritetsspråklege elevane vert ein del av det sosiale

miljøet i klassen, og utviklar gode relasjonar til medelevarne. Dette vil ha mykje å seia for identitetsutviklinga til dei minoritetsspråklege elevane, og det gjer at dei får språkleg stimulering av jamaldringar. Læraren bør ha som mål å skapa eit godt klassemiljø der annleisheit er anerkjent og alle elevane sine kunnskapar er gyldige (Hauge, 2007). Å delta i aktivitetar arrangert av idrettslag eller andre organisasjonar er viktig for integrering, læring og utvikling. Det gjev eleven kulturoverføring, og supplerer den sosialiseringa som føregår på skulen og i heimen. Det gjev òg eleven og foreldra høve til nettverksbygging (Bø, 2012).

3.6 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er eit sentralt prinsipp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Der står det at: «Samarbeidet mellom skule og heim er sentralt både for å skapa gode læringsvilkår for kvar einskild elev og for eit godt læringsmiljø i gruppa og på skulen». Samarbeidet mellom skule og heim vert beskrive som eit gjensidig ansvar, men skulen pliktar å leggja til rette for at foreldre og føresette skal ha reelt høve til innverknad på eigne barns læringsarbeid både fagleg og sosialt. I ein fleirkulturell skule må lærarar forholde seg til ei kompleks og samansett foreldregruppe med variert sosial, kulturell, etnisk og språkleg bakgrunn. Fleire studiar om samarbeid mellom skule og heim har vist at minoritetsspråklege foreldre har noko lågare deltaking på foreldremøter og andre aktivitetar som føregår på skulen enn andre foreldre (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken, 2014, s. 85-86).

Hauge (2007) peikar på at det er viktig å hugsa på at minoritetsspråklege foreldre er like ulike som majoritetsspråklege foreldre. Ein har i norsk skule tradisjon for å gjera foreldresamarbeid, særleg med minoritetsspråklege foreldre, meir problemorientert enn naudsynt. Det skapar ein større avstand mellom heim og skule enn det reelt er. Dei foreldra skulen har dårlegast relasjon til, vert ofte kjenneteikna av at dei meistrar norsk dårleg, og problema vert grunngeve med tospråklegheita og kulturell annleisheit. Mange av desse foreldra kunne vore svært velfungerande om dei fekk informasjon og høve til å uttrykka seg på eit språk dei beherska (Hauge, 2007, s. 242). Det er viktig at foreldra vert myndiggjort som autoritetspersonar for sine barn, og for skulen. Skulen og foreldre skal samarbeida likeverdige. Foreldra sine opplevingar, bakgrunn, synspunkt og oppfatningar skal danna utgangspunkt for møtet med skulen og arbeidet med det enkelte barnet. Det er viktig at samarbeidet mellom heim og skule er symmetrisk, noko som inneber at partane respekterer kvarandre sine synspunkt, og finn løysningar som begge partar kan respektera (Hauge, 2007, s. 236-238).

Ulike skuletradisjonar i Noreg og i foreldra sine heimland kan føra til misforståingar og ueinigheit (Sabetraskh, 2008, s. 52). Somme foreldre meiner at den norske skulen er for «snill», at elevane får for mykje urealistisk ros, at elevane har for mykje fri, at det vert lagt opp til for mange turar og at læraren godtek for mykje uro i klasserommet (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken,

2014, s. 91). Mangel på informasjon og kunnskap om det norske skulesystemet kan gjera foreldra usikre både med tanke på foreldrerolla og samfunnet. Dei kan verta urolege for at det at det er ulike normer i heimen og på skulen, og kva det kan gjera med ungane (Moen, 2014a, s. 205). Difor er det viktig med informasjonsutveksling og samtalar om skule, struktur, læreplanar, arbeidsmåtar og kunnskapssyn i ulike samfunn. Ein må sørgja for at foreldra forstår korleis det norske skulesystemet er bygd opp, samstundes som ein respekterer og viser forståing for at dei kjem frå ein annan kultur (Sabetrasekh, 2008, s. 52). Lærarane kan ikkje forventa at foreldra skal vera gode støttespelarar utan at dei får vite målet for opplæringa, korleis opplæringa føregår, kva forventningar skulen har til dei og korleis dei aktivt kan støtta barna sine i skulearbeidet (Molander & Skauge, 2009, s. 92).

Mange skular har gode erfaringar med å arrangera språkhomogene foreldremøter. Då er det anten tospråklege lærarar eller tolkar som står for opplegget. Dette gjer at foreldra får høve til å få informasjon og å diskutera på eit språk dei beherskar godt. Når kommunikasjonen føregår på morsmålet til foreldra vert kommunikasjonsproblema mellom heim og skule mindre (Hauge, 2008b, s. 289).

4.0 RESULTAT OG DRØFTING

Eg har valt å dela resultata mine inn i fire ulike kategoriar. Desse kategoriane er organisering, fagleg, sosialt og foreldresamarbeid. Nokre av desse kategoriane er igjen delt i underkategoriar, for å gjera teksten meir oversiktleg. Det er mange måtar eg kunne strukturert dette på, og nokre av kategoriane mine går litt inn i einannan. Informantane er namngjeve etter kva skular dei jobbar på, og kva stilling dei har. På skule 1 har ein S1-lærer 1, S1-mottakslærer og S1-avdelingsleiar. På skule 2 har ein S2-lærer 2, S2-lærer 3, S2-rector og S2-morsmålsleiar. På skule 3 har ein S3-innføringsklasselærer. Eg har valt å gjera det slik for å få det mest mogleg oversiktleg, og sidan eg meiner det er viktig å skilja mellom skulane, har eg prøvd å gjera det nokså tydeleg. På grunn av færre informantar frå skule 3 har eg ikkje med like mykje informasjon om alle område der, men eg meiner likevel eg har nok til å kunna gje eit bilete av situasjonen.

4.1 Organisering

4.1.1 Bakgrunnsinformasjon

S1-avdelingsleiar er avdelingsleiar på ein 1-10-skule med om lag 470 elevar. Dei har 11% minoritetsspråklege elevar. S1-lærer 1 er kontaktlærer for 2. trinn, og har 25 elevar. 7 av dei er minoritetsspråklege, derav 2 nykomne. S1-mottakslærer er lærar i mottaksklassen på skulen. S2-rector er rektor på ein 1-10-skule med om lag 60 elevar. 16 av dei er minoritetsspråklege, frå same nasjon. Dei utgjer 25% av elevtalet. S2-lærer 2 er kontaktlærer for 1-2. trinn, og har 13 elevar, derav

fire minoritetsspråklege. S2-lærer 3 er kontaktlærer for 3-4. trinn, og har 15 elevar, derav sju minoritetsspråklege. S2-morsmålslærer har 50% stilling, der 43% er som morsmålsassistent, og 7% er som morsmålslærer. S3-innføringsklasselærer er kontaktlærer for innføringsklassen på ein 1-7-skule med om lag 350 elevar, der 19% av elevane er minoritetsspråklege.

4.1.2 Organisering av opplæringa

På spørsmålet om korleis opplæringa for dei nykomne minoritetsspråklege elevane er organisert, seier S1-lærer 1 at skulen har mottaksklasse, der elevar frå 3. klasse og oppover vert plassert. Dei som kjem i 1. og 2. vert plassert direkte i klasse, med varierende tilbod om morsmålsassistent i ein avgrensa periode. Ho seier det kan vera ei utfordring. S1-avdelingsleiar seier at hovudreglen er at nykomne minoritetsspråklege elevar på 1. og 2. trinn vert plassert direkte i klasse. Han grunnjev det med at elevar lærer godt saman med andre, og at det er lettare å læra seg eit kvardagsspråk når du har leikprega aktivitetar som ein har på 1. og 2. trinn. Men elevane har ulik bakgrunn og ein kan berre ana kva ein elev som kjem frå Syria til Noreg har opplevd. Då kan det hende det er betre med ein liten og oversiktleg mottaksklasse. S1-mottakslærer synst det er viktig at elevane er i klasse, men at det er viktig at dei har eit grunnlag for å gå i klasse, slik at dei ikkje ramlar utafør. S1-lærer 1 fortel av ho fekk to nykomne minoritetsspråklege elevar i byrjinga av andre klasse. I byrjinga hadde dei hadde alle timane inne i klassen, med tospråkleg assistent. Lærarane såg kjapt at elevane ikkje fekk det dei trong, og laga ei midlertidig ordning der elevane får om lag halvparten av opplæringa si saman med mottaksklassen. Ho fortel at ho sjølv kjenner på fortviling og panikkangst når ho får ein elev som ikkje kan norsk i klassen, fordi ho føler ho ikkje kan gje han det han treng. For eleven sjølv trur ho det er forvirrande og ganske tøft. Men sjølv om dei to første månadane er knallharde både for lærar og elev, går det seg til etter kvart. Ho trur elevane ville hatt godt av å starta i ei lita og trygg mottaksgruppe først, for så å byrja gradvis i klassen etter kvart.

Då dei får spørsmålet om korleis opplæringa for dei nykomne minoritetsspråklege elevane på 1. og 2. trinn er organisert, fortel S2-lærer 2 og 3 at elevane har alle fag saman med klassen. Det er morsmålsassistent til stades i alle timar. Lærarane fortel at det tidlegare kjendes som eit overgrep å la elevane byrja rett i klasse, men at det går veldig bra etter at dei fekk morsmålsassistent til stades i alle timar heile året. Før dei fekk det, hadde dei ungar som sat der og ikkje forsto eit ord av kva dei sa, og skulle følgja undervisninga på lik linje som dei andre elevane. Det var ganske vondt. Men når dei no har morsmålsassistent som oversett, støttar opp og tek seg ekstra tid til dei nykomne elevane, går det veldig mykje betre.

S3-innføringsklasselærer fortel at dei har ein innføringsklasse på skulen. Der skal alle nykomne minoritetsspråklege elevar frå 3-7. trinn gå den første tida. Elevar på 1. og 2. trinn vert plassert

direkte i klasse, sidan det er det kommunen har lagt opp til. Dei har hatt mange diskusjonar om det i kollegiet, og enkelte gongar har dei gjort unntak. Dei hadde blant anna ein situasjon med eit søskenpar som kom og skulle byrja i 1. og 2. klasse i vår. Då hadde dei ledig kapasitet i innføringsklassen, og desse elevane fekk gå der eit par månadar før dei vart plassert i ordinær klasse. Dei elevane som vert plassert direkte i ordinær klasse har rett på særskilt norskopplæring, og får fire timar med det i veka. På spørsmål om kva ho synst om at nykomne minoritetsspråklege elevar vert plassert direkte i klasse, svarar ho: «Eg synst det er eit heilt forferdeleg overgrep». Ho seier at det kjem veldig an på læraren, og klasse miljøet. Enkelte elevar på 1. og 2. trinn vil kunna klara seg greitt, men dei må ha spesiell oppfølging. Ein må vera sikker på at dei får med seg innlæring av bokstavar, lærer seg lydar og at dei får tilstrekkeleg utbytte av leseopplæringa. Det er mange omgrep som er sjølvagte for resten av klassen, som denne eleven må læra.

I teoridelen av oppgåva kan ein lesa at Hauge (2008b) seier at nykomne minoritetsspråklege elevar mest sannsynleg vil ha best utbytte av opplæring i eiga gruppe den første tida, såframt læraren ikkje er den einaste norskspråklege modellen elevane møter. Sosialisering med norskspråklege jamaldringar er viktig for språklæringa. Nokre stadar plasserer dei elevane direkte i ordinær klasse, etter tanken om at viss ungar badar i språk, lærer dei å symja etter kvart. Men faren for drukning er då sterkt til stades, og ungar i slike situasjonar opplever einsemd, isolasjon og dårleg meistring. På skule 1 vert elevane i utgangspunkt plassert direkte i klassen på 1. og 2. trinn. Avdelingsleiar grunngjev dette med at elevar lærer godt saman med andre, og at det er lett å læra seg eit kvardagsspråk i leikprega aktivitetar. Dette står i kontrast til teorien om språkbad og språkdrukning. Han dreg likevel fram eit poeng om at det kjem an på eleven, og at elevar med spesielt traumatiske opplevingar kanskje vil ha det betre i ei lita mottaksgruppe. Skulen har gjort unntak for enkelte elevar, og innvilga dei meir tid i mottaksgruppa, for å sørgja for at dei fekk den opplæringa dei hadde behov for. På skule 2 vert elevane òg plassert i ordinær klasse, og dei har alle fag saman med klassen. På skule tre vert elevane i utgangspunktet plassert direkte i ordinær klasse, men dei har gjort unntak og latt elevane byrja i innføringsklassen når dei har hatt ledig kapasitet det. Dette har dei god erfaring med. På spørsmål om kva lærarane tenkjer om at elevar vert plassert direkte i klasse, svarar tre av lærarane at det følast som eit overgrep ovanfor eleven. Dette er ganske sterke ord, og viser kor krevjande dei første månadane kan vera. Lærer 1 seier at det er frykteleg slitsamt for både lærar og elev dei første to månadane. Mottakslærer seier at ho trur dei ville hatt godt av å gå i mottaksklasse og læra seg litt basiskunnskapar først. Ein ser altså at dei fleste skulane praktiserer direkte plassering i ordinær klasse, men at to av skulane somme tider har gjort unntak. Lærarane ser på det som eit overgrep mot elevane å plassera elevane direkte i ordinær klasse. Den tredje skulen har fått morsmålsassistent i klassen i alle timar, og er no nøgd med situasjonen.

4.1.3 Morsmålsopplæring

På spørsmålet om elevane får morsmålsopplæring, vert S1-lærer 1 stille, og svarar at «Nei. Svaret er rett og slett nei.». Ho fortel at skulen er oppteken av at det skal vera pedagogisk personale som skal gje morsmålsopplæring, og det har dei ikkje tilgang på. S1-avdelingsleiar fortel at dei har hatt tilbod om morsmålsopplæring tilbake i tid, men no har dei ikkje sjans til å tilby det. Dei har nokre tospråklege assistentar tilsett på skulen. S1-mottakslærer fortel at elevane på skulen ikkje får morsmålsopplæring, men at det alltid er bra om dei får det.

På skule 2 er situasjonen annleis. S2-rektor fortel at dei har ein tilsett som jobbar som morsmålslærer og assistent. Somme av elevane har enkeltvedtak etter § 2.8 i Opplæringslova, og har rett på to timar morsmålsopplæring i veka, utover grunntimetalet. Denne tida vert brukt både på å støtta opp om norsklæringa, og til å ivareta morsmålet. S2-lærer 2 og 3 fortel at det er sju elevar på 1-4. trinn som får morsmålsopplæring, to timar i veka, etter at den ordinære skuledagen er over. S2-morsmålslærer fortel at dei jobbar temabasert, og snakkar mykje om forskjellar mellom norsk og morsmålet til elevane. Alle fire understrekar at forskning er tydeleg på at det er viktig å støtta opp om morsmålet.

Då ho får spørsmålet om elevane får morsmålsopplæring, vert S3-innføringsklasselærer stille, og svarar at «Nei..... Det er vårt store dårlege samvit.» Ho grunngjev det med at det er vanskeleg å finna kvalifiserte folk, og vanskeleg å fylla heile stillingar.

Høigård (2006) slår fast at eit godt utvikla morsmål er viktig for barnet sin generelle språkkompetanse, og at dette er viktig å ha på plass når ein skal læra eit andrespråk. Sjølv om norsk forskning er tydeleg på at eit godt utvikla morsmål er viktig, er det berre ein av skulane som tilbyr morsmålsundervisning til elevane. Ein ser tydeleg at lærarane på dei andre skulane har dårleg samvit for at skulen ikkje kan tilby morsmålsundervisning til elevane. Dei fleste lærarane gjev uttrykk for at dei veit kor viktig det er for elevane å få morsmålsundervisning, men grunngjev at dei ikkje får det med mangel på kvalifiserte morsmålslærarar. På skule 2 får elevane på småtrinnet morsmålsundervisning to timar i veka. Dette gjer at dei får utvikla morsmålet sitt, og bekrefta identiteten sin. Elevane på skule 1 og 3 får ikkje høve til å læra morsmålet sitt på skulen, og det gjer at det kjem an på foreldra deira kor vidt dei får utvikla morsmålet sitt godt. Nokre foreldre vil klara å følgja opp dette på ein god måte, men ikkje alle. Det er altså berre ein av dei tre skulane eg har forska på som tilbyr elevane morsmålsopplæring. To av skulane tilbyr det ikkje, og dette er i strid med kva teorien tilrår.

4.1.4 Oppstartsrutinar

På skule 1 fortel S1-avdelingsleiar at når dei får nykomne minoritetsspråklege elevar, så avtalar dei eit mottaksmøte. Der noterer dei ned viktige opplysningar om eleven, som til dømes kva språk dei snakkar. Kontaktlærer eller mottakslærer er med på dette møtet. Når S1-mottakslærer får nykomne elevar, har ho fokus på dei nære ting dei første vekene, som at eleven skal læra namnet på dei andre i klassen, og namn på ting som har med skule å gjera. Eleven får omvising i klassen, på skulen og i skulegården. Dei nyttar bilete av ting, og samtalar om dei. S1-lærer 1 seier at ho ikkje har spesielle oppstartsrutinar, fordi elevane som kjem er veldig individuelle, og dermed treng individuell mottaking. Ho seier at dei fleste ungane er redde, engstelege og forvirra den første tida, fordi dei ikkje forstår kva som vert sagt. Då er oppgåva hennar å tryggja dei så godt ho kan. Dei prøver å ha ein vaksen tett på elevane heile tida, aller helst ein tospråkleg assistent som snakkar eleven sitt morsmål. Dei prøver å ta i mot eleven så godt som mogleg, og tilpassa så godt dei kan. Ho prøver å forklara så godt om mogleg, og sjekka at eleven faktisk skjønner kva ho seier.

På spørsmål om kva slags oppstartsrutinar dei har når dei får nykomne minoritetsspråklege elevar, svarar S2-rector at dei startar med at dei avtalar eit møte med foreldra, med tolk til stades. Der gjev dei foreldra praktisk informasjon, som til dømes at det er opplæringsplikt i Noreg, at skulen har ansvar for å leggja til rette for det, kva ansvar som ligg på foreldra og andre praktiske ting som skuleskyss. Elevane vert skriva inn i det skuleadministrative systemet. S2-lærer 2 og 3 fortel at dei ikkje har spesielle rutinar for oppstart for nykomne elevar, men dei er veldig opptekne av å få elevane fort i gang med omgrepslæring. Lærarane jobbar mykje for å få elevane inn i elevgruppa sosialt, og opplever at det fremjar språkutviklinga deira. Dei nyttar mykje bilete i undervisninga, og gjer undervisninga så konkret som mogleg. Vekeplanane til elevane vert tilpassa, både så dei får færre og enklare lekser, og at vekeplanane inneheld bilete som gjer dei enklare å forstå. Lærarane nyttar mykje tid på samtalar i klasserommet, og prøver å støtta opp desse elevane slik at dei får fortelja ting til medelevane.

På skule 3 fortel S3-innføringsklasselærer at dei har ein eigen plan for mottak av nykomne minoritetsspråklege elevar. Der er det beskrive kva som skal skje når dei kjem, som rutinar med velkomstsamtale med tolk og kartlegging av elevane. Når elevane byrjar i klassen har dei fokus på å gjera eleven trygg, å finna ut kva eleven kan frå før, og å læra eleven norsk.

Det ser ut til at det er nedfelt lite skriftleg teori om kva oppstartsrutinar ein bør ha når ein får nykomne minoritetsspråklege elevar. Ein kunne ha trekt inn teori om tryggleik og andrespråklæring, men på grunn av oppgåva sitt omfang har eg valt å la vera å gjera det. Ein ser at felles for alle tre skulane er at dei startar med eit oppstartsmøte, der dei samlar inn informasjon om eleven, og gjev foreldra informasjon om skulen. S1-lærer 1 fortel at ho den første tida er oppteken av å tryggja

eleven. Dei prøver å ha ein vaksen, helst ein tospråkleg assistent tett på eleven heile tida. Dei tilpassar opplæringa så godt dei kan, og forklarar så enkelt som mogleg. S2-lærer 2 og 3 fortel av dei er veldig opptekne av å komma tidleg i gang med omgrepslæring, og å få eleven inn i elevgruppa sosialt. Dei gjer undervisninga så konkret som mogleg, og nyttar mykje bilete. S3-innføringsklasselærer fortel at fokuset ligg på å gjera eleven trygg, finna ut kva kunnskapar eleven har, og å læra eleven norsk. Ho nemner ein ting dei andre ikkje nemner, nemleg å finna ut kva eleven kan frå før. Dette er viktig, då ein kan byggja vidare på det både i norskopplæringa og i fagopplæringa. Ein ser elles at alle lærarane er opptekne av at eleven skal bli trygg, og komma inn i det sosiale miljøet i klassen.

4.2 Fagleg

4.2.1 Leseopplæring

S1-mottakslærer fortel at dei i leseopplæringa nyttar ei blanding av analytisk og syntetisk metode. Dei har mykje fokus på lydering, og å øva på å uttala lydane på norsk. Elevane manglar ofte lydane me nyttar i det norske språket, og klarar ikkje å forma dei i munnen. Dei følgjer ei lesebok, og ser på plakatar med bilete som byrjar på den bokstaven dei jobbar med. Dei prøver å omsetja, anten ved at elevane sjølv seier kva det er på deira morsmål, eller ved å nytta morsmålsassistentar. Slik får dei dubla orda, på norsk og morsmålet. Det er styrkjande. Dei nyttar mange bilete og konkretar. S1-lærer 1 fekk to nykomne minoritetsspråklege elevar i fjor, og dei har no, etter litt ekstra timar i mottaksgruppa, tatt igjen dei andre på det aller meste. Dei har hatt leseopplæringa si på mottak, med eige leseverk. Det er desse elevane S1-mottakslærer har undervist.

S2-lærer 2 fortel av dei elevane som startar i første klasse, følgjer klassen i leseopplæringa. Det klarar dei stort sett hengja med på i første. Når dei kjem i andre derimot, må tekstane tilpassast meir, og dei får enklare tekstar. Ho viser blant anna til døme med små bøker med ei setning på kvar side, som er illustrert med bilete som støttar opp teksten. Dette vert gjort for at elevane skal forstå mest mogleg av det dei les. S2-lærer 3 fortel om liknande erfaringar. Begge lærarane er nøye på å gå godt gjennom leseleksa på førehand. Læraren les den som regel høgt, medan elevane følgjer med fingeren, og merkjar med blyant dei orda dei ikkje forstår. Dei orda går dei gjennom felles, og byggjer slik opp ordbankar litt etter litt. Dette treng dei norske elevane like mykje som dei minoritetsspråklege. Dei fortel om elevar som er veldig motiverte for å læra og lesa. Begge lærarane har mykje fokus på språklydar, og fortel av særleg o, y, u, æ, ø og å er utfordrande. Desse lydane er vanskelege for elevane å uttala, og nokre av dei blandast ofte, som u og o, og i og y. Dette er lærarane veldig merksame på, snakkar mykje med elevane om, og dei skriv ofte bokstavane i lufta når dei seier lydane.

S3-innføringsklasselærer fortel at elevane i første- og andre klasse i prinsippet skal hengja på leseopplæringa i klassen sin. Dei har likevel hatt eksempel på elevar som har komme i andre klasse, og hatt behov for eige opplegg på bokstavinnlæring. Dei har fått ekstra støtte til det. Dei fokuserer mykje på lydar, og ho ser særleg utfordringar når det kjem til vokalar. Dette gjeld nesten same kva land elevane kjem frå. Ho uttalar at «Eg ser meir og meir på det som ein kjepphest, at ein kan ikkje gå rundt og sei «do» til «du». Gjer dei det lenge, kjem dei til å gjera det resten av livet.». Ein må difor vera veldig nøye på å læra dei rett uttale.

Molander og Skauge (2009) seier at leseopplæring basert på syntetisk metode gjev dei minoritetsspråklege elevane eit sikrere grunnlag for ei god leseutvikling. Dei er likevel tydelege på at det finst individuelle forskjellar, og at ein bør variera kva metodar ein nyttar. Hauge (2008a) seier at fleirmetodiske metodar truleg er det beste. Ho meiner at det beste for elevane er leseopplæring på morsmålet. Det er det ingen av skulane som tilbyr. Hauge legg vekt på at det er viktig at elevane får mykje trening i å snakka norsk både før og under leseopplæringa. På skule 1 får elevane leseopplæring etter eige opplegg i mottaksgruppa. Dei har hatt mykje fokus på lydar. Dette er styrkjande, sidan kopling av fonem og grafem er ein viktig del av leseopplæringa. Når dei får leseopplæring i ei eiga, lita gruppe, er det nærliggjande å tru at læraren har høve til å følgja dei opp på ein betre måte enn viss dei hadde vore i ein stor klasse. På skule 2 følgjer elevane leseopplæringa til resten av klassen, men dei får tilpassa tekstar som er enklare, og har klarare kopling mellom ord og bilete. Dei går nøye gjennom tekstane, og forklarar ukjende ord. Lærarane fokuserer mykje på arbeid med språklydar, noko som gjer elevane godt rusta til å læra seg å lesa. På skule 3 skal elevane i utgangspunktet hengja på resten av klassen i leseopplæringa, men dei har hatt enkelte elevar som fått eige opplegg. Då har dei hatt særskilt fokus på arbeid med lydar, og då spesielt vokalar. Det er varierende i kva grad leseopplæringa vert tilpassa til dei minoritetsspråklege elevane på dei ulike skulane. Teorien seier at det er viktig å arbeida med språklydar, og det ser det ut til at alle lærarane jobbar godt med.

4.2.1 Ordforråd og omgrepslæring

S1-mottakslærer seier at dei jobbar mykje med ordforråd, og synst det er viktig. Dei nyttar eit spesielt system til dette, som vert kalla begrepsgrupper. Det vart dei introdusert for av PPT. Dei jobbar med tema, ord, underbegrep, overbegrep og samlebegrep. Slik lærer elevane seg å samla masse ord. Dei lagar eit biletkart på det, og jobbar med eitt hovudord i veka.

S2-lærer 2 og 3 jobbar som tidlegare nemnd ein del med ordforråd gjennom grundig gjennomgang av leseleksa. Dei er i tillegg opptekne av å jobba mykje med synonym. Dei legg vekt på at alle ungar har veldig godt av å utvida ordforrådet. I byrjinga jobba dei ekstra med det på grunn av dei nykomne

minoritetsspråklege elevane, men dei såg ganske kjapt at det var til stor nytte for alle elevane. S2-lærer 3 kjem med eit døme der ho fortalde klassen om noko som sto i vindaugskarmen. Det viste seg at det var mange elevar, både norske og minoritetsspråklege, som ikkje visste kva vindaugskarmen var. Begge lærarane fortel om norskbøker med gode bilete, som er utgangspunkt for mange gode omgrepssamtalar.

S3-innføringsklasselærer fortel av når det kjem til ordforråd og omgrepslæring, så jobbar dei temabasert. Dei startar med ting som har med å gjera med skule, mat, klede, familie og så vidare. Dei jobbar ein del med biletkort, og på ipad med program som koplør ord og lyd. Dei samtalar mykje med elevane, og viser dei ulike ting medan dei snakkar. Det har veldig lenge vore slik i norsk skule at ein trur at dersom ein set elevane rett inn i klasse, så får dei høyra mykje norsk, og så går norsklæringa seg til. Det gjer det ikkje, det må systematisk opplæring til. Lærarar vert lett lurt av at elevane snakkar god daglegtalenorsk, men så viser det seg når dei kjem høgare opp i trinna at dei manglar mange grunnleggjande omgrep. Det tek 5-7 år å læra seg eit andrespråk som er godt nok akademisk til at du kan følgja med i alle fag.

I teoridelen av oppgåva kan ein lesa at Monsrud (2013) peikar på at det er viktig med eit stort og nyansert ordforråd for å få god leseutvikling og godt læringsutbytte. Wold (2008) seier at barnet må forstå det det høyrer for at språkutviklinga skal stimulerast. Teorien seier at det er viktig med systematisk omgrepsopplæring. Det ser ein at dei gjer på skule 1 og 3, gjennom ulike program som tek føre seg viktige tema i eleven sitt liv. På skule 2 jobbar dei med det som ein integrert del av kvardagen. Slik eg ser det, verkar det som om alle skulane har funne opplegg som passar for seg, og er moglege å gjennomføra. Både S1-mottakslærer, S2-lærer 2 og 3, og S3-innføringsklasselærer fortel om mykje bruk av bilete i undervisninga, som utgangspunkt for samtale. Dette gjer at elevane får kopla ord til eit visuelt bilete. S3-innføringsklasselærer påpeikar at dei òg nyttar gjenstandar til ord- og omgrepslæring. Det er viktig, fordi det er ikkje nødvendigvis slik at eit barn kjenner igjen ein stubbe når det går på tur i skogen sjølv om dei har sett bilete av ein stubbe på skulen. Ho er tydeleg på at det er viktig med systematisk omgrepslæring, fordi ein lett vert lurt av at eleven har god daglegtalenorsk, for så å oppdaga at eleven manglar mange grunnleggjande omgrep seinare i skuleløpet. Alle tre skulane ser ut til å gjera eit godt, teoretisk støtta, arbeid med omgrepslæring.

4.3 Sosialt

På spørsmål om korleis skulen jobbar med integrering, svarar S1-mottakslærer at skulen har samarbeid med idrettslag og musikkskule, for å få ungane ut i miljøet. Dei har fokus på å få ungane med på slikt, og i bursdagar til medelevar. På småtrinn vert det gjort eit veldig godt arbeid med dette. S1-avdelingsleiar seier at han synst dei jobbar bra med integrering, men at ein ser at det er stor

forskjell frå lærar til lærar, klasse til klasse. Han fortel at ungane på skulen er vane med å omgåast minoritetsspråklege elevar, og ikkje ser på det som noko unormalt. Skulen er mangekulturell, og slik er det. «Eg kan hugsa at me hadde nokre rasistiske kommentarar for nokre år sidan, men no er me der at om ein spelar fotball med Ahmed, Ali eller Ola kjem på det same». S1-lærar 1 fortel at ho synst dei er heldige, fordi dei har så mange minoritetsselevar at det er normalen på skulen. Slik førebyggjer dei ein del rasisme. Det kan lett bli slik at dei trekkjer til medelevar som snakkar same språk, fordi det er lettvindt og trygt, og så vert det vanskeleg for medelevane å bli kjende med dei. Det jobbar dei mykje med å unngå. Integrering synst ho er ganske greitt å jobba med på småtrinn, fordi ungane er så rett fram, opne og ærlege, og bryr seg ikkje om språkproblem og hudfarge. Ho jobbar aktivt med inkludering på alle arena. Foreldra vert sterkt oppfordra til å invitera alle i bursdag, og det er dei flinke til. Nokre gongar prøver ho å hinta til enkelte foreldre at det er greitt at dei stiller med skyss, og kanskje ringjer heim til enkelte når det er bursdag, sidan ikkje alle foreldra har bil, eller kan lesa/forstår norsk. Ho opplever både at foreldra er flinke til å inkludera, og at dei minoritetsspråklege foreldra er flinke til å følgja opp.

På spørsmål om korleis skulen jobbar med integrering, svarar S2-lærar 3 at dei er veldig opptekne av at dei minoritetsspråklege elevane skal integrerast i elevgruppa. Dei har ei spesiell utfordring i at alle dei minoritetsspråklege elevane snakkar same språk, og dermed har dei mange medelevar dei kan snakka morsmålet sitt med. Dette kan gjera det vanskeleg for dei å bli integrerte og å læra seg norsk, sidan dei lett kan få mange venner og ha det artig i friminutta når dei nyttar morsmålet sitt. Difor oppfordrar lærarane elevane sterkt til å bruka norsk som skulespråk. Ho seier at ho får litt flashback til når samane ikkje fekk snakka samisk på skulen, men lærarane ser at det er veldig viktig at elevane snakkar norsk på skulen for å verta integrerte. S2- lærar 2 og 3 meiner at det er både positivt og negativt at alle dei minoritetsspråklege elevane på skulen har same morsmål. Det vert lettare for elevane fordi dei har mange å støtta seg på, og dei kan hjelpa kvarandre med omgrep dei ikkje forstår. At alle elevane snakkar same språk gjer at skulen har høve til å ha morsmålsressursar inne utan at det vert for dyrt. Dei oppfordrar til at elevane er med på fritidsaktivitetar, og opplever at dei fleste er det. Det gjer at elevane har gjort noko felles utanom skulen, og dermed har dei noko å prata om. Dei jobbar òg mykje for at elevane skal invitera alle i bursdagar, og dei meiner at foreldra er flinke til å følgja det opp.

S3-innføringsklasselærar fortel at det er viktig at elevane har kontakt med medelevane på fritida. Ho ser at dei elevane som likar fotball, og er med på det, har det lettast. Fotballgruppa er flinke til å inkludera elevane. Dei elevane som ikkje likar fotball, eller ikkje har foreldre som klarar å følgja dei opp på det, har større problem når det gjeld det sosiale. Det vert litt slik at dei minoritetsspråklege elevane trekk saman, for sjølv om dei ikkje er frå same land eller snakkar same språk, så er dei i same

båt. Ho seier at det er viktig å appellera til dei andre foreldra i klassen, og få dei til å ta initiativ til å be elevane heim. For det går ikkje av seg sjølv. Integrering er ein tovegs prosess, og ein kan ikkje verta integrert viss det berre er ein part som vil. Ein snakkar ofte om at innvandrara må bli integrerte, men nordmenn må faktisk hjelpa dei med å verta integrerte.

I teoridelen av oppgåva kan ein lesa om at Hauge (2007) poengterer at det er viktig at dei minoritetsspråklege elevane vert ein del av det sosiale miljøet i klassen, og at lærarane skapar eit miljø det annleisheit er anerkjent. Alle skulane trekk fram det at elevane trekk til medelevar som snakkar same språk som dei som ei utfordring når det kjem til integrering. Det er lett og trygt for elevane å vera saman med medelevar som snakkar same språk som dei, men det gjer integreringa og norsklæringa deira meir utfordrande. Alle lærarane fortel at dei jobbar aktivt med å innlemma elevane i klassemiljøet, slik at ein unngår for stor grad av dette. Bø (2012) trekk fram at deltaking på fritidsaktivitetar er viktig for at elevane skal vera ein integrert del av det sosiale miljøet i klassen. Alle skulane trekk fram at kva elevane gjer på fritida er viktig for det sosiale og integreringa. Særleg idrettslag vert trekt fram som ein positiv arena. S3-innføringsklasselærar trekk fram at fotballgruppa er veldig flinke på å inkludera elevane, og at dei elevane som likar fotball har det enklast. Informantar frå alle skulane trekk fram at integrering er ein tovegs prosess, og at dei jobbar med integrering begge vegar.

4.4 Foreldresamarbeid

Då ho fekk spørsmålet om korleis skulen jobba med foreldresamarbeid med minoritetsspråklege foreldre, fortalde S1-mottakslærar at det er viktig for dei å ha tolkesystemet i orden. Dei nyttar tolk på foreldremøter og foreldresamtalar, og elles viss det er behov. Dei er opptekne av å inkludera foreldra i fellesskapet på skulen. På mottak lagar dei til foreldrekaffi, for å informera dei om kva rettar og plikter dei har. Det er obligatorisk for foreldra å møta opp på den, og det er ein del av introduksjonsprogrammet i kommunen. Lærarane har laga eit undervisningsopplegg med ulike tema, som kosthald, leikar, fritidsaktivitetar, bursdagar, leksehjelp og korleis skulen fungerer. S1-avdelingsleiar fortel at dei har laga rutinar for å møta dei språklege utfordringane, blant anna med å laga informasjonsmateriell på ulike språk. Han trekk fram foreldrekaffi som ein god arena for å skapa eit godt foreldresamarbeid. S1-lærar 1 trekk fram mottaksmøte som oppstarten for eit godt samarbeid med foreldra. Ho fortel at dei er nøye med å nytta seg av tolk, for å vera sikker på at dei får den informasjonen dei skal ha. Dei fleste minoritetsspråklege foreldra er veldig ivrige og engasjerte i skulen, og opptekne av at ungane deira skal gjera det godt. Ho legg opp til same samarbeid med dei minoritetsspråklege foreldra som dei andre foreldra, og gjev uttrykk for at ho er veldig oppteken av å respektera deira kultur.

S2-rektor fortel at skulen plar gjennomføra ekstra foreldremøte for dei minoritetsspråklege foreldra. Sidan dei berre har elevar frå ein annan nasjonalitet, så snakkar alle foreldra same morsmål. Desse møta vert gjennomført etter behov. Bruk av permisjonar vert ofte teke opp, då ein ser at denne foreldregruppa gjerne tek borna ut av skulen nokre veker før og etter feriar, for å vera lenge i heimlandet. Det vert sett fokus på kva konsekvensar dette kan få for elevane. Der det er behov nyttar dei tolk på konferansetimar. Det er òg med tolk på ordinære foreldremøte, for å sikra at informasjon vert overlevert så korrekt som mogleg. Skulen omset ein del av den skriftlege informasjonen som vert sendt ut. Dersom det vert sendt ut mobilskulemeldingar, så prøver dei å få dei omsett og sendt ut på morsmålet òg. Dei har jamleg fellesarrangement for foreldre og barn på skulen, for å styrkja det sosiale. Tidlegare har dei hatt storforeldremøte med tema integrering og inkludering, der dei henta inn kompetanse frå HiNT. S2-rektor legg vekt på at integrering er tovegs, den som kjem flyttandes må manøvrera seg inn i lokalsamfunnet, men lokalsamfunnet må òg ta i mot dei som kjem på ein god måte. S2-lærar 3 og 4 fortel òg om ekstramøtet. Der har dei teke opp ting som har med opplæringslova å gjera, og korleis det norske skulesystemet er bygd opp. Dei snakkar om kosthald, og påkledning. I det landet dei minoritetsspråklege elevane kjem frå er dei ikkje vane med å vera ute på same måte som i Noreg, så der trengs litt oppklaringar. Dei opplever at foreldra møter opp på desse møta og set pris på det.

S3-innføringsklasselærar snakkar om velkomstsamtalen som eit godt utgangspunkt for samarbeid. Dei nyttar av prinsipp telefontolk, sjølv om foreldra seier at dei kan snakka norsk. Dei har erfart at foreldra ofte nikkar og seier at dei forstår, men så viser det seg at dei ikkje har forstått det likevel. For å sikra eit godt samarbeid med korrekt kommunikasjon vel dei difor å nytta tolk. Ho trekk fram 17. mai, som inneber dugnad for foreldra, som eit eksempel på ei utfordring. Då får dei fleire tettpakka sider med informasjon om kva dei skal gjera, på norsk. Ikkje alle har føresetnad til å forstå kva som er forventa av dei då. Òg dersom nokon møter opp, vert det kanskje ikkje forklart skikkeleg kva som er forventa at dei skal gjera. Ein snakkar ofte om innvandarforeldre som ikkje stiller på dugnad, men ein gjer lite for å leggja til rette for at dei skal delta. Skulen har planlagt å laga ein enkel informasjon om kva dugnad på 17. mai inneber, og få den omsett til flest mogleg språk.

Hauge (2007) trekk fram at dei foreldra den norske skulen har dei dårlegaste relasjonane til, er dei foreldra som meistrar norsk dårleg. Mange av desse foreldra kunne vore velfungerande dersom dei fekk informasjon på og høve til å uttrykkja seg på eit språk dei beherskar. Alle informantane trekk fram bruk av tolk som veldig viktig. Det er viktig for lærarane at foreldra får informasjon så korrekt som mogleg. Difor er det alltid tolk til stades på foreldremøter og foreldresamtalar på alle tre skulane. Informantar frå alle tre skulane fortel at dei jobbar med å få omsett dokumenta dei sender ut til heimane. Hauge (2008b) skriv om språkhomogene foreldremøter, der foreldra vert gjeve

informasjon og får diskutera på morsmålet sitt. Dette har dei gode erfaringar med på skule 2. Dei andre skulane nemner ingenting om det. Dette er klart enklare for skule 2 å gjennomføra enn for dei andre skulane, då alle foreldra på skule 2 har same morsmål. På dei andre skulane har foreldregruppa mange ulike morsmål, og det vil difor krevja meir ressursar å gjennomføra det der. Sabetrasekh (2008) peikar på at ulike skuletradisjonar i Noreg og i foreldra sine heimland kan føra til misforståingar og ueinigheit. Det er difor viktig med informasjonsutveksling og samtalar om skule, struktur og kunnskapssyn mellom foreldra og skulen. Dette legg dei vekt på på alle skulane, blant anna gjennom foreldrekaffi på skule 1, ekstra foreldremøte på skule 2 og ulikt informasjonsarbeid på skule 3.

6.0 KONKLUSJON

I denne oppgåva prøvde eg å finna ut kva som møter nykomne minoritetsspråklege elevar på 1. og 2. trinn. Eg har intervjuet tilsette på tre ulike skular, og gjort eit utval av teori og variablar eg meiner er vesentlege. Dersom eg hadde valt andre teoriar, og andre variablar, kunne eg fått eit anna resultat. Det eg kan seia ut frå resultatene eg har fått, er at det ser ut som om lærarane gjer ein god jobb ut frå dei føresetnadane dei har, men at mange av lærarane gjerne skulle sett at elevane byrja i mottaksgruppe før dei vart plassert i ordinær klasse. I innleiinga nemner eg at alle elevar skal føla meistring i alle timar, og det ser det ikkje ut som at desse elevane gjer når dei vert plassert direkte i ordinær klasse. Lærarane som jobbar direkte med elevane på skule 1 og 3 er tydelege på at dei føler at dei ikkje har ressursar nok til å ta i mot elevane direkte i klasse. Dei skulle ønskja at elevane fekk den aller første opplæringa i ei mottaksgruppe, slik at dei hadde eit norskgrunnlag når dei byrja i klasse. På skule 2, som i motsetnad til dei andre skulane har små klassar og stabil tilgang på morsmålsassistent, synst dei det fungerer bra at elevane byrjar direkte i klasse. Ut frå svarene informantane gav meg, ser det ut til at dei tilsette ved alle tre skulane jobbar godt med leseopplæring og omgrepslæring. Det ser ut til at dei legg til rette for eit godt samarbeid med foreldra, og er opptekne av å nytta tolk og å gje ut informasjon på foreldra sitt morsmål. Dei oppfordrar til at elevane er saman med medelevar på fritida, både for at dei skal verta inkluderte i klassemiljøet, og for at dei skal læra seg norsk. Berre ein av skulane tilbyr elevane morsmålsopplæring, noko som i følgje blant anna Høigård (2006) er viktig for elevane. Viss dette er representativt for situasjonen, vil eg seia at lærarane ut frå dei føresetnadane dei har gjer eit godt arbeid med dei nykomne minoritetsspråklege elevane på 1. og 2. trinn, sjølv om organiseringa av opplæringa kunne vore annleis. Dette er eit område det er gjort lite forskning på, og det ville vore interessant å sett meir på området i til dømes ei masteroppgåve.

6.0 LITTERATURLISTE

Berggren, H., Sørland K. og Alver, V. (2012). *God nok i norsk?* Oslo: Cappelen Damm AS

Bull, T. (2013). Mens vi ventar på språkloven. I Askeland, N., Maagerø, E. og Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika Forlag

Bø, Inge (2012): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget

Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2004). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. Oslo: Gyldendal akademisk forlag

Hauge, A. M. (2008a). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I Selj, E. og Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Hauge, A. M. (2008b). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I Selj, E. og Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Hauge, A. M. (2009). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen, innledning og oversikt. I Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget

Laugerud, S., Askeland, N. og Aamotsbakken B. (2014). *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Meld. St. 6 (2012-2013). (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. Bergen: Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Moen, B. B. (2014a). Det viktige samarbeidet mellom skole og hjem. I Moen, B. B. (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Moen, B. B. (2014b). Elevmangfold og det inkluderende klasserommet. I Moen, B. B. (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Molander, B. og Skauge, I. L. (2009). *Lese Lære Lykkes*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Moltubakk, J. (2015). Gnistrende undervisning. Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign. Oslo: Gyldendag norsk forlag

Monsrud, M. B. (2009). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M. B. og Thurmann-Moe A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal akademisk

Nynorskordboka (2015). *Nynorskordboka*. Henta frå: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=integrere&nynorsk=+&ordbok=nynorsk>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget

Sabetrasekh, H. (2008). Voksenmiljø og involvering av voksne i barns læring. I. Aamodt, S. og Hauge, A.M. (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Saabye, M. (2014). *Minoritetsspråklige i skole og barnehage. Lover og retningslinjer*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Utdanningsspeilet 2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj, E. og Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

VEDLEGG 1

SPØRSMÅLSGUIDE - LÆRAREN

INNLEIANDE SPØRSMÅL

1. Korleis er elevsituasjonen i klassen din?
2. Korleis er skuledagen til dei nykomne minoritetsspråklege elevane organisert?
3. Har skulen spesielle rutinar for mottak av nykomne minoritetsspråklege elevar?
4. Har du spesielle rutinar for mottak av nykomne minoritetsspråklege elevar?
5. Kva erfaring/utdanning har du med tanke på minoritetsspråklege elevar?
6. Har skulen/skuleeigar skulert deg i kva rettar dei nykomne minoritetsspråklege elevane har?
7. Korleis jobbar skulen generelt med minoritetsspråklege elevar?
8. Har skulen spesielle rutinar for samarbeid med minoritetsspråklege foreldre?
9. Korleis jobbar du med foreldresamarbeid med minoritetsspråklege foreldre?
10. Er det stor forskjell frå korleis du samarbeider med majoritetsspråklege foreldre?
11. Kva spesielle omsyn og tiltak tek du med tanke på dei nykomne minoritetsspråklege elevane?

ELEVANE - FAGLEG (spørsmåla gjeld nykomne minoritetsspråklege elevar)

1. Korleis fungerer elevane fagleg? (generelt)
2. Korleis føregår norskopplæringa til elevane?
3. Korleis vert det jobba med lesing? Kva metode vert nytta i leseopplæringa?
4. Korleis vert det jobba med elevane sitt ordforråd?
5. Får elevane morsmålsopplæring?
 - Viss ja, korleis er det organisert?
 - Viss nei, har dei fått det tidlegare?
 - Har skulen planar for dette arbeidet framover?

ELEVANE - SOSIALT (spørsmåla gjeld nykomne minoritetsspråklege elevar)

1. Korleis fungerer elevane sosialt? Korleis fungerer dei i klassen?

2. Korleis fungerer elevane språkleg? Er det spesielle språklege utfordringar?
3. Korleis vert det jobba med integrering, inkludering og identitetsstyrking i klassen?
4. Vil du seia at elevane er godt integrerte?
5. Korleis brukar du dei minoritetsspråklege elevane som ein ressurs?

AVSLUTTANDE SPØRSMÅL

1. Korleis oppfattar du situasjonen med nykomne minoritetsspråklege elevar?
 - For eleven?
 - For deg?
 - For medelevane?
2. Trur du elevane ville hatt betre utbytte av å byrja i innføringsklasse?
3. Har du meir å fortelja om temaet?

VEDLEGG 2

SPØRSMÅLSGUIDE - LEIING

SKULEN

1. Korleis er elevsituasjonen på skulen din?
2. Korleis jobbar skulen generelt med minoritetsspråklege elevar?
3. Har skulen innføringsklasse? Viss ja, vert 1. og 2. klassingar plassert direkte i ordinær klasse, eller vert det vurdert å plassera dei i innføringsklasse?
4. Korleis er skuledagane til dei nykomne minoritetsspråklege elevane organisert?
5. Har lærarane utdanning/kurs med tanke på fleirkulturelle elevar?
6. Korleis samarbeider lærarane om opplæringa av dei nykomne minoritetsspråklege elevane?
7. Er det tilsett tospråklege lærarar/assistentar på skulen? Korleis jobbar dei?
8. Har skulen spesielle rutinar for mottak av nykomne minoritetsspråklege elevar?
9. Har skulen spesielle rutinar for samarbeid med minoritetsspråklege foreldre?
10. Korleis er dei faglege resultata til dei minoritetsspråklege elevane samanlikna med dei majoritetsspråklege elevane? (både generelt, og spesielt i 1-2. trinn)
11. Får elevane morsmålsopplæring?
12. Korleis og kor ofte vert elevane sitt språk kartlagt, både på norsk og på morsmålet?
13. Korleis jobbar skulen med integrering og inkludering?
14. Er dei fleirspråklege elevane godt integrerte på skulen? (både generelt, og spesielt i 1-2. trinn)
15. Korleis nyttar skulen dei minoritetsspråklege elevane som ein ressurs?

16. Kva gjer skulen for å styrkja minoritetslevane sin identitet?

17. Ser du utfordringar for elevane? (td. språkleg/sosialt)

18. Er det spesielle omsyn og tiltak du som leiar tek med tanke på dei minoritetsspråklege elevane?

19. Korleis oppfattar du situasjonen med nykomne minoritetsspråklege elevar i ordinær klasse, for eleven, medelevane og lærarane?

20. Kva syns du sjølv om situasjonen?

21. Har du meir å fortelja om temaet?