

Minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud

Hva karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge og hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningssatsningen "No Child Left Behind" kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten?

Ida Maria Svensson



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS OPPLÆRINGSTILBUD**

Hva karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge og hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningsattsningen "No Child Left Behind" kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten?

AV:

Ida Maria Svensson

EKSAMEN:

Master i pedagogikk,
pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Høst 2009

STIKKORD:

Minoritetsspråklighet

Utdanningspolitikk

Opplæringstilbud

Skoleprestasjoner

Tema og problemområde:

Temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. Ved å utdype de føringer som ligger i politiske dokumenter, samt ved å belyse forskning på området, ønsker jeg få svar på hva som karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Jeg vil se på hvilke faktorer, både i og utenfor skolen, som innvirker på minoritetsspråklige elevers akademiske fungering. Videre vil jeg belyse den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind”, for å undersøke hvilke erfaringer fra utdanningssatsningen kan tilføres den norske debatten rundt minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud.

Formålet med oppgaven er å belyse den pågående utdanningspolitiske debatten rundt minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. Dette fører frem til følgende problemstilling:

Hva karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge og hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert fem delspørsmål:

1. Hva kjennetegner dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elever i norsk skole?
2. Hvilket fokus har forskning rundt minoritetsspråklige elevers akademiske fungering?
3. Hva kjennetegner dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i Norge?
4. Hva er ”No Child Left Behind” og hva er bakgrunnen for, og utfallet av, denne utdanningssatsningen?
5. Hvilke paralleller kan trekkes mellom norske og amerikanske utdanningsforhold?

Metode:

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er teoretisk. Litteraturstudie og dokumentanalyse benyttes som metode. Oppgaven tar utgangspunkt i eksisterende forskningslitteratur som er relativt ny, da bakgrunnen for problemstillingen er å belyse dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. I tillegg er noe eldre litteratur benyttet for å kunne gi et historisk tilbakeblikk. Forskningsbasert teori og analyse av politiske dokumenter benyttes både i forbindelse med norske og amerikanske utdanningsforhold.

Kilder:

Kildene jeg har brukt i oppgaven er både av nasjonal og internasjonal karakter. Den norske debatten belyses ved å anvende politiske dokumenter som stortingsmeldinger, lovverk, forskning og evalueringer av prosjekter gjennomført på oppdrag fra statlig hold, i hovedsak fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Vesentlig kilder her er Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008), Østberg-utvalgets mandat (2009), Rambølls evaluering av norsk som andrespråk (2005-2006), samt Opplæringsloven og lærerplanverket for Kunnskapsløftet. Når det gjelder forskning på området kan Cummins (1984; 2000), Baker (2006), Slavin & Cheung (2005), Bakken (2003; 2007) og Øzerk (1992; 2003; 2007) nevnes som vesentlige kilder. I forbindelse med amerikanske utdanningsforhold benytter jeg i stor grad evalueringer av "No Child Left Behind", gjennomført av U.S. Department of Education og Center of Education Policy. Videre kan McGuinn (2006) og Hess & Finn (2005) nevnes som sentrale kilder i forhold til beskrivelse av utdanningsprogrammet.

Hovedkonklusjon:

Ved gjennomgang av en rekke politiske dokumenter og forskning i forbindelse med minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud, viser det seg at mange av de samme områdene vies oppmerksomhet i Norge og USA. Her kan nevnes fokus mot barnehagedeltagelse og tiltak som sikrer tidlig språkstimulering, tidlig innsats for å styrke grunnleggende ferdigheter, fokus på kompetansehevingstiltak for lærere og førskolelærere, samt økt grad av foreldresamarbeid. Til tross for at en rekke av disse satsningsområdene fremkommer i læreplanen, samt gjennom andre politiske dokumenter, synes det i norsk sammenheng å mangle systemer som operasjonaliserer tiltakene, ansvarliggjør skolene, samt stiller krav til og følger opp, de anbefalinger forskningen gir. Mange av erfaringene fra "No Child Left Behind" som kan tilføres norske forhold, omhandler den amerikanske utdanningssatsningens struktur og måte å sette pedagogisk praksis i et system som sikrer et opplæringstilbud med forskningsforankring.

Forord

Min interesse for minoritetsspråklige elever og tidlig innsats i forhold til styrking av grunnleggende ferdigheter, oppsto tidlig i mitt utdanningsløp ved universitetet. Flere av professorene ved Pedagogisk forskningsinstitutt har vært inspiratorer, og disse fortjener en takk. En stor takk ønsker jeg å rette til Kamil Øzerk for spennende samtaler, finurlig nysgjerrighet og lærerike arbeidsoppgaver.

En spesiell takk ønsker jeg å rette til min veileder, Elisabeth Bjørnstad. Takk for inspirasjon og konstruktive tilbakemeldinger. Etter en periode uten veileder kom du som en reddende engel.

Min trofaste nabo på lesesalen, gode venninne og kollega, Magnhild, fortjener en stor takk. Din oppmuntring og støtte har vært uvurderlig!

Jeg ønsker også å takke familien min, for kreative motivasjonsforsøk, korrekturlesing og støttende ord på veien. Takk til lille Sina for smil og positive avbrekk i skriveprosessen. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min kjære samboer Kristian. Takk for at du har holdt ut med meg i tider med frustrasjon, stresset fraværenhet og et stuebord fullt av bøker.

Oslo, høst-09

Ida Maria Svensson

Innhold

SAMMENDRAG	II
FORORD.....	V
INNHold.....	VI
1. INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	2
1.3 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING.....	2
1.3.1 Minoritetsspråklige elever	2
1.3.2 Skoleprestasjoner og leseferdigheter.....	4
1.3.3 Skolemessige og sosiologiske faktorer.....	4
1.4 METODISK TILNÆRMING	5
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	6
2. HVA KJENNETEGNER DAGENS UTDANNINGSPOLITISKE DEBATT OM MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I NORSK SKOLE?	8
2.1 UROVEKKENDE FUNN I ELEVPRESTATJONER	8
2.2 STORTINGSMELDING NR. 16, 2006-2007: “...OG INGEN STO IGJEN”	9
2.3 STORTINGSMELDING NR. 23, 2007-2008: ”SPRÅK BYGGER BROER”	10
2.4 ØSTBERG-UTVALGET: “OPPLÆRINGSTILBUDET TIL MINORITETSSPRÅKLIGE BARN, UNGE OG VOKSNE”	11
2.5 ”RAPPORT OM VIRKNINGER AV TILPASSET SPRÅKOPPLÆRING FOR SPRÅKLIGE MINORITETER”	11
2.6 “EVALUERING AV PRAKTISERINGEN AV NORSK SOM ANDRESPRÅK FOR SPRÅKLIGE MINORITETER I GRUNNSKOLEN”	12

2.7	”MINORITETSSPRÅKLIGE FORELDRE – EN RESSURS FOR ELEVENES OPPLÆRING I SKOLEN”	13
2.8	STORTINGSMELDING NR.11, 2008-2009: “LÆREREN; ROLLEN OG UTDANNINGEN”	13
2.9	OPPSUMMERING: DEN UTDANNINGSPOLITISKE DEBATTEN	14
3.	HVILKET FOKUS HAR FORSKNING RUNDT MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS AKADEMISKE FUNGERING?	16
3.1	SPRÅKLIG DELAKTIGHET OG SIRKULÆR TENKNING	16
3.2	BETYDNING AV TIDLIG SPRÅKSTIMULERING OG BARNEHAGEDELTAGELSE	17
3.3	UTVIKLING AV LESEFERDIGHETER	20
3.4	OPPLÆRINGSMODELLER FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	22
3.4.1	<i>Enspråklige opplæringsmodeller på andrespråket</i>	22
3.4.2	<i>Tospråklige opplæringsmodeller</i>	23
3.4.3	<i>Hva sier forskningen om morsmålets rolle i minoritetsspråklige elevers opplæring?</i>	23
3.5	SKOLEPRESTASJONER - HVOR VIKTIG ANSES DE Å VÆRE OG HVORFOR?	25
3.6	HVA PÅVIRKER SKOLEPRESTASJONER?	27
3.6.1	<i>Elevens språklige og kulturelle bakgrunn</i>	27
3.6.2	<i>Kunnskap på førstespråket og overføring til andrespråket</i>	27
3.6.3	<i>Grad av kontinuitet mellom hjem og skole</i>	29
3.6.4	<i>Sosioøkonomisk status</i>	30
3.7	OPPSUMMERING: ET UTVALG AV FORSKNING	31
4.	HVA KJENNETEGNER DAGENS OPPLÆRINGSTILBUD FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I NORGE?	33
4.1	MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I DEN NORSKE SKOLEHISTORIEN	33
4.1.1	<i>Økende andel minoritetsspråklige elever i norsk skole</i>	33

4.1.2	<i>Endring av målsetning for elevgruppen</i>	34
4.2	OPPLÆRINGSLOVEN OG LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET	34
4.3	TILPASSET OPPLÆRING	36
4.4	MORSMÅLSOPPLÆRING OG TOSPRÅKLIG FAGOPPLÆRING	36
4.4.1	<i>Morsmålsopplæring</i>	36
4.4.2	<i>Tospråklig opplæring</i>	37
4.5	SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING	38
4.6	PLANEN "NORSK SOM ANDRESPRÅK"	38
4.6.1	<i>Andel minoritetsspråklige elever som får opplæring etter planen "norsk som andrespråk"</i>	39
4.6.2	<i>Tidsperspektiv på opplæring etter "norsk som andrespråk"</i>	40
4.6.3	<i>Lærerkompetanse og bruk av kartleggingsmateriale</i>	41
4.7	OPPSUMMERING: MINORITETESSPRÅKLIGE ELEVERS OPPLÆRINGSTILBUD I NORGE	42
4.7.1	<i>Følger av opplæringsloven</i>	42
4.7.2	<i>Forskning versus politiske føringer</i>	43
5.	HVA ER "NO CHILD LEFT BEHIND" OG HVA ER SÅ LANGT UTFALLET AV DENNE AMERIKANSKE UTSANNINGSSATSNINGEN?	44
5.1	HISTORISK BAKGRUNN FOR UTDANNINGSSATSNINGEN	44
5.2	HVILKEN IDEOLOGI FORANKRES "NO CHILD LEFT BEHIND" I OG HVA ER UTDANNINGSSATSNINGENS MÅLSETNING?	45
5.2.1	<i>Lokal ansvarlighet</i>	45
5.2.2	<i>Økt fleksibilitet</i>	45
5.2.3	<i>Flere valgmuligheter</i>	46

5.3	HVILKE FØRINGER LIGGER I ”NO CHILD LEFT BEHIND” OG HVILKEN BETYDNING FÅR DETTE FOR SKOLENES PRAKSIS?	46
5.3.1	<i>Etablering av tilsyns- og støttesystem for skolene</i>	46
5.3.2	<i>Etablering av et system for rapportering.....</i>	47
5.3.3	<i>Økt lærerkompetanse og opprustning av hjem-skolesamarbeid</i>	48
5.3.4	<i>Belønning, konsekvenser og sanksjon.....</i>	48
5.3.5	<i>Forskningsbasert leseopplæring gjennom “Reading First”.....</i>	49
5.3.6	<i>Testing og kartlegging av elevprestasjoner.....</i>	50
5.4	HVA ER SÅ LANGT UTFALLET AV UTDANNINGSSATSNINGEN ”NO CHILD LEFT BEHIND”? FORSKNINGSFUNN OG RESULTATER.....	50
5.4.1	<i>Forminsket prestasjonsgap og forbedrede resultater i lesing og matematikk</i>	50
5.4.2	<i>Økt fokus mot forskningsforankrede leseopplæringsmetoder - “Reading First”</i>	53
5.4.3	<i>Økt lærerkompetanse</i>	55
5.5	HVA INNHOLDER KRITIKKEN AV ”NO CHILD LEFT BEHIND”?.....	57
5.5.1	<i>Fokus på svake elevgrupper</i>	57
5.5.2	<i>Delstatskartlegging versus nasjonal kartlegging.....</i>	58
5.6	OPPSUMMERING: “NO CHILD LEFT BEHIND”	58
6.	HVILKE PARALLELLER KAN TREKKES MELLOM NORSKE OG AMERIKANSKE UTDANNINGSFORHOLD?	60
6.1	UTGANGSPUNKT FOR POLITISK ENGASJEMENT – SVAKE ELEVPRESTASJONER BLANT MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER.....	61
6.2	FOKUS PÅ TIDLIG SPRÅKSTIMULERING OG BARNEHAGEDELTAGELSE	63
6.3	FLERSPRÅKLIGHET OG VALG AV OPPLÆRINGSMODELLER.....	67
6.4	FOKUS PÅ GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER.....	70

6.5	STØTTESYSTEM OG ØKT LÆRERKOMPETANSE	72
6.6	TESTER, KARTLEGGING, EVALUERINGER OG UTVIKLINGSPLANER.....	74
6.7	HJEM-SKOLE-SAMARBEID	76
6.8	OPPSUMMERING: HVILKE ERFARINGER KAN TILFØRES NORSK DEBATT?	78
7.	AVSLUTNING	80
7.1	OPPSUMMERING.....	80
7.2	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	81
8.	KILDELISTE	83

1. Innledning

Innledningsvis vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema og utdype temaets aktualitet. Videre vil jeg presentere oppgavens problemstilling og delspørsmål, før jeg tar for meg nødvendige avgrensninger og begrepsavklaringer. Til slutt i denne delen av oppgaven vil jeg presentere oppgavens metodiske tilnærming, samt vise oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Minoritetsspråklige elevers fungering i den norske skolen er et tema som lenge har opptatt meg. Det er interessant at man i Norge i en årrekke har hatt erfaring med et skoleverk bestående av elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn. I forsøk på å tilrettelegge for elevgruppen på mest hensiktsmessig måte har ulike tilnæringsmåter, opplæringsmodeller og tiltak vært igangsatt og tatt i bruk. Likevel viser forskning at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig presterer på et nivå under majoritetsspråklige elever når det gjelder skolefaglig fungering og leseferdigheter. Samtidig viser det seg at forskjellen mellom de elevene som presterer godt og de som presterer svakt blant minoritetsspråklige elever, stadig øker. Denne tendensen til polarisering ser ut til å øke oppover i klassetrinnene (Øzerk 2003). At forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har økt i løpet av de siste ti årene og skapt et prestasjonsgap mellom elevgruppene, er også foruroligende (Bakken 2003). Det er, ifølge Østberg-utvalget (Kunnskapsdepartementet 2009), fagpolitisk enighet om at utfordringene er mange, og de bør prioriteres. Samtidig varierer oppfatningene om hva som sikrer best mulig læringsutbytte og hvordan opplæringen bør tilrettelegges for minoritetsspråklige elever. Behovet for forskningsbasert kunnskap uttrykkes ikke kun hos fagfolk, men også i politiske prioriteringer. Ut fra dette ønsker jeg gjennom oppgaven å belyse den utdanningspolitiske debatten rundt minoritetsspråklige elever i Norge, samt undersøke om kunnskap fra utdanningsatsningen ”No Child Left Behind” kan tilføres norske forhold. Årsaken til at jeg velger å se på amerikanske forhold, er på bakgrunn av at en av tidenes største utdanningshistoriske satsninger for å bedre elevers utdanningsmuligheter, har blitt igangsatt i den amerikanske skolen (McGuinn 2006). Fokuset rettes spesielt mot å heve skoleprestasjoner hos tradisjonelt svake elevgrupper, som minoritetsspråklige elever og elever fra ressursvake familier. Utdanningsatsningen ”No Child Left Behind” har de siste årene blitt et internasjonalt tema, både politisk og utdanningshistorisk (ibid). Som i den norske skolen omtales et prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever også i den amerikanske skolen. Svake skoleprestasjoner og leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever, både i Norge og USA, får store konsekvenser for deres videre utdannings- og arbeidsliv, samt livssituasjon for øvrig (St.meld. nr.16 2006-2007; U.S. Department of Education 2007).

1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av det som fremkommer i foregående avsnitt vil jeg i denne oppgaven belyse debatten rundt minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i skolen. Gjennom oppgaven ønsker jeg å se på hva den utdanningspolitiske debatten i Norge omhandler, hvilket fokus forskning på området har, samt hva som kjennetegner minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Videre vil jeg se på den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind”, og om utfallet av denne satsningen har gitt kunnskap som kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten om minoritetsspråklige elever.

Jeg har formulert følgende problemstilling:

”Hva karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge og hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten?”

For å kunne svare på denne problemstillingen, vil jeg også svare på følgende delspørsmål:

1. Hva kjennetegner dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elever i norsk skole?
2. Hvilket fokus har forskning rundt minoritetsspråklige elevers akademiske fungering?
3. Hva kjennetegner dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i Norge?
4. Hva er ”No Child Left Behind” og hva er bakgrunnen for, og utfallet av, denne utdanningssatsningen?
5. Hvilke paralleller kan trekkes mellom norske og amerikanske utdanningsforhold?

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

1.3.1 Minoritetsspråklige elever

En etnisk minoritet er en gruppe mennesker med en annen geografisk og kulturell opprinnelse enn majoritetsbefolkningen. De betraktes, og betrakter seg selv, som et eget folkeslag og skiller seg ofte fra majoritetsbefolkningen med hensyn til språk og kultur. Ulike maktforhold i samspillet mellom minoritet og majoritet fører ofte til at majoritetsbefolkningens normer gjelder (Høgmo 1995). *Majoritetsspråklig* og *minoritetsspråklig* er begreper som refererer til hvor mange som benytter et bestemt språk i et samfunn (UFD

2005). I faglitteraturen skilles det ofte mellom innvandrende minoriteter og urbefolkninger, i tillegg til døves tegnspråk (Engen & Kulbrandstad 2004).

I forbindelse med minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge vil oppgaven i hovedsak avgrenses til å omhandle språklige minoritetselever med bakgrunn fra ikke-vestlige land. Årsaken til dette er at det har vist seg, både gjennom norsk og internasjonal forskning, at store forskjeller i forhold til skoleprestasjoner eksisterer mellom ulike minoritetsspråklige grupper. Elever fra land som Kina, Japan og Korea utmerker seg i form av høyere gjennomsnittskarakterer sammenlignet med andre minoritetsspråklige elever (Kennedy & Park 1994). I Norge ser det ut til at elever med vietnamesisk bakgrunn presterer på linje med gjennomsnittet for majoritetsspråklige elever (Bakken 2003). En mulig forklaring på hvorfor en del asiatiske grupper ser ut til å klare seg godt i skolen kan være at de, ifølge Ogbus terminologi, er 'frivillige minoriteter' eller immigranter, og derfor er mer motivert for å benytte skolen som redskap for forandring (Ogbu 1987; Ogbu & Simons 1998). Årsaken til oppholdet i et nytt land ser altså ut til å ha innvirkning på elevers skoleprestasjoner, og dermed betrakter jeg en slik avgrensning, eller presisering, som nødvendig i denne oppgaven.

I forbindelse med den amerikanske utdanningssatsningen "No Child Left Behind" omtales de svakeste gruppene blant elevene som elever fra familier med lav sosioøkonomisk status, elever med minoritetsspråklig bakgrunn og vanskeligstilte elever (*disadvantaged students*). De vanskeligstilte elevene er elever med ulike lærevansker eller handikap, elever fra vanskelige familieforhold, elever fra fattige kår og elever som på andre måter opplever utfordringer i forhold til skolegang. Den største andelen av minoritetsspråklige elever som omtales i forbindelse med "No Child Left Behind" er i hovedsak elever med afroamerikansk eller latinamerikansk bakgrunn (McGuinn 2006). Disse utgjør dermed en stor andel av elevene som inngår i betegnelsen "minoritetsspråklige elever", når amerikanske forhold omtales i denne oppgaven.

Denne oppgaven vil, grunnet oppgavens lengde og omfang, avgrenses hovedsakelig til å omhandle minoritetsspråklige elever i grunnskolealder. Til tross for denne avgrensningen, vil jeg likevel kort omtale forskning tilknyttet tidlig språkstimulering i førskolealder og barnehagedeltagelse. Årsaken til at jeg velger å vie plass til dette i oppgaven, er på bakgrunn av at områdene anses som vesentlige innvirkende faktorer på minoritetsspråklige elevers senere leseferdigheter og akademisk fungering i skolen (Dickinson & Tabors 2001). Tidlig innsats i forhold til språkstimulering ser ut til å være avgjørende for senere utvikling av leseferdigheter (NICHD 2004). Det gjøres imidlertid oppmerksom på at deler av forskningen som belyses er gjennomført på enspråklige barn. Jeg anser det likevel som vesentlig å benytte meg av denne forskningen, da forskning i forhold til minoritetsspråklige barn på noen områder er mangelfull.

1.3.2 Skoleprestasjoner og leseferdigheter

Når begrepet *skoleprestasjoner* blir benyttet i denne oppgaven, velger jeg å ta for meg skoleprestasjoner som helhet, og ikke adskilt i forhold til separate fag eller til spesifikke ferdigheter. Jeg ser dermed på betegnelsen *skoleprestasjoner/elevprestasjoner* som et begrep innebærende både lese-, skrive- og regneferdigheter, og begrepet fungerer som et mål på elevers generelle og helhetlige akademiske fungering. Flere ferdigheter inngår i det som anses som grunnlag for videre læring, og dette er årsaken til at jeg flere steder i oppgaven velger å benytte en slik formulering (Kunnskapsdepartementet 2006). Den vide betegnelsen *skoleprestasjoner* gjelder altså kun i de deler av oppgaven der ikke annet er spesifisert. En vesentlig del av forskningen jeg benytter gjennom oppgaven vil omhandle språklig kompetanse og innvirkning dette har på den grunnleggende ferdigheten *lesing*. Årsaken til at lesing vil bli vektlagt, er på bakgrunn av at denne grunnleggende ferdigheten anses som en svært sentral faktor i forhold til videre fungering i kunnskapssamfunnets utdannings- og arbeidssammenheng, og inngår dermed som en vesentlig del av begrepet *skoleprestasjoner* (Kunnskapsdepartementet 2006). Fokuset mot styrking av grunnleggende ferdigheter som eksisterer i den norske skolen i dag, er også en av grunnpilarene i den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” (U.S. Department of Education 2007). I forbindelse med amerikanske forhold vil jeg i denne oppgaven, hovedsakelig benytte forskningsresultater som gir kunnskap om minoritetsspråklige elevers *leseferdigheter*. Grunnen til dette er at forskning på bakgrunn av elevers leseferdigheter synes hyppigst gjennomført i forbindelse med ”No Child Left Behind”, og dermed er dette det mest tilgjengelige materiale.

1.3.3 Skolemessige og sosiologiske faktorer

En elevs skoleprestasjoner påvirkes av en rekke faktorer både hos eleven selv og i miljøet rundt eleven, som skole, nærmiljø og familie. Det gjensidige samspillet mellom eleven og miljøet påvirker også elevens skoleprestasjoner (Rydland 2007). I oppgavens tredje kapittel vil jeg blant annet se nærmere på hva som er årsaken til at skolefaglig fungering anses som viktig, samt hvilke faktorer som påvirker skoleprestasjoner. Årsaken til at jeg velger å vie plass til dette i oppgaven, er på grunnlag av at jeg anser det som viktig å belyse at en rekke ulike faktorer påvirker elevers fungering i skolen. For å gi et mer nyansert bilde av utfordringene tilknyttet prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetselevne bør derfor også sosiologiske faktorer nevnes. En bør være klar over at pedagogisk tilrettelegging i skolen alene trolig ikke er tilstrekkelig for å heve minoritetsspråklige elevers prestasjoner og på den måten utjevne sosiale ulikheter i befolkningen. Gjennom oppgaven velger jeg likevel ikke å gå grundig inn på tiltak i forhold til utjevning av sosioøkonomiske forskjeller som eksisterer mellom grupper i befolkningen. Årsaken til dette er at oppgaven i hovedsak har fokus rettet mot den utdanningspolitiske debatten, og grunnet oppgavens lengde er en slik avgrensning nødvendig. Bakgrunnen for problemstillingen i denne oppgaven er altså hva skolen kan gjøre for å skape like muligheter

for at alle elever skal kunne utvikle seg til aktive samfunnsdeltakere. Dette da skolen stadig får større betydning for individers livsmestring i dagens kunnskapsbaserte samfunn. Å heve de svakeste elevgruppene gjennom et tilrettelagt utdanningssystem og på denne måten utjevne prestasjonsforskjellene mellom minoritet og majoritet, anses som et ledd i prosessen for å bedre befolkningsgruppens levestandard (St.meld.nr. 16 2006-2007). I oppgavens tredje kapittel vil forskning rundt faktorer som har innvirkning på minoritetsspråklige elevers akademiske fungering belyses. Andre begrepsavklaringer vil jeg foreta i sin naturlige kontekst, underveis i oppgaven.

1.4 Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er teoretisk. Litteraturstudie og dokumentanalyse benyttes som metode. Oppgavens fremstillinger og vurderinger bygger i hovedsak på primærkilder, med sekundærkilder som supplement. Jeg har valgt å sette meg inn i og forstå relevant teori, litteratur og forskning som eksisterer på området. Oppgaven tar utgangspunkt i eksisterende forskningslitteratur som er relativt ny, da bakgrunnen for problemstillingen er å belyse dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. I tillegg er noe eldre litteratur benyttet for å kunne gi et historisk tilbakeblikk. Dette er også relevant for å kunne redegjøre for noe av grunnlaget for fokuset nyere forskning har i dag. Forskningsbasert teori og analyse av politiske dokumenter benyttes både i forbindelse med norske og amerikanske utdanningsforhold. Hovedvekten vil ligge på den norske utdanningspolitiske debatten og minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Dette utgjør dermed en betydelig del av oppgaven. Den norske debatten belyses ved å anvende politiske dokumenter som stortingsmeldinger, lovverk, forskning og evalueringer av prosjekter som har blitt gjennomført på oppdrag fra statlig hold, i hovedsak fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Ved å se på dokumentenes mandat vil jeg presentere sentrale deler av debattens innhold. I forbindelse med amerikanske utdanningsforhold vil jeg benytte forskning og evaluering av et implementert og eksisterende utdanningsprogram. I oppgavens sammenfatningsdel vil jeg trekke paralleller mellom norske og amerikanske utdanningsforhold på bakgrunn av ulike typer dokumenter. Forskningen blir dermed vesentlig og danner grunnlag for å kunne foreta en slik sammenligning. Det er viktig at jeg som tekstprodusent, og leser, er bevisst bruken av ulike typer kilder. Bakgrunnen for at dokumentanalyse er valgt som metode er den muligheten denne metoden gir for å kunne gjennomlyse språket og holdninger i politiske dokumenter som stortingsmeldinger, rapporter, evalueringer og lovverk. Gjennom dokumentanalyse er det mulig å identifisere holdninger i offentlig politikk. Dette krever forståelse av faglitteratur, samt kritisk bevissthet (Østbye 2004). Ved å benytte denne metodiske tilnærmingen kan jeg belyse forholdet mellom innholdet i politiske dokumenter og forskning, når det gjelder minoritetsspråklige elevers opplæring. Videre vil jeg kunne få svar på hvilken kunnskap fra den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” som

kan tilføres den norske debatten. Da hensikten med oppgavens problemstilling er å belyse en pågående utdanningspolitisk debatt, er naturlig nok en del av kildene som benyttes hentet fra offentlig godkjente internettsider. Dermed opplyses ikke alltid forfatterens navn i så måte, men det henvises til politiske dokumenter som stortingsmeldinger, evalueringer, opplæringslov og læreplan. I forbindelse med norske utdanningsforhold er flere av kildene jeg benytter hentet fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Utdannings- og forskningsdepartementet og Utdanningsetaten. Når amerikanske forhold belyses benytter jeg i stor grad tilsvarende amerikanske offentlige internettsider som Center of Education Policy og U.S. Department of Education. Dette gjelder både i forhold til beskrivelse av implementering av utdanningsprogrammet, samt forskning foretatt i forbindelse med evalueringer av ”No Child Left Behind”. Det er en utfordring at utdanningssatsningen er relativt ung og at det dermed er publisert tilsynelatende lite litteratur i forhold til visse områder av ”No Child Left Behind”. Dette er årsaken til at McGuinn (2006) og Hess & Finn (2004) benyttes i stor grad i de deler av oppgavens femte kapittel som omhandler beskrivelse av utdanningssatsningens struktur og oppbygning, samt historisk bakgrunn for utdanningssatsningen.

På bakgrunn av det som fremkommer ovenfor synes litteraturstudie og dokumentanalyse å være relevante tilnærminger for å svare på problemstillingen i denne oppgaven. Det er dermed viktig å være bevisst de grunnleggende prinsippene som ligger i metodene. Ifølge Tveit (2002) er litteratur i forhold til metoden dokumentanalyse noe mangelfull. Det er dermed vesentlig å rette blikket mot generell kildekritikk som danner grunnlaget for metoden (Tveit 2002). Jeg vil dermed være bevisst i forhold til å skille faktiske og normative utsagn, samt ha et reflektert forhold til kildenes opphav. Videre vil jeg være kritisk til hva som ligger til grunn for empirisk belegg i ulik litteratur jeg benytter. Samtidig har jeg en hermeneutisk tilnærming til kildene i denne oppgaven. Dette innebærer at jeg er bevisst den forforståelse jeg som menneske bringer med meg inn i arbeid med tekster. Min forforståelse muliggjør forståelse av tekster, samtidig som den leder til, og preger, min forståelse av tekst (Hjardemaal 2002). Jeg anser det som en fordel å være bevisst at man som menneske påvirker valg av tema og litteratur, samt utforming av problemstilling og valg i forhold til avgrensninger. Dette igjen leder til at man begrenser hvilke variabler som belyses gjennom oppgaven, men de er likevel virkelige på sin måte (Kvernbekk 2002).

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av til sammen syv kapitler, hvorav kapittel 2, 3 og 4 omhandler norske utdanningsforhold, mens kapittel 5 tar for seg den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind”. I oppgavens sjette kapittel sammenlignes norske og amerikanske utdanningsforhold og kan regnes som oppgavens sammenfatningsdel. Avslutningsvis i hvert kapittel oppsummeres kapitlets innhold i korthet.

Kapittel 1:

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for valg av tema, utdypning av oppgavens problemstilling og metodevalg, samt begrepsavklaringer, avgrensninger og oppgavens oppbygning.

Kapittel 2:

I dette kapittelet vil jeg trekke frem vesentlige politiske dokumenter som stortingsmeldinger, prosjektevalueringer og mandat fra statlig hold, for å belyse den utdanningspolitiske debatten rundt minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge.

Kapittel 3:

Gjennom dette kapittelet vil jeg utdype forskning tilknyttet minoritetsspråklige elevers akademiske fungering. Jeg vil trekke frem viktigheten av sirkulær tenkning, språklig delaktighet, tidlig språkstimulering, barnehagedeltagelse, utviklingen av leseferdigheter, ulike opplæringsmodeller, samt andre faktorer som har innvirkning på skoleprestasjoner.

Kapittel 4:

I dette kapittelet vil jeg belyse minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Jeg vil utdype hvilke føringer Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet gir, samt redegjøre for hva begrepene *tilpasset opplæring*, *morsmålsopplæring*, *tospråklig opplæring* og *særskilt norskopplæring* innebærer. Videre vil jeg ta for meg planen ”norsk som andrespråk”.

Kapittel 5:

Dette kapittelet vil omhandle hva den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” består av, samt belyse hva utfallet av utdanningssatsningen er så langt.

Kapittel 6:

Jeg vil i dette kapittelet trekke paralleller mellom norske og amerikanske utdanningsforhold og på denne måten se hvilke erfaringer fra ”No Child Left Behind” som kan tilføres den norske debatten om minoritetsspråklige elever.

Kapittel 7:

I dette kapittelet vil jeg kort oppsummere oppgavens hovedområder, samt vise hvordan jeg har gått frem for å svare på problemstillingen. Hovedfunnene vil avslutningsvis oppsummeres i korthet.

Til slutt i oppgaven følger kildelisten. Denne skal kvalitetssikre arbeidet, og veilede leseren til utfyllende lesing.

2. Hva kjennetegner dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elever i norsk skole?

Som overskriften viser vil jeg i dette kapitlet svare på det første av delspørsmålene som ble presentert i tilknytning til problemstillingen, i oppgavens punkt 1.2. For å beskrive dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elever i norsk skole vil jeg i dette kapitlet trekke frem vesentlige politiske dokumenter som stortingsmeldinger og evalueringer av prosjekter som har blitt gjennomført på oppdrag fra statlig hold, i hovedsak fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Ved å se på dokumentenes mandat vil jeg presentere sentrale deler av debattens innhold, samt ytterligere fremheve oppgavetemaets aktualitet. I dette kapitlet vil jeg i hovedsak se på mandat og oppdrag, samt gi en kortfattet oppsummering i forhold til funn. Resultatene, i mer utvidet form, vil jeg komme tilbake til i forbindelse med presentasjonen av forskningen på området i kapittel 3, samt i sammenheng med beskrivelse av dagens opplæringstilbud i oppgavens fjerde kapittel.

2.1 Urovekkende funn i elevprestasjoner

Et sentralt formål i norsk skolepolitikk er at alle elever i den norske skolen skal gis best mulig vilkår for å utvikle den kunnskap og de ferdigheter som kreves for å kunne delta i et aktivt arbeids- og samfunnsliv. En viktig oppgave og utfordring i denne sammenheng er å tilrettelegge for minoritetsspråklige elever på mest mulig hensiktsmessige måte. Urovekkende funn i forhold til svake skoleprestasjoner blant en stor andel av minoritetsspråklige elever i den norske skolen, skaper bekymring og øker temperaturen i den utdanningspolitiske debatten. Øzerk (2003) skisserer tegn til polarisering når det gjelder minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Gapet i prestasjoner er stort mellom de svakeste og sterkeste gruppene av minoritetsspråklige elever. En andel av elevene skårer på linje med deres majoritetsspråklige klassekamerater på tester, kartlegging og nasjonale prøver, mens omtrent halvparten av de minoritetsspråklige elevene presterer meget svakt. Det er få elever med minoritetsspråklig bakgrunn som presterer i mellomsjiktet. Ifølge Øzerk (2003) ser denne polariseringstendensen ut til å øke oppover i klassetrinnene. At de svakeste elevene blir ”tapere” i utdanningssammenheng får innvirkning på deres videre utdannings- og arbeidsliv. Tallet på frafall i den videregående opplæringen er urovekkende stort og rekruttering til høyere utdanning blant minoritetsspråklige elever er lav (St.meld.nr. 16 2006-2007).

2.2 Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007: “...og ingen sto igjen”

Stortingsmeldingen er et indisium på at søkelyset rettes mot utfordringer knyttet til betydningen av sosial ulikhet i skolen og prestasjonsgapet som eksisterer mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Fokuset rettes mot at tidlig innsats, for å heve de svakeste elevgruppene i skolen, er et ledd i utjevningsprosessen av de sosiale ulikheter som eksisterer mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen i Norge (St.meld.nr.16 2006-2007). I stortingsmeldingen påpekes det at det i dag er for mange unge som går ut av grunnskolen med manglende kompetanse og ferdigheter. Forskjell i læring ser ut til å kunne spores tilbake til sosiale mønstre og sosiale ulikheter i befolkningen. *”Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har”* (St.meld.nr.16 2006-2007:3). I stortingsmeldingen fremkommer det at regjeringen vil føre en aktiv politikk for å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom. På tross av at Norge er et lite og rikt land i globalt perspektiv, viser internasjonale sammenligninger at det er en rekke land som i større grad enn Norge har prestert å utjevne sosiale forskjeller i utdanningssystemet (St.meld.nr.16 2006-2007:8). Dette tyder på at det finnes forbedringspotensiale i det norske utdanningssystemet. Det har vist seg at forskjellene i prestasjoner på skolen i stor grad kan forklares med utgangspunkt i familiebakgrunn. Foreldrenes utdanningsnivå, samt om man tilhører minoritets- eller majoritetsbefolkningen, ser ut til å ha stor betydning for om man lykkes i skole- og arbeidssammenheng. Rundt 700 000 mennesker i yrkesaktiv alder i Norge mottar ytelser fra det offentlige. Mange av disse kommer til kort på arbeidsmarkedet når det stilles høye krav til lesing, skriving, regning og bruk av IKT (St.meld.nr. 16 2006-2007:9). Statistikk fra Statistisk sentralbyrå viser at faren for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv mangedobles dersom videregående opplæring ikke fullføres. I 2003 ble en OECD-undersøkelse med fokus på voksnes tallferdigheter og leseforståelse gjennomført i utvalgte land. Undersøkelsen ved navn *Adult Literacy and Life skills survey* (ALL) viser at omkring 400 000 voksne i Norge har så svake leseferdigheter eller så knapp tallforståelse at de kan ha problemer med å fungere i dagens arbeids- og samfunnsliv. Nesten halvparten av 50-60-åringene med svært svake ferdigheter er uføre (OECD 2003). Dette kan tyde på at dagens kunnskapssamfunn ikke inkluderer alle. Videre så lever ca. 30 000 barn og unge i Norge med så begrensede økonomiske ressurser at de kan karakteriseres som fattige. Å vokse opp i husholdninger med foreldre med en begrenset tilknytning til arbeidslivet, samt et lavt kompetansenivå, øker risikoen for å utvikle problemer i forhold til skole, utdanning og arbeidsliv (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2006). Stortingsmeldingen viser at det politiske fokuset rettes mot viktigheten av tidlig intervensjon for utvikling av grunnleggende ferdigheter for alle. Samtidig gjenspeiler innholdet en tro på at utfordringer tilknyttet minoritetsgrupper i befolkningen kan endres gjennom styrking av utdanningssystemet (St.meld.nr 16 2006-2007).

2.3 Stortingsmelding nr. 23, 2007-2008: ”Språk bygger broer”

Målsetningen med stortingsmelding er å kaste lys over, og drøfte, utfordringer og tiltak knyttet til barn, unge og voksnes språkstimulerings- og språkopplæringstilbud. Mange minoritetsspråklige elever som i utgangspunktet har en ressurs i at de er flerspråklige, opplever ofte vansker knyttet til opplæringspråket. I den norske skolen stilles det også krav til ferdigheter i engelsk, og dersom andre fremmedspråk tilvelges i utdanningsløpet anses dette ofte som et pluss i arbeidslivet. Videre uttrykker stortingsmeldingen at mange voksne som har behov for ytterligere opplæring i lesing og skriving tilbys ikke slik hjelp. Det uttrykkes også et behov for flere språklærere i Norge. Selv om over 90 % av alle elever i den norske skolen har norsk som morsmål, er språksituasjonen i Norge preget av et kulturelt og språklig mangfold. En ekspertgruppe fra Europarådet (2003) har beskrevet den flerspråklige situasjonen i Norge som svært positiv og hevder at den danner grunnlag for tidlig og god utvikling av språklige ferdigheter. De peker på at norske elever både lærer nynorsk og bokmål, samt eventuelt finsk eller samisk og de forstår svensk og dansk. I tillegg lærer elevene å lytte til stor variasjon i dialekter og får tidlig opplæring i engelsk. Likevel viser nasjonale og internasjonale undersøkelser at mange elever i den norske skolen ikke er i besittelse av tilstrekkelige leseferdigheter som er nødvendig for å lykkes i skole-, utdannings- og arbeidssammenheng. Viktigheten av tidlig innsats i forhold til god språkstimulering påpekes. Da spesielt med tanke på minoritetsspråklige barn og barn med lite språklig stimuli i hjemmet. Minoritetsspråklige barn kan ha behov for fem til syv års erfaring med undervisningsspråket før de kan nyttiggjøre seg dette på lik linje som majoritetsspråklige barn (Cummins 1984). Departementet anser barnehagen som den best egnede arena for språkstimulerings tiltak i førskolealder, og ønsker derfor å vurdere styrking av barnehagepersonales kompetanse i forhold til språkutvikling, språkstimulering og tilrettelegging av språkmiljø. Behovet for å vurdere kvaliteten på kartleggingsverktøy og metoder påpekes. Videre ønsker departementet å styrke informasjon om språkstimulering til foreldre som mottar kontantstøtte. I forhold til grunnskoleopplæringen ønsker departementet å igangsette tiltak som styrker leseopplæringen. Det er foreslått økt timeantall i norskfaget på barnetrinnet, samt endring av læreplanen i norsk slik at leseferdighetene styrkes. Det er et stort behov for kompetanseheving blant lærere. Det vil bli utviklet veiledningsmateriell i leseutvikling og leseopplæring som vil bli tilgjengelig på alle skoler. Veiledningsmateriellet vil videre brukes som grunnlag for utarbeidelse av et etterutdanningstilbud som skal tilbys regionalt. Lærere fra de kommuner med svake resultater på nasjonale prøver 2007 vil få delvis statlig støtte til å delta. Verdien flerspråklighet har, både for den enkelte og for samfunnet, fremheves gjennom stortingsmeldingen. Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan bidra til interesse for språk og økt toleranse i forhold språkmangfold. Departementet ønsker å øke den forskningsbaserte kunnskapen på området. Behovet for en helhetlig gjennomgang av minoritetsspråklige barn, unge og voksnes opplæringstilbud melder seg, og et offentlig utvalg vil nedsettes for å foreta denne gjennomgangen (St.meld. nr.23 2007-2008).

2.4 Østberg-utvalget: “*Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne*”

Som nevnt i foregående avsnitt uttrykte departementet gjennom stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) et behov for en helhetlig gjennomgang av minoritetsspråklige elevers situasjon i Norge. I statsråd 24. oktober 2008 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg som skal foreta en slik gjennomgang av minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Utvalget, som ledes av Sissel Østberg, har fått som mandat å foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne, i barnehage, skole og høyere utdanning. Utvalget skal ta i bruk eksisterende forskning og data, samt innhente ny kunnskap på de områdene det er behov for det. Østberg-utvalget skal vurdere om de ansvarsforhold, virkemidler og tiltak som finnes i Norge i dag, sikrer inkluderende og likeverdige opplæringstilbud og utdanning. Utvalget skal blant annet undersøke hvordan forholdene kan legges bedre til rette for at barnehagetilbudet gir minoritetsspråklige barn et best mulig grunnlag for utvikling og videre læring. Det skal også ses på hvordan minoritetsspråklige elever i grunnopplæring kan gis et likeverdig opplæringstilbud hvor tilegnelse av gode grunnleggende ferdigheter er i fokus. Utvalget skal vurdere former for samarbeid med foreldre og foresatte, da spesielt i forbindelse med barnehagetilbud og språkstimulering i og utenfor barnehagen. Behovet for etterutdanning for lærer og førskolelærere skal berøres, samt gjennomgang av ulike opplæringsmodeller som norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklige fagopplæring og særskilt språkopplæring. Videre skal utvalget jobbe for å motvirke frafall fra videregående opplæring, og legge forholdene til rette for minoritetsspråklige innbyggers deltagelse i høyere utdanning og norsk arbeidsliv. Utvalget skal levere en delinnstilling om barnehage og grunnskole mot slutten av 2009, og avlegge sin endelige innstilling innen 1. juni 2010 (Kunnskapsdepartementet 2009).

2.5 ”Rapport om virkninger av tilpasset språkopplæring for språklige minoriteter”

I 2007 fikk Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å sammenfatte i en rapport virkningene av tilpasset språkopplæring for språklige minoriteter. Rapporten skulle gi en oversikt over forskning om virkninger av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Hovedfokuset ville rettes mot betydningen av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen. Betydningen av særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever, samt barnehagedeltagelse var også områder som skulle berøres. Kort oppsummert så viste det seg å eksistere mange utfordringer tilknyttet det å evaluere effekter av ulike opplæringstiltak. Det empiriske grunnlaget var for mangelfullt til å generalisere funnene fra forskning på området. Mange av studiene viste seg å ha store metodologiske svakheter

og kvaliteten på de ulike opplæringstilbudene var vanskelig å definere. utfordringer tilknyttet det å isolere effekten av å ha deltatt på et bestemt opplegg, i forhold til andre faktorer som kan ha innvirket på elevens prestasjoner, er krevende å skille. Det finnes få studier i Norge som har undersøkt effekten av barnehagedeltagelse, samt betydningen av morsmålets rolle i opplæringen (Bakken 2007). Videre hevder han at ingen norske forskningsundersøkelser kan dokumentere hvordan særskilt norskopplæring har påvirket minoritetsspråklige elevers faglige og språklige utvikling. Flere av funnene fra rapporten vil brukes videre i oppgaven, blant annet under punkt 3.4.3, hvor forskning om morsmålets betydning i opplæringen av minoritetsspråklige elever vil utdypes.

2.6 “Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen”

Rambøll fikk i 2005 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å evaluere praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen. Målet med evalueringen var å fremskaffe kunnskap om praktiseringen i norske kommuner, samt å avdekke eventuelle svakheter ved gjeldende ordning og praksis av denne. Undersøkelsen avdekker store kommunale forskjeller på flere områder. Det viser seg at praksisen på de ulike grunnskolene er svært forskjellig, både i forhold til kartlegging av elevenes språkkunnskaper og gjennomføring av enkeltvedtak. Mange skoler utarbeider selv rutiner, systemer og kartleggingsmateriale, da svært få kommuner gir skolene tydelige retningslinjer i forhold til hvordan kartlegge elevenes norskkunnskaper. Dette medfører at grunnskolene benytter mange ulike kartleggingsverktøy og kvaliteten på disse varierer trolig i stor grad, da utvikling og bruk av kartleggingsverktøy krever spesiell kompetanse som kun et fåtall av lærerne er i besittelse av. Det er også igangsatt få kompetansehevingstiltak fra kommunenes side for å heve lærernes kompetanse i andrespråksinnlæring og generell kulturforståelse. I rapporten vises det til variasjon i organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring. I forhold til opplæringstilbudet i særskilt norsk viser det seg at de færreste av lærerne som underviser i faget har særskilt kompetanse til dette. I tillegg mangler mange kommuner systemer som måler resultater av opplæringen. Dermed forblir trolig mange minoritetsspråklige elever i grupper med særskilt norskundervisning, i lengre tid enn strengt tatt nødvendig. Rapporten viser også at mange skoleledere og lærere, ideelt sett, kunne tenke seg tospråklige lærere og morsmåls lærere og ser verdien av deres kompetanse, men svært få skoler har imidlertid ansatt slike lærer. Når det gjelder foreldresamarbeid melder mange skoleledere om at de opplever foreldresamarbeid med foreldre av minoritetsspråklige elever som utfordrende (Rambøll 2005-2006).

2.7 "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"

Prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre- en ressurs for elevenes opplæring i skolen" ble gjennomført i perioden 2002-2004. Prosjektet ble finansiert av utdannings- og forskningsdepartementet og ble drevet av Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Bæck og Kileng (2005) ved NORUT Samfunnsforskning har foretatt evalueringen av prosjektet. Prosjektets hovedmål var å styrke og trygge foreldre med minoritetsbakgrunn i deres rolle som foreldre, for å bedre barnas fungering i det flerkulturelle samfunn. I prosjektet ble også fokus rettet mot å styrke samarbeidet mellom hjem og skole. Prosjektets delmål omhandlet ulike tiltak for å øke bevisstheten om samarbeidet mellom minoritetsspråklige hjem og skole, og å utvikle modeller for økt og bedre kommunikasjon mellom disse gruppene. Evalueringen av prosjektet er gjennomført på bakgrunn av datamaterialet som ble samlet inn i forbindelse med evalueringen. Prosjektet blir på flere måter fremstilt i et positivt lys. Prosjektet kan vise til flere verdifulle strategier som kan bidra til bedre kommunikasjon og økt samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige foreldre. Prosjektet og dets tiltak førte til økt bevissthet blant lærerne i forhold til de utfordringer mange minoritetsspråklige elever og deres foreldre opplever i møte med norsk skole. Foreldre rapporterte om økt informasjonsflyt og forbedret kjennskap til det norske skolesystemet. Prosjektet ledet også til forsterket bevissthet hos skoleledere i viktigheten av å heve ansvaret til ledelsesnivå, og utarbeide gode rutiner for hjem-skole-samarbeid. Da spesielt med tanke på foreldre til minoritetsspråklige elever. Selv om prosjektet generelt ble evaluert i et positivt lys, viste dataanalyser at foreldre fra ulike opprinnelsesland opplevde samarbeidet med skolen som ulikt. En del foreldre uttrykte at de fortsatt var usikre i forhold til forventninger skolen hadde til deres involvering i elevens skolegang, leksehjelp og oppfølging. I evalueringen finner en ikke korrelasjon mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og norskkunnskaper, og om samarbeidet med skolen opplevdes som nyttig. Foreldrenes kulturelle bakgrunn så ut til å ha hatt større betydning for foreldrenes opplevelse av hjem-skole-samarbeidet. Det antas at kulturelle oppfatninger kan ha ledet til kommunikasjonsvansker og dermed også har vanskeliggjort samarbeidet. Det skal tas med i betraktningen at konklusjonene fra prosjektet bygger på et relativt lite datamateriale (Bæck & Kileng 2005).

2.8 Stortingsmelding nr.11, 2008-2009: "Læreren; Rollen og Utdanningen"

Hovedfokus i stortingsmeldingen rettes mot lærerrollen og hvordan lærerutdanningen kan styrkes, både når det gjelder kompetanse blant lærere, rekruttering til yrket og lærernes status i samfunnet. Viktigheten lærernes rolle har for elevers læring fremheves. Regjeringen vil motvirke at sosial bakgrunn er avgjørende for elevers

læringsutbytte i skolen. God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere, er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk. I lærerutdanning rettet mot de yngste elevene er det viktig at læreren har bred og relevant kompetanse med vekt på grunnleggende ferdigheter. Lærernes evne til å se elevene og sette inn de riktige virkemidlene tidlig vil være avgjørende for videre fungering. Fokuset mot styrking av grunnleggende ferdigheter står sentralt i stortingsmeldingen. Grunnleggende ferdigheter – å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy – skal integreres i arbeidet med alle fag. Videre poengteres det at ideelt sett bør alle lærere ha formell kompetanse i fagene de underviser i. For å sikre slik høy faglig kompetanse har departementet endret forskrift til Opplæringsloven. Dagens brede allmennlærerutdanning kan innebære for svak faglig beredskap for å møte kompleksiteten i læreryrket. Dette gjelder spesielt målet om forsterket og tilpasset opplæring på tidlige årstrinn, men også behovet for styrket fagkunnskap i skolefag på alle trinn. Dermed foreslår departementet å organisere lærerutdanningen i ulike løp, for å øke spesialiseringen av den enkelte lærers kompetanse. Differensieringen i lærerutdanningen vil hovedsakelig omhandle et løp for 1.-7.trinn og et for 5.-10. trinn. Det er ønskelig med en overlappning i lærerkompetanse på de tre mellomste trinnene, for blant annet å motvirke skiller i skolens pedagogiske personale. Videre har også departementet startet oppbyggingen av et varig system for videreutdanning for lærere. Også her står tidlig innsats og styrking av grunnleggende ferdigheter sentralt. (St.meld.nr. 11 2008-2009).

2.9 Oppsummering: Den utdanningspolitiske debatten

I dette kapitlet har jeg trukket frem ulike politiske dokumenter som bidrar til å belyse dagens utdanningspolitiske debatt i forhold til minoritetsspråklige elever. Som vist gjennom kapitlet har urovekkende funn i elevprestasjoner hos en stor andel av minoritetsspråklige elever skapt oppmerksomhet både i fagkretsen og politisk. Tegn til polarisering i elevgruppen av minoritetsspråklige elever skaper bekymring i forhold til deres videre utdannings- og arbeidsliv (Øzker 2003). I stortingsmelding 16 (2006-2007) rettes fokuser mot utfordringer tilknyttet sosial ulikhet i skolen og det eksisterende prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. Gjennom stortingsmeldingen uttrykkes det at det er bekymringsverdig at mange unge går ut av den norske grunnskolen med manglende kompetanse og ferdigheter. Forskjeller i læring ser ut til å kunne spores tilbake til sosiale mønstre og sosiale ulikheter i befolkningen. Stortingsmeldingen understreker viktigheten av tidlig innsats for å endre slike sosiale ulikheter mellom befolkningsgrupper, og viser at andre land har prestert å utjevne sosiale forskjeller gjennom utdanningssystemet. Dette viser at det finnes et forbedringspotensiale i det norske utdanningssystemet (St.meld.nr.16 2006-2007). Som det fremkom i dette kapitlet var bakgrunnen for stortingsmelding 23 (2007-2008) at for mange elever i skolen strever med å lære seg grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive. Mange minoritetsspråklige elever opplever vansker

tilknyttet det norske språket som opplæringspråk. Norge er et land preget av språklig og kulturelt mangfold, men likevel viser nasjonale og internasjonale undersøkelser at mange elever ikke er i besittelse av tilstrekkelige leseferdigheter for å lykkes i skole, utdannings- og arbeidssammenheng. Stortingsmeldingen retter fokus mot språkstimuleringstiltak i førskolealder, styrking av barnehagepersonales og læreres kompetanse samt kvalitetsvurdering av kartleggingsverktøy. I tillegg uttrykkes det at departementet ønsker å heve den forskningsbaserte kunnskapen på området (St.meld.nr. 23 2007-2008). Videre ble Østberg-utvalget som er oppnevnt for å foreta en helhetlig gjennomgang av minoritetsspråklige barn, unge og voksnes opplæringstilbud i barnehage, skole og høyere utdanning, trukket frem. Østberg-utvalget skal vurdere om de ansvarsforhold, virkemidler og tiltak som i finnes i Norge i dag, sikrer inkluderende og likeverdige opplæringstilbud og utdanning. Barnehagetilbud, utvikling av grunnleggende ferdigheter, foreldresamarbeid, språkstimuleringstiltak samt kompetanseheving blant førskolepersonell og lærere, er noen av fokusområdene i deres mandat (Kunnskapsdepartementet 2009). Videre ble tre evalueringsrapporter, gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, trukket frem i dette kapitlet for å belyse den utdanningspolitiske debatten. I disse rapportene blir fokuset blant annet rettet mot språklig tilpasset opplæring, morsmålets betydning i opplæringen, samt praktiseringen av planen ”norsk som andrespråk”. Resultatene avdekker store kommunale forskjeller i forhold til grunnskolenes praksis. Det er store ulikheter i bruk av kartleggingsverktøy, systemer og rutiner i forhold til særskilt norskopplæring, store kunnskapsmangler blant lærere som er ansvarlige for kartlegging og undervisning, samt manglende prioritering fra skoleledere. Erfaringer i tilknytning til samarbeid med minoritetsspråklige foreldre ble også berørt i dette kapitlet. Positive funn i form av økt bevissthet hos lærere, økt informasjonsflyt mellom hjem og skole, samt bedre kjennskap til det norske utdanningssystemet blant minoritetsspråklige foreldre, var utfall som ble rapportert (Bæck & Kileng 2005). Avslutningsvis i dette kapitlet ble stortingsmelding 11 (2008-2009) trukket frem. Fokuset i denne stortingsmeldingen er lærernes rolle og lærerutdanningen. Departementet foreslår en differensiering i lærerutdanningen for å sikre bedre kompetanse hos den enkelte lærer. Viktigheten av at lærerne benytter de riktige virkemidlene tidlig i skoleløpet, samt styrker elevers grunnleggende ferdigheter innenfor alle fag, står sentralt i stortingsmeldingen. Fokus mot tidlig innsats og styrking av grunnleggende ferdigheter tydeliggjøres også gjennom et varig videreutdanningssystem som departementet er i ferd med å bygge opp (St.meld.nr.11 2008-2009).

Den utdanningspolitiske debatten om minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud preger hele oppgaven, og vil også tydeliggjøres gjennom oppgavens neste kapittel hvor jeg vil belyse sentral forskning på området.

3. Hvilket fokus har forskning rundt minoritetsspråklige elevers akademiske fungering?

I foregående kapittel ble et utvalg politiske dokumenter som bidrar til å belyse dagens debatt om minoritetsspråklige elever i den norske skolen trukket frem. Politisk debatt og forskning går gjerne ”hånd i hånd”, og debatten avspeiles i samfunnets forskningsaktivitet som igjen gjenspeiler prioriteringsområder i forhold til elevgruppen. Som overskriften på kapittelet viser vil jeg gjennom dette kapittelet svare på det andre delspørsmålet som ble presentert i forbindelse med problemstillingen i oppgavens punkt 1.2 innledningsvis. Jeg vil i dette kapittelet se på hva som rører seg i forskningsmiljøet rundt minoritetsspråklige elever og gi en kort redegjørelse over aktuelle områder som blir fremhevet i norsk og internasjonal forskning. Jeg vil spesielt utdype de deler av forskningen som synes spesielt relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Først vil jeg se på viktigheten av sirkulær tenkning og språklig delaktighet for minoritetsspråklige elever. Videre vil jeg belyse betydningen av tidlig språkstimulering og barnehagedeltagelse, før jeg ser på faktorene ved utviklingen av leseferdigheter. Ulike opplæringsmodeller for organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever vil så trekkes frem, samt forskning som belyser morsmålets rolle i opplæringen. Deretter vil jeg trekke frem noen utvalgte faktorer som ser ut til å ha innvirkning på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner.

3.1 Språklig delaktighet og sirkulær tenkning

Øzerk (1992) drøfter gjennom en pedagogisk studie minoritetselvers skolesituasjon og fremhever relevansen av to hypoteser. Øzerk (1992) er kritisk til det han hevder er den vanlige forestillingen hos myndighetene om at faglig utvikling er et resultat av en lineær prosess, hvor andrespråket må tilegnes før det er mulighet for faglig utvikling hos eleven. Øzerk (1992) argumenterer for at en sirkulær tenkning må benyttes, hvor språklig og faglig utvikling anes som gjensidig påvirkbare prosesser. *Delaktighetshypotesen* omhandler viktigheten av minoritetsspråklige barns uformelle samvær med majoritetsbarna for utvikling av deres norskspråklige ferdigheter. Den *substansielle hypotesen* er knyttet til forholdet mellom språklige og kunnskapsmessige utvikling. Tesen Øzerk ønsker å undersøke handler om at minoritetsspråklige elever som får tospråklig fagopplæring har et større språklig repertoar, som vil føre til styrket faglig og språklig utvikling. Den empiriske undersøkelsen omfattet 132 majoritetsspråklige og 84 minoritetsspråklige elever som hadde gått i norsk skole siden skolestart. Elevene ble fulgt over to skoleår, fra 3.-5.trinn, og ble testet i matematikk- og o-fagsprøver, i tillegg til at deres faglige forståelse og utbytte av undervisningen ble vurdert av lærerne. De minoritetsspråklige elevene ble klassifisert etter hvor mange år de hadde mottatt morsmålsundervisning. Resultatene viser, ifølge Øzerk, at begge hypotesene får støtte. De minoritetsspråklige elevene som hadde gått i norsk barnehage, og

dermed hatt økt grad av erfaring med det norske språket før skolestart, presterte bedre på prøvene enn de som ikke hadde gått i barnehage. De av minoritetslevene som hadde norskspråklige erfaringer utenfor skolen oppnådde bedre resultater på prøvene. En signifikant sammenheng kunne dokumenteres mellom opplæringsmodell og faglige prestasjoner. Øzerk (1992) hevder at minoritetsspråklige elever som får tospråklig fagopplæring minimum de tre første årene på skolen, i tillegg til å ha norskspråklige lekekamerater, deltar i norskspråklige fritidstilbud, samt har norskspråklig barnehagebakgrunn, ser ut til å utvikle tilfredsstillende faglige og språklige ferdigheter. Ifølge Øzerk (1992) ser alle faktorene ser ut til å være nødvendige for å utvikle tilfredsstillende ferdigheter. Bakken (2007) påpeker to metodiske begrensninger som han hevder gjør det problematisk å generalisere Øzerks konklusjon. For det første gis det ingen dokumentasjon i forhold til hvilken opplæringsmodell som kom best ut i undersøkelsen, samtidig som det refereres til en signifikant forskjell mellom elevgruppens forhold til morsmålet i opplæringen. Det er heller ikke analysert eller reflektert over andre utenforliggende forhold som kan ha påvirket resultatene (Bakken 2007). En ytterligere svakhet ved undersøkelsen hevder Bakken (2007) er at det ikke gis noen informasjon om hvordan elevene i undersøkelsen er valgt ut, samt at det begrensede utvalget av minoritetsspråklige elever som er med i undersøkelsen vanskeliggjør generalisering.

3.2 Betydning av tidlig språkstimulering og barnehagedeltagelse

Som det fremkom i foregående avsnitt anses tidlig språkstimulering som en viktig faktor for å styrke barns begrepsapparat slik at de er rustet for å møte det akademiske språket i skolen. Barnehagen blir dermed en viktig arena for språklig og sosial stimulering og utvidelse av vokabular og begrepsapparat. For barn med minoritetsspråklige bakgrunn og barn fra familier med få språklige ressurser i hjemmet, anses barnehagedeltagelse som vesentlig for god fungering i skolen. God kvalitet på barnehagetilbudet ser ut til å gi positive effekter for barn i risikogrupper (Magnuson m.fl. 2007). I 2006 hadde 77 % av alle barn mellom 0 – 5 år i Oslo barnehageplass. Av barn med innvandrerbakgrunn gikk 44 % i barnehage (SSB 2007). Tiden fra kontantstøtteordningen ble innført i 1998 og frem til i dag mottar stadig færre kontantstøtte i befolkningen sett under ett, men blant innbyggere med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn økte andelen fra 1999 til 2004. I 2004 mottok 32,6 % av majoritetsforeldre med barn mellom ett og tre år i Oslo kontantstøtte, mens andelen foreldre med ikke-vestlig minoritetsspråklig bakgrunn var hele 84 %. Tallene viser at mange minoritetsspråklige foreldre ikke har benyttet seg av en bedret barnehagedekning og de muligheter dette gir. Stortingsmelding 16 (2006-2007) som ble trukket frem tidligere i oppgaven viser til Barnetilsynsundersøkelsen fra 2002, hvor det fremkom en sammenheng mellom barnehagedeltakelse og foreldres utdanningsnivå og inntekt. Barn av mødre som har utdanning på grunnskole- eller videregående nivå, går sjeldnere i barnehage enn barn av mødre med høyere utdanning. Barn som vokser opp med foreldre som har høy inntekt, går oftere i barnehage enn barn fra

familier med lav inntekt. Disse tallene viser altså at en stor andel minoritetsspråklige barn ikke deltar i barnehage. Videre vil jeg trekke frem forskning og se på årsaker til at barnehagedeltagelse anses som viktig for god akademisk fungering i skolen.

Når barn lærer språk, enten det er i hjemmet eller i barnehagen, læres en språklig kode. En språklig kode er symbol og regelsystem der sansbar form (ordets lyd- eller skriftbilde) knyttes til et mentalt innhold (forestilling eller begrep). Når barn utsettes for språklig læring tilegnes også kunnskap om hvordan denne koden skal brukes til å kommunisere på forskjellige måter i ulike situasjoner. I tillegg til den språklige læringen skjer også en parallell læring i forhold til sosiokulturelle og kognitive ferdigheter (Kulbrandstad 2002). Vokabularet ser ut til å ha en grunnleggende betydning for om et barn lykkes i skolesammenheng. I løpet av de siste årene har stadig ny forskning vist at størrelsen på vokabularet er avgjørende for grad av tekstforståelse. Kunnskap om ordenes betydning og hvordan ordene skal brukes, ser også ut til å være avgjørende for utvikling av gode skriftlige ferdigheter. Barn som har et stort vokabular ved skolestart vil dermed ha et solid og virkningsfullt verktøy til bruk i de fleste skolefaglige sammenhenger, i tillegg til ytterligere områder i livet generelt (Stahl & Nagy 2006). Språklig utvikling anses som en svært viktig del av barns utvikling. Ifølge sosial-konstruktivistisk læringsteori, er imidlertid ikke språklig innputt tilstrekkelig for å kunne lære språk. Vygotsky, som er grunnlegger av denne teorien, hevder at det er to prosesser som er nødvendige for all slags læring, språklæring inkludert. Han legger vekt på at læring skjer gjennom internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre i sitt miljø. Enhver psykologisk prosess eksisterer først som en prosess mellom mennesker, altså en *interpsykologisk* prosess. Internalisering av disse ytre, sosiale prosessene danner igjen grunnlag for høyere mentale *intrapsykologiske* prosesser på det indre, individuelle plan. Gjennom sosial samhandling skjer altså en overføring av kunnskap fra voksen til barn. Kunnskapen kan internaliseres og siden anvendes i nye sammenhenger. Vygotsky ser på språket som et verktøy for kommunikasjon og tankemessig virksomhet, både et sosialt og et kognitivt redskap (Bråten 1996). Språklig og kognitiv utvikling hos barn i barnehage og skole, ser dermed ut til å avhenge av det Øzerk (2003) omtaler som sampeagogiske aktiviteter: samtale, samarbeid, samhandling, samvirke, samlek, og samhold. Mange nyanser av språket læres gjennom samvær og lek med jevnaldrende og dermed blir barnehagen en unik arena. Som det ble påpekt i forgående avsnitt er det av stor betydning for minoritetsspråklige barn å ha norskspråklige jevnaldrende lekekamerater og kontakter (Øzerk 2003). For å utvide sitt språklige repertoar, må barnet være i kommunikativ kontakt med andre som kan språket bedre enn det selv. De barna som klarer å skaffe seg venner i andrespråklæringsprosessen, vil bli eksponert for mer språklig innputt og sjansen for at de vil fungere godt i skolen, øker. Barn som ikke oppnår vennskap eller nettverk på andrespråket vil ha vanskeligere for å trekke ut nyttig språklig innputt, og vil derfor få en langsommere andrespråklæringsprosess. Resultatet kan da bli et svakt utviklet hverdagsspråk og barnet kan oppleve vanskeligheter i forhold til opplæringspråket i skolen (Tabors 1997). Man bør være oppmerksom på at det ikke er automatikk i at et minoritetsspråklig barn som

begynner i barnehage vil knytte norskspråklige kontakter. Barnehageansatte har en viktig oppgave i å tilrettelegge for utvikling av gjensidig vennskap og skape et miljø som er språklig, kognitivt og sosialt stimulerende (Tabors 1997).

Harvard's Home-School Study of Language and Literacy (Dickinson & Tabors 2001) har sett på sammenhenger mellom barns språklige og sosiale miljø i hjem og barnehage, og deres lese- og skolefaglige utvikling i løpet av grunnskolen. En av hovedkonklusjonene fra studien viser at barns språklige ferdigheter ved skolestart i stor grad ser ut til å være forklaringen på deres variasjon i faglige fungering 10 år senere. Sammenhengen mellom talespråklige og skriftspråklige ferdigheter i førskolen (året før skolestart) og vokabular og leseforståelse på fjerde og syvende trinn var sterke, og ennå sterkere på 10. trinn. Vokabular i førskolealder samsvarte sterkt med vokabular 5, 8 og 11 år senere. Til tross for noen individuelle forskjeller, så det ut til at skolen i liten grad klarte å endre de eksisterende forskjellene. Et godt barnehagetilbud viste seg derimot å kunne ha stor betydning for utvikling av språklige ferdigheter. Barn som kom fra hjem med få språklige ressurser, men gikk i en god barnehage, klarte seg bedre i skolen enn de som hadde et dårlig barnehagetilbud. I studien viste det seg at effekten av et godt barnehagetilbud var så sterk at den overgikk betydningen av et godt språkmiljø i hjemmet og viste seg ved at de som hadde hatt gode språklæringsforhold i hjemmet, men et dårlig barnehagetilbud ikke hadde like gode språklige ferdigheter som de barna som hadde hatt fått mindre språklæring hjemme, men et godt barnehagetilbud. De viktigste kvalitetene ved et godt barnehagetilbud så ut til å være de samme kvalitetene som er funnet i forbindelse med språklæring i hjemmet: Voksnes bruk av et variert vokabular i samtaler med barn og invitasjon til kognitivt utvidende samtaler, såkalt extended discourse (Aukrust 2005). Aukrust og Rydland (2009) har utarbeidet en kunnskapsoversikt over sammenhenger mellom barnehagekvalitet og skolefaglig læring. I oversikten har de sammenlignet studier for å undersøke eventuell kortsiktig og langsiktig virkning av barnehagedeltagelse. Aukrust og Rydland (2009) viser blant annet til en longitudinell undersøkelse foretatt av Peisner-Feinberg m.fl. (2001) hvor over 700 barn fra 4 til 8 år deltok. Barnas utvikling som funksjon av barnehagekvalitet ble analysert. De fant at barnehagekvalitet hadde en moderat langtidseffekt på barns kognitive og sosioemosjonelle utvikling. Longitudinelle effekter ble funnet for språkforståelse, matematikkferdigheter, oppmerksomhetsfunksjoner og sosiabilitet. Barn som erfarte høyere barnehagekvalitet synes å være mer avanserte utviklingsmessig (Peisner-Feinberg m.fl. 2001). I sin kunnskapsoversikt viser også Aukrust og Rydland (2009) til NICHD-studien som har funnet ulike sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns skolefaglige læring de første skoleårene (NICHD 2004). Forskerne fant at språklige og kognitive faktorer ved omsorgstilbudet var relatert til barnas språklige og kognitive utvikling. NICHD-studien viste at høy barnehagekvalitet var forbundet med høyere skårer i matematikk, lesing og hukommelse på 3. trinn. I NICHD-studien konkluderes det med at selv om omfang av, og stabilitet i, barnehagetilbud viser korrelasjoner med barns utvikling, er det *kvaliteten* på omsorgstilbudet som har størst betydning for barns utvikling. Det er også *kvaliteten* på omsorgstilbudet som viser positive

effekter til barns språkferdigheter (Aukrust & Rydland 2009). Aukrust og Rydland (2009) fremhever særlig to sammenhenger de hevder er de mest robuste funnene i sin gjennomgang av forskningen. Det knytter seg til sammenhengen mellom barnehagekvalitet og språklig-kognitive ferdigheter, samt sammenhengen mellom barnehagekvalitet og vokabular. De påpeker den sistnevnte som særs viktig da vokabular er den best dokumenterte predikat for senere leseforståelse (Aukrust & Rydland 2009).

Som det fremkommer i denne delen av oppgaven er det grunn til å anta at det er nær sammenheng mellom barns tidlige språklige ferdigheter og deres senere leseferdigheter og dermed også øvrig fungering i skolen. I neste avsnitt vil det ses nærmere på utvikling av leseferdigheter.

3.3 Utvikling av leseferdigheter

I foregående avsnitt kom det frem at tidlig språkstimulering, grad av språklig samhandling samt kvalitet på omsorgstilbud har sammenheng med, og får konsekvenser for, akademisk fungering i skolen. Da spesielt med tanke på utvikling av leseferdigheter som er en aktivitet som er nært knyttet sammen med språklig fungering. Som det fremkom i foregående avsnitt har ny forskning vist at størrelsen på vokabularet er avgjørende for senere grad av tekstforståelse (Aukrust & Rydland 2009). Kunnskap om ordenes betydning og hvordan ordene skal brukes, ser også ut til å være avgjørende for gode skriftlige ferdigheter (Stahl & Nagy 2006). Som definisjon på *lesing* kan man si at lesing kan deles inn i to hovedkomponenter referert til som *avkodning* og *leseforståelse* (Gough, Hoover & Peterson 1996; Høien & Lundberg 2000). Avkodning innebærer den ”tekniske” delen av lesing hvor man kommer frem til hvilke ord som står skrevet i teksten (Høien og Lundberg 2000). Dette innebærer ikke bare den krevende prosessen kalt lydering, nærmere bestemt å knytte lyd (fonem) til bokstavtegn (grafem), men også gode leseres automatiske gjenkjenning av ordbilder. Leseforståelse derimot avhenger av en mer omfattende bruk av høyere kognitive ressurser rettet mot å finne meningen i teksten. Dette er en aktiv prosess hvor man blant annet benytter seg av tidligere tilegnet kunnskap og erfaringer. For å oppnå leseforståelse kreves oppmerksomhet fra leseren også når avkodingsprosessen er automatisert, slik tilfellet er hos teknisk gode lesere. Dersom en av disse to prosessene ikke er til stede vil ikke lesing kunne forekomme. Med andre ord er både avkodning og leseforståelse nødvendige komponenter ved lesing. Denne måten å fremstille lesing på stammer fra Gough og Tunmers (1986, i Proctor, Carlo, August & Snow 2005) modell av lesing, som de kaller ”The simple view of reading”. Ifølge ”The simple view of reading” er leseforståelse et resultat av avkodingsferdigheter og muntlige språkferdigheter (Proctor m.fl. 2005). De fleste definisjoner av lesing fremhever at målet med lesing er å få mening ut av tekst, eller å oppnå leseforståelse (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg 2001). Som det kommer frem ovenfor er avkodning sentralt når en skal lære å lese. Avkodingsferdigheter er også funnet å forklare mesteparten av variasjonen i leseforståelse blant yngre

barn. Etter hvert som ordavkodingen flyter bedre får de muntlige ferdighetene en stadig viktigere rolle da en kan rette mer oppmerksomhet mot å forstå det en leser (Proctor m.fl. 2005). Storch & Whitehurst (2002) utdyper i en studie forholdet mellom det de kaller koderelaterte ferdigheter og muntlige språkferdigheter. De har fulgt 626 barn over en seks års periode fra førskole til og med 4. trinn, og støtter antagelsen om at de to hovedgruppene av ferdigheter har sin største innvirkning på hvor godt man leser på forskjellige tidspunkt i leseutviklingen. Ifølge Storch og Whitehurst har forskning demonstrert at en rekke ferdigheter, som er utviklet før barnet har lært å lese, legger fundamentet for senere lese- og skriveutvikling. Blant de koderelaterte ferdighetene finner vi blant annet kunnskap om grafemer (for eksempel å si navnet på bokstavene i alfabetet), grafem-fonem forbindelser (for eksempel at bokstaven m lager /m/ lyden) og fonologisk bevissthet (for eksempel at ordet mur begynner med /m/ lyden). Spesielt har fonologisk bevissthet vist seg å kunne forutsi hvor hurtig en lærer å lese. Bowey (2005) forklarer at fonologisk bevissthet henger sammen med tidlige leseferdigheter da det har sammenheng med blant annet vokabularetts størrelse. Dette er i tråd med det som fremkom i foregående avsnitt i forhold til viktigheten av tidlig språkstimulering. Det ser ut til at den tidlige språklige utviklingen i førskolealder danner grunnlag for leseforståelse og dermed også i hvilken grad en, ved et senere tidspunkt, kan trekke mening ut av tekst og bruke lesing som aktivitet for tilegnelse av kunnskap.

I likhet med funnene fra The Home-School Study som jeg viste til i foregående del, viser også NICHD (The National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development) (Belsky m.fl. 2007) at barn som har mottatt et barnehage tilbud (eller annen form for tilsyn utenfor hjemmet) av god kvalitet, skåret noe høyere når det gjaldt vokabular i femte klasse enn de barna som hadde mottatt et tilbud av dårligere kvalitet. Da det har vist seg at vokabular er en av ferdighetene som best predikerer gode leseferdigheter, blir det påpekt i rapporten at funnene bør få konsekvenser for utdanningspolitikken.

Forskning på området viser en tydelig sammenheng mellom barnehagedeltagelse, tidlig språklig stimulering, språklig delaktighet med jevnaldrende og senere grad av leseforståelse. Dette får konsekvenser for fungering i skolen og det er grunn til å anta at dette også vil få innvirkning på videre livsfungering generelt. Tidlig språkstimulering anses som viktig for alle barn, men viser seg å være avgjørende for barn fra familier med få språklige ressurser og minoritetsspråklige barn som vil møte et andrespråk i opplæringssammenheng. I oppgavens neste del vil jeg se på hvordan opplæring for minoritetsspråklige elever kan organiseres med forankring i ulike opplæringsmodeller, og hvilken innvirkning modellene kan få på elevenes læringsutbytte.

3.4 Opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever

Det finnes et flertall opplæringsmodeller som beskriver ulike former for organisering av minoritetsspråklige elevers opplæring. Det vil først redegjøres for et utvalg av de ulike opplæringsmodellene, da disse har en sentral rolle i debatten rundt opplæring av minoritetsspråklige elever. Deretter vil det ses på relevant forskning som er gjennomført med utgangspunkt i de ulike modellene for å se hvilken rolle morsmålet spiller i opplæringen av minoritetsspråklige elever.

3.4.1 Enspråklige opplæringsmodeller på andrespråket

Andrespråkmodellen er en enspråklig form for opplæring hvor elevens andrespråk blir benyttet som opplæringsspråk. I denne tilnærmingen blir morsmålet i liten eller ingen grad vektlagt. Elevene kan, i noen tilfeller, under en slik opplæringsmodell motta formell eller uformell støtte. Ifølge Slavin & Cheung (2005) kan slik støtte være hjelp fra en tospråklig assistent i klassen som oversetter begreper og forklaringer for de tospråklige elevene. En annen form for støtte kan være å delta i en separat klasse som jobber i forhold til elevenes muntlige andrespråksferdigheter og vokabular. En tredje form for slik støtte kan være en forenkling av andrespråket i begynnerfasen og at språket gradvis avanseres i takt med elevenes progresjon på andrespråket (Slavin & Cheung 2005). Dersom en minoritetsspråklig elev uten gode ferdigheter på andrespråket blir plassert i en ordinær klasse og samtidig ikke mottar tilstrekkelig tilrettelegging, refereres dette ofte til som ”språkdrukning” (Øzerk 2006). Øzerk forklarer dette ved en metafor om at en elev som ikke kan svømme kastes ut i et basseng. Det er dermed stor sannsynlighet for at eleven vil drukne. Bakken (2007) omtaler også faren ved slik ”språkdrukning”. Dersom minoritetsspråklige elever følger klassens ordinære undervisning store deler av dagen og kun tas ut noen timer for å få opplæring i andrespråket på andrespråket, hevder Bakken (2007), at dette er en form for andrespråkmodell som kan lede til ”språkdrukningssituasjoner”. Da morsmålet ikke blir benyttet i utstrakt grad i andrespråksmodeller, hevdes det at denne type opplæringsmodeller i tillegg kan utgjøre en fare for minoritetsspråklige elever. Faren består i at majoritetsspråket kan bli en trussel mot morsmålet, da skoleverket signaliserer at morsmålet har liten verdi i samfunnet (Skutnabb-Kangas 1999). Et viktig poeng hos Øzerk (2003) er imidlertid at elever kan oppleve en og samme modell ulikt. En del elever kan oppleve modellen som ”språkdrukning” hvor språklige og faglige krav blir for høye, mens modellen for andre elever kan ha motsatt effekt. Det at opplæringen foregår på andrespråket vil for noen minoritetsspråklige elever oppleves som et ”språkbad” hvor de stimuleres på andrespråket og raskt får et godt læringsutbytte (Øzerk 2003).

3.4.2 Tospråklige opplæringsmodeller

Ifølge Baker (2006) finnes det både svake og sterke tospråklige opplæringsmodeller. Hva som gjør en modell sterk eller svak tar utgangspunkt i hva som er målsettingen med opplæringen. Den enspråklige opplæringsmodellen som det ble redegjort for i forrige avsnitt, samt svake former for tospråklig opplæring, omtaler Baker (2006) som svake former for modeller da de ikke har en målsetting om funksjonell tospråklighet. Målet er å assimilere etniske minoriteter inn i majoritetskulturen og majoritetsspråket (Baker 2006). Forskjellen mellom det Baker (2006) hevder er svake former for tospråklig opplæring og opplæring etter enspråklig modell, er at i førstnevnte anvendes morsmålet i en overgangsperiode, inntil kompetansen på andrespråket er av tilstrekkelig grad for at eleven kan delta i ordinær undervisning. De sterke formene for tospråklig opplæring benytter seg av morsmålet i flere fag. Målet med denne type opplæring er at elevene skal få en funksjonell fungering i både morsmål og andrespråk (ibid). Denne modellen blir ofte kalt "språkbadsmodellen" eller "språkbevaringsmodellen" (maintenance/heritage language modell) (Øzerk 2006). Språkbevaringsmodeller har som mål å bevare og videreutvikle morsmålet, samtidig som elevene eksponeres for majoritetsspråket (Baker 2006). I *transitional bilingual-modeller* lærer de minoritetsspråklige elevene å lese på sitt eget morsmål, før de går over til leseopplæring på andrespråket en gang mellom 2. og 4.trinn. I tillegg får elevene muntlig språktrening på andrespråket. I *paired bilingual-modeller* lærer de minoritetsspråklige elevene å lese både på morsmålet og andrespråket parallelt. De ulike timene på morsmålet og andrespråket finner sted på ulike tidspunkt samme dag, eller på forskjellige ukedager (Slavin & Cheung 2005). Baker (2006) peker også på at denne formen for opplæring signaliserer ovenfor elevene at en verdsetter det flerspråklige og det flerkulturelle, og at etniske minoriteter bør integreres inn i det øvrige samfunnet.

3.4.3 Hva sier forskningen om morsmålets rolle i minoritetsspråklige elevers opplæring?

Et av de mest omdiskuterte temaer, når det gjelder elevers andrespråksinnlæring, er morsmålets rolle i opplæringen (Slavin & Cheung 2005). I en relativt nylig gjennomgang av eksperimentelle studier som har sammenlignet tospråklige og enspråklige leseopplæringsmetoder for elever som lærer engelsk som andrespråk, fant Slavin og Cheung (2005) 17 studier som samsvarte med deres antagelser. Selv om antallet høykvalitetsstudier var lavt, konkluderte de med at den eksisterende evidensen favoriserer tospråklige tilnærminger som opplæringsform. Da spesielt med tanke på *paired bilingual-strategier* hvor undervisning i lesing på morsmålet og på andrespråket skjer til forskjellige tider hver dag.

I foregående del av oppgaven ble ulike modeller for opplæring for minoritetsspråklige elever presentert. Språkbadsmodellen som stammer fra Canada startet som et eksperiment på 60- tallet, hvor engelsktalende

middelklasseforeldre krevde at deres barn skulle lære å lese, skrive og snakke fransk. Middelklasseforeldrene krevde at dette ikke skulle skje på bekostning av deres morsmål eller øvrige skoleprestasjoner. Målet var at barna skulle bli funksjonelt tospråklige og tokulturelle. Fra og med førskolealder fikk barna store deler av opplæringen på fransk, med tospråklige lærere. Eksperimentet blir beskrevet som en suksess (Cummins 1984, Baker 2006, Øzerk 2006).

Også i Norge har lignende studier blitt viet oppmerksomhet. Som nevnt i andre kapittel fikk NOVA i oppdrag av Kunnskapsdepartementet i 2007 å evaluere virkningene av tilpasset språkopplæring. Bakken (2007) undersøkte da blant annet morsmålsundervisningens betydning for minoritetselevens skoleprestasjoner. Bakken (2007) viser til forskning som er gjort både nasjonalt og internasjonalt, og poengterer at morsmålsundervisning har bidratt positivt til minoritetsspråklige elevers faglige utvikling, dersom tiltakene har vedvart over en lengre periode. Disse resultatene blir forklart ved at elevene får tilegne seg norsk uten at morsmålet blir tilsidesatt. Dermed kan begge språkene utvikles til et høyere språklig nivå (Bakken 2007). I en undersøkelse foretatt av Wagner (2004) avdekte svake leseferdigheter blant minoritetsspråklige fjerdeklassinger. Resultatene viser betydelig sammenheng mellom språklig stimulering i førskolealder og leseferdighet. Det vises til at minoritetsspråklige elever presterte lavere enn gjennomsnittet av majoritetselevne, til tross for at de har gått i norsk barnehage (Wagner 2004). Wagner (2004) antyder at språkstimulering og leserelaterte aktiviteter er utslagsgivende for leseutviklingen. Dermed vil språkstimulerende aktiviteter i hjemmet være vel så viktig som slike aktiviteter i barnehage og skole (ibid). Bakken (2007) tilføyer at den tospråklige opplæringen ikke kun bør eksistere på skolen, men også i barnehagen. Han viser til sammenheng mellom de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter og språklig stimulering i førskolealderen. Bakken (2007) poengterer videre at språklæring bør foregå slik at den hverken hemmer eller fortrenger utviklingen av morsmålet, eller går på bekostning av elevenes kulturelle bakgrunn. Videre påpeker han at tospråklige lærere kan ivareta flere viktige oppgaver. Disse lærerne kan bidra til bedre kommunikasjon mellom elevene og deres foreldre, samt mellom hjem og skole. De kan undervise på det nye språket elevene skal tilegne seg, og samtidig fungere som rollemodeller for barna hvor stolthet i forhold til kulturell bakgrunn vektlegges (Bakken 2007).

Ryen m. fl. (2005) har gjennomført en undersøkelse for å belyse bruk av morsmålet i skolen og tospråklige læreres betydning som fagpersoner og voksenaktører i den flerkulturelle skolen. Ryen m.fl. (2005) intervjuet tospråklige elever, tospråklige lærere og skoleledere ved tre grunnskoler, derav to i Oslo og en skole utenfor byen. Morsmålstilbudet på skolene i Oslo var av varierende grad. Skolen utenfor byen hadde et tilbud om morsmålsundervisning, men kun 2 timer pr. uke. Det begrensede omfanget morsmålsundervisning bidro likevel til utvikling av morsmålet hevder Ryen m. fl. (2005). Videre ble det observert flere forhold ved Osloskolene rundt morsmålsopplæringen og den tospråklige undervisningen. Ryen m.fl. (2005) hevder at praksis ved Osloskolene var av en slik art at den undergravde elevenes mulighet for adekvat støtte i morsmål. Kun en liten

og tilfeldig del av elevene fikk mulighet til å bruke morsmålet i lese- og skriveopplæringen. Dette førte videre til liten mulighet for fagspråklig utvikling. På bakgrunn av undersøkelsen hevder Ryen m.fl. (2005) at minoritetslevenes morsmål generelt har en svak posisjon i den norske skolen. Dette på tross av at den internasjonale forskningen viser en positiv effekt av morsmålsundervisning, dersom den foregår over en lengre periode. Et interessant aspekt ved undersøkelsen er at, til tross for den store variasjonen i tilbud om morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring ved skolene i undersøkelsen, var ledelsen ved alle de tre skolene meget positive til å ha tospråklige lærere tilknyttet skolen. Ledelsen og lærerne ved alle skolene så morsmålslærerne som viktige formidlere mellom skole og hjem og betydningsfulle rollemodeller. Viktigheten av at elevene skulle oppleve en lærer med samme bakgrunn som dem selv ble understreket. Videre ble det påpekt at tospråklige lærere er viktige som konfliktlødere og brobyggere, og er sentrale identifikasjonspersoner for elevene (Ryen m.fl. 2005).

Til tross for at det kan være utfordrende å sammenligne effekten av ulike undervisningsopplegg, tyder en rekke undersøkelser på at de sterke formene for tospråklige opplæring gjennomgående kan vise til best resultater (Baker 2006, Bakken 2007). Slavin og Cheung (2005) hevder også at den viktigste konklusjonen fra forskning som sammenligner de relative effektene av tospråklige programmer og *immersion*-programmer er at det er altfor få høykvalitetsstudier på området. De er også opptatt av at språket opplæringen foregår på kun er ett aspekt ved opplæringen. Kvaliteten på opplæringen er minst like viktig som språket opplæringen foregår på (Slavin & Cheung 2005). Gjennomgang av forskningslitteratur har altså vist fordeler ved tospråklig opplæring, men det blir fremhevet at effekter av slik opplæring må ses i kontekst av de muligheter for språkbruk som tilbys av nærmiljø og familie. Dette bringer oss over på oppgavens neste del som vil omhandle andre, mer ytterliggende faktorer, som også ser ut til å innvirke på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner.

3.5 Skoleprestasjoner - Hvor viktig anses de å være og hvorfor?

Som det fremkommer gjennom oppgaven viser både norsk og internasjonal forskning at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig ligger på et nivå under majoritetsspråklige elever i forhold til skolefaglige prestasjoner og leseforståelse. Skolen får stadig større betydning i dagens kunnskapsbaserte samfunn. Den obligatoriske skolegangen varer lenger og utdanningen har stor betydning for individets mulighet for jobb og inntekt. Utdanningen har blitt en livslang prosess og berører den enkelte gjennom hele livet (Sand & Walle-Hansen 1992). Som det vil fremkomme i denne delen av oppgaven kan man ikke kun studere skolen og skolens opplæringsmuligheter når det fokuseres på elevers skoleprestasjoner. En bør ha visshet om at også andre variabler kan påvirke en elevs fungering i skolen. En stor undersøkelse, den såkalte Coleman-rapporten, foretatt i USA på slutten av 1960 tallet, konkluderte med at forskjellen i skoleprestasjoner først og fremst skyldtes

familiebakgrunn og vennemiljø (Coleman 1990). Hernes og Knudsen (NOU 1976) bekreftet i en offentlig utredning at det var de private ressursene som ga sterkest utslag i forhold til elevers skoleprestasjoner. De hevdet at til tross for stadig større innsats av offentlige ressurser i skolen, klarte ikke skolen å oppveie ulikhetene (NOU 1976). Fra å ha hatt en svak tro på skolens betydning synes det etter hvert å råde et positivt syn på hva skolen kan bidra med for å utjevne forskjellene i skoleprestasjoner. Gjennom ulike tiltak og reformer tilstrebet skolepolitikkerne i siste halvdel av forrige århundre å skape like muligheter for forskjellige samfunnsgrupper (Telhaug 1997). Øzerk (2003) hevder at læreplanreformenes underliggende tese er at skolen er av stor betydning. Dette vises i de stadige endringer i læreplanene. Bakgrunnen for endringene er at man ønsker å øke flere elevers læringsmuligheter. I et kunnskapsbasert samfunn er det viktig at en størst mulig del av befolkningen kan nyttiggjøre seg kunnskap og bidra til vekst i samfunnet. Nå ser det ut til at elevers læringsutbytte tilskrives i stor grad metodevalg, modeller, lærerstil og godt tilrettelagte opplæringsaktiviteter (Øzerk 2003). Som det fremkom tidligere i oppgaven ble et positivt syn fremhevet gjennom stortingsmelding 16 ”...og ingen sto igjen” (St.meld.nr.16 2006-2007). Det vises til at en rekke land i større grad enn Norge har mestret å utjevne sosiale forskjeller gjennom utdanningssystemet. Stortingsmeldingen påpeker også viktigheten av å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, da mye tyder på at akademisk prestering i skolen er viktig for videre fungering i utdannings- og arbeidsliv. Det ble fremhevet at dersom ikke videregående opplæring fullføres mangedobles risikoen for å bli ekskludert fra arbeidslivet (ibid). Kort oppsummert så viser dette avsnittet at skoleprestasjoner anses som viktig for videre fungering i samfunnet. Samtidig gjenspeiles en tro på at skolesystemet kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller som eksisterer mellom ulike elevgrupper.

Nedenfor vil jeg trekke frem et utvalg faktorer som ser ut til å innvirke på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Til tross for at hovedfokus i denne oppgaven er å belyse debatten rundt opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever, og i så måte rette fokus mot hvordan utdanningssystemet kan tilrettelegge for elevgruppen, er det likevel relevant å se på andre utenforliggende faktorer som kan påvirke grad av skoleprestasjoner. Dette for at utdanningssystemet kan velge å gjøre tilpasninger i forhold til noen av faktorene. Videre vil det fokuseres på hva som, i tillegg til pedagogisk tilnærming og tilretteleggingsmuligheter ved skolen, kan påvirke minoritetsspråklige elevers fungering i skolen.

3.6 Hva påvirker skoleprestasjoner?

3.6.1 Elevens språklige og kulturelle bakgrunn

Elevens språklige og kulturelle bakgrunn, kan nevnes som en viktig faktor i sammenheng med grad av prestering på skolen. Hvor fjern- eller nærliggende elevens kultur er, i forhold til det nye landets kultur, er viktig i forhold til hvor raskt eleven kan identifisere seg med skolekulturen og tilegne seg undervisningsspråket. Øzerk (2003) hevder at det er store forskjeller på de ulike minoritetsgruppene i forhold til landbakgrunn og grad av integrering i det norske samfunnet. Store ulikheter finnes også når det gjelder språkbakgrunn og språkopbygning. Noen elever kommer til skolen med et førstespråk som er svært ulikt andrespråket, både når det gjelder språkets alfabet og språkets syntaktiske og diskursive oppbygging (Øzerk 2003). En annen utfordring, som flere forskere påpeker, er at minoritetsspråklige elever oftere føler diskriminert og utenfor i skolesammenheng grunnet deres kulturelle bakgrunn. I en undersøkelse foretatt av forskerne Berry, Phinney, Sam og Vedder (2006) peker resultatene på at minoritetsspråklige ungdommer i Norge, i større grad enn minoritetsspråklige ungdommer i andre land, uttrykker at de føler seg diskriminert. Både PISA-undersøkelsen og Bakkens (2003) undersøkelse viser at minoritetsspråklige elever i Norge i høyere grad føler seg utenfor på skolen sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Disse funnene indikerer at det eksisterer kulturelle utfordringer mellom elevenes kulturbakgrunn og den norske skolekulturen. Rydland (2007) påpeker i sin forskning at spesielle utfordringer kan knyttes til det å tilhøre en minoritetsgruppe i et rikt og homogent land som Norge.

3.6.2 Kunnskap på førstespråket og overføring til andrespråket

Elevens kunnskap på førstespråket, og muligheter for kunnskapsoverføring til andrespråket, anses som viktige faktorer som innvirker på skoleprestasjoner. Det skal først ses nærmere på Cummins (1984) teori om språklig overføring, før forskningsfunn om fenomenet presenteres.

3.6.2.1 CUMMINS TERSKELNIVÅHYPOTESE

Cummins teori om språklig overføring kalles terskelnivåhypotesen. Teoriens sentrale tese innebærer at morsmålet må være godt utviklet dersom individet skal oppnå tospråklighet som er til fordel for kognitiv og akademisk utvikling. Flerspråklighet kan altså ha positiv påvirkning på tenkning, men kun dersom grunnspråket, det vil si individets morsmål, er på et visst språklig nivå. Flerspråklighet kan også oppleves som

en belastning og være hemmende for individet. Essensen i terskelnivåhypotesen er at graden av språkkompetanse både på morsmål og andrespråk må være over ett visst nivå, en terskel, for at eleven skal unngå kognitive og akademiske ulemper ved å være flerspråklig. Videre må språkkompetansen ytterligere et nivå opp for at tospråkligheten skal ha positive konsekvenser for kognitiv og akademisk funksjon (Cummins 1984). Forskning som understøtter terskelnivåhypotesen kan en finne hos Cummins (2000) og ifølge Baker (2006) hos blant andre Bialystok (1988) og Clarkson (1992).

Flere forskere retter fokus mot hvordan minoritetsspråklige elever kan dra nytte av kunnskaper utviklet på begge språkene som ressurser for videre læring. Elevenes kunnskapsbakgrunn på førstespråket varierer i stor grad, både før og etter møtet med andrespråket. Hvilken språklige "bagasje", med hensyn til språklig abstraheringsevne, samtalemønster og vokabular, elevene bringer med seg til skolen ser ut til å ha betydning for deres prestasjoner. Mens en del elever for eksempel kan lese på førstespråket, utvikler andre elever kun leseferdigheter på sitt andrespråk (Rydland 2007). PISA-undersøkelsen viste at omtrent 35 % av 15-årige minoritetsspråklige elever i Norge, kun kan lese i teknisk forstand på andrespråket. Tilsynelatende har de vansker med leseforståelse og å bruke lesingen som redskap for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i skolefagene. Det var et klart prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers forståelse av tekster de leste, for eksempel i naturfag. Forskerne i PISA-undersøkelsen reduserte kravet til tekstlesing i forbindelse med kartlegging av elevenes matematikkunnskaper. Det viste seg da at de minoritetsspråklige elevene som var født i Norge, omtrent presterte på linje med sine majoritetsspråklige medelever (Hvistendahl & Roe 2004). Verhoeven (1990) fant at minoritetsspråklige elever gjorde tydelige framskritt i forhold til å trekke slutninger basert på tekst dersom undervisningen ble tilrettelagt. Utfordringen besto i at de majoritetsspråklige medelevene gjorde tilsvarende framskritt, slik at forskjellen mellom de to gruppene ble opprettholdt over tid (Verhoeven 1990). Aarts og Verhoeven (1999) peker på at høyfrekvent bruk av førstespråket i hjemmet er negativt korrelert med elevenes skoleprestasjoner, mens høyfrekvent bruk av andrespråket er positivt korrelert med skoleprestasjoner. Dette stemmer imidlertid dårlig i forhold til Cummins (1984) teori om at styrking av førstespråket vil gi "avkastning" på andrespråket. Aarts og Verhoevens (1999) funn stemmer også dårlig i forhold til de studier som viser at ferdigheter knyttet til lesing og skriving kan overføres mellom språkene. Rydland (2007) påpeker at Aarts og Verhoevens funn kan være et uttrykk for at familier som benytter både første- og andrespråket i hjemmet, eller bare andrespråket, også trolig er godt integrert i samfunnet og trolig har høyere sosioøkonomisk status. Dermed er det usikkert om det faktisk er hvilket språk familien anvender som er avgjørende, eller om det er andre faktorer som medierer disse sammenhengene. Det ser imidlertid ut til at *hvordan* en bruker språket trolig er mer avgjørende enn *hvilket* språk som benyttes. Hancock (2002) fant, i en undersøkelse av barnehagebarn, at det å styrke leseaktiviteten hjemme på førstespråket spansk, hadde positiv effekt på leseprestasjonene i andrespråket engelsk. De minoritetsspråklige elevene som fikk med seg spanske tekster hjem, presterte langt bedre enn de elevene som

fikk engelske tekster med hjem. Rydland (2007) hevder, etter en sammenligning av forskningsresultater, at elever ser ut til å kunne overføre ferdigheter mellom språkene på en positiv måte. Denne overføringen forekommer i særlig grad dersom overføring omhandler samme type ferdighet på første- og andrespråket (Rydland 2007).

Som det fremkommer ovenfor er det usikkerhet knyttet til om, og hvordan, skolefaglig overføring mellom språk foregår på en effektiv måte, samt hva som skal til for at elevene skal kunne nyttiggjøre seg slike overføringsstrategier. Det er trolig mange miljøfaktorer som spiller inn og påvirker læringsprosessen mellom elevens liv i hjemmet og på skolen. Dette bringer oss over på neste faktor i forhold til påvirkning av skoleprestasjoner, nemlig graden av kontinuitet mellom læringsarenaene hjem og skole.

3.6.3 Grad av kontinuitet mellom hjem og skole

Grad av kontinuitet mellom hjem og skole ser ut til å innvirke på elevenes syn på viktigheten av skole og utdanning, og har dermed også innvirkning på deres skoleprestasjoner. Dersom en elev møter to svært ulike kulturer og verdigrunnlag hjemme og på skolen eksisterer en diskontinuitet mellom arenaene. Det kan da være utfordrende for eleven å knytte informasjon og skolekunnskap til sine erfarings- og referanserammer i hjemmet. Familiens syn på skole og utdanning har også innvirkning på motivasjon. Andre faktorer som kan innvirke på kontinuitet mellom hjem og skole er for eksempel i hvilken grad familien benytter første- og andrespråket i hjemmet, hva slags leseaktiviteter de praktiserer, hvor lenge de har oppholdt seg i det nye landet, og hva som var bakgrunnen for å flytte fra deres hjemland. Det er også store forskjeller mellom minoritetsspråklige familier i forhold til graden av integrasjon, samt husstandens akademiske historie. Utfordringer knyttes også til i hvor stor grad elevene føler anerkjennelse i forhold til språklige og kulturell opprinnelse. Det å være minoritet i et nytt land kan by på en rekke utfordringer (Rydland 2007).

PISA-undersøkelsen så nærmere på hvordan leseerfaring og motivasjon for skolearbeidet hos 15-åringer bidro i forhold til deres skoleprestasjoner. Funnene viste at leseerfaring og motivasjon hadde samme innvirkning på skoleprestasjonene blant minoritetslevende som majoritetslevende (Hvistendahl & Roe 2004). Familiens og elevens vektlegging av skole og utdanning ser altså ut til å ha lik innvirkning for alle, uavhengig av minoritets- eller majoritetstilhørighet. I forskningslitteratur om majoritetsspråklige barn, er det relativt solid dokumentert at barn av foreldre med høy utdanningsbakgrunn, i større grad enn barn av foreldre med lav utdanningsbakgrunn, eksponeres for en rekke språkstimulerende aktiviteter i hjemmet som ser ut til å fremme forståelsen for det akademiske språket i skolen. Disse erfaringene dreier seg om hvordan og hvor mye barna involveres i samtaler med voksne, og hvordan og hvor mye foreldrene leser med barna sine (Hoff 2003). Cunningham og Stanovich (1997) fant at den kunnskapen elevene hadde med seg hjemmefra i forhold til leserelatert aktivitet, var

avgjørende for deres fremtidige utvikling av leseforståelse. Erfaringene elevene hadde med seg fra hjemmet så altså ut til å være av større betydning enn opplæringen skolen kunne tilby. Cunningham og Stanovich (1997) fant at ferdighetene innen lesing i elevenes første skoleår kunne predikere deres leseforståelse helt opp i videregående skole. Dette fenomenet har blitt formulert som Matteuseffekten av Stanovich (1986), i betydning av at de som har mye, får mer, mens de som har lite, får mindre.

Som det tydelig fremkommer i de foregående avsnittene kan flere av faktorene som påvirker elevenes skoleprestasjoner relateres til familiens sosioøkonomiske bakgrunn og status. Dette vil jeg se nærmere på i neste avsnitt.

3.6.4 Sosioøkonomisk status

Foreldrenes utdanningsbakgrunn og arbeidssituasjon ser ut til å ha sammenheng med elevers skoleprestasjoner. I TIMSS 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study 2003) har man for eksempel konstruert et mål på sosioøkonomisk status som er lik summen av en persons økonomiske, kulturelle og sosiale kapital (Grønmo m.fl. 2004). Når det gjelder den økonomiske kapitalen antydes det både i forbindelse med TIMSS 2003 og PISA 2003 at økonomiske ressurser har mindre betydning i Norge enn mange andre land. Dette er trolig følge av at utdanning skal være et offentlig gode i Norge og i så måte er offentlig finansiert (Hatland m.fl. 2001). PISA-undersøkelsen viser at blant minoritetsspråklige elever i Norge er sosioøkonomisk status og familievelstand av mindre betydning når det gjelder deres utvikling av for eksempel leseforståelse, i forhold til land med større økonomiske forskjeller mellom befolkningsgrupper (Bakken 2007). Det kan likevel tas med i betraktningen som en av årsakene for å forklare prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritets elever. Bakken (2003) fant at minoritetsspråklige elever oftere vokser opp i familier med svak økonomi og at de dermed også har begrensede muligheter til å anskaffe ressurser, som PC og bøker, som kan støtte barnas skolefaglige utvikling. I USA, hvor de økonomiske forskjellene mellom ulike befolkningsgrupper er større enn i Norge, vil familiens sosioøkonomiske status trolig ha større innvirkning på elevenes skoleprestasjoner. Det sosioøkonomiske nivået til det geografiske området hvor en elev bor og går på skole, har vist seg å være vel så avgjørende i forhold til elevens skoleprestasjoner, som sosioøkonomisk status på individ- og familienivå. Grunnen til dette antas å være at visse geografiske områder ofte utmerker seg i forhold til at skoletilbudene er av en dårlig karakter. Det hevdes at det å vokse opp i områder som er hardt preget av fattigdom påvirker barns helse og utviklingsmuligheter i så stor grad at skolen alene ikke kan utjevne de store forskjellene mellom fattige og velstående familier (Krashen 2005).

I Norge er det, som nevnt, ikke tilsvarende forskjell mellom befolkningsgruppers velferd i samfunnet. Likevel kan skolens ressurser, organiseringsmuligheter og kompetanse variere i stor grad i ulike deler av landet. Som

det ble vist tidligere i dette kapittelet finnes ulike opplæringsmodeller som har ulik innvirkning på minoritetsspråklige elevers skolefungering. Til tross for at Norge, i global sammenheng, ikke har de største utfordringene tilknyttet sosial ulikhet i befolkningen, kan en likevel se at organisering av opplæringen kan variere mellom skoler her til lands (Bakken 2007).

3.7 Oppsummering: Et utvalg av forskning

I dette kapittelet har jeg trukket frem relevant forskning som belyser den utdanningspolitiske debatten og samtidig vist kompleksiteten av utfordringene tilknyttet minoritetsspråklige elevers fungering i skolen. Først så jeg på viktigheten av den uformelle språklige delaktigheten minoritetsspråklige barn bør ha med majoritetsbarn. Språklige og faglige erfaringer påvirker hverandre sirkulært og finner sted på ulike arenaer (Øzerk 1992). Øzerk (1992) er opptatt av tidlig språklig stimulering ved deltagelse i barnehage, norskspråklige fritidstilbud og andre aktiviteter og arenaer hvor majoritetsspråket benyttes. Videre ble betydningen av tidlig språkstimulering og barnehagedeltagelse utdypet, samt utvikling av leseforståelse. Det viser seg at barn som har et godt utviklet vokabular ved skolestart vil ha et solid og virkningsfullt verktøy til bruk i de fleste skolefaglige sammenhenger. Dette ser ut til å få stor betydning for videre akademisk fungering i skolen (Stahl & Nagy 2006). Barnehagen er en unik arena som kan fremme språklig, sosial og kognitiv utvikling. Kvaliteten på barnehagetilbudet ble påpekt som særs viktig for effekter i forhold til barns språklige og kognitive utvikling (NICHD 2004). Det ble funnet klare sammenhenger mellom et godt utviklet språk i førskolealder og senere grad av leseforståelse i skoleløpet. Videre ble et utvalg opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever belyst. Det som skiller de ulike opplæringsmodellene fra hverandre er i hovedsak i hvor stor grad de vektlegger elevenes morsmål som kanal for læring, samt hva målet for opplæringen er. I enspråklige opplæringsmodeller benyttes i hovedsak kun andrespråket og fare for ”språkdrukning” oppstår (Baker 2006). I svake former for tospråklige opplæringsmodeller benyttes morsmålet i en overgangsperiode, inntil andrespråket er av tilstrekkelig grad slik at eleven kan delta i ordinær opplæring. De sterke formene for tospråklige opplæringsmodeller benytter seg av morsmålet i flere fag og målet med opplæringen er funksjonell tospråklighet. Det finnes ulike former for sterke tospråklige modeller. *Paired bilingual*-modeller, hvor opplæring foregår på begge språk til ulike tider, får mest støtte i forskningen. Samtidig uttrykker Slavin og Cheung (2005) at det eksisterer få høykvalitetsstudier på området og det er ikke med sikkerhet tatt høyde for andre variabler som kan ha hatt innvirkning på resultatene. Bakken (2007) poengterer at bruk av morsmålet i opplærings situasjoner kun ser ut til å ha effekt dersom opplæringen strekker seg over en lengre periode. Til slutt i dette kapittelet ble ulike faktorer som ser ut til å ha innvirkning på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner belyst. Først ble elevenes språklige og kulturelle bakgrunn belyst. Ifølge Bakken (2007) føler minoritetsspråklige elever seg ofte diskriminert og utenfor grunnet

kulturell bakgrunn. Det ble videre sett på Cummins (1984) terskelnivåhypotese og hvordan kunnskapsoverføring mellom elevers første- og andrespråk foregår. Cummins (1984) hevder at dersom elever ikke har tilstrekkelig grad av kompetanse på begge språk, kan negative konsekvenser for kognisjon og læring oppstå. Språklig ”bagasje” og språklig kompetanse elevene bringer med seg hjemmefra ser ut til å ha stor innvirkning på elevens prestasjoner i skolen (Rydland 2007). Grad av kontinuitet mellom hjem og skole, hjemmets syns på skole og utdanning, samt leseerfaringer og samtalemåler i hjemmet påpekes som viktige faktorer for elevprestasjoner i skolen. Videre ble sosioøkonomisk status trukket frem som innvirkende faktor på elevers akademiske prestasjoner. Det påpekes at denne faktoren trolig er av større betydning i land som USA, hvor sosiale ulikhetene mellom befolkningsgrupper er større enn i Norge. Likevel ser man at minoritetsspråklige elever i Norge oftere vokser opp i hjem med svak økonomi og faktoren bør dermed tas med i betraktningen (Bakken 2007).

De to foregående kapitlene har omhandlet debatten rundt minoritetsspråklige elever, samt hva som er hovedfokus i politiske dokumenter og forskning på området. I neste kapittel vil jeg se hva som kjennetegner dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i den norske skolen. På denne måten vil jeg få svar på om debattens innhold, føringer i politiske dokumenter, forskningens kunnskap på området, lovverk og praksis kan forenes.

4. Hva kjennetegner dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i Norge?

Gjennom dette kapittelet vil jeg svare på det tredje av delspørsmålene som ble presentert i oppgavens punkt 1.2 i tilknytning til problemstillingen. Jeg vil først se på hvordan både gruppen av minoritetsspråklige elever og mål for opplæringen av elevgruppen, har endret seg gjennom den norske skolehistorien. Videre vil jeg utdype hvilke føringer Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet gir for opplæringen av minoritetsspråklige elever. Deretter vil jeg belyse hvilke premisser som legges til grunn for samarbeid mellom hjem og skole, før jeg ser på ulike former for opplæring. Jeg vil komme nærmere inn hva begrepene *tilpasset opplæring*, *morsmålsopplæring*, *tospråklig opplæring* og *særskilt norskopplæring* innebærer. Videre vil jeg ta for meg hva planen ”norsk som andrespråk” inneholder, samt utdype hvilken kunnskap forskning på området kan tilføre.

4.1 Minoritetsspråklige elever i den norske skolehistorien

4.1.1 Økende andel minoritetsspråklige elever i norsk skole

Tallet på elever med språklig minoritetsbakgrunn i den norske grunnskolen har økt sterkt de siste 30 årene. I 1974 var tallet omkring 1800 elever, 6100 elever i 1983, mens tallet i 2005 var 41 000 elever. De minoritetsspråklige elevene utgjorde ca. 1 % av grunnskoleelevene i 1983, mens tallet nå er ca. 7 % på landsbasis. Størsteparten av disse elevene bor i området rundt Oslofjorden. I Oslo utgjør ca. 35 % av grunnskoleelevene og 29 % av elevene i videregående skole elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Aasen & Mønness 2005). Særskilt opplæring i norsk for minoritetsspråklige innbyggere i Norge har vært gjennomført siden 1970-tallet. Det startet med kortvarig begynneropplæring i norsk. Det var først i forbindelse med Mønsterplanen av 1987 (M 87) en egen plan for norsk som andrespråk ble formet for grunnskolen. I M 87 var *funksjonell tospråklighet* en av hovedmålsetningene for minoritetsspråklige elever. For å oppnå funksjonell tospråklighet blant denne elevgruppen ble det gitt opplæring både i morsmålet og i norsk som andrespråk. I 1987 ble også norsk som andrespråk et fag elevene kunne få formell vurdering i, med en karakter som var likeverdig med karakteren i faget norsk (Kunnskapsdepartementet 1995). I neste avsnitt vil jeg se på hvordan målsetningen for elevgruppen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn har endret seg siden Mønsterplanen av 1987.

4.1.2 Endring av målsetning for elevgruppen

Endringer har skjedd i takt med tiden. Ved å se på Opplæringslovens paragraf 2-8 kan en få et innblikk i hva opplæringen av minoritetsspråklige elever i dag omhandler. I Opplæringslovens paragraf 2-8 fremkommer også hvilke elever som har rett til særskilt norskopplæring, samt hva som er målet med opplæringen. I Opplæringsloven § 2-8 *Opplæring for elever fra språklege minoriteter* står følgende:

”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler”(Opplæringsloven § 2-8).

Som man kan se i paragrafen ovenfor er ikke funksjonell tospråklighet lenger et mål for opplæringen av minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Særskilt norskopplæring er ment som et overgangsfag med en målsetning om at elevene skal overføres til ordinær opplæring, så snart de er i besittelse av tilstrekkelige norskkunnskaper. Man kan sette spørsmålsteget ved de vage begrepene *tilstrekkelig dugleik* og *om nødvendig*, som åpner for vid tolkning av paragrafen. Det er grunn til å anta, ut fra en slik lite presisert formulering, at ulik praksis på skolene og i kommunene forekommer.

4.2 Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet

Opplæringen av alle elever i Norge, både majoritets- og minoritetsspråklige, må være i tråd med Opplæringsloven. Opplæringsloven formidler elevenes rettigheter og skolens plikter. Tilpasset opplæring er en overordnet rettighet i Opplæringsloven. Det heter; *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”* (Opplæringsloven § 1-3). Dette har som konsekvens at skolen må sørge for at de krav og forventinger som stilles til eleven, er realistiske i forhold til elevens evner og læreforutsetninger (Dale og Wærness 2007). Som vist ovenfor setter opplæringsloven premisser for særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Målsetningen er at elevene skal, når de mestrer tilstrekkelig grad av norsk, følge den ordinære opplæringen. Inntil elevene er i besittelse av tilstrekkelige norskkunnskaper fremkommer rettigheter i form av særskilt norskopplæring, samt om nødvendig, bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Videre står det:

”Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven 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 føresetnadene til elevane” (Opplæringsloven § 2-8).

Igjen forekommer vage uttrykk som *så langt mulig* og *anna opplæring*. Det er ikke kun Opplæringsloven som legger premisser og retningslinjer for opplæring av elever i Norge. Opplæringen skal også følge læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplanverket består av en generell del, prinsipper for læring og læreplaner for fag. Den generelle delen inneholder visjoner for opplæring, mens læreplanene for fag inneholder kompetansemål for læringen. Kompetansemålene baseres på de grunnleggende ferdighetene som å kunne lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt regne og bruke digitale verktøy. I læreplanens del ”Prinsipper for opplæring” står det:

”Prinsippene gjelder for alle fag og alle nivåer i grunnopplæringen. Skolen og lærestedet har ansvar for å utvikle elevenes og lærlingenes basiskompetanse: Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier. Elevmedvirkning og samarbeid med hjemmet er andre viktige prinsipper for opplæringen” (Kunnskapsdepartementet 2006).

Som påpekt tidligere i oppgavens andre og tredje kapittel anses foreldresamarbeidet, av flere grunner, som en viktig faktor i tilknytning til minoritetsspråklige elevers fungering i skolen (Bæck & Kileng 2005; Rydland 2007). I forhold til foreldresamarbeid står det i ”Prinsipper for læring” at da foreldrene har stor betydning for elevens motivasjon og læringsutbytte, skal samarbeid med hjemmet stå sentralt. Videre fremkommer god kommunikasjon som en forutsetning for godt samarbeid. Samarbeidet skal gjennom gjensidig kommunikasjon dreie seg om elevens faglig og sosiale utvikling, samt elevens generelle trivsel. Det fremkommer at hjem-skole-samarbeidet er et gjensidig ansvar, men at skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Videre står det:

”Hjemmet skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. Det må også legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen” (Utdanningsdirektoratet 2006:6).

Det fremkommer i dette utdraget fra læreplanens del ”Prinsipper for læring” at foreldresamarbeidet anses som viktig, og det legges klare føringer for hvordan dette samarbeidet skal utarte seg. Det er grunn til å anta at foreldresamarbeid kan sies å ha sammenheng med tilpasset opplæring, da dette er et gjennomgående prinsipp i opplæringen. For de fleste elever vil trolig samarbeid med, og oppfølging av, foresatte kunne styrke deres evner og forutsetninger for læring. I neste avsnitt vil jeg utdype hva begrepet tilpasset opplæring innebærer.

4.3 Tilpasset opplæring

Alle elever har, ifølge Opplæringslovens paragraf 1-3, rett til tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt innebærer tilpasset opplæring at elevene får opplæring som er tilpasset deres *evner og forutsetninger* (Opplæringsloven § 1-3). Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen og blir fremhevet som et virkemiddel fremfor et mål. Alle elever har ulike forutsetninger i møte med fagstoff og de har dermed også ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemål. Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i arbeidsmåter, lærestoff, læremidler og arbeidsoppgaver, samt variasjon i organisering av opplæringen. Det er lærerens ansvar å gjennomføre opplæring slik at den er tilpasset både i forhold til fag og lærestoff, samt tilpasset i forhold til elevenes alder og utviklingsnivå (St.meld.nr.16 2006-2007). Bachmann og Haug (2006) påpeker at det ikke finnes enkle ”oppskrifter” som kan forklare hvordan tilpasset opplæring skal utføres. Tilpasset opplæring er situasjonsavhengig og må vurderes i hvert enkelt læringstilfelle. Læreren må benytte seg av de ulike elevenes forutsetninger, dynamikk fra gruppesammensetningen og hele læringsmiljøet som ressurs for læring. Lærerne kan ta i bruk elevenes erfaringer, referanserammer og hverdagsliv som støtte for læringen. En heterogen elevgruppe, med hensyn til stor variasjon i språklig og kulturell bakgrunn, krever som regel større grad av tilpasninger i opplæringen (Bachmann & Haug 2006).

4.4 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

4.4.1 Morsmålsopplæring

Førstespråket vil i de fleste tilfeller si elevens morsmål. Det finnes ulike definisjoner av hva et morsmål er. Felles for flere definisjonene er at morsmålet er det språket man lærer først. Noen barn har også to morsmål. Begge språk eller det språket barnet bruker *mest* kan defineres som morsmål. Morsmål antydes å være det språket man lærer først, behersker best og anvender mest. I tillegg er morsmålet det språket man identifiserer seg med og er språket man tenker og drømmer på. Barn kan bli eksponert for, og lære, flere språk i hjemmet samtidig. Dette kalles simultan flerspråklig tilegnelse. Barna vokser da opp med flerspråklighet (Skutnabb-Kangas 1981). I den norske skolen finnes elever med tilhørighet til en rekke ulike språk. Noen har nylig ankommet landet, mens andre elever er 2. eller 3. generasjonsinnvandrere. En kan ut fra dette anta at det i noen tilfeller kan være vanskeligheter tilknyttet å definere hva som er en elevs morsmål.

Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet, noe som forutsetter en morsmålslærer. Slik opplæring følger læreplan i morsmål for språklige minoriteter, som ble tatt i bruk fra og med skoleåret 2007-2008

(Opplæringsloven). Morsmålsopplæringen kan legges til en annen skole enn den eleven vanligvis går på, og opplæringen skal legges utenom ordinær undervisningstid (ibid). Denne formen for morsmålsopplæring er en ”ren” opplæring *i* morsmålet, og omhandler generell opplæring i oppbygning, bruk og forståelse av språket (Øzerk 2003). I neste avsnitt skal det ses på hvordan morsmålet også kan brukes som en mer aktiv og integrert del av elevenes opplæring på skolen.

4.4.2 Tospråklig opplæring

Den norske betegnelsen *tospråklig undervisning* stammer fra den angloamerikanske betegnelsen *bilingual education* (Øzerk 1992). Ifølge Øzerk (1992) beskriver den engelske definisjonen en tospråklig undervisningsmodell som består av to språk som er tilpasset de elevene som lever i et samfunn eller miljø hvor to språk anvendes. Det finnes ulike tolkninger av hva tospråklig opplæring er, og ulike synspunkter i forhold til hvordan slik opplæring bør gis til tospråklige elever. Som det ble vist i foregående kapittel fremstiller Øzerk, blant andre forskere, i lys av forskningen, ulike modeller for tospråklig opplæring. Videre beskriver han tospråklig opplæring som en måte å organisere opplæringen på der elevene får opplæring *i* og *på* to språk (Øzerk 2003:82). Videre utdyper Øzerk (2003) at tospråklig opplæring i Norge kan ha varierende varighet. Tospråklig opplæring består av 4 komponenter: 1) Opplæring *i* elevens førstespråk/morsmål, det vil si morsmålsopplæring. 2) Opplæring *i* elevens andrespråk/samfunnspråket, det vil si norskopplæring. 3) Opplæring *på* førstespråket/ morsmålet som er gitt i en periode av elevens skolegang slik som fagopplæring på morsmål. 4) Opplæring *på* andrespråket/samfunnspråket, det vil si norskspråklig fagopplæring (Øzerk 2003:82). *Tospråklig fagopplæring* innebærer altså at elevene tilegner seg det faglige innholdet ved å benytte seg av sitt morsmål, som beskrevet i komponent 3 i Øzerks redegjørelse (Øzerk 2003). En slik opplæring forutsetter selvsagt bruk av en tospråklig lærer (Hauge 2007). Opplæringen skal, så langt det er mulig, gis ved den skolen eleven tilhører (Opplæringsloven). Som det fremkom tidligere i dette kapitlet står det i Opplæringslovens § 2-8 at dersom morsmålsopplæring og tospråklige opplæring ikke kan gis av egnet undervisningspersonale skal kommunen så langt det er mulig, legge til rette for annen opplæring tilpasset elevens forutsetninger. Det kan settes spørsmålsteget til hvordan og i hvor stor grad dette gjennomføres og hva skolens praksis på området er. Fordelen med tospråklig opplæring er, ifølge Hauge (2007), at slik form for opplæring bidrar til at minoritetsspråklige elever kan følge samme faglige løp som norske jevnaldrende, slik at de har større mulighet for å unngå kunnskapshull. Som vist i foregående kapittel har denne formen for opplæring fått støtte gjennom forskning. Dette spesielt i forhold til minoritetsspråklige elevers språklige, faglig og identitetsmessige utvikling (Slavin & Cheung 2007).

4.5 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring er et opplæringstilbud definert av Opplæringsloven. Særskilt norskopplæring innebærer vanligvis opplæring i norsk som andrespråk. Opplæringen foregår da på norsk og har den underliggende intensjonen om at så raskt norskkunnskapene er av tilstrekkelig grad, skal eleven følge den ordinære opplæringen. Særskilt norskopplæring kan gis enten etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk. Hvilken av disse to læreplanene eleven skal følge avgjøres i et samarbeid mellom lærer, elev og foresatte. For å få vedtak om særskilt norskopplæring er et kriterium at eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære grunnskoleopplæringen. Dersom eleven har norskkunnskaper i tilstrekkelig grad til å følge den ordinære opplæringen i norsk og de andre grunnskolefagene, har eleven ikke rettigheter etter § 2-8 i Opplæringsloven. Den særskilte norskopplæringen skal i hovedsak gis ved den skolen eleven tilhører (Opplæringsloven § 2-8, Utdanningsdirektoratet 2007). Særskilt norskopplæring er en rettighet som skal bygge på enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Hvorvidt denne vurderingen faktisk foreligger varierer i stor grad (Øzerk 2005). Øzerk (2005) hevder at det er fare for at det foregår strategisk registrering, da antall elever med behov for særskilt norskopplæring er ressursutløsende. Videre hevder Øzerk (2005) at et slikt system som praktiseres i Norge fører til økt byråkratisering og ueffektiv tidsbruk. Grunnet reglement som tilsier at statstilskudd ikke følger bruk av planen ”norsk som andrespråk”, men det videre begrepet særskilt norskopplæring som også omfatter ulike støttetiltak, vet man lite om hvordan planen ”norsk som andrespråk” blir brukt (Øzerk 2005). I oppgavens neste avsnitt skal det ses nærmere på hva denne planen innebærer, samt omfang og bruk av planen i den norske skolen.

4.6 Planen “norsk som andrespråk”

Planen *norsk som andrespråk for språklige minoriteter* er beregnet for elever som har et annet språk enn norsk, samisk, dansk eller svensk som morsmål. Trolig vil det stadig bli flere elever med tospråklig oppvekst som føler like sterk tilknytning til norsk språk og kultur, som til kulturen til en eller begge av sine foreldre. Disse elevene kan velge mellom morsmålsfaget norsk og ”norsk som andrespråk for språklige minoriteter” i samråd med sakkyndig instans. Planen ”norsk som andrespråk” fokuserer på at norskopplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og behov, og den skal være allmenndannende og holdningsskapende. Videre vil opplæringen ha en viktig redskaps- og støttefunksjon for andre fag. Planen ”norsk som andrespråk for språklige minoriteter” skal legge grunnlag for videre skolegang, utdanning og yrkesliv. Som nevnt i foregående avsnitt, er det grunn til å anta at de fleste elevene som mottar særskilt norskopplæring, følger

planen ”norsk som andrespråk”. Planen gir blant annet føringer for innhold og organisering av leseopplæringen, ved at elevene blir tatt ut i egne andrespråksklasser (UFD 2005).

Lødding (2003) har foretatt en undersøkelse i forhold til frafall i utdanning blant minoritetsspråklige elever. Hun omtaler planen ”norsk som andrespråk” med et ambivalent syn. På den ene siden hevder Lødding (2003) at en del elever trolig har god nytte av faget, mens det på den andre siden er fare for at faget, i noen tilfeller, anses som et ”oppsamlingssted” for de minoritetsspråklige elevene med svakest skoleprestasjoner. Som det fremkom i oppgavens andre kapittel hvor debatten rundt minoritetsspråklige elever ble belyst, fikk Rambøll i oppdrag av Utdanningsdirektoratet i 2005 å gjennomføre en evaluering av praktiseringen av planen ”norsk som andrespråk” i den norske skolen. Et sentralt funn i evalueringen er at de færreste lærerne som underviser i særskilt norsk har spesiell kompetanse til dette. Situasjonen er relativt sett noe bedre i store kommuner, men også her finnes tegn på manglende kompetanse. Det er imidlertid igangsatt få kompetansehevingstiltak fra kommunenes side. Også når det gjelder organiseringen av særskilt norsk finner Rambøll (2005-2006) svakheter i skolens praksis. Organiseringen av opplæringen er stort sett overlatt til lærerne på de enkelte trinnene. Det ser også ut til at praktiske og sosiale hensyn styrer organiseringen i større grad enn pedagogiske hensyn. Et resultat av dette er at særskilt norskopplæringen sjelden er lagt parallelt til klassens ordinære norskopplæring. På en del skoler ser det også ut til at den særskilte norskopplæringen integreres i den ordinære norskundervisningen. I evalueringen settes det spørsmålsteget til om en slik organisering ivaretar alle elevene. Kun med et unntak fant ikke Rambøll eksempler på at særskilt norskopplæringen i casekommunene i undersøkelsen, var gjenstand for pedagogisk utvikling (Rambøll 2005-2006).

Utdanningsetaten valgte, i en prosjektperiode, å kutte bruk av planen ”norsk som andrespråk” i Oslo skolen. Bakgrunnen for dette valget var blant annet de svake prestasjonene elever som fulgte planen viste på kartleggingsprøver av leseferdigheter (Utdanningsetaten 2004). En slik organisering krever økt grad av tilrettelegging slik at elevene ivaretas innenfor den ordinære opplæringen. Det er da grunn til å anta at dette medfører økt grad av utfordring for lærerne, da alle elever, ifølge Opplæringslovens § 1-3, har krav på tilpasninger i forhold til sine evner og forutsetninger.

4.6.1 Andel minoritetsspråklige elever som får opplæring etter planen ”norsk som andrespråk”

Aasen og Mønness (2005) har beregnet at ca. 83 % av elevene som mottar særskilt norskopplæring får undervisning i norsk som andrespråk. At disse elevene faktisk får undervisning på grunnlag av læreplanen i ”norsk som andrespråk” mener de imidlertid er usikkert. Dette hevder de kan skyldes både manglende kunnskap om og kjennskap til planen, samt manglende vilje til å ta den i bruk. Trolig er det stor variasjon med

hensyn til antall undervisningstimer i norsk som andrespråk den enkelte elev faktisk mottar per uke (Aasen og Mønness 2005). Trolig er det ikke kun antall undervisningstimer som varierer fra skole til skole, men også undervisningsopplegg, pedagogisk kompetanse og varigheten av denne form for undervisning. Det kan også knyttes usikkerhet til hvordan beslutningen om elevene er i besittelse av "tilstrekkelig kunnskap" i norsk, tas, og i hvilken grad kartleggingsmateriale som er utarbeidet benyttes (Aasen og Mønness 2005). I Rambølls (2005-2006) evaluering avdekkes store mangler når det gjelder skolenes evne til å måle resultater av opplæringen og foreta nyttige evalueringer. Ifølge Opplæringsloven skal elevene kartlegges før og underveis i den særskilte norskopplæringen. Det viste seg at mange skoler mangler kompetanse i forhold til bruk og oppfølging av kartleggingsresultater og en stor andel skoler benytter kartleggingsmateriale de selv har utviklet. Den særskilte kompetansen utvikling og bruk av kartleggingsmateriale krever, ser ikke ut til å være på plass på skolene (Rambøll 2005-2006). I neste avsnitt vil det ses på tidsaspektet man kan forvente med hensyn til hvor lenge minoritetsspråklige elever tar del i særskilt norskopplæring før de følger ordinær opplæring.

4.6.2 Tidsperspektiv på opplæring etter "norsk som andrespråk"

Aasen og Mønness (2005) viser at opplæringen etter planen "norsk som andrespråk" omfatter et avtagende antall elever gjennom skoleforløpet fra 1. til og med 13. klasse. De viser til forskningslitteratur som hevder det tar fra 4 til 9 år å lære et andrespråk så godt "at det strekker til i kognitivt krevende sammenhenger" (Aasen og Mønness 2005:16). At antallet elever som mottar norsk som andrespråkopplæring er avtagende med alder er ifølge forfatterne forenlig med dette. I Løddings rapport "Frafall blant minoritetsspråklige" fremkommer det at omkring en femtedel av de minoritetsspråklige elevene som følger planen "norsk som andrespråk" følger den gjennom hele grunnskolen. Det er også slik at rekrutteringen til dette faget ikke bare styres av antall år elevene har gått i norsk skole, men også av deres generelle skoleprestasjoner. Dersom elevene blir værende med dette tilbudet, slik altså tilfelle er for en del elever, hevder Lødding (2003) at det er fare for at faget kan ha en segregerende effekt. Datamaterialet som ligger til grunn for Løddings rapport opplyses imidlertid å være mangelfullt, noe som også påpekes av en arbeidsgruppe som er satt sammen for blant annet å vurdere muligheten for ett norskfag for alle elevgrupper (UFD 2005). Til tross for at "norsk som andrespråk" er ment som et overgangsfag fant Rambøll (2005-2006) i sin evaluering at om lag halvparten av alle elevene i casekommunene får særskilt norskopplæring gjennom hele skoleløpet. Når det gjelder skolenes praksis i forhold til å vurdere om elevene har "tilstrekkelige norskkunnskaper" for å følge ordinær opplæringen brukes i hovedsak, ifølge rapporten, leseferdighetskartlegging, observasjon og skolens egenutviklede tester. Det fremgår av rapporten at om lag 30 % av skolene ikke har standardiserte prosedyrer på hvordan kartleggingsprosessen skal forløpe (Rambøll 2005-2006). I neste avsnitt vil jeg se nærmere på lærerkompetansen, samt hva som fremkommer i Opplæringsloven angående kartlegging av minoritetsspråklige elever.

4.6.3 Lærerkompetanse og bruk av kartleggingsmateriale

Høsten 2003 gjennomførte Utdanningssetaten i Oslo en kartlegging som viste at kun en av femten lærere som underviser i ”norsk som andrespråk” i Oslo har formell kompetanse i faget. Dette utgjør 57 av 868 lærere. Det er også usikkerhet tilknyttet i hvor stor grad opplæringen skjer på grunnlag av planen ”norsk som andrespråk”. Som tidligere nevnt er det trolig mange lærere som har manglende kjennskap til planen eller eventuelt har motvilje mot å ta planen i bruk (Aasen & Mønness 2005). Et sentralt funn i Rambølls (2005-2006) evaluering omhandlet at de færreste av lærerne som underviste i særskilt norsk hadde spesiell kompetanse på området. Relativt sett var situasjonen noe bedre i større kommuner, men også her var det behov for kompetanseheving blant lærerne. Lærerne som deltok i evalueringen meddelte at de følte behov for ytterligere kunnskap i forhold til andrespråksinnlæring for å kunne gjøre en bedre jobb. Det er imidlertid få kommuner som tilbyr slik kompetanseheving. Dette på tross av at kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er en sentral del av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006). Som tidligere nevnt ble det, i Rambølls (2005-2006) evaluering, også satt spørsmålsteget i forhold til organiseringen av opplæringen. I mange kommuner ble organiseringen overlatt til enkelte lærere på de ulike klassetrinnene. Funn i evalueringen tyder også på at praktiske og sosiale hensyn ofte ble vektlagt i større grad enn pedagogiske hensyn (Rambøll 2005-2006). Mange lærere uttrykte også mangel på kunnskap om andrespråksinnlæring og generell kulturforståelse. I forhold til skolenes kartleggingspraksis ble det, som nevnt, også avdekket store mangler. Om denne type kartlegging står følgende i Opplæringsloven:

”Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen” (Opplæringsloven § 2-8).

I dette utdraget av Opplæringsloven står det at slik kartlegging skal finne sted før vedtaket om særskilt språkopplæring fattes. I tillegg skal det utføres kartlegging underveis i opplæringen. I tilknytning til den nye læreplanen er det utarbeidet kartleggingsmateriale som skolene anbefales å bruke for å måle elevenes grad av norskkunnskaper. Til tross for retningslinjer i Opplæringsloven og læreplanen viser Rambølls (2005-2006) evaluering altså store kommunale forskjeller i forhold til bruk av kartleggingsmateriale. Svært få kommuner gir skolene retningslinjer for hvordan de skal kartlegge elevenes norskkunnskaper. Dette fører til at skolene selv utvikler kartleggingsverktøy. Over 50 % av skolene i casekommunene i evalueringen benytter kartleggingsmateriale de selv har utviklet. For å utvikle og ta i bruk kartleggingsmateriale kreves spesiell kompetanse som det i evalueringsrapporten settes spørsmålsteget til om en kan anta at alle skolene har. I tillegg mangler mange kommuner systemer for å måle resultatene av opplæringen i norsk som andrespråk. Hvordan utvikling og forbedring av opplæringen skal kunne finne sted dersom systemer for å evaluere og måle

resultatene av opplæringen mangler, er et interessant spørsmål. Videre avdekkes også store kunnskapsmangler når det gjelder kommunens forpliktelser til å tilby norsk som andrespråk (Rambøll 2005-2006).

4.7 Oppsummering: Minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge

4.7.1 Følger av opplæringsloven

Som en oppsummering av dette kapittelet ønsker jeg å se på de følgene opplæringsloven ser ut til å få for minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Som tidligere nevnt er det altså opp til den enkelte skole å velge hvilken læreplan den særskilte norskopplæringen skal følge. Dersom den ordinære læreplanen i norsk velges, må skolen selv ta ansvar for hvordan nødvendige tilpasninger skal utføres. Hver enkelt kommune vurderer om de kan, og har mulighet til, å tilby morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Dersom dette ikke blir tilbudt en elev som har behov for slik opplæring, skal det ifølge Opplæringslovens § 2-8, legges til rette for annen opplæring tilpasset elevens forutsetninger. Det er gjennom dette kapittelet vist at det er grunn til å anta at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring blir tatt i bruk i liten grad som opplæringsform for minoritetsspråklige elever i Norge i dag (Rambøll 2005-2006). Spørsmålet om, og hvor lenge, den enkelte minoritetsspråklige elev har rett til særskilt norskopplæring, er altså i hvert tilfelle en skjønnsmessig vurdering. Det er imidlertid, i tilknytning til den nye læreplanen, utarbeidet kartleggingsmaterieell som skolene oppfordres til å bruke for å foreta denne vurderingen. I hvor stor grad dette kartleggingsmaterialet blir benyttet er usikkert (Utdanningsdirektoratet 2007). Ifølge Rambølls (2005-2006) evaluering benytter flere skoler kartleggingsverktøy de selv har utarbeidet og det antas at kvaliteten på disse varierer. Som følge av opplæringslovens ”vage” føringer, samt kommunenes manglende oppfølging av skolene, ser opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever ut til å variere i stor grad fra skole til skole, og fra kommune til kommune. Evalueringen avdekker også store kunnskapsmangler når det gjelder kommunenes forpliktelser til å tilby norsk som andrespråk. Til tross for at kompetanseheving blant lærere og skoleledere er en sentral del av Kunnskapsløftet, viser det seg at kompetansen blant lærerne varierer i stor grad. Økt kompetanse på området etterspørres. Det er imidlertid få kommuner som tilbyr slik kompetanseheving. De fleste lærerne som underviser i norsk som andrespråk mangler særskilt kompetanse for å undervise i faget (Rambøll 2005-2006). Opplæringslovens ”vage” føringer, samt kommunenes manglende oppfølging av skolene fører til at dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever ser ut til å styres av en rekke tilfeldigheter. På tross av lokal ansvarliggjøring mangler mange kommuner systemer for å følge opp skolene når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever. Videre viser det seg at en stor andel norske skoler mangler kompetanse og systemer for å gjennomføre, måle og sikre forsvarlig opplæring av minoritetsspråklige elever.

4.7.2 Forskning versus politiske føringer

I oppgavens andre kapittel ble en rekke politiske dokumenter trukket frem for å belyse den utdanningspolitiske debatten. Videre, i tredje kapittel, så jeg på sentrale deler av forskning rundt minoritetsspråklige elevers skolefungering. Gjennom fjerde kapittel har jeg nå belyst hvilke føringer for opplæring av minoritetsspråklige elever som ligger i Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet. Som det fremkommer gjennom oppgaven, finnes det områder hvor forskningens anbefalinger og føringer i politiske dokumenter samkjører, mens det på andre områder kan avdekkes avvik. Det finnes også eksempler på områder hvor forskning og føringer i politiske dokumenter er sammenfallende, mens praksis tilsynelatende allikevel avviker fra føringer nedfelt i Opplæringsloven. Et eksempel på dette er den store andelen skoler som mangler systemer for å gjennomføre, måle og evaluere opplæringen av minoritetsspråklige elever, samt kartlegge deres norskspråklige utvikling (Rambøll 2005-2006). Dette på tross av forskningens, Kunnskapsløftets og øvrige politiske dokumenters understreking av at gode språklige ferdigheter er avgjørende for fremtidig fungering i skolen og samfunnet forøvrig (Stahl & Nagy 2006; Øzerk 1992; Dickinson & Tabors 2001; Kunnskapsdepartementet 2006; St.meld.nr. 16 2006-2007; St.meld nr 23 2007-2008).

Som vist i tredje kapittel peker forskning i retning av at opplæring som har funksjonell tospråklighet som målsetning, ivaretar minoritetsspråklige elevers språklige, kognitive og identitetsmessige utvikling (Slavin & Cheung 2005; Baker 2006). Skutnabb-Kangas (1999) og Baker (2006) understreker viktigheten av å anerkjenne minoritetsspråklige elevers tospråklighet gjennom opplæringsmodeller som tar sikte på å skape funksjonelt tospråklige elever. Videre anses tospråklige lærere å inneha flere viktige funksjoner. Dette gjelder både i forbindelse med elevers språklige og kognitive utvikling, men også som rollemodeller og identitetspersoner for elevene og brobyggere mellom hjem og skole (Bakken 2007; Ryen m.fl. 2005). Opplysninger som fremkommer gjennom politiske dokumenter i oppgaven viser at den norske skolen på flere områder unnviker fra forskningens anbefalinger om funksjonell tospråklighet (Opplæringsloven § 2-8; UFD 2005). Videre viser Bakkens (2007) undersøkelse at minoritetsspråklige elever oftere føler seg diskriminert og utenfor i skolesammenheng. Dette, samt prestasjonsgapet som eksisterer, tilsier at det finnes et potensial for forbedring i den norske skolen (St.meld.nr. 16 2006-2007). Når det gjelder fokus mot tidlig innsats, samt styrking av grunnleggende ferdigheter kan man i stor grad se at forskning og føringer i politiske dokumenter sammenfaller. Likevel synes det, ut fra Rambølls (2005-2006) evaluering, å mangle systemer som sikrer slik praksis for minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Kort oppsummert så viser det seg at den lokale ansvarligheten som er lagt til kommunene i form av oppfølging av skolene, på flere områder er mangelfull (Rambøll 2005-2006). Med dette vil jeg nå rette blikket mot den amerikanske utdanningsatsningen ”No Child Left Behind”, for å få svar på om kunnskap fra satsningen kan tilføres norske forhold. I oppgavens neste del vil jeg utdype hva ”No Child Left Behind” består av, samt belyse utfallet utdanningsatsningen har hatt så langt.

5. Hva er “No Child Left Behind” og hva er så langt utfallet av denne amerikanske utsanningssatsningen?

Som overskriften tilsier vil jeg gjennom dette kapittelet vil jeg svare på det fjerde delspørsmålet som ble presentert i forbindelse med problemstillingen i oppgavens punkt 1.2 innledningsvis. Jeg vil her kort redegjøre for hva den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” består av, samt tydeliggjøre hvilke konsekvenser utdanningssatsningen får for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Først vil jeg kort se på den historiske bakgrunnen for ”No Child Left Behind”, samt utdype hva målsetningen i utdanningssatsningen består av. Deretter vil jeg kort redegjøre for et utvalg føringer som ligger i ”No Child Left Behind”, hvordan utdanningssatsningen er organisert, hvilke hovedområder i opplæringen som vektlegges, samt belyse hvilke konsekvenser dette får for skolenes praksis. Videre vil jeg ta for meg utfallet utdanningssatsningen har hatt så langt. Jeg vil trekke frem vesentlige forskningsresultater og funn, samt utdype hva kritikken av utdanningssatsningen inneholder. Avslutningsvis vil jeg til slutt i dette kapittelet oppsummere hovedtrekkene av ”No Child Left Behind” før jeg, i etterfølgende kapittel, vil trekke paralleller mellom norske og amerikanske utdanningsforhold.

5.1 Historisk bakgrunn for utdanningssatsningen

Utdanning har i USA vært en av de høyest prioriterte nasjonale agendaer siden 1980-årene (Hess og Finn 2004). Det har gjennom tidene vært igangsatt ulike prosjekter og reformer i det amerikanske skoleverket, blant annet nasjonale standarder og tester. Til tross for substansiell innsats, høy grad av kreativitet blant politikere og millioner av dollar, ser det ikke ut til at tidligere tiltak har ledet til ønsket suksess i amerikansk skolehistorie. Store forskjeller i skoleprestasjoner, samt skjevhet i økonomiske og sosiale forhold mellom ulike befolkningsgrupper, viser at USA fremdeles har en lang vei å gå for å utjevne de ulikheter som eksisterer (ibid). Under presidentvalgkampen i 2000 lovet presidentkandidatene et sterkt nasjonalt fokus mot utdanning dersom de ble valgt. George W. Bush, daværende guvernør av Texas, promoterte ”The Lone Star State’s strong accountability program” som nasjonal modell. Programmet inneholdt elementer av sterk lokal ansvarlighet og fritt skolevalg. Etter nærmere et år med forhandlinger, dannet kongresslederene i Det hvite hus et kompromiss. Dette kompromisset er nå kjent som ”The No Child Left Behind Act” og ble lovfestet 8. januar 2001. ”No Child Left Behind” er omtalt som den mest ambisiøse og betydningsfulle satsningen i den amerikanske skolen siden 1965 (McGuinn 2006). I tilknytning til ”No Child Left Behind” fremla Kongressen for første gang et akademiskorientert vedtak som ville føre til konkrete og økonomiske konsekvenser for skolene. Elever i inadekvate skoler hadde nå mulighet til å søke assistanse og hjelp, eller til å skifte skole (Hess & Finn 2004).

5.2 Hvilken ideologi forankres ”No Child Left Behind” i og hva er utdanningssatsningens målsetning?

Et overordnet mål i ”No Child Left Behind” er å styrke utdanningssystemet slik at klasseskiller og prestasjonsgapet som eksisterer mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i den amerikanske skolen, reduseres. Når utdanningssatsningen omtales, benyttes ofte følgende ord: *“An act to close the achievement gap with accountability, flexibility and choices, so that no child is left behind”* (U.S. Department of Education 2007). Videre vil jeg utdype hva som ligger i begrepene *accountability*, *flexibility* og *choices*, da disse refererer til grunntanker ”No Child Left Behind” bygger på.

5.2.1 Lokal ansvarlighet

Accountability (ansvarlighet) refererer til et av ”No Child Left Behind”s hovedmål som omhandler å ansvarliggjøre delstatene, de lokale skoledistriktene og skolene. Skolene ansvarliggjøres blant annet ved at de må utarbeide planer og igangsette tiltak på bakgrunn av elevprestasjoner ved skolen. Tiltakene må gjennomføres og evalueres og det må vises til forbedrede resultater og årlig fremgang for alle elever ved den enkelte skole. Delstatene er ansvarlige for utvikling og bruk av testmateriale som elevenes skoleprestasjoner kartlegges med. På denne måten delegeres ansvar, og skolene ”tvinges” til å innta en aktiv rolle i forhold til elevenes faglige utvikling. En underliggende ideologi i ”No Child Left Behind” er troen på at ved å oppmuntre til ansvarlighet i offentlige skoler, foreta delegering av ansvar, samt benytte belønning og sanksjon, er ledd i prosessen som skal lede til utjevning av forskjeller i skoleprestasjoner mellom minoritets- og majoritetselever (U.S. Department of Education 2007).

5.2.2 Økt fleksibilitet

Flexibility (fleksibilitet) refererer blant annet til skolenes fleksibilitet i forhold til bruk av den finansielle støtten. Skoledistriktene står relativt fritt i forhold til utarbeidelse av budsjett og hvordan den statlige støtten som tildeles blir benyttet (McGuinn 2006). Også i utarbeidelsen av tiltak står skoledistriktene nokså fritt i forhold til hvilke pedagogiske verktøy de ønsker å benytte seg av, samt hvordan de ønsker å organisere undervisningen på en mest hensiktsmessig og måte. Til tross for stor grad av fleksibilitet ligger det føringer i satsningen som styrkes gjennom økonomiske belønninger. Et eksempel på dette er at bruk av opplæringsmetoder med forankring i forskning belønnes. Videre utvikler delstatene selv kartleggingsmateriale, noe som igjen viser fleksibiliteten og ansvarligheten som ligger i utdanningssatsningen (U.S. Department of Education 2007).

5.2.3 Flere valgmuligheter

Choices (valg) refererer til økt grad av valgmuligheter for elever i den amerikanske skolen. Et av hovedmålene i ”No Child Left Behind” er å gi flere valgmuligheter til elever som i utgangspunktet har skoletilhørighet til lavtpresterende skoler. Dersom skolen ikke når målene for årlig progresjon kan elevene kreve økt støtte ved skolen eller skifte til en skole som kan vise til bedre resultater. I forhold til slike valgmuligheter blir foreldresamarbeidet viktig (U.S. Department of Education 2007).

I tillegg til punktene nevnt ovenfor bygger opplæring under ”No Child Left Behind” på en enspråklig opplæringsmodell. Det vil si at opplæringen baseres på engelsk som opplæringspråk hvor alle elever integreres i samme undervisning. I ”No Child Left Behind” fremkommer en grunntanke om at ved å sette de samme høye standarder til alle, ansvarliggjøre skolene og utarbeide og arbeide mot målbare mål som gjelder hele elevmassen, vil skoleprestasjonene heves generelt. Dette gjøres ved å skape felles forventninger til alle elever i skolen, fokusere på utvikling av grunnleggende ferdigheter, i tillegg til å øke standarden på skoler og heve lærerkompetansen. Skoler og skoledistrikter blir, gjennom ”No Child Left Behind”, oppfordret til å fokusere på de tradisjonelt svake elevgruppene, som elever fra familier med lav inntekt, elever med lærevansker og elever med minoritetsbakgrunn. Fortløpende kartlegging og testing av elevene skal sikre en positiv faglig utvikling. Styrket hjem-skole-samarbeid, samt økt bruk av forskningsbaserte opplæringsmetoder er vesentlige satsningsområder i utdanningssatsningen. Da ”No Child Left Behind” la frem sine planer for implementering i 2001, var et av målene at det i løpet av skoleåret 2005-2006 skulle være minst en velkvalifisert lærer med formell utdanning i alle klasserom hvor akademiske fag ble undervist (U.S. Department of Education 2007).

5.3 Hvilke føringer ligger i ”No Child Left Behind” og hvilken betydning får dette for skolenes praksis?

5.3.1 Etablering av tilsyns- og støttesystem for skolene

I forbindelse med ”No Child Left Behind” er det utviklet en tilsyns- og kontrollordning. For det første må alle skoler gjøre elevresultater fra kartlegging allment tilgjengelig. I tillegg må de ulike skoledistriktene etablere et team som skal føre skolemessig tilsyn. Teamet skal blant annet kontrollere om skolene følger de tiltak som er utarbeidet for å kunne vise til årlig fremgang. Gjennom denne tilsynsordningen vil det også oppdages tidlig dersom skoler har behov for hjelp og økt kompetanse for å nå de mål som er satt. Skoledistriktene skal altså etablere et støttesystem for skolene som i perioder kan tilby skoler hjelp, assistanse og økt kompetanse. Slik støtte kan for eksempel være økt lærertetthet, kompetente lærere som fortar veiledning av lærerne ved skolen,

kursing av lærerstab og bruk av assisterer på skolen i en begrenset periode (McGuinn 2006). Flexibiliteten som ligger i ”No Child Left Behind” omhandler, som tidligere nevnt, at delstater og skoledistrikt selv administrer den finansielle støtten. Skolene oppfordres til å benytte en rikelig del av den føderale støtten til å heve lærernes kompetanse. Da spesielt med tanke på kompetanse i forhold til utvikling av grunnleggende ferdigheter, for å kunne øke graden av tilrettelegging av opplæringen i den amerikanske skolen (ibid). Videre vil jeg se på hva som skjer med de skoler som ikke når de satte prestasjonsmål.

5.3.1.1 ”TITLE 1”-SKOLER

De ulike delstatene utarbeider årlig prestasjonsmål. Disse målene er felles for alle skoledistrikt i delstaten og gjelder dermed for alle skoler. Det er på bakgrunn av disse målene tester og kartleggingsprøver utarbeides. Skolene tar utgangspunkt i delstatens prestasjonsmål når de utarbeider årlig progresjonsplan for egen skole. På tross av at skolenes planer skal godkjennes av skoledistriktet, samt tilby skolene støtte dersom de har vanskeligheter med å nå sine progresjonsmål, hender det at skolene ikke presterer og nå satte mål. Dersom en skole mislykkes i å nå delstatens prestasjonsmål to etterfølgende år, gis det teknisk støtte fra skoledistriktet for å forbedre situasjonen på skolen. Skolen vil da bli omtalt som ”Title 1 school”, noe som fører til at elevene ved denne skolen har mulighet til å overføres til en annen offentlig skole dersom de ønsker dette. Dersom skolen ikke når forbedringsmålene det tredje året på rad kan elevene velge å bruke deres del av ”Title 1”-bevilgningene til å betale ekstraundervisning (tutoring) og annen supplerende undervisning, også via private selskap. Dersom skolen fjerde etterfølgende år mislykkes i å nå delstatens prestasjonsmål må endringer av alvorligere art igangsettes på skolen. Slike endringer kan for eksempel være revurdering og utskiftning av pensumlitteratur, omorganisering i organisasjonen eller utskiftning av lærerstab (McGuinn 2006).

5.3.2 Etablering av et system for rapportering

De ulike delstatene må utarbeide egne datainnsamlingssystem samt rapporteringssystem. Resultater fra elevenes kartlegging skal innhentes fra alle offentlige skoler. Delstatene skal, i tillegg til å utarbeide kartleggingsmateriale og utarbeide datainnsamlings- og rapporteringssystem, innhente skolenes elevresultater, evalueringer, samt utarbeidelser av planer med forbedringsmål. ”Adequate Yearly Progress” (AYP) refererer til obligatoriske skoleforbedringsplaner hvor den enkelte skole viser til hvilke mål de arbeider mot å nå i løpet av kommende skoleår. Skoleforbedringsplanene skal innhentes og godkjennes av det lokale skoledistriktet skolen tilhører (McGuinn 2006). Delstatene utarbeider, som tidligere nevnt, prestasjonsmål som skolene tar utgangspunkt i når de utvikler sine årlige forbedringsplaner (Hess & Finn 2004).

5.3.3 Økt lærerkompetanse og opprustning av hjem-skolesamarbeid

”No Child Left Behind” krevde, ved implementeringsstart av utdanningsstatsningen, at alle delstater innen skoleåret 2005-2006 skulle ha en velkvalifisert lærer (highly qualified teacher) i alle klasserom hvor akademiske fag ble undervist. Delstatene måtte dermed etablere en plan for hvordan dette målet skulle nås. ”No Child Left Behind” krever at alle lærere som skal jobbe som ”Title 1”-lærere skal ha godkjent høy utdanning, det vil si minimum 3-årig bachelorgrad fra høyskole eller universitet, samt inneha kompetanse i fag og pedagogikk. Foreldrene til elever i den amerikanske grunnskolen har for første gang rett til å be om å se lærernes kvalifikasjoner. ”No Child Left Behind” ber skolene benytte seg av de kvalifikasjoner lærerne har i forbindelse med styrking av grunnleggende ferdigheter, for å minske prestasjonsgapet som eksisterer mellom minoritets- og majoritets elever. Skolene må, ifølge ”No Child Left Behind”, informere foreldrene dersom deres barn blir undervist av en lærer eller assistent som ikke oppfyller kravet om utdanningsbakgrunn. ”No Child Left Behind” krever at informasjon om delstatene og skoledistriktenes kartleggingsresultater gis foreldrene. Skolens mål i AYP-en (den årlige forbedringsplanen) skal gjennomgås med elevenes foresatte hvert år. Dette for å øke muligheten for at foresatte støtter opp under elevenes skolegang (McGuinn 2006).

5.3.4 Belønning, konsekvenser og sanksjon

I ”No Child Left Behind” ligger et system for belønning og konsekvenser for den enkelte skole, skoledistrikt og delstat. Et slikt system er ikke helt fremmed i USA. I noen delstater, blant annet i Kentucky, har allerede et slikt system vært i bruk i en årrekke (McGuinn 2006). Når ”No Child Left Behind” ble innført har et belønnings- og sanksjonssystem blitt iverksatt for hele nasjonen. Belønninger i form av økonomiske bevilgninger blir tildelt delstater og skoler på bakgrunn av ulike bragder. Dersom en delstat kan vise til at de har prestert å minske prestasjonsgapet mellom elevgrupper, samt bedret elevenes prestasjoner totalt, vil finansiell belønning gis. Skoler som kan vise til stor forbedring blant de svakeste elevgruppene vil bli belønnet med ”No Child Left Behind”-bonuser. Belønninger vil også tildeles delstater som har etablert et leseprogram som strekker seg fra førskolealder til 3.trinn. Leseprogrammene må være forankret i forskningslitteratur. Dersom leseprogram i tilknytning til ”Reading First” etableres vil initiativet lede til bevilgninger som igjen vil styrke kompetansen blant lærerne (ibid). Jeg vil i neste avsnitt, i punkt 5.3.5, utdype hva ”Reading First” består av.

”The Secretary of Education” har autoritet til å redusere den føderale støtten dersom en delstat ikke innvilger de forventninger som stilles. Dersom en skole mislykkes i å nå sine årlige progresjonsmål (AYP-målene) kan elevene, som tidligere nevnt, be om å overføres til en høytpresterende skole eller benytte ”Title 1”-bevilgningene til å betale offentlige eller private lærere for ekstraundervisning (McGuinn 2006). Dette refereres til som en form for straff for skolen, samtidig som ”No Child Left Behind” har en målsetning om å ivareta

elever fra svaktpresterende skoler og er opptatt av at den enkelte elev ikke skal lide dersom skolen ikke når forbedringsmålene som er satt (Hess & Finn 2004).

5.3.5 Forskningsbasert leseopplæring gjennom "Reading First"

Fokus mot utvikling av grunnleggende ferdigheter står sentralt i "No Child Left Behind". I forhold til den grunnleggende ferdigheten lesing står "Reading First" sentralt. "Reading First" er et føderalt utdanningsprogram som blir benyttet i tilknytning til "No Child Left Behind" og administreres av det amerikanske utdanningsdepartementet (U.S. Department of Education). Programmet krever at skoler finansiert med "Reading First"-tilskudd benytter leseopplæringsmetoder som er vitenskapelig basert. "Reading First" fokuserer på å utprøve ulike forskningsbaserte metoder for tidlig leseopplæring i klasseromsundervisning. Gjennom "Reading First" får delstatene og skoledistriktene støtte i å anvende vitenskapelig baserte leseopplæringsmetoder. Opplæringsmetoder, undervisningsopplegg og aktiviteter, samt evalueringsverktøy i tilknytning til det gjeldende opplæringsprogrammet presenteres for lærerne. Målet med "Reading First" er å sikre at alle elever tilegner seg tilfredsstillende leseferdigheter senest mot slutten av 3. trinn. Programmet åpner for bruk av ulike forskningsbaserte leseopplæringsmetoder. De delstater som kan vise til gode resultater med bakgrunn i forskningsbaserte leseopplæringsopplegg i klasserommet mottar ekstra bevilgninger. Skolenes evaluering av praksis, samt erfaringer og synspunkter i forhold til hva som er den mest effektive leseopplæringsmetoden meddeles "Reading First". Kun programmer som har et vitenskapelig grunnlag basert på leseutviklingsforskning er kvalifisert for finansiering gjennom "Reading First". Det er hovedsakelig fem fokusområder som står sentralt i "Reading First" og som danner grunnlaget for lærernes kompetanseheving i forhold til leseutvikling. Fokusområdene er fonemisk og fonologisk bevissthet, utvikling av vokabular, leseflyt og leseforståelse (U.S. Department of Education 2008a).

En andel av programmidlene fra "Reading First" tildeles "Title 1"-skoler, altså skoler som ikke har nådd sine forbedringsmål. Årsaken til dette er for å kunne igangsette forskningsbasert leseopplæring på skoler hvor kompetanseøkning er nødvendig. Det vil da bli innleid kompetente pedagoger som kan veilede lærere i de best evaluerte leseopplæringsmetodene for bruk i klasserom. Veilederne som arbeider i tilknytning til "Reading First" analyserer data fra ulike forskningsprosjekt fortløpende, for å drive mest mulig effektiv opplæring av elevene ved "Title 1"-skoler. "Reading First" er beregnet for leseopplæringsprogram som strekker seg fra førskolealder til og med 3.trinn. Det beslektede programmet "Early Reading First" har samme fokus og forankring som "Reading First", men er utarbeidet med tanke på førskolebarn og sikter mot å øke kompetansen hos barnehageansatte. Målsetningen med disse to programmene er at opplæringsmetoder og aktiviteter i forhold til språk og fonologisk bevissthet, skal følge barnet fra førskolealder til skolealder. Dette for å sikre en jevn

progresjon av språklig utvikling, samt gi barnet en opplevelse av sammenheng i erfaringer fra barnehage til skole i forhold til språklige aktiviteter og stimulering av lese-forberedende aktiviteter (U.S. Department of Education 2008a).

5.3.6 Testing og kartlegging av elevprestasjoner

I "No Child Left Behind" rettes fokuset mot utvikling av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, da disse anses som avgjørende for skolefaglig utvikling. De ulike delstatene er ansvarlige for å kartlegge alle elever på 3. og 8. trinn hvert år, samt minst en gang i videregående opplæring. I tillegg skal den engelskspråklige utvikling hos elever som har et annet språk enn engelsk som førstespråk, kartlegges jevnlig. Delstatene står relativt fritt i forhold til utvikling og bruk av egne tester og standarder. Alle skoler, skoledistrikt og delstater må offentliggjøre elevenes resultater og gjøre disse allment tilgjengelig. Resultatene systematiseres i ulike grupper av elever, for å kunne sammenligne elevgruppene statistisk. Resultatene ses i sammenheng blant annet med etnisk bakgrunn, inntektsgrupper, elever med lærevansker av ulike slag, elever med begrensede engelskferdigheter og migrantelever. I tillegg til delstatenes egenproduserte kartleggingsmateriale, må også de ulike skoledistriktene administrere deler av den nasjonale kartleggingen NAEP (the National Assessment of Educational Progress). De deler av den nasjonale kartleggingen som omhandler ferdigheter i lesing og regning administreres hvert annet år på et utvalg av elevene fra 4. til 8. trinn i hele landet. Bakgrunnen for dette er å undersøke om delstatenes standarder holder mål sammenlignet med nasjonale standarder. Videre vil resultatene på nasjonale kartlegginger kunne si noe om de ulike delstatenes effektivitet, samt gi sammenligningsgrunnlag på tvers av delstater og nasjonen (McGuinn 2006).

5.4 Hva er så langt utfallet av utdanningsstatsningen "No Child Left Behind"? Forskningsfunn og resultater

5.4.1 Forminsket prestasjonsgap og forbedrede resultater i lesing og matematikk

U.S. Departement of Education viser til den nasjonale kartleggingen (NAEP)s resultater som viser til forbedringer i elevprestasjoner i lesing og matematikk. Rapporten kan vise til akademiske fremskritt både hos etnisk amerikanske elever og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Leseferdighetene blant 9-åringer i USA hadde forbedret seg mer de siste fem årene enn i de foregående 28 år til sammen. I rapporten kan det også vises til de høyeste resultatene i lesing siden 1971 og i matematikk siden 1973. Blant 13-åringer kunne man finne de høyeste matematikkresultatene noensinne. Rapporten viser også til de beste resultater gjennom tidene blant 9-

åringer med afroamerikansk og latinamerikansk bakgrunn i forhold til lesing og matematikkferdigheter. De tidligere omtalte prestasjonsgapene i lesing og matematikk mellom etnisk amerikanske og afroamerikanske 9-åringer, samt mellom etnisk amerikanske og latinamerikanske 9-åringer hadde minsket i omfang. Rapporten kunne vise til tidenes minste forskjeller mellom elevgruppene. Den nasjonale kartleggingen fra 2005 kan vise til at 43 stater, samt District of Columbia, enten forbedret faglig nivå eller holdt seg stabil i alle kategorier når det gjaldt lesing for 4. og 8. trinn, samt matematikkferdigheter på samme trinn (U.S. Department of Education 2006). Det finnes kritikere til statistikken som presenteres i U.S. Department of Educations rapport. Perlstein (2007) hevder for det første at det å sammenligne 2005 med 2000 er misvisende, da "No Child Left Behind" ikke trådte i kraft før skoleåret 2002-2003. Videre peker hun på at økningen i testresultatene fra 2000 til 2003 var omtrent den samme som økningen fra 2003 til 2005. Det settes dermed spørsmålsteget til hvordan æren for en økning i prestasjoner alene kan tilskrives "No Child Left Behind". Perlstein (2007) hevder også at kun undergrupper av elevene, som kan vise til positive resultater, har blitt trukket frem i rapporten.

Center of Education Policy gjennomførte i 2007 en undersøkelse for å få svar på om prestasjonsgapet mellom de ulike elevgruppene i den amerikanske skolen hadde minsket eller økt etter innføringen av "No Child Left Behind". Ved å undersøke testresultater fra alle 50 delstater ønsket de å besvare, det de mente, var det viktigste spørsmålet av alle: Har elevenes prestasjoner økt etter innføringen av "No Child Left Behind"? Resultatene i forbindelse med kartlegging av lesing og matematikk frem til og med skoleåret 2005-2006 ble analysert og funnene viste forbedrede resultater i lesing og matematikk i de fleste delstater som hadde tre eller flere års innsamlede data som kunne sammenlignes. Samlet sett hadde elevprestasjonene i lesing og matematikk økt siden 2002, det året "No Child Left Behind" ble innført. Flere resultater fra samme rapport viser at prestasjonsgapet mellom elevgruppene hadde minsket fremfor økt, siden 2002. Likevel fremheves det at dimensjonen på prestasjonsgapet fortsatt er betydelig (Center of Education Policy 2007a). Det er viktig å ta med i betraktningen de usikkerhetsmomentene som eksisterer ved analyser av slike resultater. Det er vanskelig å fastslå om disse positive trendene i lese- og matematikkresultater med sikkerhet har oppstått grunnet "No Child Left Behind". Siden år 2002 har delstater, skoledistrikt og skoler simultant implementert mange ulike, men beslektede fremgangsmåter for å heve elevprestasjonene. Hvordan situasjonen hadde vært dersom "No Child Left Behind" ikke hadde blitt implementert er vanskelig å fastslå. Det er likevel grunn til å anta at oppmerksomheten og fokuset som har blitt rettet mot å heve svake elevprestasjoner, har gitt avkastning. I 9 av de 13 delstatene med tilstrekkelig data for å kunne analysere pre- og posttrender i lys av "No Child Left Behind", kunne det vises til gjennomsnittlig årlige forbedringer ved høyere testskårer etter at "No Child Left Behind" var innført, sammenlignet med tidligere (Center of Education Policy 2007a).

I 2008 gjennomførte Center of Education Policy igjen en lignende undersøkelse. De ønsket å få svar på om elevprestasjonene hadde økt fra år 2002 til 2007. Funnene tydet på at prosentandelen av elever med gode

resultater på delstatstester i lesing og matematikk hadde økt siden 2002. I de delstater med minimum tre års registrert data som kunne danne sammenligningsgrunnlag, viste det seg at majoriteten av delstatene kunne vise til forbedrede resultater. Trendene i lese- og matematikkferdigheter på de nasjonale kartleggingene NAEP (The National Assessment of Educational Progress) har, ifølge rapporten, generelt også vist samme positive utvikling som resultatene fra delstatsrapporteringen, men med en noe flatere forbedringskurve. Rapporten kan også vise til delstatsresultater som tilsier at prestasjonsgapet mellom elevgruppene i flere tilfeller har minsket fremfor økt. Dette gjelder da kun i de delstater hvor data fra flere år er innsamlet og betraktes som tilstrekkelig for å danne sammenligningsgrunnlag. Ifølge rapporten har gruppen elever med afroamerikansk bakgrunn og elever fra familier med lav inntekt, økt spesielt i forhold til prestasjoner i lesing og matematikk. Resultater tyder også på at utviklingen er positiv for elever med latinamerikansk bakgrunn. Det poengteres at resultatene i forhold til den latinamerikanske elevgruppen er mindre valid, da den latinamerikanske befolkningen i mange delstater har endret seg i størrelse gjennom de siste årene. De nasjonale kartleggingsprøvene (NAEP) kan også vise til flere positive resultater i forhold til at prestasjonsgapet har minsket eller forholdt seg likt, og ikke økt i størrelse siden innføringen av "No Child Left Behind". Dette er med ett unntak. På den nasjonale kartleggingen av matematikkferdigheter blant 8. trinnselever skoleåret 2006-2007 viste det seg at variasjonen i resultatene mellom elevgruppene var større sammenlignet med tidligere (Center of Education Policy 2008).

De sammenlagte resultatene viser altså at det på nasjonalt nivå kan dokumenteres en minskning av prestasjonsgapet mellom elevgruppene, til tross for at forbedringen ikke er like tydelig som på delstatskartlegginger. Igjen blir det poengtert i rapporten at man må ta med i betraktningen de usikkerhetsmomenter som eksisterer ved analysing av elevresultater. Det eksisterer ikke gode sammenlignings- eller kontrollgrupper som kan måle effekten av "No Child Left Behind". Dersom man sammenligner resultatene opp mot private skoler, ser man faktorer som kan svekke validiteten av en slik sammenligning. Dette begrunnes i at "No Child Left Behind" trolig har hatt en innvirkning på alle skoler i USA. For eksempel har flere skoler brukt elementer av "Reading First"-programmet, til tross for at de ikke offisielt har deltatt i programmet. Dette tyder på at oppmerksomheten som har vært rettet mot viktigheten av tidlig innsats, målrettet arbeid, samt styrking av grunnleggende ferdigheter har hatt innvirkning på de fleste skoler i USA. Dermed anses det å måle resultatene opp mot tidligere år, som den mest valide måten å evaluere utfallet av utdanningsinnsats på. Det fremkommer dermed, ved sammenligning i forhold til tidligere resultater, forbedrede elevprestasjoner på nasjonalt, og så vel som på delstatlig nivå (Center of Education Policy 2008).

5.4.2 Økt fokus mot forskningsforankrede leseopplæringsmetoder -“Reading First”

Center of Education Policy utarbeidet i 2007 en rapport hvor funn i forbindelse med ”Reading First”-programmet ble presentert. Bakgrunnen for undersøkelsen var et ønske om å kartlegge utfordringene ved implementeringen av programmet, den oppfattede effektiviteten av programmet, dets koordinering med ”Tilte 1”-skoler, utstrekningen av programmet, samt nyttigheten av programevalueringene. Funnene i rapporten baseres på datamateriale fra den årlige delstatskartleggingen fra skoleåret 2006-2007 i 50 stater, nasjonal kartlegging av 349 responderende skoledistrikt og casestudie-intervjuer med distrikt- og skolenivå administratorer i 9 skoledistrikt. Det viser seg at ”Reading First” har hatt en positiv innflytelse på lokalt nivå. Skoler og skoledistrikter ser ut til å ha implementert programmet som planlagt. Majoriteten av delstatene, 82 %, rapporterte at de har opplevd at ”Reading First”s profesjonelle utvikling har hatt *moderat* eller *stor* effekt i forhold til økning av elevprestasjoner. En stor andel svarte at ”Reading First”s pensumsveiledning og/eller veiledningsmateriale generelt har hatt *moderat* eller *stor* effekt. Blant skoledistrikt med ”Reading First”-bevilgninger rapporterte 69 % at programmets veiledningssystem var en viktig årsak til økningen i elevprestasjoner. Videre rapportert en stor andel av de deltagende skoledistriktene om endringer i lærernes praksis i form av metodebruk, hvordan de planla, la opp og utførte undervisningen for tilegnelse av leseferdigheter. Endringene i lærernes praksis viste også til hyppigere ervervelse av nytt materiale blant lærerne. Rapporten kunne også vise til en utstrakt effekt som følge av ”Reading First”. Innflytelsen av programmet så ut til å strekke seg utover de 13 % av skoledistriktene og de 6 % av skolene på nasjonal basis som deltok i programmet i 2006-2007. Mer enn halvparten av skoledistriktene som var involvert i ”Reading First” rapporterte om at skoler som ikke mottok ”Reading First”-bevilgninger, likevel brukte elementer av programmet i opplæringen. Elementer av programmet ble også brukt i høyere klassetrinn, til tross for at programmet i utgangspunktet er beregnet for lave klassetrinn. Delstater rapporterte om at mer enn 3000 skoledistrikt som ikke formelt var tilknyttet programmet deltok på kurs og samlinger ledet av ”Reading First”(Center of Education Policy 2007b). Man skal ta med i betraktningen, i forhold til denne undersøkelsen, at en del av statistikken bygger på kvalitative svar i forhold til *opplevelsen* av programmet.

Samme år gjennomførte Center of Education Policy en undersøkelse i forhold til implementeringen av ”Reading First”. Undersøkelsen viste at ”Reading First” hadde signifikant innvirkning på leseopplærings pensum, studieplan, undervisning, veiledning og planlegging i de deltagende skolene. Av de 35 delstatene som rapporterte om forbedringer i elevenes leseferdigheter, betraktet 19 av delstatene ”Reading First”s undervisningsopplegg som en *viktig* eller *veldig viktig* årsak til forbedringene. En stor andel av skoledistriktene som var tilknyttet ”Reading First” meddelte at de hadde måttet endre deres undervisningsopplegg i lesing for å

kvalifisere for "Reading First"-bevilgninger. Videre ble det rapportert om at mer tid i klasserommet ble viet til leserelaterte aktiviteter etter deltagelse i "Reading First". Det ble funnet en signifikant forskjell i andel tid som ble avsatt til lesing på de lave klassesjennene på "Reading First"-skolene versus skoler som ikke var tilknyttet programmet. En betydelig svakhet som viste seg i undersøkelsen var mangelfull koordinering med "Early Reading First". Målsetningen med disse to programmene er, som tidligere nevnt, at de skal følge eleven fra førskolealder til skolealder. Dette for å sikre en jevn progresjon og sammenheng mellom barnehage og skole i forhold til språkutvikling og stimulering av pre-aktiviteter i lesing (Center of Education Policy 2007c). Ifølge en rapport gjennomført av U.S. Department of Education, viste det seg at skoler tilknyttet "Reading First" i større grad enn andre skoler, benyttet seg av materiale som var forskningsforankret. Lærerne deltok i større grad på leserelaterte utviklingsprogram og kurs. Ifølge rapporten ser "Reading First" ut til å ha hatt innvirkning på lærernes bevissthet rundt sentrale områder i leseutvikling hos elever. I planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen står fokusområder som fonemisk og fonologisk bevissthet, vokabular, leseflyt og leseforståelse på dagsorden. Lærernes økte kunnskap om lesing generelt, samt bedre kjennskap til leseopplæringsmaterialet, så ut til å være en gjennomgående positiv effekt på skolene som hadde tilknytning til "Reading First" (U.S. Department of Education 2008a).

En annen rapport utarbeidet samme år av samme departement fant ingen signifikante korrelasjoner mellom deltagelse i "Reading First"-programmet og elevenes faktiske leseferdigheter. Med nasjonale kartleggingsprøver som utgangspunkt foretok de en sammenligning av de skolene som hadde, og ikke hadde, hatt tilknytning til programmet. Ifølge rapporten fantes ingen sikre evidens som tydet på at "Reading First" hadde hatt statistisk signifikant innvirkning på elevenes leseprestasjoner, i form av økt leseforståelse. Kartleggingsresultatene kunne ikke vise til signifikant bedring i forhold til leseforståelsen verken hos 1., 2., eller 3. trinnselever. Imidlertid kunne skolene som hadde tilknytning til "Reading First" vise til en positiv statistisk signifikant innvirkning på avkodingsferdighetene blant 1. trinnselever som ble testet våren 2007 (U.S. Department of Education 2008b). Det kan stilles spørsmålstejn til resultatene fremlagt i denne rapporten. For det første kunne det tidligere i oppgaven vises til resultater som tilsa at leseferdighetene hadde økt generelt på nasjonalt plan. Det var knyttet usikkerhet til om disse forbedrede resultatene alene kunne tilskrives "No Child Left Behind". Ifølge denne rapporten fant man ingen signifikant sammenheng mellom elever tilknyttet "Reading First" og deres leseferdigheter versus elever som ikke hadde deltatt i programmet. Samtidig ble det tidligere poengtert at fokus på grunnleggende ferdigheter hadde økt generelt i landet og at mange skoler hadde benyttet seg av elementer av "Reading First" i opplæringen, til tross for at de offisielt sett ikke var tilknyttet programmet. Ut fra dette perspektivet er det ikke overraskende dersom en ikke fant signifikant forskjell mellom elever tilknyttet "Reading First" og elever som ikke, offisielt sett, hadde tilknytning til programmet. Det kan settes spørsmålstejn til om sammenligningsgruppen som har vært brukt her, altså elevene uten tilknytning til "Reading First", er en valid sammenligningsgruppe. Et annet aspekt jeg ønsker å kommentere i forbindelse med

denne rapporten er resultatene de fant i forhold til elevenes avkodning og leseforståelse på 1., 2. og 3. trinn. Som det ble vist tidligere i oppgaven består lesing både av avkodning og forståelse. I begynnerfasen krever avkodingsferdighetene mye av leserens energi og oppmerksomhet. Det er først når avkodingsferdighetene er mer eller mindre automatisert at leseren kan begynne å rette sin oppmerksomhet mot innholdet i en tekst (Høien & Lundberg 2000). Denne rapporten kunne ikke vise signifikant forbedrede leseforståelse hos elevene som hadde tilknytning til ”Reading First” i de tre første trinnene av småskolen. Det kan her settes spørsmålstegn til om en mer grunnleggende leseferdighetsopplæring vil kunne gi avkastning i forhold til leseforståelse hos elevene i så ung alder, eller om dette først vil vise seg senere i utdanningsløpet. En kan undre seg over om målet er at elevene skal bli *tidligere* lesere, eller *bedre* lesere. Da det kunne påvises signifikant forbedrede avkodingsferdigheter hos 1.trinnselever ville det vært interessant å følge disse elevene videre og ved et senere tidspunkt undersøke om disse, etter deltagelse i ”Reading First”, vil bli bedre lesere og kunne bruke lesing som redskap for tilegnelse av kunnskap i større grad enn elever uten tilknytning til ”Reading First”.

5.4.3 Økt lærerkompetanse

Center of Education Policy gjennomførte i 2007 en undersøkelse for å kartlegge om delstatene og skoledistriktene hadde innfridd ”No Child Left Behind”s krav i forhold til økt lærerkompetanse. I tillegg ønsket de å undersøke hvilken innvirkning økt lærerkompetanse ser ut til å ha på elevenes skoleprestasjoner. Som det fremkom tidligere i oppgaven stilte ”No Child Left Behind”, ved implementeringen av satsningen, et krav om at det innen skoleåret 2005-2006 skulle befinne seg en velkvalifisert lærer i alle klasserom hvor akademiske fag ble undervist. Kravet om velkvalifiserte lærere innebærer, som tidligere nevnt, at lærere som underviser i fag skal inneha faglig kompetanse for undervisning i faget, samt pedagogisk bakgrunn. Resultatene fra undersøkelsen baseres blant annet på innsamlet data fra 50 delstater, nasjonalt representativt datamateriale fra 349 responderende skoledistrikt og case-studieintervju med lokale administratorer fra 17 skoledistrikt. 66 % av skoledistriktene rapporterte at deres praksis samsvarte med kravet om en velkvalifisert lærer i alle klasserom. 17 % forventet å oppnå målet mot slutten av skoleåret. Kun tre delstater kunne rapportere om de hadde innfridd kravet, mens ytterligere 14 stater forventet å nå målet innen utgangen av skoleåret. Det viste seg at 22 % av delstatene og 6 % av skoledistriktene tvilte på om de noen gang ville innfri ”No Child Left Behind”s krav om lærerkompetanse (Center of Education Policy 2007d).

Når det gjaldt innvirkningen den økte andelen av høyt kvalifiserte lærere hadde hatt på elevenes prestasjoner svarte omtrent halvparten av delstatene og skoledistriktene at kravet hadde hatt *minimal* eller *ingen* innvirkning på elevenes skoleprestasjoner. Kun en brøkdel meldte om at kravet om en høyt kvalifisert lærer i alle klasserom hadde hatt stor betydning for elevprestasjonene (Center of Education Policy 2007d). Det skal her tas med i betraktningen at denne statistikken i hovedsak bygger på case-studieintervju og bygger dermed på *opplevelsen*

av om lærernes kompetanse har hatt innvirkning på elevprestasjonene. Man bør være klar over den usikkerheten som ligger i slike spørsmålsformuleringer, da det er utfordrende å adskille og isolere spesifikke faktorer og kunne si med sikkerhet hva som er årsak til en virkning. Det var også stor ulikhet blant skolene i forhold til lærernes kompetansenivå før innføringen av ”No Child Left Behind”. Noen skoler og skoledistrikt hadde dermed lite arbeid i forbindelse med å nå målet om velkvalifiserte lærere i alle klasserom, mens andre måtte nedlegge mye arbeid for å innfri kravet (Center of Education Policy 2007d). Det er dermed også nærliggende å anta at de skoler som ikke har gjort store endringer i lærerstaben, heller ikke opplever at dette har hatt innvirkning på elevprestasjonen. Det kan også hende at de skoler som har måttet igangsette massive tiltak for å nå kravet om velkvalifiserte lærere, likevel ikke opplever at dette har hatt vært hovedårsak til at elevprestasjonen har økt. Trolig er det også stor ulikhet mellom skolene i forhold til hvilke system de har innad, grad av kompetanseoverføring og kompetanseheving mellom lærerne, samt ulikhet i opplæringsmetoder og undervisningsstiler.

En undersøkelse foretatt ved Thomas B. Fordham Institute i 2008 viste andre tendenser i forhold til effekten av kravet om velkvalifiserte lærere. Ved å analysere resultater fra delstatlige og nasjonale kartleggingsprøver, samt foreta en kartlegging av et tilfeldig utvalg på 900 lærere fra 3.-12. trinn, ønsket de å undersøke lærernes syn på høytpresterende elever. Undersøkelsen viste at de av elevene med afroamerikansk, latinamerikansk eller lav sosioøkonomisk bakgrunn som fikk gode resultater på 8. trinns nasjonale kartlegging i matematikk i 2005, hadde blitt undervist av erfarne lærere. I undersøkelsen fant man sammenheng mellom elevenes kartleggingsresultater og lærernes evne til å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen. Et annet aspekt ved undersøkelsen var at en stor andel lærere rapporterte om at deres oppmerksomhet i størst grad ble rettet mot de vanskeligstilte elevene i klassen. På spørsmål om hvem av elevene som får mest en-til-en oppmerksomhet fra lærerne, svare 81 % elever som strever, mens 5 % svarte de dyktigste elevene (Thomas B. Fordham Institute 2008). Et slikt fokus mot de svake gruppene av elever, samt resultater som tyder på avkastning i forhold til innsats for denne elevgruppen, gir håp om at skolene faktisk kan skape endring og bryte sosiale mønstre i forhold til skoleprestasjoner. Dette på tross av at, som tidligere vist, mange utenforliggende faktorer har innvirkning på minoritetspråklige elevers akademiske fungering. Som det vil ses nærmere på i oppgavens neste del, er nettopp denne fokuseringen mot de svake elevgruppene en av flere områder ”No Child Left Behind” har fått kritikk for. Videre, i kapitlets neste del, vil jeg trekke frem vesentlige aspekter ved kritikken av utdanningssatsningen.

5.5 Hva inneholder kritikken av ”No Child Left Behind”?

5.5.1 Fokus på svake elevgrupper

Som nevnt i foregående avsnitt rettes kritikk mot ”No Child Left Behind”s fokusering mot svake elevgrupper. Et aspekt ved kritikken går i retning av om denne type opplæring inkluderer eller overkjører minoritetsspråklige elever. Det settes spørsmålsteget til om det er realistisk at minoritetsspråklige elever med svake engelskferdigheter blir ivaretatt i ordinær opplæring. Et annet aspekt ved kritikken innebærer bekymring i forhold til faglig sterke elever. Da fokuset i ”No Child Left Behind” primært rettes mot å heve svake elevgrupper, påpekes faren for at høytpresterende elever ikke opplever tilstrekkelig grad av utfordring og motivasjon. Fokus mot tilrettelegging av opplæringen for akademisk sterke elever etterspørres, da en stor andel av lærerne som nevnt tidligere i dette kapitlet, rapporterer om at deres oppmerksomhet i stor grad rettes mot svake elever (Thomas B. Fordham Institute 2008).

Abedi & Dietel (2004) kritiserer ”No Child Left Behind”s ideologi om at man kan heve svake elevgrupper, innebefattet minoritetsspråklige elevers, skoleprestasjoner ved å sette høye standarder og forvente høy ytelse av alle elever. De hevder at elevgruppen av minoritetsspråklige elever stadig endrer seg og det vil alltid tilkomme nye elever med begrensede ferdigheter i opplæringspråket engelsk. De peker på at elevgruppen er ustabil, og en stor andel av elevene flytter hyppig og nye elever kommer stadig til. ”No Child Left Behind” har en målsetning om at alle elever, også minoritetsspråklige elever, vil nå de satte standardene i engelsk og matematikk før år 2014. Abedi & Dietel (2004) peker på at det trolig er ekstra utfordrende for minoritetsspråklige elever å nå dette målet, da det i et historisk perspektiv er lav prestasjon blant minoritetsspråklige elever og forbedringen i prestasjoner har utviklets i et sakte tempo. Det vises til tidligere delstatskartlegginger hvor minoritetsspråklige elever skårer 20-30 % lavere enn majoritetsspråklige elever. I et historisk perspektiv kan det vises til liten fremgang blant minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Abedi & Dietel (2004) retter også kritisk fokus mot språket som brukes på tester og kartleggingsprøver. De hevder at språket som benyttes påvirker nøyaktigheten av minoritetsspråklige elevers resultater negativt. Da testene i stor grad krever gode språklige ferdigheter i engelsk, får ikke elever med minoritetsbakgrunn mulighet til å vise hva de kan innenfor de ulike fagene. Videre rettes også kritikk mot hyppig bruk av testing for elever generelt. Det påpekes at det ligger en fare for at undervisning legges opp på en slik måte at elevene ”drilles” i kunnskap slik at de presterer godt på tester. Abedi & Dietel (2004) påpeker også med skepsis de utenforliggende faktorer som påvirker elevenes skoleprestasjoner, som de hevder utdanningssystemet ikke kan rå over. De mener faktorene er utfordrende og har en sterk forankring i elevenes kulturbakgrunn. Abedi & Dietel (2004) har vanskeligheter med å se at ”No Child Left Behind” vil kunne motvirke slike sosiale ulikheter som eksisterer i befolkningen.

5.5.2 Delstatskartlegging versus nasjonal kartlegging

Som det har fremkommet tidligere i oppgaven kan kartleggingsprøver på delstatsnivå generelt vise til bedre resultater i lese- og matematikkferdigheter, sammenlignet med kartleggingsresultater på nasjonalt nivå. Delstatene er selv ansvarlige for å utvikle kartleggingsverktøy for sine skoledistrikt. Alle elever på 3. og 8. trinn kartlegges årlig med kartleggingsverktøy utarbeidet av delstaten. De nasjonale kartleggingsprøvene gjennomføres hvert annet år på et utvalg av elevene. Den nasjonale kartleggingen skal gjennomføres for å kvalitetssikre og følge opp delstatene, samt danne nasjonalt sammenligningsgrunnlag på tvers av delstater (McGuinn 2006). I en rapport utarbeidet av ”California Education” fremkommer en oppfordring om at man bør være kritisk oppmerksom på slike resultatavvik på delstatlige og nasjonale kartleggingsprøver, selv om de kan ha sin naturlige forklaring. Det hevdes i rapporten at nasjonale kartlegginger bør ”veie tyngst” og bør anses som resultater med større grad av reliabilitet, da de bygger på en felles standard for hele landet. Det er større sannsynlighet for at elever skårer bedre på kartleggingsprøver på delstatlig nivå, da disse kan være nært relatert til undervisning i delstatens skoledistrikt. Det hevdes at gode resultater på delstatlig nivå ikke har særlig verdi dersom ikke trenden avspeiler seg i den nasjonale kartleggingen. Det hevdes også at resultatene på de nasjonale kartleggingsprøvene trolig vil kunne gi et mer valid svar i forhold til spørsmålet om prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritets elever minsker over tid, da man har et bredere sammenligningsgrunnlag nasjonalt (Policy Analysis for California Education 2006).

5.6 Oppsummering: “No Child Left Behind”

Gjennom dette kapittelet har jeg svart på det fjerde delspørsmålet som ble presentert i forbindelse med oppgavens problemstilling. Kapittelet er omfattende og vil her kun oppsummeres kortfattet. Bakgrunnen for ”No Child Left Behind” baseres på et mål om å utjevne eksisterende prestasjonsforskjeller mellom ulike elevgrupper i den amerikanske skolen. Fremgangsmåten for å nå målet ligger blant annet i å ansvarliggjøre delstatene, de lokale skoledistriktene og skolene, ved krav om jevnlig elevkartlegging, rapportering og utarbeidelse av årlige skoleforbedringsplaner. Tidlig innsats, fokus på grunnleggende ferdigheter, styrking av hjem-skole-samarbeid, økt lærerkompetanse, samt økt bruk av forskningsbaserte opplæringsmetoder er sentrale elementer av ”No Child Left Behind” (U.S.Department of Education 2007). Det er, i forbindelse med utdanningssatsningen, etablert et tilsyns- og støttesystem som skal foreta jevnlig skolemessig tilsyn. Dette for å følge opp skolene og kunne gripe inn ved et tidlig stadium, dersom skoler står i fare for ikke og nå fastsatte progresjonsmål. Støtteteamet kan i perioder tilby skoler assistanse blant annet i form av økt lærertetthet, veiledning og kursing av lærere (McGuinn 2006). De ulike delstatene utarbeider prestasjonsmål som gjelder for alle elever i delstatens skoledistrikt. Elevene kartlegges jevnlig i forhold til delstatens prestasjonsmål, i tillegg

til nasjonale standarder. Skolene skal, med utgangspunkt i delstatens prestasjonsmål, utarbeide årlige forbedringsplaner med konkrete mål for kommende skoleår. Skoleforbedringsplanene skal innhentes og godkjennes av det lokale skoledistriktet. Dersom en skole mislykkes i å nå delstatens prestasjonsmål får skolen ”stempleet” ”Title 1”-skole. Skoledistriktets støtteteam vil dermed tre inn med assistanse. Elever ved ”Title 1”-skoler vil gis en rekke alternativer for videre skolegang. Slike alternativer kan for eksempel være ekstraundervisning eller overføring til en godtpresterende skole (McGuinn 2006).

Økt lærerkompetanse, styrking av hjem-skole-samarbeid, samt økt bruk av opplæringsmetoder med forskningsforankring, er sentrale elementer av ”No Child Left Behind”. Ved implementeringen av utdanningssatsningen var en av målsetningene at alle delstater innen skoleåret 2005-2006 skulle ha en velkvalifisert lærer med formell faglig og pedagogisk utdanning, i alle klasserom hvor akademiske fag blir undervist (McGuinn 2006). Krav i utdanningssatsningen tilsier at skolene må informere foreldre dersom deres barn blir undervist av en lærer som ikke oppfyller kravet i forhold til formell utdanning. Foreldre skal få informasjon om delstatens og skoledistriktets kartleggingsresultater, samt skolens videre arbeid med den årlige forbedringsplanen. I ”No Child Left Behind” ligger et system for belønning og sanksjon. Dette innebærer kort fortalt at skoler mottar økonomiske bevilgninger, dersom de kan vise til blant annet forbedrede resultater blant svake elevgrupper, forbedrede skoleprestasjoner generelt, minskning i prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetselever, eller økt bruk av forskningsbaserte opplæringsmetoder (McGuinn 2006). I ”No Child Left Behind” står styrking av grunnleggende ferdigheter sentralt, og ferdigheten *lesing* blir spesielt viet oppmerksomhet. Leseopplæringsprogrammet ”Reading First” bygger på opplæringsmetoder med forankring i forskning. ”Reading First” evaluerer fortløpende ulike metoders effekt på elevers leseutvikling og tilbyr lærere opplæring i bruk av metodene (U.S. Department of Education 2008a). Til tross for at ”No Child Left Behind” har blitt utsatt for ulik kritikk, kan utfallet av utdanningssatsningen, så langt, vise til flere positive resultater. Rapporter gjennomført av U.S. Department of Education kan vise til forbedrede elevresultater i lesing og matematikk. De akademiske fremskrittene gjelder både etnisk amerikanske elever og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Tall viser også at prestasjonsgapet i en rekke delstater har minsket fremfor økt, etter innføringen av ”No Child Left Behind” (U.S. Department of Education 2006). Den positive trenden i lese- og matematikkferdigheter på delstatsnivå gjør seg også gjeldene på nasjonale kartlegginger, dog med en flattere forbedringskurve (Center of Education Policy 2008). Når det gjelder bruk av forskningsbasert leseopplæringsmetodikk, samt økt grad av læreres kompetanse, tyder en rekke resultater på at skoler med tilknytning til ”Reading First” viser signifikant innvirkning på lærernes praksis i form av planlegging, gjennomføring, evaluering av undervisning, samt tid som vies til leserelaterte aktiviteter. Videre ser ”Reading First” ut til å ha innvirkning på lærernes generelle kunnskap, samt bevissthet rundt sentrale områder i leseutvikling (U.S. Department of Education 2008a).

6. Hvilke paralleller kan trekkes mellom norske og amerikanske utdanningsforhold?

I de fire foregående kapitlene har jeg redegjort for og drøftet hva utdanningsdebatten rundt minoritetsspråklige elever består av, hva teori og forskning på området tilfører av kunnskap, hva som kjennetegner elevgruppens opplæringstilbud i Norge, samt hva den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” inneholder og drøftet utfallet av denne satsningen. Gjennom dette kapitlet vil jeg svare på det femte delspørsmålet som ble presentert innledningsvis i oppgavens punkt 1.2, noe som også leder over til oppgavens hovedproblemstilling: *Hva karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge og hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten?* Jeg vil, i dette kapitlet, trekke paralleller mellom norske og amerikanske utdanningsforhold og på denne måten drøfte hvilke erfaringer fra ”No Child Left Behind” som kan tilføres den norske debatten om minoritetsspråklige elever. Jeg vil først se på utgangspunktet for det politiske engasjementet i Norge og USA, før jeg tar for meg tidlig språkstimulering og barnehagedeltagelse, som er områder som får oppmerksomhet i begge land. Videre vil jeg sammenligne landenes tilnærming til utfordringer tilknyttet flerspråklighet og valg av opplæringsmodeller. Jeg vil deretter trekke paralleller mellom utdanningssystemenes fokus på grunnleggende ferdigheter, før jeg sammenligner lærerkompetanse, samt bruk av tester, kartleggingsverktøy og planverk. Til slutt i dette kapitlet vil hjem-skole-samarbeid belyses.

Når jeg i denne oppgaven gjør sammenligninger mellom norske og amerikanske forhold, er jeg oppmerksom på at Norge og USA på flere måter er to nokså ulike land, med ulike utdanningssystem og forskjeller i sosiale utfordringer i samfunnet forøvrig. For å beskrive de norske utdanningsforholdene har jeg i denne oppgaven benyttet politiske dokumenter og planverk, samt teori og forskning på området. De amerikanske utdanningsforholdene baseres på beskrivelse av et eksisterende utdanningsprogram og forskning gjort i forbindelse med evaluering av programmet. Jeg vil dermed være bevisst dette og ha dette med meg inn i den videre drøftingen. På tross av ulikheter i landenes politikk og utdanningssystem, er det likevel en rekke faktorer som kan understøtte en sammenligning av norsk og amerikansk praksis. Som dette kapitlet vil utdype, ser det for det første ut til at den politiske debatten i Norge og USA består av mange sammenfallende faktorer. Bekymring i forhold til en stor andel av minoritetsspråklige elevers svake prestasjoner i skolen og det eksisterende prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, har blitt viet oppmerksomhet i begge land (McGuinn 2006; St.meld.nr 16 2006-2007; Øzerk 2003; Bakken 2007). En annen årsak til at det synes vesentlig å trekke paralleller mellom amerikanske og norske utdanningsforhold, er de sammenfallende utfordringene i forhold til elevgruppen av minoritetsspråklige elever, som erfares i begge land. Utfordringer elevgruppen står ovenfor i forhold til egen skolegang, samt utfordringer skolesystemene opplever i

forhold til elevgruppen, synes relativt likt i begge land. Dette vil jeg utdype senere i kapitlet. Videre viser forskning i Norge og USA, at mange av de samme områdene betraktes som viktige i forhold til skolefungering (Bakken 2007; McGuinn 2006). Dette viser en felles interesse og et felles fokus innenfor forskningen, og dernest ytterligere en grunn til å foreta sammenligninger av landenes tilnærming til minoritetsspråklige elever. Områdene vil tydeliggjøres gjennom kapitlet. En annen faktor jeg vil se nærmere på i dette kapitlet er at opplæring av minoritetsspråklige elever, både i Norge og USA, baseres på bruk av samme enspråklige opplæringsmodell på minoritetsspråklige elevers andrespråk. Igjen viser dette en sammenfallende likhet mellom de to landenes praktisering, noe som også bidrar til å kunne trekke paralleller. En av de største umiddelbare ulikhetene mellom norske og amerikanske utdanningsforhold synes dermed å ligge i at USA har igangsatt det omfattende utdanningsprogrammet ”No Child Left Behind”. Som det fremgikk av oppgavens femte kapittel kan evalueringer av utdanningssatsningen vise til flere positive funn som bedre leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever, samt minskning av prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritets elever (U.S. Departement of Education 2006; Center of Education Policy 2008). På bakgrunn av det som fremkommer ovenfor synes det dermed relevant, på tross av norske og amerikanske ulikheter i utdanningssystem og nasjonal fungering forøvrig, å trekke paralleller mellom landenes praksis. Det er samtidig grunn til å anta at erfaringer fra ”No Child Left Behind” kan bidra til økt kunnskap når det gjelder minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. Dermed vil jeg, i dette kapitlet, drøfte hvilke erfaringer fra amerikanske forhold som kan tilføres den norske debatten rundt minoritetsspråklige elever.

6.1 Utgangspunkt for politisk engasjement – svake elevprestasjoner blant minoritetsspråklige elever

Som vist gjennom oppgaven har bakgrunnen for politisk oppmerksomhet og debatt rundt minoritetsspråklige elever i Norge og USA mange likhetstrekk (St.meld.nr.16 2006-2007; McGuinn 2006; U.S. Department of Education 2007). Slik som det fremkom av oppgavens andre kapittel skaper svake elevprestasjoner på nasjonale og internasjonale kartlegginger hos en stor andel av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, bekymring både hos politikere og fagfolk. Prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever er urovekkende stort i begge land, og det ses med bekymring på disse elevenes fremtidige fungering i samfunnet. Selv om bakgrunnen for politisk engasjement ser ut til å være relativt lik i begge land, skal det i denne sammenheng tas med i betraktningen at USA er et land som i langt større grad enn Norge har utfordringer i forhold til sosiale ulikheter mellom befolkningsgrupper. I tillegg har USA en større andel fattighedsrelaterte utfordringer sammenlignet med Norge. Likevel kan man se at lignende tendenser kan utvikles også i Norge. Et eksempel på dette er stortingsmelding 16 (2006-2007) som ble trukket frem for å belyse den norske utdanningspolitiske debatten i oppgavens andre kapittel. Ifølge stortingsmeldingen rettes

politisk fokus mot faren for utvikling av sosiale underklasser blant minoritetsgrupper i befolkningen, til tross for at Norge i global sammenheng er et lite land med sterk økonomi. Viktigheten av å igangsette sosiale utjevningstiltak understrekes (St.meld.nr.16 2006-2007). Et annet eksempel på at Norge opplever tendenser som kan synes beslektede med utfordringer i USA ble belyst gjennom Bakkens (2007) forskning i oppgavens tredje kapittel. På den ene siden fremkommer det gjennom PISA-undersøkelsen at sosioøkonomisk status og familievelstand har mindre innvirkning på elevers skoleprestasjoner i Norge, fremfor land med større sosiale ulikheter i befolkningen. På den andre siden hevder Bakken (2007) at faktoren bør tas med i betraktningen også i norske forhold. Bakken (2007) har foretatt en undersøkelse hvor han så på faktorer som har innvirkning på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Bakken (2007) viser til resultater som tilsier at minoritetsspråklige elever i Norge oftere vokser opp i hjem med svak økonomi. Disse familiene har dermed begrensede muligheter til å anskaffe hjelpemidler, som data og bøker, som kan støtte opp under barnas akademiske utvikling (Bakken 2007). Videre ser man at sosiale mønstre i familier, og/eller geografiske områder, både i Norge og USA, ser ut til å få konsekvenser for elevers skoleprestasjoner. Ulikhet i skolefungering ser ut til å kunne spores tilbake til sosiale forhold i elevers familie og nærmiljø. Det er grunn til å anta at det i begge land er stor ulikhet blant minoritetsspråklige elevers språklige og erfaringsmessige ”bagasje” som de har med seg i møte med skolen (ibid). Slike ulikheter i oppvekstvilkår fører til at ”Matteus-effekten” ofte får mulighet til å innvirke på elevenes skolefaglige utvikling (Stanovich 1986). De sterke elevene med høy grad av akademisk ”bagasje” fra hjemmet får større utbytte av opplæringen fremfor elever med svakere utgangspunkt. Dette kommer også tydelig frem gjennom PISA-undersøkelsen. Når man omtaler ”bagasje” refereres både til elevers erfaringer, samt språklig ”bagasje” i form av språklig abstraheringsevne, samtalemønstre og vokabular. Mens en del elever kan lese på førstespråket, utvikler andre kun leseferdigheter på sitt andrespråk (Rydland 2007). Tall fra PISA-undersøkelsen viser at om lag 35 % av 15-årige minoritetsspråklige elever i Norge kun kan lese i teknisk forstand (Hvistendahl & Roe 2004). Dette tyder på at skolen, i begrenset grad, mestrer å oppveie de ulikheter som eksisterer i form av ulik ”bagasje” ved skolestart. Svake elevprestasjoner fører også med seg utfordringer i forhold til frafall fra skole, samt lav rekruttering til høyere utdanning. Dette igjen får konsekvenser for videre arbeidsliv og yrkeskarriere. I stortingsmelding 16 (2006-2007) påpekes den økte risikoen for å utvikle vansker i forhold til eget utdannings- og arbeidsliv, dersom man vokser opp i en husholdning med begrenset tilknytning til arbeidslivet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2006). Nettopp denne reproduseringen av sosial ulikhet gjennom utdanningssystemet og det eksisterende prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, har blitt viet oppmerksomhet både i Norge og USA. Spørsmålet om hva skolen kan gjøre for å skape like muligheter for alle elever, står sentralt i den utdanningspolitiske debatten i begge land (St.meld.nr.16 2006-2007, McGuinn 2006). I USA var fokus mot å heve svake elevgrupper en av de bakenforliggende årsakene til utformingen av utdanningssatsningen ”No Child Left Behind” (McGuinn 2006).

Under presidentvalgkampen i USA i 2000 var styrking av utdanningssystemet et sterkt nasjonalt fokus blant politikerne. Lokal ansvarlighet i skoledistriktene, økt grad av tilpasset og inkluderende opplæring med tanke på svake elevgrupper, tidlig innsats, lokale og nasjonale standarder, samt utvikling av grunnleggende ferdigheter for alle elever, var sentrale elementer ved den politiske valgkampen (McGuinn 2006). Dette er også prinsipp en gjenkjenner i norske forhold (Kunnskapsdepartementet 2009). Gjennom oppgavens andre kapittel fremkom fokus i den utdanningspolitiske debatten rundt minoritetsspråklige elever i Norge. I flere av rapportevalueringene som ble trukket frem i kapittelet, samt i stortingsmelding 16 (2006-2007) og stortingsmelding 23 (2007-2008) fremkom økt fokusering nettopp mot tidlig innsats og styrking av grunnleggende ferdigheter for alle elever i den norske skolen. I stortingsmeldingene påpekes tidlig innsats i form av økning av språkstimuleringstiltak i førskolealder som et viktig tiltak for å bedre minoritetsspråklige elevers forutsetninger for akademisk fungering i skolen. Styrking av grunnleggende ferdigheter står også sentralt i den utdanningspolitiske debatten i Norge, og fokuset fremkommer gjennom samtlige politiske dokumenter. Den grunnleggende ferdigheten *lesing* trekkes frem som spesielt vesentlig for fremtidig fungering i vårt kunnskapsbaserte samfunn, både i Norge og USA. Ytterligere et likhetstrekk mellom norske og amerikanske forhold er lokale ansvarlighet. Som vist i oppgavens femte kapittel er lokal ansvarlighet en av grunnpilarene i ”No Child Left Behind” (U.S. Department of Education 2007). Også i Norge finner vi elementer av lokal ansvarlighet. Ifølge Rambølls (2005-2006) evaluering har graden av lokal ansvarlighet i det norske skolesystemet økt de senere årene. Kommunene har et stort ansvar i forhold til skolens drift og opplæringstilbud som tilbys elever i den norske skolen. Til tross for relativt lik bakgrunn for den politiske debatten, eksisterer en rekke ulikheter i opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i Norge og USA. Videre vil jeg se på hvilke erfaringer fra ”No Child Left Behind” som kan tilføres den norske debatten.

6.2 Fokus på tidlig språkstimulering og barnehagedeltagelse

I oppgavens tredje kapittel fremkom forskningens syn på barnehagedeltagelse og tidlig språklig stimulering. Å utvikle sitt språklige repertoar i samhandling med jevnaldrende og voksne i et stimulerende miljø, er viktig for alle barn uansett språklig og kulturell bakgrunn. Likevel påpekes det at dette er spesielt viktig for barn fra familier med få språklige ressurser, samt barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Øzerk 2003). Jo tidligere minoritetsspråklige barn eksponeres for deres andrespråk, som mest sannsynlig blir deres opplæringspråk i skolen, desto bedre står de rustet til skolestart. Barnehagen innehar dermed en viktig oppgave i å tilrettelegge for utvikling av gjensidig vennskap, samt skape et miljø som er språklig, kognitivt og sosialt stimulerende (Tabors 1997). Som vist i kapittel 3 er det, ifølge Dickinson og Tabors (2001) forskning, grunn til å anta at barns språklige ferdigheter ved skolestart kan forklare mye i forhold til deres ulikhet i faglig fungering etter 10 års skolegang. Dickinson og Tabors (2001) undersøkte sammenhenger mellom barns språklige og sosiale miljø

i hjem og barnehage, og deres lese- og skolefaglige utvikling i grunnskolen. De fant at graden av barns vokabular ved skolestart viste seg å være avgjørende for faglig fungering, samtidig som vokabularet har nær tilknytning til utviklingen av leseforståelse. Skolen mestret ikke å utjevne de eksisterende ulikhetene i elevenes vokabular og språklige fungering gjennom grunnskoleløpet. Dette har trolig også sammenheng med at Cummins (1984) hever det tar 5-7 år før et minoritetsspråklig barn er i besittelse av tilstrekkelig grad av språklig kompetanse på andrespråket, for å kunne nyttiggjøre seg akademiske språkbruk. Studien konkluderte med at et godt barnehagetilbud er meget viktig for barns språklige utvikling, da spesielt med tanke på langtidseffekten omfanget av vokabularet ser ut til å få for faglig fungering. Det viste seg også at barnehagedeltagelse kunne veie opp for negativ utvikling hos barn som kom fra familier med få språklige ressurser (Dickinson & Tabors 2001).

Avslutningsvis i oppgavens tredje kapittel ble en rekke faktorer som virker inn på skoleprestasjoner trukket frem. Her ble blant annet graden av språklig kompetanse fra hjemmet nevnt som en påvirkningsfaktor. Ifølge Cummins (1984) terskelnivåhypotese vil morsmålet kun gi ”avkastning” på andrespråket dersom morsmålet får utvikle seg til et visst språklig nivå. Dermed er Cummins opptatt av at styrking av morsmålet vil være fordelaktig i akademisk sammenheng. Han hevder at et svakt morsmål kan være hemmende for andrespråksinnlæringen (Cummins 1984; Cummins 2000). Rydland (2007) viser i sin gjennomgang av forskning i forbindelse med kunnskapsoverføring mellom første- og andrespråk, at det nødvendigvis ikke ser ut til å være avgjørende *hvilket* språk som benyttes i hjemmet, men trolig heller *hvordan* språket benyttes (Slavin & Cheung 2005). Med dette hentydes det til hva som er normen for språklige relasjoner mellom barn og voksen i ulike kulturer, samt foreldre og barns samtalemønstre og kommunikasjonsform. Det handler også om hvordan foreldre leser for barna sine eller om andre aktiviteter skjer i hjemmet som kan styrke språklig abstraheringsevne og øke barnas språklige bevissthet og vokabular (Rydland 2007). Dette er i tråd med hva Dickinson & Tabors (2001) konkluderte med som viktig for å skape et språklig stimulerende miljø for barn i førskolealder. Det handler om samtalemønstre og hvordan voksne benytter et variert vokabular i samtale med barn. Viktigheten av å invitere barn inn i utvidede samtaler poengteres (Aukrust 2005). På den ene siden kan man si at dette er motstridende i forhold til Cummins syn på tospråklighet. Cummins (2000) påpeker at morsmålet danner grunnlaget for fungering på andrespråket, og dermed blir morsmålet avgjørende. På den annen side er Cummins også opptatt av den språklige kvaliteten på morsmålet, og at morsmålet må nå et visst språklig nivå før det gir ”avkastning” på andrespråksfungering. Det kan her trekkes paralleller til forskeres syn på viktigheten av språklig *kvalitet*. I Aukrust og Rydlands (2009) gjennomgang av forskning i forbindelse med barnehagedeltagelse, fant de at kvaliteten på barnehagetilbudet så ut til å være avgjørende for senere leseferdigheter. Det var ingen sterk korrelasjon mellom det å gå i en vilkårlig barnehage og senere utvikling av leseferdigheter. Gradene av *kvalitet* i barnehagen så ut til å være en avgjørende faktor (Peisner-Feinberg m.fl. 2001; NICHD 2004).

Når det gjelder fokus på tidlig språkstimulering og viktigheten av deltagelse i barnehage, ser den norske og den amerikanske interesse ut til å sammenfalle i stor grad, både politisk og forskningsmessig. Økt kompetanse etterspørres blant barnehagepersonell i begge land, samt økt grad av tilrettelegging av barnehagen slik at arenaen i større grad gjøres tilgjengelig for flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn, står sentralt. Dette felles fokuset mot tidlig innsats i forhold til barns språklige utvikling har også sammenheng med styrking av grunnleggende ferdigheter som står sentralt både i Kunnskapsløftet i Norge og ”No Child Left Behind” i USA (Kunnskapsdepartementet 2006; McGuinn 2006). Dette vil jeg komme nærmere inn på under punkt 6.4, senere i dette kapitlet. Videre viser det seg at fokus, både i Norge og USA, rettes mot kvaliteten på kartleggingsverktøy som brukes for å måle og følge opp barns språklige utvikling i førskolealder. En grundig gjennomgang av slikt kartleggingsmateriale uttrykkes som nødvendig i norsk sammenheng (Kunnskapsdepartementet 2009). Viktigheten av å la kartleggingsresultater følge barnet i overgangen fra barnehage til skole påpekes i forskning. Ytterligere en sammenfallende faktor er det uttrykte ønske om å forankre praksis i større grad i forskningsbasert teori, samt øke graden av forskningsbasert kunnskap på området (Kunnskapsdepartementet 2009; St.meld.nr. 23 2007-2008; U.S. Department of Education 2008a).

Ut fra det som fremkommer ovenfor ser man at USA i større grad enn Norge har fulgt forskningens anbefalinger og opprettet et system som kan sikre den språklige kvaliteten i amerikanske barnehager. Den største ulikheten mellom norske og amerikanske forhold i denne sammenheng er trolig at USA har kommet et steg lengre i forhold til implementering av et helhetlig system. Gjennom ”No Child Left Behind” og ”Early Reading First” finnes retningslinjer og krav som er med på å sikre kvaliteten på barnehagetilbud (U.S. Department of Education 2008a). I norsk sammenheng ser det ikke ut til å være fullstendig samsvar mellom forskningens anbefalinger og praksis. I stortingsmelding 23 i 2007-2008 fremkom et ønske fra departementets side om å utvikle informasjon til foreldre om viktigheten av språkstimulering. Da spesielt med tanke på familier som mottar kontantstøtte. Man kan stille spørsmålstegn til om dette tiltaket er tilstrekkelig, og om hvordan tiltaket skal ivaretas. Østberg-utvalget skal foreta en grundig gjennomgang av kartleggingsmateriale (Kunnskapsdepartementet 2009). I norsk sammenheng er man opptatt av at praksis i større grad skal forankres i forskning (St.meld.nr 23 2007-2008). På bakgrunn av dette kan erfaringer fra amerikanske forhold tilføres den norske debatten. USA har allerede igangsatt et program som sikrer at kartleggingsverktøy fortløpende evalueres, samtidig som ulike opplæringsmetoder med forankring i forskning utprøves og evalueres. Som forskningen i oppgavens tredje kapittel viste, anbefales tiltak som sikrer språklig kvalitet i barnehager (Peisner-Feinberg m.fl. 2001; NICHD 2004; Aukrust & Rydland 2009). Slike tiltak kan for eksempel være jevnlig kartlegging av språkutvikling, samt tiltak som sikrer at miljøet i barnehagen blir språklig stimulerende. USA har implementert et program ved navn ”Early Reading First” som innebærer lese-forberedende og språklig bevisstgjøringsaktiviteter for førskolebarn. Programmet skal sikre barnehagenes kvalitet ved økt kompetanse hos barnehageansatte, slik at de har et større repertoar av språkstimulerende aktiviteter og verktøy. Dette kan gi

oss erfaringer om hvordan system med krav og retningslinjer som sikrer aktiviteter og pedagogisk arbeid med forankring i forskning, kan bygges opp og implementeres.

Et annet aspekt ved "No Child Left Behind" som kan tilføre kunnskap til norske forhold er de økonomiske belønninger som ligger i "No Child Left Behind", samt oppfordringen til bruk av forskningsbaserte leseforberedende og språklige bevisstgjøringsaktiviteter i barnehagen. Barnehager som benytter seg av forskningsbaserte program tilknyttet "Early Reading First" mottar økonomiske bevilgninger for å gjennomføre aktiviteter som fremmer barns språklige utvikling og kompetanse. I "Early Reading First" rettes fokuset blant annet mot fonemisk og fonologisk bevissthet, utvikling av vokabular samt språklig forståelse, språklig abstraherings- og dekontekstualiseringsevne (U.S. Department of Education 2008a). Dette er områder innen forskningen som også blir viet oppmerksomhet også i fagpolitiske kretser i norsk sammenheng (St.meld.nr.23 2007-2008; Aukrust 2005). Når programmer i tilknytning "Early Reading First" benyttes i amerikanske barnehager, økes barnehagepersonalets kompetanse ved at de setter seg inn i programmets veiledning og utfører språkstimulerende tiltak og aktiviteter i tråd med programmet. Barnehageansatte deltar i samlinger og kursvirksomhet som igjen fører til økt kompetanse totalt i barnehagearenaen. Barnehager som har tilknytning til "Early Reading First" skal fortløpende evaluere aktiviteter og kartleggingsverktøy de benytter. På denne måten bidrar barnehageansatte til videreutvikling av programmene, i tillegg til at de parallelt evaluerer eget arbeid (U.S. Department of Education 2008a). Belønningen og motivasjonen som ligger i "No Child Left Behind" oppmuntrer trolig til diskusjon og utveksling av erfaringer i forhold til forskningsbasert praksis. At arbeidsmetoder som benyttes i barnehagen er forankret i forskning øker trolig de ansattes refleksjon over arbeidet de utfører. Foreldresamarbeid inngår også som en viktig del av arbeidet blant barnehageansatte som har tilknytning til "Early Reading First" (ibid). En annen erfaring som kan tilføres den norske debatten er den lokale ansvarliggjøringen som ligger i "No Child Left Behind" både med hensyn til barnehage og skole. Distriktene ansvarliggjøres blant annet ved at de må følge opp barnas utvikling ved å foreta jevnlig obligatorisk kartlegging. Samtidig som distriktene ansvarliggjøres, må barnehagene vise til planer og evalueringer gjort på bakgrunn av deres praksis. I evalueringene kan de etterspørre økt kompetanse, dersom det er behov for dette (ibid). På denne måten kan staten føre en form for kontroll over barnehagenes arbeid og gi konkrete føringer i forhold til ønsket praksis. Til tross for at belønninger i form av økonomiske bevilgninger er en fremmed tanke i norsk sammenheng, kan man se nytteverdien av et system som sikrer større grad av lik praksis i ulike deler av landet.

6.3 Flerspråklighet og valg av opplæringsmodeller

Som tidligere nevnt ble et utvalg av forskning rundt minoritetsspråklige elevers akademiske fungering belyst i oppgavens tredje kapittel. Ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever ble trukket frem, samt forskningens syn på morsmålets rolle i opplæringen av elevgruppen. På tross av at det eksisterer en rekke utfordringer knyttet til å sammenligne utfall av forskning gjort på bakgrunn av ulike opplæringsmodeller, ser det ut til at de sterke formene for tospråklig opplæring får mest støtte i forskningslitteraturen (Baker 2006; Slavin & Cheung 2005). Bakgrunnen for dette er opplæringsmodellenes målsetning om at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. I tospråklige opplæringsmodeller benyttes både elevens første- og andrespråk som kanaler for læring (Baker 2006). Denne praksisen er i tråd med Cummins (1984) terskelnivåteori som omhandler at man må oppnå høy grad av språklig kompetanse både på første- og andrespråk for at det vil gi god avkastning på læring og kognitive prosesser generelt. Ut fra hva som ble beskrevet i forbindelse med minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge i oppgavens fjerde kapittel, samt erfaringer tilknyttet ”No Child Left Behind” i sjette kapittel, har verken opplæringen av minoritetsspråklige elever i Norge eller USA, en målsetning om at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. I Norge benytter man i stor grad en andrespråkmodell som er en enspråklig form for opplæring hvor elevenes andrespråk blir benyttet som opplæringspråk. I denne tilnærmingen blir morsmålet i liten eller ingen grad vektlagt. Den underliggende tesen i enspråklige opplæringsmodeller er at så snart andrespråket er av tilstrekkelig karakter, skal eleven følge ordinær opplæring (Slavin & Cheung 2005). Som vist i fjerde kapittel fremkommer det av Opplæringslovens § 2-8 at morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring skal brukes som en støttefunksjon dersom dette er nødvendig for elevers tilegnelse av opplæringspråket. Man kan dermed si at en svak form for tospråklig opplæringsmodell benyttes i en periode (Opplæringsloven § 2-8). Morsmålet benyttes altså som støtte for læring. Det er imidlertid ikke mange kommuner som, ifølge Rambølls (2005-2006) evaluering, benytter seg av slike opplæringsmetoder. Dette til tross for at flere skoleledere uttrykker at de ser verdien av slik kompetanse, og ideelt sett kunne tenke seg å benytte tospråklige lærere. Verdien som ligger i bruk av tospråklige lærere uttrykkes både i forhold til språklig og faglig utvikling hos elevene, men også som rollemodeller og brobyggere. Slik kompetanse blir altså, til tross for anseelse av dens verdi hos forskere, benyttet i liten grad i norsk og amerikansk skole i dag.

Ifølge Rambølls (2005-2006) evaluering ser det ut til at kvaliteten på særskilt norskopplæring varierer i stor grad i Norge. Mange skoler mangler systemer for å kartlegge elevene, samt evaluere og kvalitetssikre opplæringen som blir gitt minoritetsspråklige elever (Rambøll 2005-2006). I den norske skolen blir altså minoritetsspråklige elever som har svake ferdigheter i norsk, ofte tatt ut i egne språkklasser hvor særskilt norskopplæring følger planen ”norsk som andrespråk”. Som det fremkom i fjerde kapittel ble bruk av planen kuttet i Osloskolen etter de svake elevprestasjoner elever som hadde deltatt i denne opplæringen viste på

kartleggingsprøver (Utdanningssetaten 2004). Trolig betyr dette at økt grad av tilpasset opplæring er nødvendig, for å kunne ivareta elevene i den ordinære undervisningen. I en slik organisering av opplæringen bør man være oppmerksom på at ”språkdrukningssituasjoner” kan oppstå (Bakken 2007; Øzerk 2006). Som det fremkom gjennom tredje kapittel innebærer ”språkdrukning”-metaforen at en minoritetsspråklig elev uten gode ferdigheter på andrespråket, blir plassert i en ordinær klasse uten å motta tilstrekkelig tilrettelegging (Øzerk 2006). En annen faktor som bør tas hensyn til gjennom opplæringen er anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn. Trolig er dette ekstra prekært i utdanningssystemer som tar utgangspunkt i enspråklig opplæring på andrespråket. Dette da anerkjennelse av elevenes morsmål og flerspråklighet ikke ligger i opplæringsmodellens målsetning på samme måte som i sterke tospråklige modeller (Baker 2006). Det kan settes spørsmålsteget til hvor godt dette ivaretas i den norske skolen, da blant andre Bakkens (2007) undersøkelse viser at minoritetsspråklig ungdom oftere føler seg utenfor og diskriminert i skolen. Jeg vil videre trekke frem faktorer ved de amerikanske utdanningsforholdene som kan tilføre kunnskap til den norske debatten.

Som vist ovenfor bygger ”No Child Left Behind”, som den norske skolen, på en enspråklig opplæringsmodell av minoritetsspråklige elever, hvor elevenes andrespråk benyttes som opplæringspråk. Den amerikanske opplæringsmodellen tar i mindre grad enn norsk praksis hensyn til elevenes morsmål i opplæringen. Til tross for at dette fremkommer som en rettighet nedfelt i Opplæringsloven (Opplæringsloven § 2-8), er det som tidligere nevnt usikkerhet rundt utstraktheten av morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring i Norge (Rambøll 2005-2006). Både norsk og amerikansk praksis som bygger på enspråklige opplæringsmodeller er i strid med hva som fremkommer gjennom forskningen anbefalinger om å ivareta og bygge opp elevenes morsmål (Cummins 1984; Cummins 2000; Baker 2006; Slavin & Cheung 2005). Likevel eksisterer det flere faktorer som ser ut til å skille norsk og amerikansk praksis i forhold til å unngå segregerende effekter og ”språkdrukningssituasjoner”, minoritetsspråklige elever kan utsettes for i en slik opplæringsmodell. En av faktorene som kan tilføre kunnskap til den norske debatten er ”No Child Left Behind”s måte å inkludere minoritetsspråklige elever i den ordinære opplæringen. Grunnprinsippet som omhandler tilrettelegging og inkludering står sentralt i ”No Child Left Behind”. Samtidig rettes fokus mot å heve svake elevgrupper og iverksettes tiltak spesielt med tanke på minoritetsspråklige elever og elever fra ressursvake familier. Ved å øke lærernes kompetanse, arbeide ut fra konkrete årlige mål for opplæringen, involvere foreldrene i skolearbeidet, øke fokus mot tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, samt ha gode leseforberedende og språklige bevisstgjøringsaktiviteter fra førskolealder ivaretar tilsynelatende ”No Child Left Behind” de minoritetsspråklige elevene. Umiddelbart så synes ikke disse grunnprinsippene i ”No Child Left Behind” å skille seg vesentlig fra grunnprinsipp i norsk opplæring. Ulikheten synes å ligge i måten prinsippene operasjonaliseres på, og settes i system for å sikre gjennomføring. Videre så bygger ”No Child Left Behind” på økt grad av tilrettelegging og inkludering av minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen. Dette

betyr at felles mål og felles forventninger stilles til minoritetsspråklige elever som til majoritetsspråklige elever. Fokus på styrking av grunnleggende ferdigheter og økt grad av tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen, fører til at alle elevgrupper, sterke som svake, integreres i samme undervisning. Dette er en erfaring som kan tilføres norske forhold. Da spesielt med tanke på den segregerende effekten opplæring i språkklasser kan ha (Lødding 2003; Aasen & Mønness 2005). Rambølls (2005-2006) evaluering viser at store deler av minoritetsspråklige elever får særskilt norskopplæring i egne språkklasser. Samtidig fremkommer det at kvaliteten på denne opplæringen trolig er svært er varierende (Rambøll 2005-2006).

Som vist ovenfor er verken det norske eller amerikanske opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever preget av tospråklighet. Ifølge forskning på området kan det da oppstå farer som kan få negativ innvirkning på elevenes språklige og læringsmessige utvikling (Baker 2006; Bakken 2007; Øzerk 2003). Ifølge Cummins (1984; 2000) kan det være hemmende og ufordelaktig å være flerspråklig dersom førstespråket ikke utvikler seg til et visst språklig nivå. Også elevenes identitetsutvikling i forhold til språklig og kulturell bakgrunn kan svekkes. Dersom ikke tilstrekkelig grad av tilpasset opplæring gis, kan ”språkdrukningssituasjoner” oppstå (Baker 2006). En annen faktor ved den amerikanske utdanningssatsningen som kan tilføre kunnskap til den norske debatten er det utarbeidede systemet for foreldresamarbeid. I opplæringstilbudet som gis under ”No Child Left Behind” involveres foreldrene i stor grad i elevenes opplæring. Det er utviklet strenge retningslinjer for hvordan foreldresamarbeidet skal utføres. Dette arbeidet, som andre aspekter ved opplæringen, skal evalueres og rapporteres til skoledistriktene. På denne måten sikres det at arbeidet utføres.

Utdanningssatsningen vektlegger i stor grad foreldrenes muligheter for innflytelse på elevenes skolefungering, samtidig som foreldrene inkluderes og anerkjennes som viktige støttespillere (McGuinn 2006). Det er grunn til å anta at et slikt system medfører følelsen av å bli sett og anerkjent som forelder, uavhengig av etnisk og språklig bakgrunn. Trolig oppveier dette samtidig noe av ”faren” som ligger i bruk av enspråklige modeller, samt kritikken opplæringsmodellene blir utsatt for med tanke på å ”overse” minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn. I oppgavens del 6.7 senere i dette kapittelet, vil jeg komme nærmere inn på aspektene ved foreldresamarbeidet. I denne sammenheng var det hovedsakelig ment som eksempel for å vise hvilke hensyn som tas i forhold til flerspråklighet, på tross av ”No Child Left Behind” bygger på en enspråklig opplæringsmodell på andrespråket. Dette er også en erfaring som kan tilføres norske forhold.

I avsnittet ovenfor utdypes noen av tiltakene som ligger i programmet ”No Child Left Behind” som sikrer inkludering og tilrettelegging av opplæringen for minoritetsspråklige elever. Selv om man, som tidligere nevnt, skal være bevisst de utfordringer og ”farer” som ligger i å velge en enspråklig opplæringsmodell, kan man på den andre siden argumentere for at tospråklig opplæring, ifølge Bakken (2007) kun har positiv innvirkning på elevenes skoleprestasjoner dersom denne opplæringen strekker seg over tid. Dermed kan man undre seg over hvordan en tospråklig opplæringsmodell som skal ivareta alle minoritetsspråklige elevers ulike språklige

bakgrunn, skal kunne fungere i praksis. Hvordan man skal kunne sikre at alle grupper av minoritetsspråklige elever til en hver tid får opplæring i og på sitt morsmål, er en interessant problemstilling. Som Slavin og Cheung (2005) poengterer så er språket kun et aspekt ved opplæringen. Trolig er det også vel så viktig å rette fokus mot den generelle *kvaliteten* på opplæringen, fremfor kun å diskutere hvilket språk opplæringen skal foregå på. Dette uttaler Slavin og Cheung (2005) etter at de har foretatt en gjennomgang og sammenligning av ulike språklige programmer og opplæringsmodeller. De uttrykker også at man skal ta med i betraktningen at det er få høykvalitetsstudier som kan si noe sikkert om de ulike opplæringsmodellenes virkninger (Slavin & Cheung 2005).

6.4 Fokus på grunnleggende ferdigheter

Som tidligere nevnt sammenfaller norske og amerikanske interesser når det dreier seg om prinsippet om utvikling av grunnleggende ferdigheter. I Kunnskapsløftet blir grunnleggende ferdigheter omtalt som grunnmuren for all videre læring. Kompetansemålene i læreplanen baseres på de grunnleggende ferdighetene som å kunne lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt regne og bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet 2006). I den norske utdanningspolitiske debatten som ble belyst i oppgavens andre kapittel, kommer det frem at utvikling av grunnleggende ferdigheter anses som nødvendig for å mestre utdannings- og arbeidslivet i vårt kunnskapsbaserte samfunn (St.meld. 16 2006-2007; St.meld.nr 23 2007-2008). I stortingsmelding 16 (2006-2007) synes en vesentlig del av løsningen, for å minske prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, å ligge i og styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Det poengteres at fokus spesielt bør rettes i forhold til å heve svake elevgrupper (St.meld.nr.16 2006-2007). Også i stortingsmelding 23 (2007-2008) fremkommer viktigheten av å styrke utviklingen av grunnleggende ferdigheter for elever i den norske skolen. I forhold til grunnskoleopplæringen ønsker departementet å igangsette tiltak som styrker leseopplæringen. Det er foreslått økt timeantall i norsk på barnetrinnet, samt endring av læreplan i norsk slik at leseferdigheter styrkes. Dette har tilknytning til forskningen som fremkom tidligere i dette kapittelet, nemlig sammenhengen mellom tidlig språkstimulering, førskolebarns vokabularstørrelse, og senere utvikling av leseferdigheter. I stortingsmelding 11 (2008-2009) rettes oppmerksomhet mot lærerrollen og tiltak som kan styrke lærerutdanningen slik at lærere står bedre rustet til å møte utfordringer i den norske skolen. Grunnleggende ferdigheter sentralt i stortingsmeldingen, samt fokus i forhold til hvordan grunnleggende ferdigheter på en bedre måte kan integreres i arbeid med alle fag. Departementet foreslår en differensiering i lærerutdanningen, for å øke spesialiseringen hos den enkelte lærer (St.meld.nr.11 2008-2009).

I ”No Child Left Behind” står også utvikling av grunnleggende ferdigheter sentralt. Fokuset rettes spesielt mot utvikling av elevenes leseferdigheter, da denne ferdigheten anses som en av de mest avgjørende ferdighetene for kunnskapstilegnelse (U.S. Department of Education 2007). Gjennom ”No Child Left Behind” belønnes skoler som benytter seg av leseopplæringsmetoder som er forankret i forskning. Gjennom deltagelse i programmet ”Reading First” mottar skolene veiledning som igjen øker graden av kompetanse og tilrettelegging for minoritetsspråklige elever innenfor ordinær opplæring. Forskningen som er gjort på bakgrunn av ”Reading First” tyder på at skoler som har tilknytning til programmet bruker signifikant mer tid på leserelaterte aktiviteter enn skoler som ikke er tilknyttet programmet (Center of Education Policy 2007c).

Til tross for at man i Norge og USA tilsynelatende har samme fokus rettet mot viktigheten av å utvikle grunnleggende ferdigheter, finnes også noen aspekter som skiller utdanningssystemene på dette området. I Norge fremkommer fokus mot grunnleggende ferdigheter gjennom Kunnskapsløftet, samt i en rekke politiske dokumenter, mens ytterligere tiltak for å styrke norskfaget, samt å styrke utvikling av leseferdigheter, ennå ikke er foretatt. Den politiske debatten som ble belyst i oppgavens andre kapittel, viser at politiske dokumenter omtaler slike tiltak, men tiltakene er ennå i planleggingsfasen. I USA har slike prioriteringer blitt gjort og flere tiltak er igangsatt gjennom ”No Child Left Behind”. Så langt ser de igangsatte tiltakene ut til å gi avkastning i forhold til økt grad av lese- og matematikkferdigheter, samt minskning av prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetselevne (U.S. Department of Education 2006; Center of Education Policy 2007a). Det som ser ut til å skille norske og amerikanske forhold i størst grad når det gjelder grunnleggende ferdigheter, og som kan gi kunnskap til norske forhold, er det systematiske arbeidet med grunnleggende ferdigheter som blir gjort gjennom ”No Child Left Behind”. Årlig må amerikanske skoler utarbeide forbedringsplaner med konkrete mål for skoleårets arbeid. I dette arbeidet står grunnleggende ferdigheter sentralt (U.S. Department of Education 2007). I norsk sammenheng er interessen og poengteringen av viktigheten av grunnleggende ferdigheter den samme som i USA, men skolen ser tilsynelatende ut til å mangle systemer og kompetanse for å sikre opplæringen av minoritetsspråklige elever (Rambøll 2005-2006). I evalueringen foretatt av Rambøll (2005-2006) viser mangler på flere plan i forhold til minoritetsspråklige elevers opplæring og styrking av grunnleggende ferdigheter. Manglende kompetanse blant lærerne, svak organisering av opplæringen, samt manglende verktøy for å måle og evaluere opplæringen, fører til at mange minoritetsspråklige elever i den norske skolen fortsatt har svake skoleprestasjoner (ibid). Evalueringen avdekker også store mangler når det gjelder læreres kompetanse, samt kommunale kompetansehevingstiltak (ibid). Dette vil jeg se nærmere på i oppgavens neste avsnitt, under punkt 6.5.

6.5 Støttesystem og økt lærerkompetanse

I oppgavens andre og fjerde kapittel påpekes et stort behov for kompetanseheving blant lærere som avdekkes gjennom Rambølls (2005-2006) evaluering. Kompetansemangelen omhandler hovedsakelig læreres kunnskap i forhold til andrespråksopplæring og evaluering, kartlegging og oppfølging av minoritetsspråklige elever. Også generell kulturforståelse er kompetanse som etterspørres blant lærere (ibid). Disse funnene viser seg gjeldende på tross av at det fremkommer av Kunnskapsløftet at kompetanseheving blant lærere er en vesentlig del av skoledriften (Kunnskapsdepartementet 2006). Ifølge Rambølls (2005-2006) evaluering er det få kommuner som tilbyr lærerne slike kompetansehevings- og etterutdanningstilbud. Østberg-utvalget har fått i oppdrag å foreta en helhetlig gjennomgang av minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. I denne gjennomgangen vil også etterutdanning for lærere og førskolelærere berøres (Kunnskapsdepartementet 2009). I stortingsmelding 23 (2007-2008) som har blitt brukt gjennom oppgaven for å belyse den utdanningspolitiske debatten i Norge, fremkommer det at det vil bli utviklet veiledningsmateriell i leseutvikling og leseopplæring som vil bli gjort tilgjengelig på alle skoler. Dette materialet er utviklet med tanke på å styrke læreres kompetanse på området, og på den måten styrke leseferdigheter hos elever generelt. Veiledningsmaterialet vil brukes som grunnlag for utarbeidelse av et etterutdanningstilbud som vil tilbys regionalt. Lærere fra de kommuner med svake resultater på tidligere nasjonale prøver vil få delvis statlig støtte for å delta (ibid). Ut fra det som fremkommer av de politiske dokumenter som anvendes i oppgaven, kan man se at kompetanseheving er et område som vies politisk oppmerksomhet i Norge. Dog er en rekke av tiltakene foreløpig kun forslag og befinner seg i en tidlig fase av utarbeidelsesprosessen. Østberg-utvalget skal i sin gjennomgang av minoritetsspråkliges opplæringstilbud, også belyse kompetansehevingstiltak for lærere (Kunnskapsdepartementet 2009). Det blir interessant å se hva de fremlegger i sin endelige innstilling i juni 2010. I stortingsmelding 11 (2008-2009) fremkommer et annet tiltaksforslag som kan styrke lærernes kompetanse. Som tidligere nevnt omhandler dette forslaget å differensiere lærerutdanningen slik at den enkelte lærers spesialisering økes. Målet med en slik omorganisering av lærerutdanningen er å styrke lærernes evne til å tilrettelegge opplæringen, igangsette tiltak tidlig, samt styrke grunnleggende ferdigheter i alle fag (St.meld.nr.11 2008-2009).

Når det gjelder økt lærerkompetanse og støttesystem for skolene er det gjennom ”No Child Left Behind” igangsatt en rekke tiltak som kan gi erfaringer som kan tilføres norske forhold. For det første er det i alle amerikanske skoledistrikt nedsatt et støtteteam som skal føre skolemessig tilsyn på skolene i distriktet. Støtteteamet skal blant annet kontrollere om skolene følger de tiltak som er utarbeidet i skolenes årlige forbedringsplaner. Dersom en skole ikke mestrer å oppfylle de krav som stilles for oppfølging av svake elevgrupper, tilstrekkelig tilrettelegging av undervisningen, samt utarbeidelse av årlige forbedringsplaner, vil dette avdekkes på et tidlig tidspunkt. Teamet vil da kunne tilby skolene hjelp, assistanse og kompetanse for å øke sjansene for at skolen vil kunne nå delstatens prestasjonsmål (McGuinn 2006). Videre vil teamet kunne

foreta mer drastiske endringer av organiseringen av skolen, dersom skolen ikke mestere å nå de satte mål. Dersom en skole fire etterfølgende år ikke mestrer å nå delstatens prestasjonsmål, vil teamet kunne gjøre endringer som utskiftninger i lærerstab, samt utskiftning og endring av pensumlitteratur (McGuinn 2006). Et annet aspekt som kan tilføre kunnskap til norske forhold er den kompetansehevingen som ligger i et slikt teamsystem. Det er grunn til å anta at lærernes kompetanse øker ved veiledning og assistanse fra kompetente pedagoger, samt ved tett oppfølging av de krav som stilles til årlig forbedring. Når man sammenligner dette med norske forhold kan man undre seg over om de kompetansehevingstiltak som fremkommer gjennom politiske dokumenter i norsk sammenheng, er tilstrekkelig for å sikre endring av pedagogisk praksis. Ut fra amerikanske forhold kan man anta at fremgangen i elevenes skoleprestasjoner har sammenheng med de konkrete krav som stilles til skolene, blant annet gjennom utarbeidelse av årlige forbedringsplaner som godkjennes av det lokale skoledistriktet. Dersom tiltak igangsettes uten noen form for oppfølging og krav, er det trolig fare for at tiltakene kan få liten effekt. Den lokale ansvarligheten og ansvarsfordeling mellom skole, skoledistrikt og delstat, samt de konkrete krav og mål som ligger i ”No Child Left Behind” innebærer kunnskap og erfaringer som kan tilføres norske forhold.

Et annet aspekt ved ”No Child Left Behind” som kan tilføre kunnskap til norske forhold, er utdanningssatsningens måte å sikre at lærernes kompetanse øker gjennom bruk av forskningsbaserte opplæringsmetoder. Bruk av forskningsforankrede opplæringsmetoder gjennom leseopplæringsprogrammet ”Reading First” belønnes med økonomiske bevilgninger. Bevilgningene skal anvendes til kursdeltagelse og andre former for kompetansehevingstiltak blant lærerne. Som belyst i oppgavens femte kapittel viser evalueringer at en stor andel av skoledistriktene med tilknytning til ”Reading First” kunne rapportere om endringer i lærernes praksis i form av metodebruk, hvordan de planla, la opp og utførte undervisningen for tilegnelse av leseferdigheter. Endringene i lærernes praksis viste også til hyppigere ervervelse av nytt materiale blant lærerne (Center of Education Policy 2007b).

I ”No Child Left Behind” påpekes viktigheten av at undervisningspersonell på skolene har formell utdanning. Da ”No Child Left Behind” la frem sine planer for implementering i 2001, var et av målene at det i løpet av skoleåret 2005-2006 skulle være minst en velkvalifisert lærer med formell utdanning i alle klasserom hvor akademiske fag ble undervist. Læreren skulle inneha formell faglig og pedagogisk utdanning (U.S. Department of Education 2007). Skoledistriktene måtte da nedsette en plan for hvordan dette målet skulle nås. En erfaring man kan trekke ut av dette, er at ved å sette konkrete krav og mål, så ”presses” skolene og skoledistriktene til å igangsette tiltak for å nå gitte mål. Det er grunn til å anta at ”No Child Left Behind”s tiltak mot økt lærerkompetanse har gitt avkastning. Som belyst i oppgavens femte kapittel, kunne en undersøkelse foretatt ved Thomas B. Fordham Insitute i 2008, vise at de av elevene med afroamerikansk, latinamerikansk eller lav sosioøkonomisk bakgrunn som fikk gode resultater på 8. trinns nasjonale kartlegging i matematikk i 2005,

hadde blitt undervist av erfarne lærere. I undersøkelsen fant man sammenheng mellom elevenes kartleggingsresultater og lærernes evne til å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen (Thomas B. Fordham Institute 2008). Dette er en erfaring som kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten. I politiske dokumenter i norsk sammenheng uttrykkes det at alle lærere ideelt sett bør ha formell kompetanse i fagene de underviser i (St.meld.nr 11 2008-2009). Ut i fra hva som har fremkommet gjennom denne oppgaven, må det sies at dette synes relevant.

6.6 Tester, kartlegging, evalueringer og utviklingsplaner

Det ser ut til at bruk av forskningsbasert kartleggingsverktøy, evalueringer og planverk anses som viktig både i det norske og amerikanske utdanningssystemet. Likevel ser praktiseringen av slike redskaper ut til å være relativt ulik.

Som det fremgikk av oppgavens fjerde kapittel skal minoritetsspråklige elever, ifølge Opplæringsloven, kartlegges før det blir gjort vedtak om særskilt norskopplæring. Også underveis i opplæringen skal kartlegging foretas som vurdering av elevenes ferdigheter i norsk. Når elevene innehar tilstrekkelig grad av norskkferdigheter skal de følge ordinær opplæring (Opplæringsloven). I tilknytning til den nye læreplanen er det utarbeidet kartleggingsmateriale som anbefales brukt i forbindelse med slik vurdering. Likevel viser Rambølls (2005-2006) evaluering store kommunale forskjeller i forhold til bruk av kartleggingsverktøy. Det viser seg at svært få kommuner gir skolene retningslinjer for hvordan elevens norskkunnskaper skal kartlegges. Dette fører til at mange skoler selv utvikler kartleggingsmateriale, på tross av manglende kompetanse i forhold til utvikling av slikt materiale. Videre viser det seg at mange kommuner også mangler systemer for å evaluere og måle resultater av opplæring minoritetsspråklige elever mottar (Rambøll 2005-2006). På tross av Opplæringslovens krav om kartlegging av minoritetsspråklige elever, samt læreplanverkets utarbeidede kartleggingsmateriale, mangler tilsynelatende systemer som sikrer oppfølging av den enkelte skoles praktisering. Som i USA gjennomføres også nasjonale prøver jevnlig i den norske skolen. Ulikheten som skiller de to utdanningssystemene synes å ligge i konsekvensene kartleggingsresultatene får for skolens videre arbeid som oppfølging for å forbedre resultatene. Ifølge Rambølls (2005-2006) evaluering ser det ut til at mange kommuner har manglende kontroll over, og systemer for, oppfølging av skolens praksis på ulike områder. Ved å se på ”No Child Left Behind”s systemer for kartlegging, testing, evaluering og planarbeid kan erfaringer tilføres norske forhold.

Som vist i kapittel fem er et av grunnprinsippene ”No Child Left Behind” bygger på, lokal ansvarliggjøring av skoler og skoledistrikt. Dette medfører at ansvaret for oppfølging og forbedring av svake elevprestasjoner

delegeres til delstatlig nivå, til lokale skoledistrikt og til den enkelte skole. Skolene ansvarliggjøres blant annet ved at de må utarbeide planer og igangsette tiltak på bakgrunn av elevprestasjoner ved skolen. Tiltakene må gjennomføres og evalueres og det må vises til forbedrede resultater, samt årlig fremgang for alle elever på den enkelte skole. Delstatene er ansvarlige for utvikling og bruk av testmateriale elevenes skoleprestasjoner kartlegges med. I ”No Child Left Behind” inngår også systemer for rapportering, samt innhenting av data. De ulike delstatene må utarbeide egne datainnsamlingssystem samt rapporteringssystem. Videre skal delstatene innhente skolenes evalueringer av elevresultater, samt utarbeidelser av planer med forbedringsmål. Disse planene er obligatoriske og skal innhentes og godkjennes av det lokale skoledistriktet skolen tilhører. Planene skal inneholde konkrete målbare mål for de ulike elevgruppene for det kommende skoleår (McGuinn 2006).

I ”No Child Left Behind” ligger også et system for belønning og sanksjon. Som det fremgikk av oppgavens femte kapittel innebærer dette økonomiske bevilgninger for skoler og delstater som blant annet oppnår gode elevresultater, minsker prestasjonsgap mellom ulike elevgrupper, samt skoler som mestrer å heve svake elevgruppers prestasjoner. Videre blir bruk av forskningsbaserte undervisningsopplegg belønnet økonomisk. For eksempel kan skoler som har etablert forskningsbaserte leseprogram motta finansiell støtte. Sanksjonen innebærer kort oppsummert at den føderale støtten kan reduseres til skoler som mislykkes i å oppnå sine årlige progresjonsmål. Videre kan elever ved disse skolene velge å benytte en viss andel av bevilgningene til å betale ekstraundervisning av offentlige eller private lærere utenfor skolen. Elever kan også velge å overføres til høytpresterende skoler (McGuinn 2006). Slike konkurransepregede systemer som innebærer økonomiske belønninger og sanksjoner, er trolig en fremmed tilnæringsmåte i den norske skolen. Likevel ser man at en slik ansvarliggjøring av skolene og skoledistriktene, samt hyppig bruk av kartleggingsmateriale og planarbeid medfører en grad av kontroll og sikring av oppfølging på ulike nivå i skolesystemet. Systemet gir også en mulighet for kvalitetssikring av skolens praksis og daglige arbeid. Videre medfører systemet at inadekvate praksis blir avdekket og skoler og elever ved disse skolene tilbys hjelp. Da praksis med forankring i forskningsbasert teori belønnes, økes trolig omfanget av dette. Samtidig er det grunn til å anta at refleksjon rundt praksis finner sted, da evalueringer kreves jevnlig. I Rambølls (2005-2006) evaluering ble manglende prioriteringer blant skoleledelse avdekket i forhold til organisering av særskilt norskopplæring. Evalueringen viste at praktiske og sosiale hensyn på flere skoler ble vektlagt i større grad enn pedagogiske forhold i forbindelse med organiseringen av særskilt norsk. Det ble også funnet manglende kjennskap blant lærerne til, og mulig motvilje mot, å sette seg inn i og ta i bruk nytt planverk og kartleggingsmaterieell (Rambøll 2005-2006). Det er grunn til å anta at situasjonen er en annen dersom viktigheten av å prioritere minoritetsspråklige elevers opplæring blir satt på dagsorden fra høyere hold.

Da evalueringer viser at det i Norge er store mangler i forhold til kommunenes oppfølging av skolene i forbindelse med kartlegging, evaluering og måling av opplæring, samt mangel på kompetanse blant lærere i

forhold til minoritetsspråklige elever, kan muligvis elementer fra ”No Child Left Behind”s oppfølgingssystemer ha positivt effekt også i norsk skole. Man skal samtidig være oppmerksom på den ”faren” som ligger i bruk av testing av elever. Testbruken inngår i kritikken ”No Child Left Behind” utsettes for. I dette ligger faren for at undervisning legges opp på en slik måte at elevene ”drilles” i kunnskap slik at de presterer godt på tester. ”Teach to the test” omtales som en risikofaktor i systemer hvor økonomiske bevilgninger er involvert (Abedi & Dietel 2004). Målet med opplæringen synes selvsagt å ligge i at elevene tilegner seg kunnskap de får bruk for senere i livet og som øker deres metakognitive forhold til egen læring. Dersom et skolesystem med jevnlig testing fører til ”pugg” blant elevene, oppnås sannsynligvis ikke dette målet. Samtidig bør man være bevisst usikkerhetsfaktorene rundt validiteten av alle testresultater, og de mange faktorer som spiller inn på elevprestasjoner.

6.7 Hjem-skole-samarbeid

I oppgavens tredje kapittel fremkommer forskning i forbindelse med faktorer som har innvirkning på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Grad av kontinuitet mellom hjem og skole trekkes frem som en vesentlig faktor for akademisk fungering. Foreldrenes syn på skole og utdanning, grad av kontinuitet mellom hjem og skole, ser ut til påvirke skoleprestasjonene blant minoritets elevene som majoritets elevene (Hvistendahl & Roe 2004). Familiens og elevers vektlegging av skole og utdanning ser altså ut til å ha lik innvirkning for alle, uavhengig av minoritets- eller majoritetstilhørighet. I forskningslitteratur om majoritetsspråklige barn, er det relativt solid dokumentert at barn av foreldre med høy utdanningsbakgrunn, i større grad enn barn av foreldre med lav utdanningsbakgrunn, eksponeres for en rekke språkstimulerende aktiviteter i hjemmet som ser ut til å fremme forståelsen for det akademiske språket i skolen (ibid). Ut fra forskning er dermed dette et område som taler for at gjensidig kommunikasjon og informasjon mellom hjem og skole er vesentlig for elevers akademiske fungering.

I ”Prinsipper for læring” i læreplanverket for Kunnskapsløftet fremkommer det at skolens samarbeid med hjemmet anses som en viktig faktor i forhold til elevenes motivasjon og læringsutbytte. Det står at samarbeidet skal preges av gjensidig kommunikasjon og god dialog. Skolen skal legge til rette for at foresatte skal kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen. (Utdanningsdirektoratet 2006). Til tross for at retningslinjene rundt hjem-skole-samarbeid i det norske læreplanverket er relativt konkrete, fant Rambøll (2005-2006) i sin evaluering at mange skoleledere opplevde samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som utfordrende. Det er ut fra dette, grunn til å anta at kvaliteten på samarbeid mellom hjem og skole varierer i stor grad fra skole til skole og fra lærer til lærer. Det er usikkerhet knyttet til i hvor stor grad slikt samarbeid faktisk finner sted. Det er også usikkerhet i forhold til om minoritetsspråklige foreldre opplever at de får tilstrekkelig innsikt i elevenes

skolegang, til å kunne delta aktivt på drøftinger med skolen. I forbindelse med presentasjon av fokus i den norske utdanningspolitiske debatten i oppgavens andre kapittel, blir foreldresamarbeid trukket fram som en vesentlig faktor både i stortingsmelding 16 (2006-2007) og i stortingsmelding 23 (2007-2008). NORUT Samfunnsforsknings evaluering av prosjektet ”*Minoritetsspråklige foreldre- en ressurs for elevenes opplæring i skolen*” kunne vise til positive resultater etter fokusering på hjem-skole-samarbeid med minoritetsspråklige foreldre (Bæck & Kileng 2005).

I avsnitt 6.3 i dette kapittelet ble hjem-skole-samarbeid i ”No Child Left Behind” trukket frem. Foreldresamarbeid blir ansett som en vesentlig faktor i den amerikanske utdanningssatsningen og konkrete rutiner for samarbeidet er utarbeidet (U.S. Department of Education 2007). Kunnskap som kan tilføres norske forhold refererer i denne sammenheng både til rutiner for samarbeidet som ligger i utdanningssatsningen, men også holdningene som gjennomsyrrer en slik involvering av foreldrene. For det første skal foreldrene få informasjon om elevenes opplæringstilbud. Skolenes årlige forbedringsplaner som skal beskrive konkrete mål for skoleårets opplæring, samt skolens resultater på kartleggingsprøver, skal gjennomgås med foreldrene hvert år. Elevene og deres foreldre har rett til å få kjennskap til lærernes formelle kompetanse og utdanningsbakgrunn. Dersom en elev blir undervist av en lærer som ikke oppfyller kravene om ”velkvalifisert lærer” som ligger i ”No Child Left Behind”, skal foreldrene få kjennskap til dette. Dersom en skole ikke oppnår delstatens prestasjonsmål og skolen får ”stempelet” ”Title 1”, skal opplysninger vedrørende de konsekvenser dette medfører, også gis til foreldrene. Dersom en elev velger å benytte tilbud om ekstraundervisning eller overføring til en annen skole, skal dette skje i samråd med elevens foreldre. Skolene må, hvert år, rapportere til deres skoledistrikt når kravene om foreldresamarbeid er oppfylt (McGuinn 2006). Tiltakene som vist her øker trolig muligheten for foreldre til å støtte opp under elevenes skolegang. Som nevnt tidligere i dette avsnittet fremkom det gjennom oppgavens tredje kapittel at forskning anså foreldrenes syn på skole og utdanning som en vesentlig faktor for elevers akademiske fungering (Hvistendahl & Roe 2004; Rydland 2007).

Dersom elevenes foreldre opplever at skolen anerkjenner deres posisjon som viktige bidragsytere for barnas fungering i skolen, samtidig som de gis nødvendig informasjon og innsikt i skolens organisering, er det grunn til å anta at flere foreldre støtter opp under barnas skolegang. Kunnskap i forhold til hvordan foreldresamarbeidet organiseres og settes på dagsorden i ”No Child Left Behind”, kan tilføres den norske debatten. I oppgavens andre kapittel ble viktigheten av språklig delaktighet og omgang med majoritetsspråket, trukket frem som en vesentlig faktor for minoritetsspråklige elevers skolefungering (Øzerk 1992). Det er grunn til å anta at den samme faktoren på sett og vis også gjelder for minoritetsspråklige foreldre. Ved et systematisk hjem-skole-samarbeid som ligger i ”No Child Left Behind” blir foreldrene i større grad innlemmet i skolesystemet og på den måten inkludert i en av samfunnets viktigste sosialiseringarenaer.

6.8 Oppsummering: Hvilke erfaringer kan tilføres norsk debatt?

Ut fra det som fremkommer gjennom drøftingsdelen ovenfor, ser man at mange paralleller kan trekkes mellom norske og amerikanske utdanningsforhold. På mange områder sammenfaller politisk interesse, føringer i dokumenter og forskning, når det gjelder hvilke områder som anses som sentrale for å styrke minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. Det som utmerker seg gjennom sammenligningen av utdanningssystemene, er at USA i større grad enn Norge ser ut til å ha fulgt forskningens anbefalinger ved å opprette systemer som sikrer gjennomføring av tiltak. På grunnlag av dette kan trolig flere elementer ved ”No Child Left Behind” tilføre kunnskap til den norske debatten.

I debatten om minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud, har forskningen i oppgavens tredje kapittel poengtert viktigheten av at tiltak som sikrer god språkutvikling hos barn, igangsettes i førskolealder (Stahl & Nagy 2006; Tabors 1997; Dickinson & Tabors 2001; NICHD 2004). Barnehagen blir dermed en vesentlig arena, i forhold til å skape et miljø som er språklig, sosial og kognitiv stimulerende. Gjennom ”No Child Left Behind” og ”Early Reading First” finnes retningslinjer og krav som er med på å sikre kvalitet i det amerikanske barnehagetilbud. Barnehagene oppfordres til, og belønnes, dersom de deltar i program med forskningsforankrede aktiviteter. Dette innebærer blant annet at førskolelærere evaluerer aktivitetene i barnehagen, og dermed heves kompetanse og refleksjon over praksis (U.S. Department of Education 2008a).

En annen erfaring som kan tilføres norske forhold, og som trolig ville hatt verdi også i det norske skolesystemet, er skolens støtteteam som eksisterer i alle skoledistrikt i USA. Støtteteamene innehar, ved at de fører jevnlig tilsyn med skolene, to spesielt viktige oppgaver. For det første kan de tilby støtte og økt kompetanse til lærere. Teamet kan blant annet foreta veiledning ved utarbeidelse av årlige forbedringsplaner, veiledning i forhold til bruk av ulike opplæringsmetoder, og de kan tilby økt lærertetthet eller veiledning i opplærings situasjoner dersom dette anses som nødvendig (McGuinn 2006). For det andre innehar teamet en rolle som et kontrollorgan ved at de stiller krav til, og godkjenner, skolens utarbeidelse av årlige forbedringsplaner, skolens kartleggingsresultater, samt evalueringer på bakgrunn av disse. Støtteteamet kan, på et tidlig tidspunkt avdekke mangler ved opplæringstilbud, rapportere om dette til delstatlig nivå, samt tre inn med støtte. Rambølls (2005-2006) evaluering av andrespråksopplæringen for minoritetsspråklige elever i den norske skolen, avdekker stor variasjon i kvaliteten på opplæringen. Det viste seg at en stor andel av lærerne som hadde ansvar for opplæringen, manglet relevant kompetanse. Samtidig viste det seg å eksistere mangler i forhold til å evaluere og måle opplæringen. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at elementer av ”No Child Left Behind”s systematiske arbeid og kompetansehevingstiltak ville gitt avkastning også i norsk sammenheng.

”No Child Left Behind”s fokus på styrking av grunnleggende ferdigheter og økt grad av tilrettelegging innenfor rammen av ordinær opplæring, fører til at alle elevgrupper integreres i samme opplæring (McGuinn 2006). Dette er prinsipper som også etterstrebes i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet 2006). En erfaring som likevel kan tilføres den norske debatten er hvordan ”No Child Left Behind” bygger på en ”ren” form for enspråklig opplæringsmodell på andrespråket, men samtidig styrker elementer som ivaretar minoritetsspråklige elever innenfor denne opplæringsmodellen. Ved å heve læreres kompetanse, arbeide ut fra satte årlige mål for opplæringen, foreta, rapportere og evaluere jevnlig kartlegging, samt ha et tett foreldresamarbeid, er det grunn til å tro at de minoritetsspråklige elevene ivaretas, til tross for valg av opplæringsmodell. Selv om tospråklige opplæringsmodeller får mest støtte i forskningen, er dette likevel en erfaring som kan tilføres norske forhold (Baker 2006; Slavin & Cheung 2005). Dette da det norske skolesystemet allerede trolig i liten grad benytter seg av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, samt har gått bort fra målsetningen om funksjonelt tospråklige elever (Rambøll 2005-2006; Opplæringsloven). I denne sammenheng er det vesentlig å trekke frem ”No Child Left Behind”s strenge retningslinjer og krav til hjem-skole-samarbeid. Dette arbeidet, som andre aspekter ved opplæringen, skal evalueres og rapporteres til skoledistriktene (McGuinn 2006). På denne måten sikres det at arbeidet utføres. Det er grunn til å anta at et slikt samarbeid medfører følelsen av å bli sett og anerkjent som forelder, uavhengig av etnisk og språklig bakgrunn. Trolig oppveier dette samtidig noe av ”faren” som ligger i bruk av enspråklige opplæringsmodeller, med tanke på å ”overse” minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn. Erfaringen fra ”No Child Left Behind” kan gi kunnskap om hvordan man sikrer minoritetsspråklige elevers språklige og identitetsmessige utvikling. Da spesielt med tanke på den segregerende effekten opplæring i språkklasser kan ha (Lødding 2003; Aasen & Mønness 2005).

En av grunnpilarene i ”No Child Left Behind” er lokal ansvarlighet. Elementer av lokal ansvarlighet finnes også i Norge (Rambøll 2005-2006). Det som ser ut til å fungere på en annen måte i USA, er ”No Child Left Behind”s tydelige ansvarsfordeling. Ansvaret for utføring og oppfølging av tiltak er fordelt mellom delstat, skoledistrikt og skole. Det er klart definert hvem som gjør hva til enhver tid, samt hva som er konsekvenser dersom tiltak ikke følges opp. Umiddelbart er tanken om et utdanningssystem som bygger på belønning og konsekvens, trolig fremmed i norsk sammenheng. Det er dermed deler av den amerikanske utdanningssatsningen som trolig synes vanskelig å forene med den norske ”enhetsskoletanken”. Man kan likevel se at ved å stille tydelige og konkrete krav ”tvinges” skolene til å innta en aktiv rolle for å bedre elevprestasjoner og utjevne sosiale forskjeller på egen skole. Belønninger i form av kursdeltagelse, økt kompetanse, samt høy anseelse ved gode kartleggingsresultater, er trolig motiverende faktorer for lærernes arbeid. Selv om den lokale ansvarligheten omtales i forbindelse med ”No Child Left Behind”, ligger det samtidig sterke elementer av kontroll i utdanningssatsningen. Dette er muligens også en fremmed tanke i forhold til norsk utdanningspolitikk. På den annen side kan det se ut til at slik kontrollbruk og stilling av krav, er nødvendig for å sikre at tiltak leder til endring av pedagogiske praksis.

7. Avslutning

I oppgavens siste kapittel vil jeg oppsummere i korte trekk hvordan jeg har gått frem for å svare på oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg komme med en avsluttende kommentar, i form av tanker og kritiske merknader til den videre debatten rundt minoritetsspråklige elevers opplæringsilbud.

7.1 Oppsummering

Innledningsvis i oppgaven ble følgende problemstilling presentert: *Hva karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge og hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningssatsningen "No Child Left Behind" kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten?* For å besvare denne problemstillingen formulerte jeg fem delspørsmål under punkt 1.2 innledningsvis. Delspørsmålene svarte jeg på i kronologisk rekkefølge gjennom kapitlene i oppgaven. Da problemstillingen i hovedsak omhandler å undersøke hva som karakteriserer minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud, samt hvilke erfaringer fra den amerikanske utdanningssatsning "No Child Left Behind" som kan tilføres den norske debatten, var det nærliggende å begynne oppgaven med å se nærmere på debattens innhold. Debatten er et gjennomgående tema i hele oppgaven, men den ble utdypet spesielt gjennom oppgavens andre kapittel. Jeg benyttet stortingsmeldinger, politiske dokumenters mandat og evalueringsrapporter fra prosjekter gjennomført fra statlige hold, for å utdype debattens innhold. I oppgavens tredje kapittel tok jeg for meg et utvalg av forskning, tilknyttet minoritetsspråklige elevers akademiske fungering. Her ble ulike sider av forskning benyttet for å belyse de mange faktorene som har innvirkning på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Både faktorer av pedagogisk art, samt utenforliggende sosiologiske faktorer ble belyst, for senere å kunne drøfte hvilke faktorer de ulike utdanningssystemene tar hensyn til i sin organisering av opplæringen. Deretter, i oppgavens fjerde kapittel, så jeg blant annet på føringer elevgruppens opplæring får gjennom Opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet. Videre benyttet jeg blant annet evalueringer gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, for å få innblikk i minoritetsspråklige elevers faktiske fungering i norsk skole. På denne måten fikk jeg svar på om føringer i politiske dokumenter, forskningens anbefalinger og praksis på området, samsvarer. Videre, i oppgavens femte kapittel, rettet jeg fokus mot den amerikanske utdanningssatsningen "No Child Left Behind". Jeg så på hva utdanningssatsningen består av, samt hva bakgrunnen for og utfallet av, utdanningssatsningen viser. I oppgavens sjette kapittel sammenlignet jeg norske og amerikanske utdanningsforhold, og belyste paralleller. Jeg drøftet hvilke erfaringer fra "No Child Left Behind" som kan tilføres den norske utdanningspolitiske debatten rundt minoritetsspråklige elever. Det viser seg, som

oppsummert avslutningsvis i foregående kapittel, at mange faktorer er sammenfallende når det gjelder områder som vies oppmerksomhet i norsk og amerikansk sammenheng. Det som ser ut til å skille de to utdanningssystemene fra hverandre er at det i norsk sammenheng synes å mangle systemer som operasjonaliserer tiltakene, ansvarliggjør skolene, samt stiller krav til og følger opp, de anbefalinger forskningen gir. Mange av erfaringene fra ”No Child Left Behind” som kan tilføres norske forhold, omhandler utdanningssatsningens struktur og måte å sette pedagogisk praksis i et system som sikrer forskningsforankring.

7.2 Avsluttende kommentar

Bakgrunnen for at minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud har blitt viet stor oppmerksomhet, både blant fagfolk og politikere i Norge, synes å ligge i de svake skolefaglige prestasjoner en stor andel av elevgruppen viser (St.meld.nr. 16 2006-2007, McGuinn 2006). Prestasjonsgapet som skiller majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, viser at det norske skolesystemet ikke lykkes i å endre de ulikheter som forespeiles blant elever ved skolestart. Skolesystemet synes å opprettholde de sosiale ulikheter som eksisterer (Bakken 2007). Dette viser seg gjeldene til tross for at Norge, i global sammenheng, er et land med relativt små sosiale ulikheter mellom grupper i befolkningen (St.meld.nr.16 2006-2007). Med en lærerplan som tar sikte på å styrke elevers grunnleggende ferdigheter, er det bekymringsverdig at en stor andel minoritetsspråklige elever mangler tilstrekkelig grad av grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive (Bakken 2007). Man ser også med bekymring på grad av inkludering i norsk skole, da en stor andel minoritetsspråklige ungdom føler seg utenfor og diskriminert i skolesammenheng på grunn av etnisk og kulturell bakgrunn (ibid). Ut fra dette er det grunn til å anta at det ligger et forbedringspotensial i det norske utdanningssystem. Det interessante spørsmålet i denne sammenheng er *hvordan* utdanningssystemet kan forbedres. Hvilke tiltak skal igangsettes og hvordan skal forsvarlig gjennomføring av tiltakene sikres, er sentrale problemformuleringer i debatten.

I den norske utdanningspolitiske debatten rettes fokus blant annet mot valg av opplæringsmodeller, samt diskusjon rundt hvilken rolle morsmålet spiller i minoritetsspråklige elevers opplæring. Med et historisk tilbakeblikk kan man se at man i Norge, siden Mønsterplanen av 1987, har beveget seg bort fra opplæringsmål om funksjonell tospråklighet for minoritetsspråklige elever. I forskningen ser det ut til at sterke former for tospråklige opplæringsmodeller får mest støtte (Baker 2006; Slavin & Cheung 2005; Cummins 2000). Man kan sette spørsmålsteget til hvordan man kan organisere en opplæring som til en hver tid sikrer at alle minoritetsspråklige elever får opplæring i og på sitt morsmål, samt i og på norsk. Muligens er det på tide å rette oppmerksomheten mot tiltak i retning av *kvalitet* og bruk av språket, og *kvalitet* på opplæring, fremfor *hvilket* språk som benyttes. Som vist i oppgavens tredje kapittel poengteres viktigheten av tiltak som styrker tidlig språkstimulering. Graden av språkferdigheter ved skolestart ser ut til å få store konsekvenser for videre utvikling av leseferdigheter.

Vokabularetts størrelse synes spesielt vesentlig i denne sammenheng (Aukrust & Rydland 2009). Dermed blir det viktig, når tiltak for å bedre elevers skoleprestasjoner diskuteres, at den tidlige språkstimuleringen vektlegges.

Som vist gjennom oppgavens andre kapittel har departementet foreslått en rekke tiltak for å styrke minoritetsspråklige elever opplæringstilbud i den norske skolen. Gjennom stortingsmelding 11 (2008-2009) uttrykkes det at ideelt sett skulle alle lærere som underviser i akademiske fag, inneha formell faglig utdanning. Et av forslagene omhandler å differensiere lærerutdanningen, slik at læreres kompetanse styrkes. Sentralt i dette forslaget ligger tiltak for å styrke fokuset mot grunnleggende ferdigheter i alle fag (St.meld.nr.11 2008-2009). Videre fremkommer det av politiske dokumenter at læreres etterutdanningstilbud vil styrkes. Endringer i norskfaget slik at mer tid benyttes til lese-relaterte aktiviteter, samt andre tiltak for å styrke elevers leseferdigheter, vil vurderes (St.meld.nr. 23 2007-2008). Hvordan foreldrene kan involveres i større grad i forhold til sine barns skolegang, står også på dagsorden (St.meld.nr. 23 2007-2008; Bæck & Kileng 2005). Departementet har utnevnt Østberg-utvalget til å foreta en grundig gjennomgang av minoritetsspråklige barn, unge og voksnes opplæringstilbud i Norge. Deres mandat er omfattende og en rekke områder i forhold til barnehage, skole og høyere utdanning skal berøres (Kunnskapsdepartementet 2009). Det blir interessant å se utfallet av denne gjennomgangen, og hvilke tiltak som blir igangsatt på bakgrunn av ny kunnskap. Desto mer interessant vil det bli å se hvordan tiltakene som iverksettes blir operasjonalisert og forankret i tilstrekkelig grad, slik at de faktisk fører til endringer av minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. Muligens vil fremtidige tiltak innlemmes i et helhetlig utdanningsprogram nærliggende ”No Child Left Behind”.

8. Kildeliste

- Abedi, J. & Dietel, R. (2004): *Challenges in the No Child Left Behind Act for English-Language Learners*. Phi Delta Kappan, Vol. 85.
<http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=LTMYP5Ms211vsQ6zLR6Wp4L6pg9KTsRIYJN1Sh964n4ZmkCRQcch!-1392827226!-755419558?docId=5006818827> (23.06.09).
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006): *Handlingsplan mot fattigdom*.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/pla/2006/0001/ddd/pdfv/292446-h-plan2006_fattigdom.pdf (29.01.09).
- Aukrust, V. G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009): Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 03/09, 178-187.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th Ed.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bakken, A. (2003): *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Calrke-Stewart, K.A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007): Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78/ 2, 681-701.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006): *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, Identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowey, J. A. (2005): Predicting individual differences in learning to read. I: Snowling, M. J. & Hulme, C. (red): *The science of reading: A handbook* (155-172). Blackwell Publishing.

Bråten, I. (1996): Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Bæck, U. K. & Kileng, I. M. (2005): *Evaluering av prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*. Tromsø: NORUT Samfunnsforskning AS.

http://www.itek.norut.no/norut_troms/publikasjoner/rapporter/evaluering_av_prosjektet_minoritetspr_klige_foreldre_en_ressurs (26.02.09).

Center of Education Policy (2007a): *Answering the question that matters most: Has student achievement increased since "No Child Left Behind"?*

<http://www.cep-dc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=200&documentFormatId=4311> (20.12.08).

Center of Education Policy (2007b): *Reading First: Locally appreciated, nationally troubled*.

<http://www.cep-dc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=228&documentFormatId=3892> (19.12.08).

Center of Education Policy (2007c): *Keeping watch on Reading First*

<http://www.cep-dc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=34&document> (16.01.09).

Center of Education Policy (2007d): *Implementing the No Child Left Behind teacher requirements*.

<http://www.cep-dc.org/press/Teacher%20Requirements%20Press%20Release.pdf> (05.01.09).

Center of Education Policy (2008): *Has student achievement increased since 2002? State test scores trends through 2006/07*.

http://www.cep-dc.org/index.cfm?fuseaction=page.view_Page&pageID=535&nodeID=1 (15.01.09).

Coleman, J.S. (1990): *Equality and achievement in Education*. San Fransisco: Westview Press.

Cummins, J. (1984): *Bilingulaism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clecedon: Multilingual Matters 6.

Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997): Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2007): Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I: Møller, J. & Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dickinson, D. K. & Tabors, P.O. (2001): *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Europarådet (2003): *Language Education Policy Profile for Norway*. Experts' Report.

Gough, P., W. A. Hoover og Peterson, C. (1996): Some observations on a simple view on reading. I: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (red): *Reading comprehension difficulties: processes an intervention* (1-15). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. og Turmo, A. (2004): *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutvikling og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Hancock, D. R. (2002): The effects of native language books on the preliteracy skill development of language minority kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 62-68.

Hatland, A., Kuhnle, S., Romøren, T.I., (red.) (2001): *Den Norske velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hauge, A. (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hess, F. M. & Finn, C. E. (2004): *Leaving no child behind: options for kids in failing schools*. New York: Palgrave Macmillan.

Hjardemaal, F. (2002): Vitenskapsteori. I: Kleven, T. A. (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering (28-60)*. Oslo: Unipub forlag.

Hoff, E. (2003): The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.

Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004): The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307-318.

Høgmo, A. (1995): Minoritetens møte med majoritetens samfunn, kultur og språk. I: Brox, O. *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli god i norsk?* Oslo: Tano.

Høien, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kennedy, E., & Park, H. S. (1994): Home language as a predictor of academic achievement: A comparative study of Mexican- and Asian-American youth. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 188-194.

Krashen, S. (2005): The hard work hypothesis: Is doing your homework enough to overcome the effects of poverty? *Multilingual Education*, 12, 16-19.

Kulbrandstad, L. I. (2002): Norsk som andrespråk – grunnskoleopplæring i et flerkulturelt samfunn. I: Retvet, O. & Tollan, K. J. (red): *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.

Kunnskapsdepartementet (1995): *Mønsterplanen av 1987*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7.html?id=140259> ().

Kunnskapsdepartementet (2006): *Hva er Kunnskapsloftet?*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769> ().

Kunnskapsdepartementet (2009): *Østberg-utvalget: Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne.*

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/minoritetssprakutvalg_mandat.pdf (14.04.09).

Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi (19-78)*. Oslo: Unipub AS.

Lødding, B. (2003): *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever fra 10. klasse til videregående opplæring.*

<http://english.nifustep.no/layout/set/print/content/download/1034/10579/file/skriftserie29-2003.pdf> (03.03.08).

Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2004): Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115–157.

McGuinn, P. J. (2006): *No Child Left Behind and the transformation of federal education policy, 1965-2005*. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.

NICHD: Early Child Care Research Network (2004): Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review*, 74, 1–29.

NOU (1976): *Utdanning og ulikhet. Levekårsundersøkelsen.*

OECD (2003): *Adult Literacy and Life skills survey*. Organization for Economic Cooperation and Development.

Ogbu, J. U. (1987): Variability in minority school performance. A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 312-334.

Ogbu, J. U., & Simons, H. (1998): Voluntary and involuntary minorities: A cultural ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 155-188.

Opplæringsloven: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 1998 av 17. Juli nr. 61. Nettbasert utgave: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>. (31.03.09).

Opplæringsloven § 1-3: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (01.10.08).

Opplæringsloven § 2-8: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8> (01.10.08).

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001): The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534–1553.

Perlstein, L. (2007): *Tested: one American school struggles to make the grade*. New York: Henry Holt and Company, LLC.

Policy Analysis for California Education (2006): *Is the No Child Left Behind Act working? The reliability of how states track achievement*.
<http://pace.berkeley.edu/2006/06/01/is-the-no-child-left-behind-act-working-the-reliability-of-how-states-track-achievement/> (05.05.09).

Proctor, P. C., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005): Native spanish-speaking children reading in english: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.

Rambøll (2005-2006): *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf (15.01.09).

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M. S. (2001): How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.

Rydland, V. (2007): *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?* Acta Didactica Norge. <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/16/53> (03.03.09).

Ryen, E. og Wold, A. H. & Pastoor, L. de W. (2005): ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler”. Kaususstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *NOA norsk som andrespråk*. 2/2005.

Sand, T. & Walle-Hansen, W. (1992): *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.

Skutnabb-Kangas, T. (1999): Education of Minorities. I: J. Fishmann (red.): *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Slavin, R. E. & Cheung, A. (2005): A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247-284.

Stahl, S. A. & Nagy W. E. (2006): *Teaching Word Meanings*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-401.

Statistisk sentralbyrå (2007): <http://www.ssb.no/locate>. (19.12.08).

Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002): Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren; Rollen og Utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> (05.05.09).

-
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf> (29.01.09).
- Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf> (30.01.09).
- Tabors, P. (1997): *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Telhaug, A. (1997): *Utdanningsreformen*. Trondheim: Didakta Norsk Forlag AS.
- Thomas B. Fordham Institute (2008): *High-achieving students in the era of No Child Left Behind*.
http://www.edexcellence.net/doc/20080618_high_achievers.pdf (15.03.09).
- Tveit, K. (2002): Historisk forskningsmetode. I: Kleven, T. A. (red.): *Innføring i forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.176-221). Oslo: Unipub.
- UFD (2005): *Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet. Delrapport*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/andresprakplanar_i_norsk_delrapport.pdf (03.03.08).
- U.S. Department of Education (2006): *No Child Left Behind Act Is Working*.
<http://www.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html> (13.04.08).
- U.S. Department of Education (2007): *Reauthorization of No Child Left Behind*.
www.ed.gov/nclb/landing.jhtml (06.07.07).
- U.S. Department of Education (2008a): *Reading First implementation evaluation: Final report*.
<http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/readingfirst-final/readingfirst-final.pdf> (15.05.09).
- U.S. Department of Education (2008b): *Reading First impact study: Final report*.
<http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20094038.pdf> (14.05.09).

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*.
http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf (20.01.09).

Utdanningsdirektoratet (2007): *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsetaten (2004): *Prosjekt: Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk: Likeverdig opplæring i praksis*. Oslo: Utdanningsetaten.

Verhoeven, L. T. (1990): Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, 90-14.

Wanger, 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 leseforskning.

Østbye, H. (2004): Tekstanalyse. I: Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L. O. (2004): *Metodebok for mediefaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (1992): *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris.

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2005): Ta vare på det tospråklige potensialet. *Utdanning*, nr. 26/05, 74-78.

Øzerk, K. (2006): *Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999): Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20, 377-393.

Aasen, J. & Mønness, E. (2005): *Elever fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole – en studie av ressursituasjonen i norsk-som-andrespråkundervisningen*. Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 3 – 2005.