

Veronika K. Dørum og Natallia Bahdanovich Hanssen

Organisering av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen

Eksisterende forskning tyder på at minoritetsspråklige elever som kommer til Norge i løpet av grunnskoleperioden, ofte går ut av ungdomsskolen uten tilstrekkelige grunnleggende lese- og skriveferdigheter i norsk. Dermed kan forutsetningene for å tilegne seg faglig kunnskap reduseres. En følge av dette er at minoritetsspråklige elever risikerer å falle ut av videregående opplæring og mislykkes i arbeidslivet.

Det stilles ofte spørsmål både om kvalitet og innhold av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever, uten at spørsmålet om rammefaktorer, som blant annet sentrale offentlige retningslinjer, rammebetingelser og organisering av leseopplæringen problematiseres og diskuteres nærmere.

Denne artikkelen er basert på analyse av semistrukturerte intervju med lærere i grunnleggende norsk og tospråklige lærere, og belyser hva som kjennetegner organiseringen av leseopplæring innen grunnleggende norsk, og tospråklig fagopplæring for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen.

Veronika K. Dørum er lektor med tilleggsutdanning. Hun har Mastergrad i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk fra Nord Universitetet (2017). For tiden er hun ansatt som barneskolelærer. Veronika som lingvist og engelsklærer har særlig interesse for språk- og leseopplæring av minoritetsspråklige elever.

Natallia Bahdanovich Hanssen er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet, hvor hun blant annet koordinerer masterstudie i logopedi. Hennes forskningsområder omfatter først og fremst spesialpedagogikk og spesialpedagogisk praksis – samt ulike problemstillinger knyttet til prinsippet om inkludering og spesialpedagogens profesjon. En annet sentralt tema i hennes forskningsinteresse er mobbing, problematferd og klasseledelse.

INNLEDNING

De siste fem årene har det vært en jevn økning av minoritetsspråklige barn i alle aldersgrupper. I dag utgjør antall elever med et annet morsmål enn norsk i norsk grunnskole 14% av alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Minoritetsspråklige elever kommer til den norske skolen med sitt eget morsmål, en annerledes kulturbakgrunn og en annen oppdragelse, og ofte fra hjem med lavere sosio-økonomisk status enn gjennomsnittet av de norske elevene (Øzerk, 2008; 2012). Mange av disse elevene får i dag tilbud om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

Lesing er en grunnleggende ferdighet, og utvikling av denne ferdigheten på andrespråket er et mål i opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2013). Å kunne kommunisere, lese og skrive på majoritetsspråket, gir elevene mulighet til å lykkes på skolen, oppnå høyere utdanning, og delta i arbeidslivet. Dermed får man en høyere status og forhåpentligvis et godt liv i samfunnet (Øzerk, 2012). Når barn begynner å gjennomgå sin leseopplæring på andrespråk, påvirkes den komplekse prosessen av både biologiske, individuelle, miljømessige og sosiale faktorer (Øzerk, 2012). Dessuten kan progresjon og kvalitet i andrespråkstilegnelse være avhengig av system og rammefaktorer, som blant annet sentrale offentlige retningslinjer, rammebetingelser og organisering av opplæringen i skole (Bøyesen, 2014).

Når leseforsøkene i majoritetens språk stadig mislykkes for minoritetsspråklige barn, vil de være i en risikosone for å oppleve et vanskelig og sviktende læringsutbytte av skolegangen (Rambøll, 2016; Øzerk, 2012). Dårlig skolefaglig utbytte kan være en utløsende faktor som påvirker den sosiale utviklingen i en negativ retning. Psykososiale utfordringer, vansker knyttet til sosial samhandling og til og med kriminell atferd, kan være en konsekvens av dette (Egeberg, 2012; Lyster, 2012).

Lærere har en utfordrende oppgave med å finne en tilnærming til hvert enkelt barn for å gi en språk- og leseopplæring i samsvar med barnas evner og forutsetninger. For å støtte opp under leseutviklingen er det nødvendig å få en

nyansert innsikt i, og å utdype kunnskapen om opplæringen for minoritetsspråklige elever. Dette er bakgrunnen for at det i denne delstudien som inngår i en mer omfattende studie (masteroppgave), legges vekt på organiseringen av grunnleggende norskopplæring (videre GNO) og tospråklig fagopplæring (videre TO) for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen. Forskningsspørsmålet som blir nærmere belyst fokuserer på følgende:

Hvordan beskriver og oppfatter lærere organiseringen av leseopplæringen som inngår i GNO og TO for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen?

TEORETISK BAKTEPPE

Gjennomgang av internasjonal og nasjonal forskning tyder på at minoritetsspråklige elever fremstilles betydelig svakere i leseprestasjoner enn majoritetsspråklige elever. Dessuten viser minoritetsspråklige elever betydelig svakere vokabular på andrespråket enn de enspråklige elevene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Rambøll 2016; Øzerk, 2010; 2012). Disse funn er helt i tråd med norske resultater i nasjonale prøver som indikerer stor avstand mellom minoritetselevens og majoritetselevens leseferdigheter. Resultater fra PIRLS¹ og PISA²-undersøkelser fra 2000 til 2011 viser at minoritetsspråklige elever skårer mye lavere på leseferdigheter enn majoritetsspråklige elever (Gabrielsen, 2013; Hvistendahl & Roe, 2010). I PIRLS 2001 var forskjellen 57 poeng, og signifikant for de to gruppene, i 2011 var forskjellen redusert til 17 poeng på 4. trinn og 30 poeng på 5. trinn, dvs at begge forskjellene er signifikante (Gabrielsen, 2013).

I internasjonal sammenheng defineres lesing i et bredere perspektiv, der leseferdigheter eller *literacy* innebærer summen av de enkelte komponenter, som avkoding og forståelse og de sosiale, kommunikative, språklige og kulturelle aspekter ved lesing (Gabrielsen et al. 2005). Artikkelen fokuserer på leseferdighetens enkeltstående komponenter som avkoding og forståelse og belyser følgelig disse.

Ifølge tradisjonell tilnærming, forstås leseutviklingen som produkt av *avkoding* og *leseforståelse*. Fonologisk bevissthet, grafemfonem omkodning og rask ordgjenkjennelse er

viktige komponenter som er involvert i avkodningsprosessen. Dette kan være utfordrende for mange minoritetsspråklige barn, spesielt ved at koblingene mellom lyder og bokstaver skal bli automatisert (Frost, 2009; Lyster, 2012). Etter hvert som lydstrukturene kommer fram, vil eleven være på jakt etter å forstå innholdet, og vurdere "lydpakker" mot fonologiske identiteter, som er lagret i hans/hennes vokabular (Lyster, 2012). Leseforståelse kan defineres som produktet av avkodning og språkforståelse. I begynnende leseopplæring er ordavkodningen den avgjørende delferdigheten, etter hvert vil språkforståelsen overta som den viktigste komponenten i leseforståelsen (Grøntvedt, 2012). I følge Høien og Lundberg (2012) forsterker leseforståelsen hensikten bak lesingen, hvor skrevet ord får semantisk identitet. Dette gir barnet mulighet til å danne meninger ut fra teksten, og å reflektere over innholdet (Høien & Lundberg, 2012). Dersom man ser på leseforståelse fra minoritetsspråklighetens synspunkt, oppdager man at det er ordforrådet som spiller en sentral rolle her. Øzerk (2010) påpeker at en av de viktigste årsakene til minoritetsspråklige elevers svake leseprestasjoner er lite utviklet ordforråd. Resultatene fra andre undersøkelser bekrefter dette og understreker at i den tekniske delen av lesingen klarer de minoritetsspråklige elever seg på samme nivå som enspråklige. Når det gjelder leseforståelse sakker tospråklige akterut i forhold til den enspråklige gruppe (Melby-Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Flere har i lengre tid argumentert for at systematisk språkstimuleringsopplegg har positive effekter på utvikling av leseferdigheter, noe som kan hjelpe lærere i å tilrettelegge leseopplæringen på best mulig måte for de minoritetsspråklige elevene (Baker et al. 2012; Melby-Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Lesaux et al. 2010).

Til tross for at det er betydelig kunnskap om leseopplæring i andre språk, finnes det paradoksalt nok lite forskning om faktorer som blant annet: sentrale offentlige retningslinjer, rammebetingelser og organisering av leseopplæringen i skolen sammenlignet med analoge studier av majoritetsspråklige elever (August & Shanahan, 2006). Dessuten finnes det ingen

empiriske studier som belyser hvordan lærere i praksis organiserer leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Dette danner utgangspunktet for artikkelens overordnede problemstilling.

KONTEKSTUELL BAKTEPPE

For å oppnå en klar forståelse av kontekstuelle forhold for opplæring av minoritetsspråklige elever i Norge, beskrives og drøftes det i det følgende det politiske lovverket og læreplaner for særskilt språkopplæring.

Aktuelt lovverk for norskopplæring

I følge Opplæringsloven §2-8 har grunnskoleelever med et annet morsmål enn norsk og samisk, rett til særskilt norskopplæring til de er dyktige nok til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Særskilt språkopplæring §2-8, 1998). Elever får språkopplæring i og på to språk henholdsvis morsmål og norsk, med formål å sikre barna gode forutsetninger for en additiv tospråklig utvikling (Øzerk, 2008). Opplæringen av minoritetsspråklige kjennetegnes i dag av tungvinte juridiske kartleggingsrutiner, enkeltvedtak og mye byråkrati (Øzerk, 2012). Lovparagraf §2-8 fastslår, at kommunen skal kartlegge elevenes kunnskap i norsk før det blir gjort enkeltvedtak (Særskilt språkopplæring §2-8, 1998). Dersom kommunen ikke har mulighet til kartlegging, delegeres ofte ansvaret til rektor for å kartlegge elever og fatte enkeltvedtak. I skolepraksisen har som regel rektor ikke tid til å kartlegge alle minoritetsspråklige elever, spesielt hvis de er mange. Rambøll (2016) understreker i sin rapport at det ofte mangler rutiner for kartlegging, og uttrykker usikkerhet om lærernes kompetanse er tilstrekkelig til å gjennomføre kartlegging av høy kvalitet, og vurdering av elevenes språkferdigheter. Det er ikke tydeliggjort i lovparagrafen §2-8 hvordan særskilt norskopplæring skal organiseres og gjennomføres. Kommuner, skoler og deres pedagogiske personale står fritt til å finne gode pedagogiske og organisatoriske løsninger for å gjennomføre blant annet leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Øzerk (2012) hevder at mange diffuse formuleringer i

§ 2-8 hindrer skoler og skoleeiere i å avgjøre organisering av opplæringen selv, særlig i forbindelse med økning av antall elever med innvandringsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dessuten påpeker Rambølls undersøkelse at skolene ofte mangler rutiner for organisering og gjennomføring av opplæringen (2016).

Læreplaner i norsk

Læreplan i grunnleggende norsk er en overgangsplan for den minoritetsspråklige elevgruppen som har behov i særskilt norskopplæring. Den skal brukes bare i en periode, til at elevene utvikler adekvate muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk, slik at de kan følge opplæringen etter den ordinære læreplanen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2007). Som supplement til læreplanen i grunnleggende norsk, ble det utgitt en veiledning og et kartleggingsmateriale for evaluering av progresjon i norsktilegnelse, som består av 135 kartleggingsmål som er beskrevet mer konkret (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Til grunn for læreplanen ligger Common European Framework of Reference for Languages. Dette er et europeisk rammeverk som definerer språkferdigheter fra begynnende til avansert nivå. Læreplan i grunnleggende norsk inkluderer kompetansemålene for tre nivå, hvor nivåene er aldersuavhengig. Hvert nivå omfatter følgende fire hovedområder: Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur, og fokuserer eksplisitt på vokabularutvikling og arbeid med språkets struktur (Selj, 2008). Eleven skal kartlegges for å bestemme hvilket nivå opplæringen skal gjennomføres på. Når målene i nivå tre er oppnådd blir eleven overført til ordinær norskopplæring og vurdert i henholdt til den (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Det er understreket klart i kompetansemålbeskrivelser at norsk skal undervises for elevene som et andrespråk, med fokus på utvikling av ordforråd, begrepsforståelse, og ikke minst lytteforståelse og evne til å forklare seg tydelig. I utgangspunktet ble den ordinære læreplanen i norsk utarbeidet og orientert for opplæringen av norske barn. Imidlertid viser tall fra Rambøll management (2016), at 63% av lærerne i

barneskolen underviser i grunnleggende norsk i henhold til ordinær læreplan i norsk med tilpasninger. Noen skoleledere opplyser at valg av den ordinære læreplanen i norsk, skyldes at det blir lettere for minoritetsspråklige elever å gå over fra grunnleggende norskopplæring til ordinær norskopplæring (Rambøll, 2016).

Det finnes klare ulikheter mellom disse to læreplanene som kan påvirke læringsutbytte av språkopplæring for de minoritetsspråklige. Den betydelige forskjellen er at ordinær læreplan i norsk ikke har eksplisitt fokus på språklæring, og dermed står ikke språklæring som et hovedområde. Et av hovedområdene innen ordinær læreplan i norsk omtales som *mundtlige tekster*, mens det kalles *lytte og tale* i læreplan i grunnleggende norsk. I motsetning til kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk, som vektlegger lytteforståelse og å snakke med tydelig uttale, sier ikke den ordinære læreplanen noe om det (Selj, 2008). Når det gjelder leseferdigheter framtrer det tydelig i læreplan i grunnleggende norsk: "å kunne lese innebærer også å bygge opp og utvide ordforråd, og å få leseerfaringer og opplevelser. I lesing inngår utvikling av strategier for å forstå nye ord, begreper og språklige mønstre" (Utdanningsdirektoratet, 2007, s.4). I tilsvarende utdrag i læreplan i norsk: "å kunne lese norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.5).

Det er umiddelbart klart at ordinær læreplan i norsk vektlegger mindre utviklingen av elevenes ordforråd, begrepsforståelse og språklige uttrykk. Denne planen fokuserer i liten grad på elevenes språklige utvikling og andrespråklæring, altså på ervervelse av norsk. Samtidig argumenterer Øzerk (2010), at elevene som benytter seg av læreplanen i grunnleggende norsk, risikerer å beholde status som andrespråkselever i hele grunnskolen. I praksis fungerer ikke læreplanen i grunnleggende norsk som en effektiv strategi for at elevene skal kunne tilegne seg tilstrekkelige språk- og leseferdigheter for å delta i vanlig norskundervisning i klassen etter hvert. Dog står hver enkelt kommune og skole fritt til å velge hvilken

læreplan de skal følge; læreplanen i grunnleggende norsk eller ordinær læreplan i norsk tilpasset minoritetsspråklige elever (Øzerk, 2010).

DESIGN OG METODE

I henhold til studiens formål, som er å få dypere innsikt i det fenomenet som studeres, ble det valgt å foreta et semistrukturert intervju. I forkant av undersøkelsen ble det definert noen faste tema for intervjuet. Med fokus på organisering av leseopplæringen, ville vi gjerne få kjennskap til antall elever i gruppa, antall timer per elev, hvordan gruppene organiseres og hvilke læreplaner lærerne bruker. Det var også av spesiell betydning å få tilgang til lærernes synspunkter og oppfatning vedrørende tidsrammer for undervisningen og samarbeid mellom lærere.

I utviklingen av intervjuguiden har vi etterstrebet å unngå akademisk språk, og å gjøre spørsmålene mest mulig klare, entydige og lett forståelige. Som Kvale og Brinkmann (2015) hevder, bidrar dette til å kvalitetssikre intervjuet, og å få utfyllende svar.

Rekruttering og utvalg

Etter at forskningsprosjektet var registrert og godkjent av Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og intervjuguiden var utarbeidet, startet arbeidet med å rekruttere informantene. Vi ønsket å rette søkelyset mot lærere og deres refleksjoner rundt organisering av leseopplæring av minoritetsspråklige barn. Vi valgte GNO-lærere og tospråklige lærere ettersom de i kraft av sin profesjonskompetanse har det primære faglige ansvaret for leseopplæring av minoritetsspråklige barn. En annen grunn til valget av disse to gruppene av informanter, er at de har ulik språk – og kulturell bakgrunn, og forskjellige roller overfor elevene, noe som gir bredde for informantenes mulige oppfatninger. Kriteriene for valg av informantene ble etablert: både GNO- og de tospråklige lærerne burde ha minst 5-års erfaring i særskilt norskopplæring og være minst i 80% stilling. I tillegg ble kriteriene for utvelgelse av skolene for GNO-lærerne også satt opp. Vi ønsket å benytte GNO-lærere fra mottaksskolene, som er typiske i den

forstand at de har høy andel av minoritetsspråklige barn og dermed mer variert erfaring med, og interesse for arbeid med andrespråk. Det ble på forhånd bestemt å fokusere på begynneropplæringen i lesing, og dermed ble en invitasjon sendt til lærere som er ansatt i barneskoler i et fylke i Norge. Som et resultat av rekrutteringsprosessen takket seks informanter ja til å delta i prosjektet, hvorav tre tospråklige lærere: spansk-, arabisk- og thailærer og tre GNO-lærere. Alle jobbet til daglig med grupper av minoritetsspråklige barn i offentlige barneskoler. Alle intervjuene ble gjennomført i skolen der den enkelte informanten jobbet, og varte fra 1- 1 ½ - time. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene. Disse ble senere transkribert i sin helhet. Flere av informantene var tospråklige lærere med et annet morsmål enn norsk, noe som medførte språklige eller grammatiske feil når de uttrykte seg. For å unngå feiltolkning og å forsterke påliteligheten ble dialektord, setningskonstruksjoner og grammatiske feil rettet og skrevet om til bokmål.

Analyse

Gjennom analysen hadde vi fokus på å identifisere ulike kategorier i lærerens beskrivelser og oppfatninger av organisering av leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Tilnærmingen er inspirert av Glaser og Strauss (1967) *konstant komparative analysemetode* (Glaser & Strauss referert i Nilssen, 2012). Først ble hvert intervju gjennomlest som helhet, for å danne oss et generelt inntrykk av datamaterialet. Deretter leste vi nøye intervjuene på tvers av hovedtemaene for å finne fellestrekk i lærerens oppfatninger. Så leste vi hvert enkelt tema igjen i individuelle intervju, for å oppdage individuelle særtrekk og nye variasjoner. Ettersom intervjuene ble systematisert etter temaene, pendlet vi fram og tilbake mellom tekstene som helhet og forskjellige deler. Gjennom å teste lærerens refleksjoner rundt organiseringen av leseopplæringen innen grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring, i forhold til teori, valgte vi disse fire hovedkategoriene: *læreplaner, organiseringen, tidsrammer og samarbeid mellom GNO-lærere, tospråklige lærere og kontaktlærere.*³

RESULTATER

Nedenfor presenteres resultatene fra de seks intervjuene hver for seg. Først beskrives de ytre rammebetingelser for organisering av leseopplæring som omfatter: (1) læreplan som lærerne bruker som gir føringer for innholdet i leseopplæringen og (2) organisering av GNO og TO i barneskolene.

Deretter presenteres de indre forhold for organisering av leseopplæringen: (3) lærernes beskrivelse og oppfattelse av tidsrammer for undervisningen og (4) lærernes beskrivelse og oppfattelse av samarbeid mellom GNO-lærere, tospråklige lærere og kontaktlærere.

Underveis i presentasjonen utdypes og illustreres resultatene ved hjelp av eksempler i form av sitater fra intervjuene. For at informantene ikke skal bli indentifisert på grunn av sin dialekt eller språklige særtrekk, gjengis sitatene i bokmålsform. For å følge forsknings-etiske prinsipper om anonymitet, bruker vi fiktive navn på lærerne: Lupita (spansklærer), Noa (arabisklærer) og Tesanee (thailærer), GNO lærerne: Ellinor, Ingrid, Ann-Elise.

Ulike læreplaner

For å belyse hvordan leseopplæringen for minoritetsspråklige elever er organisert, blir lærerne bedt om å svare på spørsmål om hvilken læreplan de forholder seg til i undervisningen. Elinor, Lupita og Noa opplyste at de forholder seg til målformuleringer som ligger i læreplanen i grunnleggende norsk. Elinor mener at hun må foreta en skjønnsmessig vurdering av hvilket språklig nivå I, II eller III eleven skal få opplæring på. Hun anvender kartleggingsprøver for tospråklige elever, som er utarbeidet av Trondheim kommune (2013). Elinor fremhever at målene i stor grad må tilpasses hver enkelt elev, avhengig av elevens alder og norskferdigheter. I tillegg må Elinor ta andre hensyn til barn som har vært innen Psykologisk Pedagogisk Tjeneste. Da jobber hun med en kombinasjon av to planer: individuell opplæringsplan og grunnleggende norsk læreplan.

Lupita ser ikke klart forskjellen mellom læreplan og ukeplan, hun sier:

E, e ... også tospråklig opplæring. Du følger samme plan som eleven har. Ja... vanligvis følger

våre elever grunnleggende norsk læreplan... Men å være tospråklig lærer det betyr ikke at du har en spesiell plan. Du følger den ukeplan med tilpassning barnet trenger.

Ann-Elise var litt usikker på hvilken læreplan hun bygger sin undervisning på, men hun ser ut til å forholde seg til målene for læreplan i grunnleggende norsk. Informanten viste meg tabellen med hovedområdene basert på tre kompetansenivåer, som hun bruker som utgangspunkt for å planlegge opplæringen. Ann-Elise understreker at læreplanen ikke har så stor betydning i seg selv, det er lærerens kompetanse som står sentralt.

Tesanee og Ingrid sine elever får "tilpasset" norskopplæring etter den ordinære læreplanen i norsk i LK 06. Tesanee nevner først ukeplanen, og gjennom sin refleksjon kommer hun til den konklusjon, at hun bruker en ordinær læreplan i norsk med tilpasninger. Læreren med thai som morsmål gir en noe usikker beskrivelse av ordinær læreplan i norsk, og har så vidt kjennskap til målformuleringen i den. Tesanee forteller:

Ja... vi har et eget opplegg, men vi ser på ordinær plan. Vi bruker klassens ukeplan. Gjennom læring tar vi kanskje mindre enn klassen, ja... vi tar den som passer til eleven. Så det blir... ordinær plan i norsk som er tilpasset til eleven.

I sin tur formidler Ingrid, at hun ikke har noe kjennskap til at det finnes en læreplan i grunnleggende norsk.

De fleste GNO-lærerne og de tospråklige lærerne benytter seg av læreplan i grunnleggende norsk. Kun en lærer fra hver gruppe anvender ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger. I samtale med de tospråklige lærerne, og to av GNO-lærerne, kommer det fram at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om læreplanverket for språklige minoriteter.

Organisering av GNO og tospråklig opplæring

Denne kategorien har som mål å få oversikt over hvordan leseopplæringen som en del av GNO og tospråklig opplæring for minoritetsspråklige elever organiseres i barneskolen, bl.a. i forhold til de kriterier som gruppene organiseres etter, antall elever i gruppa, og

timetall pr. elev.

Tospråklige lærere underviser stort sett individuelt, men noen ganger to og to i gruppa, hvis elevene er på samme språknivå og har et felles morsmål. GNO-lærerne gir leseopplæring i grupper fra to til seks elever. Gruppene organiseres i forhold til språknivå og alder, vanligvis er det ikke mer enn et klasstrinn forskjell. Gruppene er heterogene, det vil si at det er mange språkgrupper. Elinor forteller:

Vi prøver å få det så passende som mulig. Stort sett så holder vi oss innen samme klasstrinn. De har ofte med seg leselekser, og da kommer vi oss på begreper. Så det er veldig gunstig at de kan norsk på samme nivå. Men elevene i den samme gruppa snakker alle mulige forskjellige språk. I år har jeg i en gruppe elever med somalisk, afghansk, arabisk og polsk bakgrunn.

Timetallet per elev som får grunnleggende norskopplæring kan varieres alt fra to til åtte timer. Ann-Elise presiserer at timefordelingen er avhengig av elevens språknivå, evne å lære språket og klasstrinn. Vanligvis får nyankomne elever flest timer. Dog får første og andre klasseelever færrest timer, mens sjette og syvende får flest. Elinor i sin tur kommenterer at på hennes skole sørger GNO-lærere for at de aller fleste får to timer i uka. Imidlertid fordeler Ingrid timetallet mellom elevene slik, at alle minoritetsspråklige får fem timer i uka.

Lupita og Tesanee underviser sine elever fra en til tre timer per uke. Elever som er helt nye, eller som har store utfordringer i å tilegne seg leseferdigheter i norsk, får flest timer. Arabisklæreren har så mange elever, at hver elev bare får en time tospråklig opplæring i uka. I tillegg formidler læreren med thai som morsmål, og den arabiske læreren, at førsteklasinger ikke får tospråklig opplæring i det hele tatt. Tesanee kommenterer:

Det varierer det også ... Noen elever får en time, noen får tre timer. Det er avhengig av elevenes behov. Jeg har tre (elever) som trenger mye hjelp og oppfølging, da får de tre timer. De som nettopp har kommet til Norge og ikke kan språket, de får flest timer, de også. Men hvis de begynner i første klasse, da får de ingenting.

Beskrivelsen avslører at det er stor forskjell i timetall mellom GNO og tospråklig fagopplæring, i GNO sin favør. Samlet sett foregår tospråklig fagopplæring stort sett individuelt, mens i grunnleggende norsk blir minoritetsspråklige elever undervist i større grupper. Gruppene er heterogene i forhold til språkgrupper, men homogene i forhold til alder og språknivå.

Tidsrammer for GNO og tospråklig fagopplæring

Denne kategorien er tett knyttet til den forrige, men fokuserer på lærerens oppfatninger av tidsrammene for leseopplæringen med minoritetsspråklige barn.

Elinor og Ann-Elise mener at stramme tidsrammer ikke gir mulighet for elevene til å få god språk - leseopplæring i samsvar med deres språkevner og forutsetninger. Elinor gir følgende kommentar:

Tid og rutiner er mine verste fiender. Jeg har stor erfaring og mye kunnskap, men det er viktig å treffe rett på den tida som jeg har til rådighet. Jeg har så lyst til at barna skal vite mer om den norske barnelitteraturen, la oss si Anne Cath Vestly, Alf Prøysen, norske eventyr. Det er så mange referanser til så mange situasjoner senere i livet. Men det å ha tid til det... Det er jo den der tidsnøden.

Lupita og Tesanee uttrykker at mange elever strever mye med å lese og forstå det faglige innholdet i samfunnsfag og naturfag, og henger bak i undervisningen på grunn av språklige utfordringer. En god løsning på dette problemet kan være at elevene får tilbud om flere timer med tospråklig opplæring. Lupita betoner at hun har liten mulighet til å gi barn kvalitets-sikkert tospråklig opplæring på grunn av tidsnøden:

Tida er knapp. En til to timer i uka er veldig lite for å gi elevene god språk- og leseopplæring på norsk og på spansk. Mm ... i begynnelse føler man seg veldig i tvil, fordi det er tospråklig opplæring og så tenker jeg: "lærer jeg dem morsmålet, gjør jeg jobben min riktig?" Men som sagt, etter hvert spurte jeg koordinator og har fått grønt lys. Så lærer jeg elevene mine ren avkodning på spansk bare i et år. Når de kan avkode, så overtar familien denne jobben.

I tillegg driver Ann-Elise og Noa mye med holdningsskapende arbeid og sosiale regler. De forklarer elevene hvorfor de må lære norsk, og motiverer dem for det. Lærerne fremholder at særlig mye tid brukes på forklarende arbeid med arabiske elever, hvor det kreves spesiell tilnærming for å oppmuntre dem til å lære språket. På lik linje med Noa hevder Ann-Elise, at den største utfordringen er at de minoritetsspråklige elevene tror at det er skamfullt å ikke forstå ord. Det kreves ca. to år for å overbevise elevene om at de må spørre om betydningen av de enkelte ord og begreper. Ann-Elise forklarer:

Jeg bruker så mye tid for å få barna til å forstå at de ikke må være redd for å spørre hva ordene betyr. Men, ja... Kanskje det er forbundet med skolekulturen fra hjemlandet. Hvis jeg ikke hadde trengt å bruke så mye tid på det, så hadde læringen gått mye fortere. Mm... noen ganger kan det ta et par år før de forstår...

Både de tospråklige lærerne og et flertall av GNO-lærerne, unntatt Ingrid, opplever lite timetall pr. elev som en sterk begrensning for å gjennomføre en god språk- og leseopplæring. De tospråklige lærerne oppfatter at det er vanskelig å gi parallell leseopplæring på norsk og morsmål på grunn av tidsmangel.

Samarbeid mellom GNO-lærere, tospråklige lærere og kontaktlærere

Denne underkategorien handler om lærerens oppfatning av samarbeidet om opplæring av de minoritetsspråklige elevene. Når det gjelder samarbeidet med kontaktlærerne, opplyser alle informantene, unntatt Lupita, at det er et sårbart system. Det finnes ingen faste rutiner for samarbeidet, og det er ikke satt av tid på planen til møter og samtaler mellom kontaktlærerne og GNO/ tospråklige lærere. De overnevnte lærerne synes at det er vanskelig å få nok tid til samarbeid med kontaktlærerne. Det meste av kommunikasjonen skjer på e-post, og noen ganger foregår de korte samtaler i gangene og i pauser.

I samtale med Noa og Tesanee kommer det fram at ukeplanen, som kontaktlærerne er ansvarlig for, kommer for sent på Fronter eller på e-post, noen ganger samme dag som de overnevnte tospråklige lærerne har undervisning.

Da får de ikke mulighet til å lage et ordentlig undervisningsopplegg til timen, og det blir utfordrende å gjennomgå de faglige tekstene dypt, og forberede eleven grundig til faget. Den eneste læreren som er tilfreds med samarbeidet er Lupita. Den spanske læreren har selv utviklet gode rutiner for samarbeid med kontaktlærerne. Lupita oppgir:

Jeg har vært veldig heldig. Siden jeg er spansklærer for norske elever, har jeg et veldig godt nettverk i skolemiljøet. Og... jeg har egentlig veldig god kontakt med kontaktlærerne. Vi jobber mye både på e-post og snakker sammen.

Ingrid og Elinor mener at et godt samarbeid mellom GNO- og tospråklige lærere er en av de viktigste forutsetningene for at minoritetsspråklige barn kan få et godt språk og leseopplærings-tilbudt, men av ukjente årsaker nedprioriteres det i barneskolene. Ingrid utdyper det mer:

Det er vanskelig i forhold til tospråklige lærere når vi ikke har tid til samarbeid. Vi møtes bare i døra. Det er ikke bra nok. Som regel kommer de når timen begynner, og da skal vi inn og ha vår time. Når vi er ferdig, går de. Jeg har aldri snakket med noen av dem, bare hilst. Men det er andre som er her mer, selvfølgelig. Det er akkurat der vi har utfordringer, fordi vi ikke har tid til å snakke. Det burde ha vært bedre. Når vi får det til, da er det mye bedre for eleven. Noen ganger, hvis noen tospråklige lærere kommer litt tidligere, får vi til å prate litt. Da lager jeg et fast opplegg til de neste timene.

I sin tur hevder alle de tospråklige lærerne at de har et tett samarbeid med GNO-lærerne som fungerer veldig godt. Lupita, Tesanee og Noa opplyser at de møtes en gang i uka med GNO-lærerne og diskuterer på hvilke faglige og sosiale områder de skal jobbe med elevene. Tesanee og Noa får hver uke en ukeplan fra GNO-læreren som er tilpasset eleven. Tesanee gir følgende kommentar:

Vi jobber ganske tett med GNO lærerne og jeg er veldig fornøyd. Det er de som kjenner til situasjonen best. De er et viktig ledd mellom oss og kontaktlærerne. De gir oss informasjon om hvordan det går med barnet, og hva vi skal arbeide med i de neste timene. De gir oss en plan som vi må følge opp.

Alle lærerne i begge grupper, unntatt den spanske læreren, synes, at samarbeidet med kontaktlærerne ikke fungerer optimalt. Samtidig uttrykker alle GNO lærerne frustrasjon over organisasjonen av samarbeidet med de tospråklige lærerne, mens de tospråklige lærerne opplever det som godt.

DISKUSJON

Hensikten med studien var å få en nyansert innsikt i, og å utdype kunnskapen om organiseringen av leseopplæringen som inngår i GNO og TO for de minoritetsspråklige elevene i barneskolen. Undersøkelsen avdekket at det i praksis later til å være store variasjoner i organisering av leseopplæringen. Dette kom til uttrykk gjennom de ansattes refleksjoner knyttet til kjennskap til læreplanverket og organisering av GNO og tospråklig fagopplæring, samt refleksjoner om hvordan de syntes tidsrammer og samarbeid var organisert ved deres respektive arbeidsplasser.

Gjennom studien ble det tydelig at GNO – og de tospråklige lærerne ikke har nødvendige kunnskap om *læreplanverket for språklige minoriteter*. Bare en adjunkt i GNO-gruppa demonstrerer klar bevissthet og god kjennskap til læreplanens innhold. Vedkommende anvender kartleggingsverktøy for å avdekke nivået på språkkompetanse hos de minoritetsspråklige elevene. Intervjusede til de tospråklige lærerne viser usikkerhet om læreplanverket, som de ofte blander med ukeplan. Det kan virke noe overraskende, siden omfattende kartleggingsmateriale er utarbeidet og er tilgjengelig for alle lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det kan derfor tenkes at ubevisst vurdering av valget av læreplan kan hemme progresjon av barnas leseutvikling. Dermed ser både GNO-lærerne og de tospråklige lærerne ut til å ha behov for mer spesifikke kunnskaper om begge læreplanene i norsk, noe som er en av de viktigste forutsetningene for å gi leseopplæring av høy kvalitet. En slik tolkning er i tråd med flere forskere som understreker at elevens prestasjoner i språk og leseopplæringen i stor grad er avhengig av lærerens forståelse og implementering av læreplanen (Selj, 2008; Rambøll, 2016; Øzerk, 2012). Ved et bevisst valg av læreplan og kjennskap til kunnskapsmålene

i faget, er det lettere å ivareta minoritetsspråkliges særskilte behov, særlig de elevene med svake norskerferdigheter, og å gjennomføre en forsvarlig og effektiv språk- og leseopplæring. Studien i sin helhet viser at det finnes klare ulikheter i *organiseringen av GNO og tospråklig fagopplæring*. GNO-lærerne underviser i små grupper med opptil seks elever i gruppa, hvor gruppene organiseres etter språklige nivå og alder. De tospråklige lærerne gjennomfører norskopplæring stort sett individuelt.

En samlet vurdering av alle intervjuresultatene tyder på at på grunn av gruppeundervisning, blir det mer timer for GNO per elev enn i den tospråklige opplæringen. Det er rimelig å anta at den tospråklige opplæring gjennomføres mindre systematisk i motsetning til GNO. Dette, selv om mange forskere setter et sterkt fokus på at systematisk morsmålstøtte er av stor betydning for utvikling av andrespråkleseferdigheter, spesielt i begynneropplæringen (Egeberg, 2012; Selj, 2008; Øzerk, 2012).

Dessuten viser undersøkelsen at timetall og timefordeling varierer betraktelig mellom GNO og tospråklig opplæring. I gjennomsnitt undervises hver elev i GNO-gruppa fra to til fem timer i uka. Her vises det tendenser til å fordele timene likt mellom elevene. I den tospråklige opplæringen får elevene fra en til tre timer i uka. Dette fører til den antagelse at i prosessen når elevens andrespråk- og leseferdigheter etableres, får de tospråklige lærerne færrest timer for å støtte barns leseutvikling. Dette er i ubalanse med nyere forskning som påpeker at det er gjensidig påvirkning mellom første og andrespråket (Bøyese, 2014; Lervåg & Melby-Lervåg, 2013; Lervåg & Aukrust, 2010). Videre indikerer forskning at gode andrespråk- og leseferdigheter kun kan utvikles ved systematisk og parallelt arbeid med morsmål og andrespråk. Det er derfor tenkelig at solid støtte til tospråklig opplæring bør settes fra tidlig klassetrinn for å styrke barnets leseferdigheter framover (Bøyese, 2014; Frost, 2009; Grøntvedt, 2012; Egeberg, 2012; Lyster, 2012). Av undersøkelsen vår går det i tillegg fram at både GNO-lærerne og to av de tospråklige lærerne opplever *stramme tidsrammer* som en stor hindring for å gjennomføre god leseundervisning. GNO-lærerne gir klart uttrykk for at de

har altfor få timer til å lære de minoritetsspråklige elevene norsk, og samtidig utvikle gode leseferdigheter og ta igjen programmet. I tillegg brukes mye tid på å lære elevene sosiale ferdigheter og korrigerende avferd. Responsen på undersøkelsen viser at tid er en mangelvare for den tospråklige opplæringen også, med hensyn til at elevene skal tilegne seg gode norske språk og leseferdigheter, henge med i alle fagene, og vedlikeholde morsmålet. Dersom dette resultatet viser seg å være representativt for GNO og tospråklige lærere generelt, kan det være grunn til å anta at minoritetsspråklige elever ikke alltid får tilfredsstillende læringsutbytte av slik opplæring, og at svake leseferdigheter hos elevene kan skyldes blant annet korte arbeidsøkter og stramme tidsrammer.

En slik tolkning samsvarer med funnene som rapporterer at for å utvikle rask ordgjenkjenning og leseforståelse, bør elevene få gode tidsrammer for utvikling av vokabular, fonologisk og morfologisk kompetanse (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012; Egeberg, 2012). Videre har tidligere forskning dokumentert at leseopplæring rettet mot utvikling av akademisk ordforråd, dybdevokabular, ordavkodning og leseforståelse bør vare fra 45 til 90 minutter daglig (Lesaux et al. 2010). Baker et al. (2012) bekreftet også at elevene som har mottatt mellom 30 og 45 minutter mer leseinstruksjon daglig enn kontrollgruppen, utviklet bedre leseflyt. Oppsummert viser dette at arbeid med barnets leseferdigheter bør, i henhold til de fremkomne resultatene, gjennomføres daglig, og at romslige tidsrammer bør vektlegges spesielt i denne opplæringen.

Resultatene i studien betoner at både GNO-lærerne og to av de tospråklige lærerne opplever organiseringen av *samarbeid med kontaktlærerne* som utilfredsstillende. Samtidig påpeker alle GNO-lærerne at samarbeidet med de tospråklige lærerne kunne ha fungert bedre. Disse funnene gir rom for den tolkning, at lærerens mulighet til å jobbe i et pedagogisk team og å dele kunnskap og erfaringer om andrespråksopplæring, diskutere utfordringer og samordne undervisningen er begrenset og utilstrekkelig.

En stor andel av forskningen påpeker imidlertid

at for å oppnå god progresjon i leseopplæringen hos de minoritetsspråklige elevene, er det behov for å utarbeide gode rutiner for samarbeid mellom kontaktlærerne, GNO- og tospråklige lærerne i forhold til temaer og læringsinnhold (Egeberg, 2012; Selj, 2008; Øzerk, 2012). Enkelte studier er i samsvar med dette og indikerer at i skoler hvor de minoritetsspråklige elevene fikk stort utbytte i leseflyt og leseforståelse, viser det seg at det ble gjennomført jevnlig møter av det pedagogiske personalet (Baker et al. 2012). En må videre være bevisst på at slike pedagogiske team kan benytte sin sammensatte kompetanse for å vurdere, planlegge og tilrettelegge undervisningen. Ved hjelp av regelmessige faglige diskusjoner får lærerne mulighet til god faglig utvikling og effektiv pedagogisk innsats (Egeberg, 2012).

KONKLUSJON OG PRAKTISKE IMPLIKASJONER

Gjennomgangen av sentrale funn og argumenter i de faglige diskusjonene om organiseringen av leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene synes i all hovedsak å bygge opp under hovedfunnene fra undersøkelsen vår. For barneskolene innebærer dette for det første at GNO- og tospråklige lærere ikke ser ut til å råde over tilstrekkelige kunnskaper verken om den ordinære læreplanen i norsk, eller over kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk. For det andre, i stedet for å bidra til å styrke leseopplæring for minoritetsspråklige elever, ser strukturelle og organisatoriske rammer, blant annet tid og samarbeid i de fleste tilfellene ut til å kunne bidra til å svekke den.

Resultatene i denne studien gir nyttig informasjon som kan bidra til å styrke organisering av GNO- og tospråklig fagopplæring for minoriteter.

For at leseopplæringen skal komme bedre til nytte, og bidra til at eleven får tilegne seg gode andrespråkleseferdigheter, bør arbeid med lærerens kunnskap og forståelse av læreplanverket for språklige minoriteter vektlegges. Dersom elever skal profitere på et tilbud om leseundervisning innenfor rammene for GNO og tospråklig opplæring, skal det i praksis til en nærmere dialog og tettere samarbeid mel-

lom de involverte lærerne. Oppsummert tyder denne studien på at både strukturelle og organisatoriske reformer og kompetansekrav til GNO- og tospråklige lærere, er effektive grep myndighetene kan bruke for å styre utviklingen i skolesektoren mot en høyere kvalitet i leseopplæringen av de minoritetsspråklige elevene. Det er imidlertid flere begrensninger knyttet til resultatene i denne studien. Ettersom hensikten var å få en nyansert innsikt, og å utdype kunnskapen i lærerens oppfatninger av organiseringen av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever, ble undersøkelsen avgrenset til et lite utvalg informanter og få skoler. Derfor kan man ikke uten videre generalisere studiens funn til andre GNO- og tospråklige læreres oppfatninger om organisering av leseopplæringen. Selv om utvalget i undersøkelsen er svært begrenset, vil resultatene i enkelte sammenhenger likevel kunne ha analytisk og induktiv generaliseringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291;). Selv om en form for semistrukturerte intervju fremsto som den best egnede metoden for å få tilgang til adekvate data for en analyse av problemstillingen, er også denne beheftet med visse svakheter. Tre av informantene i undersøkelsen var tospråklige lærere med annen språklige bakgrunn enn norsk. Altså er det mulig at noen språklige misforståelser kunne oppstå og påvirke intervju-situasjonene. Det å redegjøre rundt leseopplæringen på fremmedspråk er en krevende øvelse, og en risiko for at i enkelte situasjoner kunne språklige problemer ha ført til feil oppfatning av intervjudataene. Samtidig har vi og våre informanter helt forskjellige personlig, kulturell, utdannings og erfaringsbakgrunn. I undersøkelsen er en heterogen gruppe av lærere representert, som kommer fra asiatisk, arabisk, spansk og norsk skolesystem, med ulike kulturer og undervisningstradisjoner. Selv om vi har forsøkt å ta hensyn til lærernes og egen bakgrunn og erfaringer, kunne disse bakgrunnsfaktorene begrense forståelse av dybden og nyanser i lærerens meninger og oppfatninger. Det vil være behov for ytterligere forskning omkring organisering av leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Flere studier, større utvalg, og anvendelse av andre metoder, vil

bidra til en bedre innsikt i organisering av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i Norge.

Fotnoter:

1. *PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study*

2. *PISA- Programme for International Student Assessment*

3. For øvrige resultater fra analysen, se: Dørum, 2018.

Litteraturliste

August, D., & Shanahan, L.

(2006). *Developing literacy in second-language learners - Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*.

Washington, D.C.: National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (U.S.).

Baker, D. L., Park, Y., Baker, S. K., Basaraba, D. L., Kame'enui, E. J. & Beck, C. T.

(2012). Effects of a Paired Bilingual Reading Program and an English-Only Program on the Reading Performance of English Learners in Grades 1-3. *Journal of School Psychology, 50*(6), 737-758. doi: 10.1016/j.jsp.2012.09.002

Bøyesen, L.

(2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*(4), 286-297.

Dørum, K. V.

(2018). *Lærernes oppfatninger om leseopplæring av minoritetsspråklige elever*. Masteroppgave i tilpasset opplæring Nr. 30-2017, Nord Universitet.

Egeberg, E.

(2012). *Flere språk- flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Frost, J.

(2009). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Gabrielsen, E., Haslund, J., Lagerstrøm, B. O., Ignjatic, N., Adult, L., Life, S. & Nasjonalt senter for leseopplæring og, I.

(2005). *Lese- og mestringskompetanse i den*

- norske voksenbefolkningen : resultater fra "Adult literacy and life skills" (ALL). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E.
(2013). Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever. I: E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.). *Over kneiken? : leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tårsperspektiv.* (s. 77-94). Oslo: Akademika.
- Grøntvedt, K. K.
(2012). *Tidlig hjelp - ikke vent og se : lesevansker hos språklige minoriteter: bruk av Logos ved kartlegging/diagnostisering.* Bryne: Logometrica.
- Hvistendahl, R.E. & Roe, A.
(2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenlikning. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 69–89.
- Høien, T. & Lundberg, I.
(2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.
(2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lesaux, N., Kieffer, M., Faller, S. & Kelley, J.
(2010). The Effectiveness and Ease of Implementation of an Academic Vocabulary Intervention for Linguistically Diverse Students in Urban Middle Schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228. doi: 10.1598/RRQ.45.2.3
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G.
(2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
- Lyster, S.-A. H.
(2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A.
(2013). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433. doi: 10.1037/a0033890.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforl. Rambøll Management
- (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Hentet 02.11.17. fra

FOU - midler

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2018 dele ut FoU-midler inntil kr. 750.000,- Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

"Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene." Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materialet holder en faglig høy standard, og at det publiseres gjennom forlaget "PP-tjenestens Materiellservice".

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet "Psykologi i kommunen" får tilbud om førstegangspubliserings av disse. Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:

Forum for psykologer i kommunen v/ Sturla Helland
Grønstølvegen 10
5450 Sunde
E-post: hsturla@gmail.com

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Selj, E.

(2008). Minoritetslevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.) (s. 13-46). Oslo: Cappelen akademisk.

Særskilt språkopplæring, §2-8

(1998) Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Hentet 10. januar 2016 fra <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>

Utdanningsdirektoratet

(2007). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hentet 16. januar 2018 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>

Utdanningsdirektoratet

(2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 12 januar 2017 fra: http://data.udir.no/kl06/NOR1_05.pdf

Utdanningsdirektoratet

(2016, juni). *Utdanningsspeilet 2016*. Hentet 21.november 2016 fra

http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet_2016.pdf

Øzerk, K.

(2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103-130). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Øzerk, K.

(2010). *NEIS-modellen: pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske bokforl.

Øzerk K.

(2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2–8. *Bedre skole, 1, 90-92*.

Veronika K. Dørum

Kløverengveien 15

8011 Bodø

Tlf. 90536526,

e-mail: veron74@mail.ru

Natallia B Hanssen

Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag

Nord universitet

Telefon: +4775517764

Mobil: +4747389015