

Sigrun Sand

To år i barnehagen og to år i skolen  
– en oppfølging av prosjekt med gratis  
korttidsplass i barnehage for alle  
4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo

Høgskolen i Hedmark  
Rapport nr. 5 – 2005

Internettutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.**

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.  
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 5 - 2005

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-458-7

ISSN: 1501-8563



# Høgskolen i Hedmark

**Tittel:** To år i barnehagen og to år i skolen - en oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo

**Forfatter:** Sigrun Sand

**Nummer:** 5

**Utgivelsesår:** 2005

**Sider:** 56

**ISBN:** 82-7671-458-7

**ISSN:** 1501-8563

**Oppdragsgiver:** Utdanningsdirektoratet og UFD

**Emneord:** Minoritetsspråklige elever, andrespråkskompetanse, opplæringsprogram

**Sammendrag:** Dette er rapport nummer fire fra evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle fire- og femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapporten omhandler en undersøkelse av andrespråksutviklingen til åtte av de barna som begynte i prosjektbarnehagene som fireåringer. De er blitt språktestet ved slutten av 2.klasse for å undersøke hvordan de greier seg språklig i skolen. Resultatene fra undersøkelsen er drøftet i lys av Thomas & Collier sin forskning om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner i skoler i USA. Hvordan går det med minoritetsspråklige elevers faglige framgang i en majoritetsspråklig skole? I drøftingskapitlet tar en også for seg prosjektet «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» som Utdanningsetaten i Oslo kommune har innført fra og med 2005. Vil dette prosjektet bidra til å gi denne elev-gruppen en opplæring som er godt tilpasset deres språklige og kulturelle forutseninger?





# Høgskolen i Hedmark

**Title:** Two years in kindergarten and two years in school - evaluation of the project «Kindergarten free of charge for four- and five-year-olds in the district of Gamle Oslo».

**Author:** Sigrun Sand

**Number:** 5

**Year:** 2005

**Pages:** 56

**ISBN:** 82-7671-458-7

**ISSN:** 1501-8563

**Financed by:** Directorate for Primary and Secondary Education and Ministry of Education and Research

**Keywords:** Pupils with Minority Background, Second Language Achievement, Programs of Bilingual Education

**Summary:** This is the fourth evaluation report from the pilot-project «Short-time kindergarten free of charge for all four- and five-year-old children in Gamle Oslo», following eight of the children who started in the project kindergartens as four-year-olds through their first and second year in school. I have tested the pupils in order to get a picture of the progress in their second-language skills at the end of second grade, and how they manage in school. Based on the research of Thomas & Collier I have analysed the pupils second language skills. How do pupils with a minority language background manage in a majority speaking school situation? With the typology of bilingual education programs of Thomas & Collier. I have also analysed the project «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» (Adapted education in Norwegian according to a common school curriculum - equal education in practice). The school authorities in Oslo have decided to no longer offer the subject «Norwegian as a second language», and to give all the pupils adapted tuition in Norwegian based on the same curriculum.



# FORORD

Dette er den fjerde rapporten fra Høgskolen i Hedmark som omhandler evaluering av «Prøveprosjekt med gratis korttidsplass i barnehage i bydel Gamle Oslo». Rapporten inneholder en undersøkelse av hvordan noen av de barna som gikk to år i prosjektbarnehagene har greid seg språklig sett ved utgangen av 2.klasse. Evalueringa er finansiert av Utdanningsdirektoratet og UFD.

En takk til de 8 elevene som deltok i språkundersøkelsen, deres foreldre, samt lærere og skoleledelse ved de to skolene som er brukt i undersøkelsen. Det er å håpe at undersøkelsen som presenteres her, vil være til nytte som et innspill i debatten om opplæring av minoritetsspråklige elever i skolen. I tillegg en takk til Bodil Baasland i Utdanningsdirektoratet for velvilje og interesse, samt ledelsen ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark for vennlig oppfølging. En takk til veileder Thor Ola Engen for faglig veiledning og støtte. Jeg gjør oppmerksom på at det er undertegnede som står ansvarlig for rapportens utforming og innhold.

Hamar 18.04.05

Sigrun Sand





# INNHold

Forord.....	7
1. Innledning og bakgrunn.....	11
2. Kort redegjørelse for innholdet i rapporten .....	14
3. Utvalg og redegjørelse for valg av språktest .....	15
Utvalg.....	15
Redegjørelse for valg av test .....	15
Gjennomføring av testen .....	18
Deltest 1 Objektbenevning .....	18
Noen motforestillinger mot bruk av testen .....	20
4. Resultater fra språkundersøkelsen .....	25
Oppnådd norm for fireåringene ved utgangen av 2. klasse .....	26
Oppnådd norm på deltest 1, objektbenevning .....	26
Framgang på deltest 1, objektbenevning .....	26
Sammenlikning mellom resultatene for «fireåringene» og resultatene for «femåringene» .....	27
5. Teoretisk perspektiv .....	29
Opplæringsprogram for minoritetsspråklige elever.....	29
The fourth year slump .....	36
Kort oppsummering.....	39
6. Drøfting .....	40
Opplæring av minoritetsspråklige elever i Osloskolen.....	45
«Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis» .....	47
«Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis» – sett i forhold til Thomas & Collier sin forskning .....	48
7. Oppsummering .....	53
Referanser.....	54



# 1. INNLEDNING OG BAKGRUNN

I sammenheng med «Handlingsprogram for Oslo indre øst» og det samarbeidet som gjennom dette programmet var etablert mellom Oslo kommune og staten, ble det i 1998 igangsatt et prøveprosjekt med 4 timers gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo (videre kalt *prøveprosjektet*). Prøveprosjektet ble høsten 2000 utvidet til også å omfatte alle fireåringene i bydelen.

Hovedmålsetting for prøveprosjektet var å legge til rette for bedre *integring* og *språkopplæring* og øke *deltakelsen* av barn fra språklige- og kulturelle minoriteter i barnehagene. Barnegruppene i prosjektbarnehagene har hele tiden bestått utelukkende av barn med minoritetsspråklig bakgrunn, med noe få unntak hvert år.

Evalueringsoppdraget av prøveprosjektet ble delt mellom Norsk institutt for forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA) og Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning (HH/LU). Oppdraget til Høgskolen i Hedmark skulle i hovedsak fokusere på barnas språklige utbytte, det pedagogiske innholdet i barnehagen og hvorvidt dette bidro til økt integrering (Se Sand og Skoug 2002)

Våren 2000 ønsket BFD i samarbeid med KUF (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet) å utvide evalueringen til å omfatte hvordan «*femåringene*» greier seg i skolen (Skoug og Sand 2003). «*5-åringene*» er benevnelsen på de barna som startet i prosjektbarnehagene som 5-åringer og som gikk der ett år før skolestart. Høsten 2003 fikk undertegnede midler fra Læringssenteret/UFD til å gjøre en ny oppfølgingsundersøkelse av prosjektbarna i skolen. Denne gangen skulle undersøkelsen dreie seg om «*fireåringene*», det vil si de barna som startet i barnehagen som fireåringer, og som gikk to år i barnehagen før de begynte på skolen. En ønsket å få undersøkt hvordan de barna som hadde gått to år i prosjektbarnehagene greier seg i skolen når det gjelder ferdigheter i norsk. Undersøkelsen er begrenset til innsamling av data vedrørende noen sider ved elevenes norsk-

språklige utvikling fram til utgangen av 2. klassetrinn. Hensikten var også å kunne sammenlikne resultatene fra de to oppfølgingsundersøkelsene for å se om to år i barnehage kan sies å bidra til at elevene, språklig sett, greier seg bedre i skolen enn de som kun gikk i barnehagen i ett år.

Denne rapporten er en supplerende rapport til tidligere evalueringsrapporter fra prøveprosjektet i Gamle Oslo (Sand og Skoug 2002 og 2003, Skoug og Sand 2003) som blant annet omhandler prosjektbarnas andrespråkstilleggelse i barnehagen, en analyse og vurdering av ulike sider ved det pedagogiske opplegget i prosjektbarnehagene og en oppfølgingsundersøkelse av hvordan noen av femåringene fra prosjektet greide seg i skolen. Vi vet at fireåringene hadde et bedre utgangspunkt ved skolestart når det gjelder norskkompetanse enn det femåringene hadde (Sand og Skoug 2003). Interessante problemstillinger til drøfting i den forbindelse er blant andre hvilken innvirkning dette kan sies å ha hatt på deres andrespråkutvikling de to første år i skolen. Kan vi se noen andre mønstre når det gjelder andrespråkutviklingen for «4-åringene» sammenliknet med det vi fant for «5-åringene»?

Jeg ønsker å analysere og drøfte resultatene i lys av forskningen til Wayne P. Thomas og Virginia P. Collier fra George Mason University, USA. De har undersøkt hva slags type opplæringsprogram som gjør det mulig for elever med engelsk som andrespråk i USA å lykkes i skolen. De har vært opptatt av hvor lang tid det tar for disse elevene å tilegne seg andrespråket - det vil si engelsk som er undervisningsspråket i de fleste amerikanske grunnskoler - slik at de kan konkurrere på like fot med medelever med engelsk som morsmål. Hvor lang tid tar det for de minoritetsspråklige elevene å «ta igjen» de majoritetsspråklige elevene når det gjelder skoleprestasjoner? Jeg mener at dette perspektivet på opplæring av minoritetsspråklige elever er relevant også i Norge og for min undersøkelse, så lenge de i stor grad må tilegne seg kunnskap ved hjelp av andrespråket. Alle elever, uansett språklig og kulturell bakgrunn, skal ha de samme muligheter for å oppnå gode karakterer ved utgangen av grunnskolen. Dette er skolens målsetting om like muligheter for alle gjennom likeverdig utdanning. Jeg vil også se om det er noen likheter mellom resultatene i min undersøkelse og de nevnte forskningsresultatene fra USA. En nærmere presentasjon av forskningen til Thomas & Collier gjøres i kapittel 5.

Jeg vil videre bruke Thomas & Collier sin beskrivelse og kategorisering av ulike opplæringsprogram som utgangspunkt for å drøfte prosjektet «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» som har startet i Oslo skolene nå i vår. Gjennom innføringen av dette prosjektet ønsker Utdanningsetaten i Oslo å bedre de minoritetsspråklige elevenes læringsresultater, og de viser spesielt til Thomas & Collier som en begrunnelse for forsøket (jfr. Utdanningsetaten Oslo kommune Prosjekt). Jeg vil spesielt drøfte hvorvidt den nye ordningen kan sies å gi de 8 elevene i min undersøkelse – og andre minoritetsspråklige elever i Oslo skolen - gunstige/mindre gunstige opplæringsbetingelser med tanke på framtidige læringsresultater og «konkurransmuligheter» i forhold til de majoritetsspråklige elevene.

Jeg vil knytte presentasjonen og drøftingen til tre problemstillinger:

1. Hvordan greier de barna som gikk to år i prosjektbarnehagene seg i skolen når det gjelder ferdigheter i norsk? Er det noen forskjeller på resultatene for fireåringene og femåringene ved slutten av 2.klasse?
2. Hvordan samsvarer resultatene fra min undersøkelse med undervisningsprogrammene til Thomas & Collier? Kan en se noen tendenser til at to år i barnehage øker barnas muligheter for å innhente noe av majoritetselevenenes norskspråklige forsprang i tidlig skolealder?
3. Er det mulig å si noe om framtidig skolekarriere for de 8 elevene som deltar i min oppfølgingsundersøkelse?

## 2. KORT REDEGJØRELSE FOR INNHALDET I RAPPORTEN

I kapittel 3 gjør jeg rede for utvalg og valg av språktest før jeg i kapittel 4 presenterer resultatene fra språkundersøkelsen med fireåringene i skolen. Deretter sammenlikner jeg disse resultatene med resultatene fra samme type oppfølgingsundersøkelse som er gjennomført tidligere med femåringene. I kapittel 5 gir jeg en kort presentasjon av noen av hovedmomentene i Thomas & Collier's forskning som jeg finner relevante for drøftinga av mine resultater. Her vil jeg også trekke inn annen teori som utdyper og forklarer sider ved minoritetsspråklige elevers læringsresultater i skolen. I kapittel 6 vil jeg drøfte resultatene knyttet til problemstillingene skisserte ovenfor. Rapporten avsluttes med kapittel 7 som inneholder en kort oppsummering.

### 3. UTVALG OG REDEGJØRELSE FOR VALG AV SPRÅKTEST

#### Utvalg

Utvalget besto opprinnelig av 10 fireåringer som jeg skulle følge opp med språktester i 1. og 2.klasse. Disse 10 barna startet i 1.klasse på de to skolene som tidligere hadde vært med i oppfølgingsundersøkelsen av femåringene i skolen (Skoug og Sand 2003). Et utvalg på 10 elever ble vurderte som en passende gruppe med tanke på de ressursene som var til rådighet. Jeg var kjent på disse to skolene og vurderte det som tids- og ressursbesparende å gjennomføre en ny undersøkelse der.

Før undersøkelsen kunne starte, ble foreldrenes skriftlige samtykke innhentet. Skolene var behjelpelige med dette, og samtidig gav foreldrene meg tillatelse til å oppbevare alle data jeg har vedrørende disse barna, til de er ferdig med grunnskolen i 2012.

Det ble ikke gjennomført språktester det året barna gikk i 1.klasse. Det skyldes at undersøkelsen først kunne starte opp noe senere enn planlagt. Testen ble derimot gjennomført to ganger i løpet av 2. klasse, høst og vår. Det var flere årsaker til at oppstarten ble utsatt, men det har ikke hatt negative konsekvenser for undersøkelsen som helhet. De viktigste data skulle uansett samles inn ved slutten av 2.klasse. Av de 10 elevene i utvalget, var det 8 som deltok på begge testene. To av elevene var ikke til stede på skolen i det tidsrommet da siste test ble gjennomført. Det betyr at datamaterialet som ligger til grunn for denne rapporten, omfatter språktester gjennomført med 8 elever.

#### Redegjørelse for valg av test

Jeg benyttet den samme språkscreeningstesten som ble brukt i språkundersøkelsene i barnehagen og i oppfølgingsundersøkelsen av femåringene i

skolen. Språkscreeningstesten heter *Askeladden* (Næss og Sveen 1994) og er en test som er standardisert og normert for barn med norsk som morsmål. Testen er utviklet med tanke på å oppdage forsinket språkutvikling hos majoritetsspråklige førskolebarn. I denne undersøkelsen er den brukt til å kartlegge minoritetsspråklige 2.klassingers andrespråkskompetanse – framgang og oppnådd nivå.

«Askeladden er ment å vise om et barns språk og språklige forutsetninger er forsinket/avvikende i forhold til språket hos barn på samme alder.» (Næss og Sveen 1994: 20). Den «... er den første språkscreeningstesten som er standardisert og normert her i landet.» (ibid.s.21), og utprøvingen og datainnsamlingen ble gjort med «... barn som ikke hadde språklige avvik som for eksempel barn som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp eller hadde hel eller delvis fremmedspråklig bakgrunn.» (ibid.s.22). Den er «... standardisert og normert for barn med alminnelig utviklingsnivå tilsvarende minst 2 år og høyest 6.11år.» (ibid. s.3). En gjennomsnittlig 6-åring med norsk som morsmål forventes derfor å greie de utfordringene som ligger i de ulike deltestene. Testen skal i utgangspunktet påvise språklige avvik og teste ut noen årsaksfaktorer til disse, samt fungere som et verktøy for personell ved helsestasjoner og førskolelærere i barnehagene. Jeg kommer tilbake til en forklaring på hvorfor jeg har brukt testen på barn som er eldre enn testens høyeste normering.

Det beste ville vært om det fantes en test som var standardisert og normert for tospråklige barn (Baker 1996). Når en slik test ikke finnes, valgte jeg den nest beste løsningen, nemlig en test som er standardisert og normert for barn med norsk som morsmål.

I valget av test var det viktig å bruke den samme testen som tidligere var brukt i språkundersøkelsene i prosjektbarnehagene. Dette for å kunne sammenligne og måle framgang i barnas norskspråklige utvikling. Det betyr at valget av test var gjort tidligere, og det var derfor ikke aktuelt å gå over til en annen type test i denne oppfølgingsundersøkelsen. På det tidspunktet valg av test ble gjort, ble det lagt vekt på at denne skulle være standardisert og normert, at den skulle være enkel å administrere, rask å gjennomføre og kunne gjennomføres uten spesiell sertifisering av testleder.



Askeladden hører hjemme i den kategorien som Holmberg og Lyster (1998) omtaler som «standardiserte eller normerte prøver og tester». Askeladden er en normbasert test. Jeg ville bruke testens 5-6-års norm som et sammenlikningsgrunnlag, og ikke som et mål på et nivå som jeg mener de minoritetsspråklige barna nødvendigvis skal nå ved et bestemt aldersnivå. Normen gir et bilde av en gjennomsnitts førstespråksbrukers språkkompetanse på dette alderstrinnet, det vil si det nivået som normalt forventes av majoritetsspråklige barn ved skolestart.

Jeg vil nå kort gjøre rede for testen slik den presenteres i «Håndbok for Askeladden». Testen består av 9 deltester som måler ulike sider ved språkutviklingen. Dette er allikevel kun et utsnitt av språk og språklige forutsetningsfunksjoner. «Ekspressive språklige faktorer» måles gjennom deltestene objektbenevning, artikulasjon og setningskonstruksjon. Videre måles fargekunnskap, visuelt minne, auditivt minne, taktil formoppfatning, funksjon og relasjon og kategorisering. Testen inneholder altså deltester som, i tillegg til å måle rent språklige funksjoner, også ser på områder av mer sansemessig og kognitiv karakter som ansees å ha betydning for språkutviklingen, og som i noen tilfeller kan være en årsak til en eventuell forsinket språkutvikling.

I framstilling og bearbeiding av resultatene fra testen, brukes begrepene «antall poeng», «alderskategori» og «aldersnorm». «Antall poeng» viser til det nominelle resultatet barnet får på testen. Poengsummen tilsvarer en alderskategori som igjen tilsvarer forventet alder, «aldersnorm», for barn med norsk som morsmål. Dersom et barn får en poengsum som tilsvarer alderskategori 8, betyr det at barnet har fått et resultat som er i tråd med et gjennomsnittsresultat for 5-åringer som har norsk som morsmål.

Testens standardisering og normering er slik at antall poeng gir ulike utslag alt etter hvor en befinner seg på skalaen fra 2.0 – 6.11 år. Derfor er det nødvendig å framstille resultatene i alderskategori og aldersnorm, og ikke kun i poeng (jfr.Næss og Sveen 1994).

Det foreligger ingen egentlig validitetsberegninger for Askeladden, men den er brukt på barn som også er testet med Reynells språktest og/eller ITPA, og et gjennomgående trekk har vært at Askeladdens prediksjon av språkvansker og artikulasjonsvansker er meget god, i følge Håndbok for

Askeladden. «... resultatene på Askeladden synes å stemme meget godt med den kliniske erfaring logopedene har med bedømming av barns språknivå» (ibid., s.34).

«Askeladdens reliabilitet er undersøkt med retesting av 30 barn fra to barnehager. ...Disse testresultatene viser at Askeladden er test-restest-reliabel.» (ibid.,s. 32-33).

Jeg gjør oppmerksom på at jeg ikke har hatt mulighet til å foreta noen egen innholdsvalidering av testen, men mener at jeg kan bruke denne testen til å måle individuell framgang for det enkelte barn på noen områder av andrespråket, og til å kunne sammenlikne sider ved disse barnas språkkompetanse med språkkompetansen til barn på tilsvarende alder som har norsk som morsmål.

## **Gjennomføring av testen**

Testen gjennomføres med én voksen og ett barn, og utstyret som brukes, er en stor rød tøypose med 31 gjenstander i. Testen går ut på at den voksne snakker med og spør barnet om for eksempel navn på gjenstandene, gjenstandenes funksjon, farger osv samtidig som en anvender noen av gjenstandene på ulike måter i de ulike deltestene.

Alle objektene ligger i en pose og barnet skal ta ut ett og ett og si hva gjenstandene heter. Dersom barnet ikke vet navnet på objektet, kan den voksne prøve å få barnet til å vise hvordan gjenstandene blir brukt, eller si noe som viser at barnet kjenner objektet, det vil si at barnet kan ha *begrepet*, men ikke den norske *termen*. Dette er viktig informasjon å få fram i en kartlegging av språkkompetanse.

## **Deltest 1 Objektbenevning**

Jeg vil nå gjøre spesielt rede for den første deltesten: *Deltest 1 Objektbenevning*. Dette fordi det er den deltesten som har vært spesielt aktuell og interessant i min undersøkelse av 2.klassingene.

Denne deltesten «... skal kartlegge om barnet kjenner objektene og bruker ett eller annet symbol for dem.»

«En forutsetning for presis benevning av objekter, er at en kan diskriminere og identifisere dem og har evnen til å bruke språklige symboler. Bak en god objektbenevning ligger det derfor mye erfaring med »verden« (Smak, lukt, form, farge, vekt, bruksområde, osv.) og erfaring med å sette navn på objekter. Evnen til objektbenevning er så essensiell i en språkutvikling at det er naturlig å prøve denne i en språktest.»

Jeg har vært spesielt interessert i å måle elevenes ordforråd på norsk. Ordforråd blir vurdert som en kritisk faktor med tanke på skoleprestasjoner (jfr. bl.a. Hvenekilde m.fl. 1996, Heen Wold 2004). Dette er begrunnelsen for å fokusere på utviklingen av elevenes ordforråd på norsk i denne undersøkelsen, og bruke det som en indikator på hvordan elevene greier seg i en skole som i stor grad fungerer på majoritetselevenenes premisser. I alle testsituasjonene ble imidlertid hele testen gjennomført og oppnådde resultater ble registrert, men det er kun resultatene på deltest 1 som er gjenstand for bearbeiding og analyse i denne rapporten.

De andre deltestene i Askeladden måler mer generelle kognitive og sansemessige områder hos elevene. Disse vil ha begrenset verdi i denne oppfølgingsundersøkelsen. Dette skyldes at barna langt på vei skåret i tråd med den ettspråklige normen og nådde testens «tak» på mange av disse deltestene allerede mens de gikk i barnhagen (Sand og Skoug 2003). Samtidig kan det være av betydning å registrere *at* elevene når testens øverste grense på områder som berører allment kognitive og sansemessige ferdigheter. Det må eventuelt kunne tolkes som at de er på nivå med ettspråklige elever med norsk som morsmål når det gjelder disse sidene ved utviklingen. Her bør det imidlertid nevnes at dersom en er ute etter å måle minoritetsspråklige barns kognitive ferdigheter, må det gjøres på et språk som barnet behersker godt (jfr. Heen Wold 2004). Men et svakt utviklet andrespråk vil sannsynligvis etter hvert også kunne påvirke elevenes allmenne utvikling.

## Noen motforestillinger mot bruk av testen

Bruk av test som metode vil ha både sterke og svake sider, avhengig av hva den skal brukes til. Det er ulike meninger om nytten av en slik metode generelt. Synet på bruk av tester har variert i ulike tidsperioder, fra på 1970-tallet å være preget av skepsis, til å være preget av en lite kritisk holdning på 1980-tallet, og til i dag å være preget av «sunn skepsis» (ref. etter Bente Hagtvedt på testseminar på Høgskolen i Oslo, sept. 2001).

Tester kan være et godt redskap for en fagperson, men det er viktig med sunn skepsis og ydmykhet. Hagtvedt (ibid.) kalte en test «den uerfarnes krykke og den erfarnes korrektiv». Det er viktig å vite hva man måler, og være oppmerksom på at testresultater setter mål på barna som kan brukes feil. Testresultatet bør være en fornuftig oppsummering av barnets sterke og svake sider. Men det er alltid bare et lite utsnitt av barnets kompetanse man tester. Det kan være fornuftig å bruke tester for å se om tiltak virker, men ikke plassere barnet i forhold til en norm som «skader» barnet. Noen viktige momenter med hensyn til å bruke tester profesjonelt, er blant annet at det er viktig å kartlegge sterke og svake sider hos barnet, det er viktig å kartlegge individet i kontekst, det er viktig med kontakt og empati i testsituasjonen, og det er viktig med en kontekstualisert tolkning av resultatene. Alternativet til en test er observasjon, men det er en mer subjektiv metode enn det en test kan være (samme ref. som ovenfor). Dessuten er observasjon mer tids- og kostnadskrevende.

Når det gjelder språktesting av minoritetsspråklige barn, har blant annet Baker (1996) en kritisk drøfting av dette. Han tar for seg ulik forskning hvor minoritetsbarnas andrespråkskompetanse er blitt undersøkt og kartlagt blant annet ved hjelp av tester. Hensikten med testingen har som regel vært å skulle foreta en seleksjon av elevene til ulike typer spesialpedagogiske opplegg. Han anbefaler at en kartlegging av tospråklige barns språkkompetanse og kartlegging av lære vansker må bygge på et bredt og variert data-grunnlag. Han advarer mot å lete etter forklaringer på barnets vansker kun hos barnet selv, og ikke rette fokuset mot omgivelsene og de strukturelle forhold i samfunnet og i skolen. Dette vil svekke, og ikke styrke de minoritetsspråklige barna, fordi de lett kan bli kategorisert på en negativ måte. Det har ofte vært vanlig å teste minoritetsspråklige elever på deres svakeste

språk, noe som også er urettferdig. Testing bør alltid skje på barnets sterkeste språk, i følge Baker.

Baker skriver videre at en sammenlikning med enhver norm i stor grad betyr å sammenlikne tospråklige med enspråklige individer, noe Baker mener bør unngås, fordi det er urettferdig. For å få valide data bør testen være tilpasset, kulturelt og språklig, den gruppa som skal testes. Han spør videre om det er viktig å foreta en slik form for sammenlikning.

En språktest vil alltid bare kunne måle et utsnitt av språkkompetansen til dem som testes. Et testresultat vil i liten grad vise et barns totale språkkompetanse, like lite som et resultat fra en fotballkamp viser hva som faktisk skjedde i kampen (ibid.).

Det er altså flere forhold en må være oppmerksom på når en skal bruke tester, spesielt i forhold til minoritetsspråklige barn. Uansett gruppe som testes, er det viktig å være ydmyk og forsiktig i forhold til å trekke konsekvenser. Men brukt med forstand, kan en test være et viktig redskap og gi nyttig informasjon. Det er vanskelig å få tester som er språklig og kulturelt tilpasset de minoritetsspråklige barna, og derfor er det ekstra viktig å ikke bruke testresultatene på en måte som stigmatiserer og kategoriserer barna på en negativ måte. Videre er det viktig å rette søkelyset også mot konteksten og systembetingelsene, og ikke ensidig mot barnet.

Min bruk av «Askeladden» er, som tidligere nevnt, en annen enn det den egentlig er utviklet for. Jeg skal ikke «...påvise om et barns (første-) språk og språklige forutsetninger (på førstespråket) er forsinket/avvikende i forhold til barn på samme alder» (Næss og Sveen 1994:20). For å si hvorvidt et tospråklig barns andrespråkutvikling avviker fra det en forventer av barn på samme alder, må en sammenlikne med en andrespråksnorm og ikke med en førstespråksnorm. Derfor kan en ikke bruke «Askeladden» på samme måte på tospråklige barn som på ettspråklige barn.

Jeg ser at Askeladden-testen kan ha sine svakheter når det gjelder det kulturelle aspektet ved de gjenstandene som brukes. Baker (1996) er kritisk til tester som er utviklet med utgangspunkt i hvit middelklassekultur fordi den vil kunne inneholde items som gjenspeiler en fremmed verden for de som blir testet. Han nevner *tennisracket* og *kredittkort* som eksempler på objek-

ter som kan gi kulturell bias. Barn med en annen bakgrunn har andre erfaringer og kunnskap om andre forhold, som dermed ikke blir gjort til gjenstand for måling. Vi ser at denne innvendingen også gjelder for standardiseringa av «Askeladden». På den annen side kan skolen ha den samme kulturelle bias som testen når det gjelder hva den tematiserer i sitt innhold.

I Næss og Sveen (1994): *Håndbok for Askeladden* advares det mot å sette i gang språktreningsopplegg for enkeltbarn på bakgrunn av testresultatet alene. Dersom testresultatet viser store avvik fra et normert gjennomsnitt, anbefales det at barnet testes videre med andre typer tester. Det vil være enda større grunn til å understreke dette når testen brukes på barn med et annet morsmål enn norsk. Dette fordi årsaksfaktorene er mer komplekse og fordi måleinstrumentet fanger inn en enda smalere del av de minoritetsspråklige barnas språkkompetanse.

Jeg er klar over at *testens normering* kan fungere urettferdig overfor de minoritetsspråklige elevene i min undersøkelse. Dette gjelder både fordi testen er laget for ettspråklige barn med norsk som morsmål, og fordi den ikke er normert høyere enn til 6.11 år, og dermed ikke helt dekker disse elevenes biologiske alder ved slutten av 2. klasse. Flere av de 8 elevene i mitt utvalg hadde fylt, eller var nær ved å fylle 8 år da testen ble gjennomført siste gang. Fordi ingen av elevene hadde nådd testens «tak» på det språkområdet som jeg skulle undersøke her, nemlig ordforråd på norsk, vurderte jeg at testen kunne brukes til både å måle framgang og til å vise oppnådd nivå selv om barnas biologiske alder var høyere enn testens normering. Resultatene fra barnehageundersøkelsen viser at tre måneder før skolestart skåret barna svært lavt på denne deltesten, og de lå flere år bak den ettspråklige normen til jevnaldrende med norsk som morsmål. Men resultatene av undersøkelsen må tolkes med forsiktighet ut fra begge forholdene som nevnt ovenfor.

En kan være kritisk til å måle minoritetsspråklige barns språkkompetanse på det språket som de fleste av dem behersker dårligst (Baker 1996). Samtidig kan en si at testen kan være et mål på noen av de krav som de fleste minoritetslever vil møte som skolebegynnere i en assimilerende skolesituasjon. Resultatene vil dermed kunne gi et bilde på om og i hvor stor grad det er forskjeller mellom majoritetslevenenes og minoritetslevenenes norsk-

språkskompetanse, noe som er viktig informasjon til skolen som skal gi alle elever et godt opplæringstilbud.

Et forhold en bør tenke på i forbindelse med bruk av samme test med de samme barna flere ganger, er det som kalles *retest-effekten*. Ved flere gangers bruk kan resultatene bli påvirket av at elevene kjenner igjen objekter eller ulike typer «øvelser» i testen. «Mine» elever har møtt den samme testen til sammen 4 ganger, to ganger mens de gikk i barnehagen og to ganger i løpet av 2.klasse. Det *kan* ha påvirket resultatene slik at de skårer høyere enn om det var blitt benyttet en ukjent test. Feilkilden ligger altså eventuelt i at resultatene viser for høye skåringer, og dermed går i elevenes favør. Det motsatte kan skje dersom elevene har gått lei av testen og ikke er motivert for å vise det de kan. Jeg kan ikke se at det har vært tilfelle i min undersøkelse.

Det ligger noe skjønn i hvordan en skal tolke de svarene elevene gir på de ulike deltestene, og hvordan de skal poengberegnes. Dette var imidlertid et mindre problem i skolen enn i barnehagen, fordi barna er blitt eldre og bedre i stand til å forholde seg til instruksjonene som ble gitt. Selv om testen er standardisert, vil en komme opp i grensetilfeller der testereren må utøve skjønn. Der det har vært mulig, har jeg latt utøvelsen av skjønn falle ut til fordel for eleven, for at han/hun ikke skulle bli skadelidende for at testen eller testereren ikke har vært tilstrekkelig presise.

Elevenes dagsform, forhold i selve situasjonen, omgivelsene, tidspunkt og lignende vil alltid kunne påvirke situasjonen og dermed resultatene. Det betyr at enkeltresultater for enkeltbarn, må tolkes varsomt fordi de kan ha hatt «en dårlig dag» da testen ble gjennomført. Slike forhold skal, i følge Håndbok for Askeladden, alltid vurderes og sammenholdes med testskåren (Ness og Sveen 1994). Det kan også være forhold i selve testsituasjonen vil kunne påvirke barnas svar. Når det gjelder testing av minoritetsspråklige barn, kan faktorer som testerens kulturelle bakgrunn, kjønn og alder influere på barnets måte å svare på, og vi kan ikke se bort fra at det har skjedd også her. Det faktum at testen sannsynligvis ble gjennomført på det språket elevene behersket dårligst, kan ha påvirket deres muligheter til å forstå og å svare på det som testen krever (Baker 1996). Å forstå instruksjonene er

imidlertid en del av den språklige kompetansen som kreves i testsituasjonen.

For en nærmere redegjørelse for testen og drøfting av bruken av denne til mitt formål, viser jeg til Sand 2002, Sand og Skoug 2002 og 2003 og Skoug og Sand 2003. Jeg gjør oppmerksom på at det kun er noen avgrensede områder av elevenes andrespråkskompetanse som blir kartlagt med denne testen, og jeg kan derfor ikke si noe om deres samlede språkkompetanse på bakgrunn av testresultatene. Dette skyldes både at jeg ikke har gjort noen undersøkelser vedrørende barnas morsmål som utgjør en stor del av minoritetsspråklige barns samlede språkkompetanse, og at Askeladden-testen er en screeningtest og kun omfatter få og avgrensede språkområder på norsk.

Videre i rapporten vil jeg omtale de barna som deltok i denne oppfølgingsundersøkelsen som «fireåringene». Dette fordi de begynte i prosjektbarnehagene i bydelen som fireåringene. Der jeg sammenlikner med den forrige oppfølgingsundersøkelsen, bruker jeg benevnelsen «femåringene» om de barna som deltok i den undersøkelsen, og som kun gikk ett år i barnehage før skolestart.



## 4. RESULTATER FRA SPRÅK- UNDERSØKELSEN

Jeg vil i presentasjonen av resultatene konsentrere meg om resultatene på *deltest 1, objektbenevning* (se begrunnelse ovenfor). Resultatene blir kommentert både i forhold til oppnådd nivå og i forhold til framgang, begge målt ut fra testens ettspråklige norm. Det vil ikke ha noen hensikt å se på samlet poengsum for alle de 9 deltestene som Askeladden består av, fordi på de andre 8 deltestene skåret de fleste på nivå med testens høyeste norm, og noen skåret trolig også høyere enn denne, uten at jeg har kunnet registrere det med den testen jeg benyttet. På deltest 1 skåret imidlertid de barna som ble testet ved utgangen av barnehagen mye lavere enn testens høyeste norm. Derfor vil en ved å benytte Askeladden kunne registrere framgang og oppnådd nivå på området *objektbenevning* som skal vise sider ved barnets ordforråd på norsk. Dette er bakgrunnen for å benytte Askeladden selv om barna gikk i 2.klasse. Ved å bruke den samme testen som ble brukt på de samme barna tidligere, vil en også kunne måle barnas framgang i norsk over en bestemt tidsperiode.

Det er viktig å merke seg at resultatene kun dekker til sammen 8 barn. Der det presenteres gjennomsnittresultater, vil disse bli supplert med enkeltresultater for noen av barna for å gi et noe mer utfyllende bilde. Selv om utvalget er lite, er tendensene i resultatene i samsvar med andre undersøkelser innenfor det samme feltet (Bakken 2003, Bjørkavåg 1990, Engen m.fl. 1996, Heen Wold 2004, Sand 1999, Øzerk 2003).

## **Oppnådd norm for fireåringene ved utgangen av 2. klasse**

### **Oppnådd norm på deltest 1, objektbenevning**

På deltest 1, objektbenevning, var gjennomsnittresultatet for fireåringene ved utgangen av 2. klasse, 70 poeng. Det tilsvarer alderskategori 7 og testens 4 ½ -5-årsnorm.

### **Framgang på deltest 1, objektbenevning**

Når jeg måler framgang tar jeg utgangspunkt i gjennomsnittsnivået i utvalget fireåringer som ble testet i barnehagen 3 måneder før skolestart, og sammenlikner med gjennomsnittresultatene i utvalget fireåringer som jeg har fulgt opp i skolen (utvalget i oppfølgingsundersøkelsen i skolen er mindre enn utvalget fra barnehagen som besto av 18 fireåringer). Når det gjelder grad av framgang i løpet av en 2-årsperiode (fra da fireåringene ble testet siste gangen i barnehagen og til de ble testet ved slutten av 2. klasse), viser resultatene følgende:

Fireåringene hadde en framgang på deltest 1, objektbenevning, som tilsvarer 2 - 2 ½ år over en periode på to år (fra 2 ½ -årsnormen - 56 poeng, til 4 ½ - 5 -årsnormen - 70 poeng).

Mine resultater viser dermed at framgangen for disse barna, fra de sluttet i barnehagen og til de avsluttet 2. klasse, kan ha vært noe større enn forventet gjennomsnittlig framgang for de majoritetsspråklige barna i løpet av en 2-årsperiode.

*Resultatene kan tolkes slik at det grunnlaget som ble lagt i barnehagen gjennom to år når det gjelder andrespråksutviklingen hos disse elevene, gir positive resultater med hensyn til framgang og utviklingen av barnas ordforråd på norsk også etter skolestart.*

*Resultatene viser tendenser til at disse elevene greide å innhente noe av majoritetselevenenes norskspråklige forsprang i tidlig skolealder.*

Men det er viktig å merke seg at testen kun måler få sider ved elevenes andrespråksutvikling, og at resultatene fremdeles, selv etter to år i barnehage, og to år i skolen, i gjennomsnitt for disse elevene ligger ca tre år bak det nivået majoritetsspråklige elever på samme alder (7 ½ - 8-åringer) forventes å ha. Dette gir skolen store utfordringer når det gjelder å legge opp et undervisningsopplegg som sikrer alle elever lik tilgang til fagstoff og kunnskaper. Selv om elevene ser ut til å greie seg bra på barnetrinnet, kan resultatene på lengre sikt bli dårlige for store deler av denne elevgruppa dersom undervisningen ikke tar tilstrekkelig hensyn til de språklige og kulturelle forutsetningene som denne gruppa har. I følge Thomas og Collier (2002) er det viktig at den språklige framgangen for de minoritetsspråklige elevene er større enn for de majoritetsspråklige elevene. Dette fordi elever med minoritetsspråklig framgang må ta igjen noe av det forspranget som de majoritetsspråklige elevene i utgangspunktet har, dersom disse to gruppene skal kunne sies å ha like forutsetninger til høyere utdanning etter endt obligatorisk skolegang. De majoritetsspråklige elevene går i gjennomsnitt fram ett år i løpet av ett år, og dermed vil avstanden mellom de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene bare bli større eller forbli konstant dersom de minoritetsspråklige elevene ikke greier å få større framgang enn ett år over en periode på ett år. Se en grundigere redegjørelse for dette i kapittel 5.

### **Sammenlikning mellom resultatene for «fireåringene» og resultatene for «femåringene»**

Går vi tilbake til barnehagen og sammenlikner resultatene på deltest 1 som ble foretatt med fireåringene omlag 3 måneder før skolestart, med tilsvarende undersøkelse gjort med femåringene, finner vi på det tidspunktet forskjeller i resultatene for de to gruppene:

Gjennomsnittsskåringen lå ca ½ år høyere for gruppa med to år i barnehagen sammenliknet med den gruppa som kun hadde gått ett år i barnehagen (Sand og Skoug 2002 og 2003). Denne tendensen finner vi imidlertid ikke ved utgangen av 2.klasse på deltest 1:

*Resultatene på deltest 1 ved utgangen av 2.klasse viser om lag samme gjennomsnittsnivå for fireåringene som for femåringene selv om den ene gruppa hadde gått to år i barnehagen og den andre gruppa kun hadde gått ett år i barnehagen før skolestart. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingskapitlet.*

## 5. TEORETISK PERSPEKTIV

### **Opplæringsprogram for minoritets- språklige elever**

Jeg vil her gi en presentasjon av noen av hovedmomentene fra forskningen til Virginia P. Collier and Wayne P. Thomas ved George Mason University, Fairfax i Virginia. De har kategorisert ulike typer opplæringsprogram ut fra bestemte kjennetegn, og de har undersøkt hvordan minoritetsspråklige elever med et annet morsmål en engelsk greier seg i amerikanske skoler avhengig av type opplæringsprogram som de følger. De bruker mange av de samme begrepene for beskrivelse og kategorisering av opplæringsprogram som det vi finner i Colin Bakers typologi (Baker 2001, se også Sand og Skoug 2002, Skoug og Sand 2003). Ett av deres viktigste budskap er at type opplæringsprogram som skolene tilbyr disse elevene, er en svært viktig faktor med hensyn til hvilke muligheter de minoritetsspråklige elevene har til å oppnå høye læringsresultater ved skolegangens slutt. Mine hovedreferanser er Thomas & Collier 2002 and Thomas & Collier 2004, Baker 2001 og Cummins 2000.

Thomas & Collier har vært opptatt av hvor lang tid det tar for elever som har et annet morsmål å tilegne seg undervisningsspråket - det vil si engelsk som er undervisningsspråket i de fleste amerikanske grunnskoler - slik at disse elevene kan konkurrere på like fot med medelever med engelsk som morsmål. Hvor lang tid tar det for de minoritetsspråklige elevene å «ta igjen» de majoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner? De er opptatt av sammenhengen mellom andrespråkskompetanse og skoleprestasjoner: jo høyere kompetanse i andrespråket, jo større sjanse for at elever med minoritetsspråklig bakgrunn oppnår høye skoleprestasjoner på sikt når de må prestere på deres andrespråk.

Forskningsresultatene til Thomas & Collier bygger på ca. 2 millioner elevdata som de har samlet i perioden 1982 til 2001 fra ulike typer skole-

distrikt spredt over hele USA (Thomas Collier 2002). De har fulgt de samme elevene fra barnehagen til avsluttet grunnskole. Elevene fikk ulike opplæringsprogram, avhengig av hva slags opplæringsprogram som ble brukt i det skoledistriktet der de bodde. Elevene ble gruppert av forskerne etter ulike bakgrunnsvariabler som morsmål, opprinnelsesland, sosioøkonomisk bakgrunn osv., og skoleresultatene ble målt med de samme typer tester som skoledistriktene selv bruker for å måle skolenes og elevenes prestasjoner i ulike fag. I sin undersøkelse har de brukt en standardisert lesetest som brukes til å måle leseferdigheter på tvers av fag (English Total Reading).

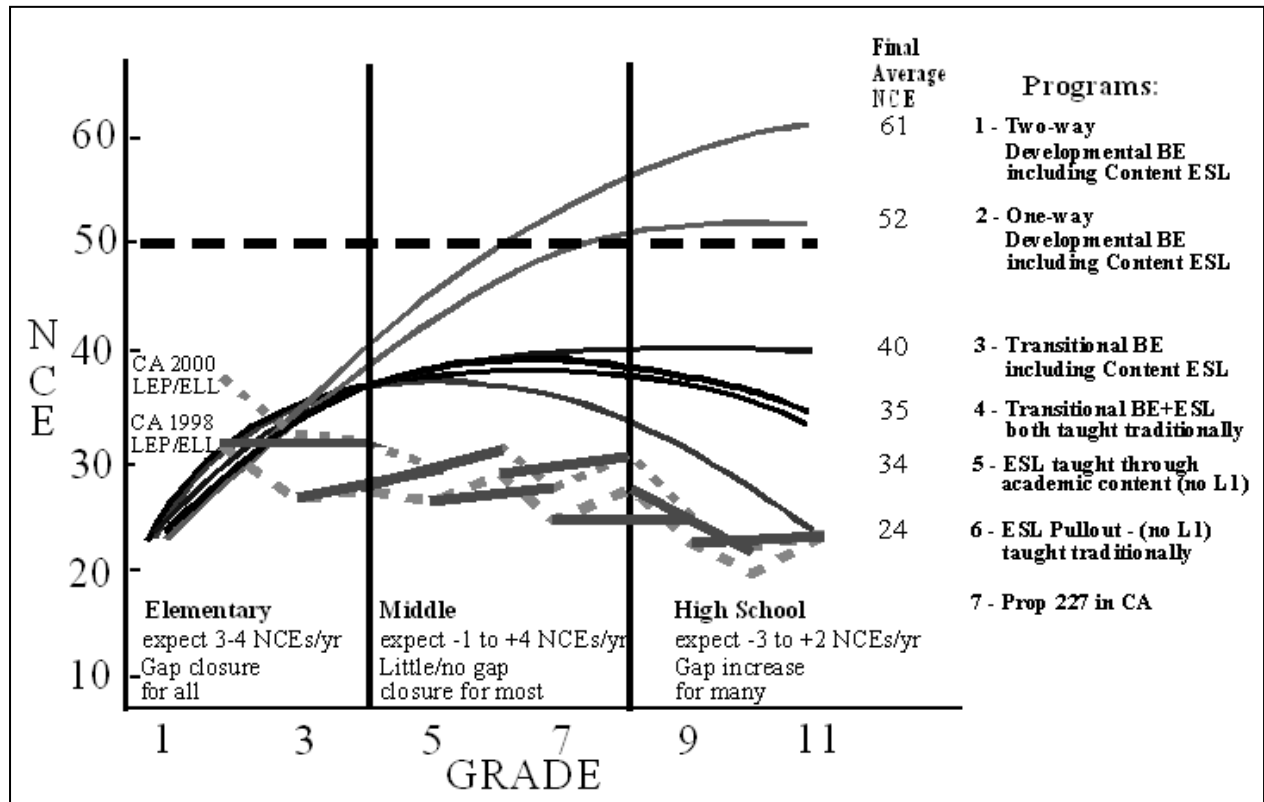
Deres forskning skiller seg ut fra annen type forskning vedrørende minoritetslevers skoleprestasjoner blant annet når det gjelder omfanget av elever, at undersøkelsen er longitudinell og følger de samme elevene over mange år, mengden av data, spredningen på skoledistrikt og varigheten av undersøkelsen. Forskningsresultatene deres fremstår på denne bakgrunn som svært solide og pålitelige (Cummins 2001:229).

Figur 1 på neste side viser de ulike opplæringsprogrammene og hvordan de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner utvikler seg innen for disse gjennom skolegangen. I figuren ligger det innebygd en sammenlikning med de majoritetsspråkliges skoleprestasjoner på de ulike klassetrinn (se nærmere forklaring nedenfor). Thomas & Collier har funnet de samme hovedmønstrene for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner relativt uavhengig av elevenes bakgrunnsfaktorer.

Den vannrette akse i figuren angir klassetrinn, hvor 1.- 4. Grade tilsvarer førskole- og småskoletrinnet, 4.- 8. Grade tilsvarer delvis mellomtrinnet og 8.-12. Grade tilsvarer delvis ungdomstrinnet i norsk skole. Den loddrette akse viser Normal Curve Equivalent (NCE) som uttrykker hvordan den enkelte elev plasserer seg i forhold til en teoretisk estimert norm tilpasset normalfordelingskurven som er innebygd i det standardiserte måleinstrumentet som brukes. Figuren viser 7 ulike opplæringsprogram som skiller seg fra hverandre med hensyn til i hvor stor/liten grad det blir tatt hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger. Opplæringsprogrammene er illustrert som kurver, og kurvene viser gjennomsnittsprestasjonene til de minoritetsspråklige elevene som følger det bestemte programmet. Det

betyr at halvparten av elevene presterer høyere og halvparten presterer lavere enn det kurven viser (Engen 2004, Hyltenstam 2003).

**Figur 1. English learners = long-term K-12 achievement in normal curve equivalents (NCEs) on standardized tests in english reading compared across seven program models. Copyright Wayne P. Thomas & Virginia P. Collier, 2001.**



Den stiplede linjen i figuren viser majoritetselevens gjennomsnittresultater på de ulike klassetrinn, og tallet 50 betyr at halvparten av disse elevene presterer bedre og halvparten dårligere enn dette nivået. Dette nivået holder seg konstant på hvert klassetrinn, mens gjennomsnittsnivået i de ulike programmene med de minoritetsspråklige elevene forandrer seg i forhold til dette gjennomsnittet. Når kurvene stiger, betyr det at de minoritetsspråklige elevene som følger det programmet som kurven angir, gjør større framgang enn gjennomsnittet blant de majoritetsspråklige elevene på samme klassetrinn. De minoritetsspråklige elevene «tar inn på» de majoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner. Når kurven flater ut, betyr det at avstanden i prestasjoner mellom disse to elevgruppene holder seg konstant. Det skjer likevel en framgang hos de minoritetsspråklige elevene selv om kurven flater ut og også om den peker nedover. Dette fordi kurvene hele

tiden markerer forholdet til de majoritetsspråklige elevenes prestasjoner. En kurve som peker nedover markerer at framgangen resultatmessig hos de minoritetsspråklige elevene er mindre enn den vi finner hos de majoritetsspråklige elevene. Da øker den prestasjonsmessige avstanden mellom de to gruppene og de minoritetsspråklige elevene blir lengre og lengre etter når det gjelder skolerresultater.

*Figuren angir altså graden av avstand mellom gjennomsnittsprestasjonene til de minoritetsspråklige elevene i de ulike opplæringsprogrammene på ulike klassetrinn sammenliknet med gjennomsnittresultater for de majoritetsspråklige elevene på tilsvarende klassetrinn.*

De nederste kurvene i figuren illustrerer de opplæringsprogrammene som i minst grad er tilpasset de minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle opplæringsbehov. Kurve nummer 7 viser et mainstream program, det vil si at det i liten grad blir gjort noen forsøk på å tilpasse opplæringa spesielt til de minoritetsspråklige elevenes behov (All-English-program). Under slike opplæringsforhold må elevene forsøke å klare seg så godt de kan uten noen form for spesiell språklig støtte. Jo høyere opp kurvene er plassert i figuren, jo mer hensyn er det tatt til elevenes forutsetninger i opplæringa. Program nummer 1 og 2, kalt *toveis-* og *enveis- tospråklig opplæring*, er den type opplæring som gir de minoritetsspråklige elevene muligheter for å bruke begge språkene for å tilegne seg kunnskap. Som vi ser er det kun i disse programmene at de minoritetsspråklige elevene har mulighet til å oppnå læringsresultater på samme nivå, og/eller høyere, enn de majoritetsspråklige elevene ved skolegangens slutt. Det er også verdt å nevne her at også majoritetsspråklige elever som følger et toveis tospråklig opplæringsprogram presterer høyere enn majoritetsspråklige elever i en vanlig opplærings situasjon. Disse to programmene kalles *berikende tospråklige opplæringsprogram* og gir de minoritetsspråklige elevene optimale muligheter når det gjelder å oppnå høye skoleprestasjoner på lang sikt. Gjennom denne type opplæring ivaretas elevenes morsmål og kognitive utvikling samtidig som de tilegner seg andrespråkskompetanse (Baker 2001).

De andre 5 programmene som kalles *tospråklige støtteprogram* og *mainstream program*, skiller seg fra hverandre når det gjelder i hvor lang perio-



de elevene mottar støtteundervisning på morsmålet eller på andrespråket eller på begge språkene, om det undervises *på* andrespråket i de ulike fagene og ikke kun *i* andrespråket som et rent språkfag. Thomas & Colliers kurver viser at jo mer et undervisningsprogram tar hensyn til de minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, jo større sjanse er det for at de tar innpå de majoritetsspråklige elevene - eller faktisk også går forbi når det gjelder skolerresultater på sikt.

Minoritetsspråklige elever som går i en skole der undervisningsspråket er deres andrespråk, må greie to ting samtidig dersom de skal kunne konkurrere med de majoritetsspråklige elevene: de må både lære seg undervisningsspråket og tilegne seg fagkunnskapen. Fordi de ofte starter skolen med lavere kompetanse i andrespråket, må de bruke mye av tiden i skolen på å lære dette. I en slik situasjon mister de viktig kunnskap, deres kognitive og akademiske utvikling kan stagnere, og de greier ikke i samme grad å hevde seg faglig sett. Dersom elever må bruke et dårlig utviklet andrespråk på skolen, tvinges de til å fungere på et lavere kognitivt/intellektuelt nivå enn det deres medelever fra den majoritetsspråklige gruppa har muligheter til, og framgangen når det gjelder læringsresultater, kan bli liten eller stoppe helt opp. Dette kommer jeg tilbake til.

Majoritetsspråklige elever har en enklere situasjon i skolen sammenliknet med minoritetsspråklige elever, fordi de i mye større grad behersker undervisningsspråket i skolen. Derfor kan de tilegne seg fagkunnskapen samtidig som språket utvikles og kan brukes som redskap for stadig mer kognitivt krevende oppgaver. Ett hovedpoeng hos Thomas & Collier er at alle studenter, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, skal ha de samme muligheter til å oppnå gode skolerresultater. For å oppnå likeverdig utdanning for begge grupper, må de minoritetsspråklige skolebegynnerne, som stiller langt bak sine jevnaldringer når det gjelder kompetanse i undervisningsspråket ved skolestart, gis muligheter til å redusere, og helst utligne, den prestasjonsmessige avstanden fram til de majoritetsspråklige elevene i løpet av grunnskolen. Her er vi inne på et helt sentralt poeng hos Thomas & Collier, nemlig den prestasjonsmessige avstanden, «*The gap*», som er en realitet mellom disse to gruppene i skolen også i Norge (jfr. Hvistendahl, R. og Roe, A. 2003 og Oslo kommune Utdanningsetaten mars 2004)

Med tanke på å kunne konkurrere på like vilkår videre i samfunnet er det helt nødvendig at denne avstanden er redusert så mye som mulig ved skolegangens slutt. Dette oppnås kun dersom de minoritetsspråklige elevene gis mulighet til større framgang enn det som er gjennomsnittlig framgang for de majoritetsspråklige elevene. Det vil si at de minoritetsspråklige elevene må gå fram i skoleprestasjoner mer enn ett år over en periode på ett år, og det må de gjøre hvert eneste år i løpet av grunnskolen når de må prestere på andrespråket. Derfor er det viktig at opplæringsprogram for minoritetsspråklige elever både er effektive og at de strekker seg over flere år. Det språklige forspranget til de majoritetsspråklige elevene, når det gjelder skolespråket, er så stort ved skolestart, at det tar de minoritetsspråklige elevene mange år å redusere dette i nevneverdig grad. (Thomas & Collier 2004).

Som figuren viser er det vanskelig å skille et effektivt opplæringsprogram fra et mindre effektivt opplæringsprogram på småskoletrinnet. Framgangen i barnehagen og til utgangen av 2. klasse er omtrent like stor for de minoritetsspråklige elevene uavhengig av opplæringsprogram. I alle programmene greier de minoritetsspråklige elevene å nærme seg resultatene til de majoritetsspråklige elevene ved at de har større gjennomsnittlig framgang. Dette kan bli tolket av skolen som om det er likegyldig hva slags opplæringsprogram de minoritetsspråklige elevene følger, fordi de ser ut til å greie seg godt uansett.

Etter barnetrinnet skjer det imidlertid noe som nettopp viser at kvaliteten på undervisningen på begynnertrinnet slår ut og påvirker de minoritetsspråklige elevenes faglige prestasjoner og muligheter for fortsatt framgang.

I 4.- 5. klasse blir undervisningsspråket og fagstoffet mer kognitivt krevende for elevene. Mange greier ikke lengre å fortsette den relativt store framgangen som de hadde på barnetrinnet. De minoritetsspråklige elevenes framgang i de fleste av de såkalte støtteprogrammene, blir etter hvert mindre enn de majoritetsspråklige elevenes framgang, (kurvene flater ut) og dermed øker den prestasjonsmessige avstanden mellom disse to gruppene (jfr. Figur 1). Til tross for at de minoritetsspråklige elevene har framgang hvert år i alle opplæringsprogrammene, er de ikke i stand til å nå det samme gjennomsnittlige prestasjonsnivået som de majoritetsspråklige elevene

videre oppover på trinnene. Og ved slutten av ungdomstrinnet har avstanden mellom gruppene økt, og i noen av programmene blir den prestasjonsmessige avstanden mellom de to elevgruppene tilnærmet den samme som den var ved skolestart. Selv i de best utviklede andrespråksprogrammene der andrespråket brukes i fagopplæringa, er ikke de minoritetsspråklige elevene i stand til å utligne mer en om lag 50 % av avstanden. Det er derfor svært viktig å følge de minoritetsspråklige elevenes faglige prestasjoner gjennom hele grunnskolen for å kunne vurdere hvor vidt opplæringsprogrammet de følger har vært effektivt eller ikke. Det er først ved skoleslutt at en kan vurdere dette, ikke i starten eller midtveis i skoleløpet. Og det er først etter 5-7 år at også de berikende programmene viser seg så effektive at de minoritetsspråklige elevene er i stand til å konkurrere på like fot med den majoritetsspråklige elevgruppa. Noe av styrken ved Thomas & Collier sin forskning er nettopp at de har fulgt elever over mange år og dermed kan vise hvordan deres faglige utvikling forløper gjennom skolegangen.

Alle opplæringsprogrammene som Thomas & Collier har undersøkt er såkalte vel-implementerte program. Det betyr at alle programmene er gode målt ut fra deres egne premisser. De programmene som gir svake skoleresultater for de minoritetsspråklige elevene gjennomføres altså på en god måte, men de inneholder ikke de elementene som gjør disse til effektiv opplæring for denne elevgruppa. Thomas & Collier skiller også mellom «current teaching» og «traditional teaching» for å beskrive de aktivitetene som foregår i klasserommet. «Current teaching» betyr at læreren tar i bruk undervisningsmetoder som innebærer ulike former for gruppearbeid og samarbeid elevene i mellom, prosjektarbeid, tverrfaglige undervisning, bruk av pc og dataprogrammer osv. Videre inneholder undervisningsmaterieell og bøker et flerkulturelt perspektiv og undervisningen aktiviserer elevenes tidligere erfaringer som utgangspunkt for tilegnelsen av ny kunnskap.

«Traditional teaching» betyr at læreren underviser hele gruppa fra kateteret det meste av tida, og elevene er mer eller mindre «passive» mottakere av den kunnskapen som læreren formidler. Undersøkelsen fra USA viser at «current teaching-methods» er mer effektive for de minoritetsspråklige elevene enn «traditional teaching-methods».

Elever som hadde fått formell opplæring på morsmålet i hjemlandet før de kom til USA, hadde større muligheter for å oppnå gode karakterer selv om all undervisning i USA foregikk engelsk som er deres andrespråk. Høy kompetanse på førstespråket er en svært viktig faktor med tanke på skolefaglig framgang.

*«The most significant variable in becoming proficient in the second language is the amount of formal schooling students have received in their first language.»* (Baker 2001:258).

Dette skyldes blant annet at mange språkfunksjoner som er tilegnet på ett språk, lar seg overføre til et nytt språk. Elever som hadde fått 2-3 års opplæring på morsmålet før de emigrerte til USA, brukte mellom 5 - 7 år på å nå samme nivå i andrespråket som majoritetsspråklige elever på samme alder. For elever som fikk all opplæring på andrespråket og som ikke hadde fått noen formell opplæring på morsmålet, brukte mellom 7 - 10 år eller mer på å tilegne seg andrespråket på samme nivå som majoritetsspråklige elever. Og mange nådde aldri dette nivået (Baker 2001).

Det viser seg også at effektive opplæringsprogram kan justere for lav sosioøkonomisk bakgrunn.

*«...a strong dual language language program can «reverse» the negative effects of SES more than a well-implemented ESL Content program by raising reading achievement to a greater degree.»* (Thomas & Collier 2002:5).

Elevens sosioøkonomiske bakgrunn har vært sett på som en av de faktorene som i størst grad er utslagsgivende for elevens skoleprestasjoner (Bakken 2003).

## **The fourth year slump**

I Engen (2005) finner vi en forklaring på hvorfor mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn går tilbake prestasjonsmessig sammenliknet med majoritetsspråklige elever når de kommer til 4.-5.klassetrinn. Dette fenomenet kalles «the fourth year slump» (Chall et al.1991 ref. i Engen 2005). Det er flere forskere som har påvist at dette inntreffer for mange minoritetsspråklige elever (jfr. Thomas & Collier 2004). Det er relevant å belyse dette fenomenet noe nærmere i min sammenheng, fordi det kan kaste lys

både over de resultatene jeg har fra språktestene med 2.klasseelever i mine oppfølgingsundersøkelser, samtidig vil kunnskap om hvorfor «the fourth year slump» inntreffer, være et utgangspunkt for å drøfte hva slags type opplæring som kan sies å øke disse elevenes muligheter for videre faglig framgang i skolen.

Til tross for at minoritetsspråklige elever har et relativt godt utviklet dagligspråk og knekker lesekode «når de skal», viser det seg likevel at det for mange oppstår problemer i forbindelse med å tilegne seg fagstoffet etter noen år i skolen. Dette skjer når «... lærebøkenes tekstkarakter skifter.» (Engen 2005:2)

Vygotsky, i følge Engen (2005), skiller mellom *spontane* begreper og *faglige* begreper. Spontane begreper er såkalt hverdagsbegreper som er kontekstavhengige og læres gjennom erfaringer i det sosiale miljøet som barnet er en del av. Hverdagsbegrepene har sitt utgangspunkt i handlinger og samtaler knyttet til disse. De faglige begrepene derimot begynner med selve begrepet og kan ikke tilegnes gjennom erfaring. De faglige begrepene tilegnes via andre begreper i opplæringssituasjoner der læreren knytter forbindelser mellom elevenes spontane begreper og de faglige begrepene som skal tilegnes. Å tenke i faglige begreper betyr en helt ny måte å tenke på for elevene.

Læringsaktiviteter med faglige begreper må foregå innenfor elevenes «nærmeste utviklingszone» for at de skal kunne nyttiggjøre seg undervisningen. Innenfor denne sonen er barnet i stand til å lære nye ting i samarbeid med en voksen, selv om oppgaven egentlig ligger over og utenfor det barnet greier alene. En forutsetning for at en lærer skal lykkes i undervisningen av de minoritetsspråklige elevene, er at vedkommende greier å skape forbindelse mellom elevens spontane begreper og de fagbegrepene som det arbeides med, det vil si at læringsaktivitetene er innenfor elevens sone. Læreren må ha fagkunnskapen for å være i stand til å legge til rette for gode læringsaktiviteter innefor et faglig emne, og i tillegg må læreren kjenne elevenes spontane begrepsverden. Det er en forutsetning for elevenes læring av faglige begreper at de har et godt utviklet ordforråd av spontane begreper, hvis ikke vil avstanden mellom de spontane begrepene og

fagbegrepene bli for stor, det vil si at læringsaktiviteten ligger utenfor elevens sone for læring (Engen 2005).

For eventuelt å bøte på dette må læreren enten arbeide videre for å videreutvikle spontane begreper hos eleven og/eller senke nivået på fagbegrepene. Dersom en senker nivået på de faglige begrepene til et for lavt nivå for å tilpasse opplæringa til elevens forutsetninger, slutter begrepene å være faglige begreper, og elevene får ikke mulighet til å utvikles kognitivt via disse. Den kognitive utviklingen forsinkes og faglig framgang skjer svært sakte. En annen mulighet for å skape forbindelse mellom elevenes spontane og faglige begreper på, det vil si å komme innenfor elevens sone for læring, er å arbeide for å utvide basen med spontane begreper. En fare her er at mens de majoritetsspråklige elevene er parate til å arbeide med faglige begreper, holder de minoritetsspråklige elevene fremdeles på med aktiviteter knyttet til videreutvikling av spontane begreper (Engen 2005). En slik situasjon gjør at avstanden mellom faglige prestasjoner i disse to gruppene øker (jfr. Thomas & Collier 2004 ).

For å kunne arbeide med faglige begreper på mellomtrinnet forutsetter det et visst grunnlag fra opplæringa på barnetrinnet: dette er blant annet at elevene gjennom den første lese- og skriveopplæringa har tilegnet seg generelle leseferdigheter, et utvidet ordforråd og metaspråklig bevissthet, trening i å lage tekster og å gjenfortelle tekster. Det er viktig for videre skoleframgang at elevene har «lært det de skal» i begynneropplæringa, det vil si at de har hatt nok utbytte av denne for ikke å «sakke akterut».

Å lese innebærer både avkodingsferdigheter og etter hvert en automatisering av disse, og evne til forståelse av hva teksten formidler. Engen (2005) siterer Ricoeur som sier at dialogen har en *omverden*, mens teksten har en *verden*. Det betyr at tekstens verden er det som forfatteren tar for gitt og som ikke står skrevet i teksten, men som leseren må ha med seg som en forforståelse for å forstå teksten. De majoritetsspråklige elevene er som oftest fortrolige med den verden som tekstene i begynneropplæringa viser til, og de kan derfor konsentrere seg om å trene avkoding og automatisering av denne ferdigheten. For å ha videre framgang i leseferdighetene, noe som er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap i alle fag, må de minoritetsspråklige elevene beherske opplæringspråket og ha sosio-kulturell

kunnskap, det vil si et erfaringsgrunnlag, som er relevant. De fleste minoritetsspråklige elever har spontane begreper knyttet til et erfaringsgrunnlag som de ofte ikke får utnyttet i skolen fordi opplæringa skjer på et annet språk. Dersom eleven ikke automatiserer avkodingen, vil de ha problemer med å flytte oppmerksomheten over på aktivt forståelsesarbeid under lesingen. En slik situasjon hemmer utviklingen av ordforråd, utviklingen av metalingvistisk oppmerksomhet og dermed utviklingen av faglige begreper (Engen 2005).

En måte å hjelpe de minoritetsspråklige elevene på i en slik situasjon på, er at skolen benytter tospråklige lærere som kan bygge opplæringa på elevenes spontane begreper på morsmålet. I tospråklig fagopplæring kan en dermed minke avstanden mellom elevens spontane begreper og de faglige begrepene slik at opplæringa skjer innenfor elevens nærmeste utviklingszone.

## **Kort oppsummering**

I følge Thomas & Collier er altså typen opplæringsprogram en svært viktig faktor med hensyn til å oppnå høye skoleprestasjoner for minoritetsspråklige elever. Det betyr mer konkret å sikre at elevene får mulighet til å benytte begge språkene, *tospråklig fagopplæring*, i tilegnelse av kunnskap, og at denne opplæringa varer så lenge som mulig av skolegangen. Tospråklig fagopplæring er også den type tilpasset opplæring som Engen (2005) peker på som et viktig tiltak for å unngå at de minoritetsspråklige elevene får problemer og sakker akterut når de begynner å arbeide med faglige begreper.

## 6. DRØFTING

**Hvordan greier de barna som gikk to år i prosjektbarnehagene seg i skolen når det gjelder ferdigheter i norsk? Er det noen forskjeller på resultatene for fireåringene og femåringene ved slutten av 2.klasse?**

Vi har sett i kapittel 4 at det ikke var noen synlig forskjell mellom fireåringenes og femåringenes gjennomsnittresultater på deltest 1 ved utgangen av 2.klasse. Deltest 1 skal måle sider ved elevenes ordforråd på norsk. Dette var et noe overraskende resultat, fordi en hypotese har vært at barna lærer mer norsk jo lengre de går i barnehage. Fireåringene fikk både flere år i barnehagen før skolestart enn det femåringene fikk, og i tillegg var det pedagogiske tilbudet mer tilpasset barnas behov og læreforutsetninger, språklig og kulturelt (Sand og Skoug 2003). Resultatene fra språkundersøkelsene som ble gjennomførte ved *barnehageslutt* med et utvalg fireåringer og et utvalg femåringer, viste jo også at fireåringene hadde høyere gjennomsnittsskåring på deltest 1 på det tidspunktet enn det femåringene hadde på tilsvarende test: resultatene viste at den gruppa som hadde gått to år i barnehagen, skåret i gjennomsnitt  $\frac{1}{2}$  år høyere på deltest 1 om lag 3 måneder før skolestart enn den gruppa som kun gikk ett år i barnehage. Derfor er det viktig å understreke at *flere år i barnehage gir, i følge mine tidligere undersøkelser, høyere kompetanse i norsk før skolestart* (Sand og Skoug 2002 og 2003).

Flere andre undersøkelser konkluderer med at barnehage før skolestart for minoritetsspråklige barn ser ut til å påvirker deres faglige resultater i skolen på en positiv måte (Bakken 2002, Øzerk 2003). I barnehagen der norsk er hovedspråket, er det mange muligheter for deltakelse i uformelle situasjoner der minoritetsspråklige barn kan tilegne seg andrespråket, som for eksempel i lek ute og inne, hverdagsaktiviteter og samtaler med andre barn og med voksne. Én viktig måte å lære andrespråket på i førskolealder, er gjennom uformell omgang med kompetente andrespråksbrukere (Lindberg og Sjöqvist 1996). Det bør derfor ikke være noen tvil om at barnehagen er en viktig arena for minoritetsspråklige barn med hensyn til å lære norsk.



Før jeg går videre i sammenlikning og drøfting av de noe overraskende resultatene fra de to oppfølgingsundersøkelsene, vil jeg nevne ett forhold. I evalueringen av prøveprosjektet i bydel Gamle Oslo er det pekt på at dette spesielle barnehagetilbudet hadde noen svakheter med hensyn til å gi gode utviklingsmuligheter for barna med hensyn til å lære andrespråket (Sand og Skoug 2002). Barnehagegruppene besto, med noen få unntak, kun av minoritetsspråklige barn. Dette gjaldt både for fireåringene og for femåringene. Det samme gjelder for klassene på de to skolene hvor oppfølgingsundersøkelsene av «prosjektbarna» er foretatt (Skoug og Sand 2003). Mangel på majoritetsspråklige barn i barnehagegruppene og i skoleklassene kan ikke sies å gi optimale forhold for å fremme innlæring av norsk språk. Uformell samhandling mellom minoritetsspråklig og majoritetsspråklige barn for eksempel i lek, ansees å sikre gode læringsbetingelser når det gjelder å tilegne seg et andrespråk. Et miljø som gir barna mulighet til å delta i varierte og gode formelle og uformelle språksituasjoner sammen med andre barn og med voksne som er «avanserte andrespråksbrukere» er viktig for andrespråkstilegnelsen (Lindberg og Sjöqvist 1996, Øzerk 1992, Heen Wold 2004, Sand og Skoug 2003). Barnehagetilbudet var et korttids-tilbud, noe som også satte begrensninger når det gjaldt «mengden» av norskspråklig påvirkning disse barna fikk. I tillegg var det et relativt høyt gjennomsnittlig fravær blant barna, noe som ytterligere kan sies å ha svekket barnas muligheter for å lære norsk i barnehagen (Nergård 2002). Selv om prosjektbarnehagene i bydel Gamle Oslo ikke gav de minoritetsspråklige barna optimale forhold når det gjaldt å lære norsk, viser imidlertid mine resultater at de fleste hadde framgang og skåret til dels betydelig høyere på testen etter å ha gått ett og to år i barnehagen enn det de gjorde kort tid etter at de hadde startet.

Så tilbake til en sammenlikning mellom resultatene fra oppfølgingsundersøkelsene i skolen. Mest sannsynlig skyldes mangelen på forskjell mellom oppfølgingsgruppene når det gjelder oppnådd nivå på testen ved utgangen av 2.klasse, det *utvalget* av elever som ble språktestet i 2.klasse. Ser vi på de seks femåringene som deltok i oppfølgingsundersøkelsen (Skoug og Sand 2003), finner vi at fem av disse skåret til dels betydelig over gjennomsnittet i sin gruppe (barnehageutvalget med femåringer) ved skolestart: én skåret 2 – 2 ½ år over gjennomsnittet, fire skåret ½ - 1 år høyere enn gjennomsnittet, mens én skåret betydelig under. I gruppa med fireåringer

som deltok i oppfølgingsundersøkelsen, finner vi et annet bilde: tre av de 8 barna skåret henholdsvis 2 ½ år, 1 ½ år og 1 år over gjennomsnittet i sin gruppe (barnehageutvalget med fireåringer), tre av de 8 skåret i tråd med gjennomsnittet og to skåret under dette gjennomsnittet. Det kan derfor se ut som om fireåringene i oppfølgingsutvalget i større grad var representative for nivået blant fireåringene fra barnehageundersøkelsen, mens femåringene i oppfølgingsutvalget var blant de «sterke» fra sin gruppe. Testresultatene viser at de seks femåringene som ble fulgt opp i skolen i snitt hadde om lag samme oppnådde nivå på deltest 1 ved skolestart som det som var gjennomsnittsnivå i gruppa med de åtte fireåringene som ble fulgt opp i skolen på tilsvarende test. Dette forklarer sannsynligvis også i stor grad at disse to gruppene oppnådde samme gjennomsnittlige nivå på testen ved utgangen av 2.klasse. *De to oppfølgingsgruppene hadde altså om lag samme startnivå i snitt ved skolestart, i følge mine resultater, noe som sannsynligvis er årsaken til at resultatene i de to gruppene ligger på om lag samme nivå ved slutten av 2.klasse.*

Ser vi derimot på enkeltelevers resultater ved slutten av 2.klasse, finner vi i oppfølgingsutvalget med fireåringene at 2 av 8 elever oppnådde et nivå tilsvarende testens 6-årsnorm, og 1 elev nådde også høyere enn dette, mens ingen i gruppa med 5-åringer nådde høyere enn 5-årsnormen. Så selv om snittet i disse to oppfølgingsgruppene viser samme nivå ved slutten av 2.klasse, finner vi høyere enkeltresultater blant de barna som gikk to år i barnehage i forhold til de som gikk ett år. Selv om oppfølgingsutvalget med femåringene var blant de sterkeste i sin gruppe fra barnehageundersøkelsen, oppnådde ingen av dem testens 6-årsnivå ved utgangen av 2.klasse. Oppfølgingsutvalget med fireåringene var, som vist tidligere, mer representative for sin gruppe fra barnehageundersøkelsen. *Det styrker teorien om at flere år i barnehage både gir høyere resultater ved skolestart, og at flere av disse elevene skårer høyere også etter at de har begynt på skolen.*

*En kan derfor, på grunnlag av disse resultatene, ikke trekke den konklusjonen at antall år i barnehage ikke spiller noen rolle for hvordan minoritetsspråklige barn greier seg språklig i skolen. Det er sannsynlig at det er oppnådd nivå i norsk ved skolestart som er viktig for den videre utviklingen av norsk språk i skolen. Resultatene viser også at flere av de elevene som*

*gikk to år i barnehagen, oppnådde høyere resultater på testen ved utgangen av 2.klasse enn de som kun gikk ett år i barnehagen.*

Jeg går ikke ytterligere inn på en sammenlikning mellom fireåringene og femåringene, men konsentrerer den videre framstillinga om oppfølgingsundersøkelsen med fireåringene.

**Hvordan samsvarer resultatene fra min undersøkelse med resultatene i de ulike undervisningsprogrammene til Thomas & Collier? Kan en se noen tendenser til at to år i barnehage øker barnas muligheter for å innhente noe av majoritetselevenes norskspråklige forsprang i tidlig skolealder?**

For det første viser min undersøkelse at de minoritetsspråklige barnas resultater lå langt bak forventet gjennomsnittsnivå hos majoritetselever når det gjelder ordforråd på norsk ved skolestart. Avstanden mellom disse gruppene tilsvarende om lag 3 ½ år, i følge mine resultater. Det var ingen i det utvalget på 18 fireåringer fra barnehagen som skåret i tråd med testens ettspråklige norm på deltest 1, objektbenevning, ved skolestart. Ett av barna skåret på nivå med testens 5-årsnorm, mens alle de andre skåret under denne. For det andre er det tendenser i mine resultater som viser at i løpet av to år i skolen, har avstanden fram til de majoritetsspråklige elevenes resultater i noen grad minket. Det skyldes at framgangen i den minoritetsspråklige gruppa synes å ha vært noe større enn tilsvarende i den majoritetsspråklige gruppa. Disse to tendensene tolker jeg som samme tendenser som vi finner i kurvefiguren hos Thomas & Collier. Minoritetsspråklige barn med begrenset kontakt med andrespråksmiljøer, møter skolen med svært lav kompetanse i andrespråket. Men i løpet av de første årene i skolen, gjør disse elevene større framskritt i sin andrespråksutvikling enn forventet hos de majoritetsspråklige elevene på samme trinn. Dette mønsteret vises i kurvefiguren der alle kurvene viser en sterk stigende tendens for de minoritetsspråklige elevene de fire første årene på skolen. At kurvene stiger, betyr at de minoritetsspråklige elevenes framgang i løpet av de første årene av skolegangen er så stor at de tar inn noe av forspranget som de majoritetsspråklige elevene hadde ved skolestart.

I de første årene i skolen er de minoritetsspråklige elevenes framgang i stor grad uavhengig av type opplæringsprogram. Undervisningen på barnetrin-

net er ofte knyttet til aktiviteter der språket ledsages og støttes av gjenstander, adferd og lignende i selve situasjonen, og elevene greier å følge med i det som skjer i klasserommet, selv om de har en begrenset base med spontane begreper på undervisningsspråket (Skoug og Sand 2003). Etter 4.klasse vil imidlertid type opplæringsmodell som elevene har fulgt fra skolestart, slå ut. Dette viser seg ved at framgangen i den minoritetsspråklige gruppa enten fortsetter å øke, holder omtrent samme tempo eller avtar, sammenlignet med framgangen i den majoritetsspråklige gruppa. Det er på dette tidspunktet elevene begynner å arbeide med faglige begreper for alvor, og det vil nå vise seg i form av faglige prestasjoner hvorvidt elevene har hatt godt utbytte av begynneropplæringa eller ikke (jfr. Engen 2005).

*Mine resultater samsvarer med Thomas & Collier sin undersøkelse ved at barna startet på skolen med et mye lavere nivå i det språket som ble benyttet til undervisning i skolen enn tilsvarende for majoritetsspråklige skolebegynnere. Resultatene viser også tendenser til at de 8 elevene i min undersøkelse har tatt noe innpå de majoritetsspråklige elevene ved utgangen av 2.klasse.*

### **Er det mulig å si noe om framtidige læringsresultater for disse 8 elevene?**

Jeg har ikke data som gir detaljert informasjon på skole- eller klassenivå om undervisningsoppleggene som de 8 elevene har fulgt eller faktisk vil følge videre. Men jeg har både generell og mer spesifikk informasjon om noen sider ved opplæringa av minoritetsspråklige elever i Oslo kommune fram til høsten 2004 (GSI, Aasen og Mønnes 1998, Skoug og Sand 2003). Fra og med våren 2005 ble opplæringa for minoritetsspråklige elever i Oslo endret ved at fagplanen i norsk som andrespråk ikke lenger skal benyttes, og prosjektet «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» er innført for alle elever.

Oslo kommune er den kommunen i landet som har flest elever med minoritetsspråklig bakgrunn i skolen, 35% av elevtallet i grunnskolen i Oslo er elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Oslo framstår derfor på mange måter som en foregangskommune på landsbasis når det gjelder opplæring av denne elevgruppa. Det er ikke uten betydning for resten av landet hvilke ordninger som innføres i Osloskolen. Dette er bakgrunnen for at jeg ser det

som relevant og aktuelt å se nærmere på hva prosjektet «Tilpasset norsk-opplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» vil kunne bety faglig og prestasjonsmessig for denne elevgruppa generelt - og for de 8 elevene i min undersøkelse spesielt.

Jeg vil videre kort gjøre rede for noen hovedtrekk ved den opplæringa som minoritetsspråklige elever har fått i osloskolen *før* bestemmelsen om å innføre felles læreplan i norsk trådte i kraft. Deretter vil jeg drøfte hvorvidt innføring av ny opplæringsmodell, i følge Thomas & Collier, kan sies å gi muligheter for høyere læringsresultater for denne elevgruppa. På denne bakgrunn vil jeg forsøke å «spå» om framtidig læringsframgang og skoleprestasjoner for «mine» 8 elever.

## **Opplæring av minoritetsspråklige elever i Oslo-skolen**

Tall fra GSI (grunnskolens informasjonssystem) fra 1997 viser at i landsgjennomsnitt mottok 48 % av de minoritetsspråklige elevene i norsk skole morsmålsopplæring i ett eller annet omfang. For Oslos vedkommende var tallet 18 %. Opplæringa i Norsk som andrespråk ble gitt til i alt 74 % av minoritetsspråklige elever i grunnskolen i Norge, mens det i Oslo var 57 % av de minoritetsspråklige elevene som fikk dette tilbudet (Aasen og Mønnes 1998, Aasen 2001). Disse tallene viser at de minoritetsspråklige elevene i Oslo på det tidspunktet i mindre grad enn ellers i landet fikk et opplæringstilbud som inneholdt fagene Morsmål og Norsk som andrespråk. GSI-tall for Oslo kommune fra 2004-2005 bekrefter at denne tendensen har vedvart, selv om tallene kan tyde på at noen flere av de minoritetsspråklige elevene fikk Norsk som andrespråk dette året: ca. 62 % fikk opplæring i Norsk som andrespråk og ca. 23 % fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i ett eller annet omfang. Dette må bety at en stor andel av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn i Oslo har fulgt et mainstream-opplegg og altså ikke fått noen form for tilpasset opplæring gjennom bruk av ett eller flere av de tre mulige særtiltakene (særskild norsk-opplæring, morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring eller begge delar) som denne elevgruppen har rett til å få i skolen om nødvendig (Opplæringsloven paragraf 2-8 ref. i Prosjektplan, Oslo kommune Utdanningseta-

ten). Jeg vil ikke her påstå at alle elever med minoritetsspråklige bakgrunn trenger disse tiltakene, men ser en på resultatene på de nasjonale leseprøvene fra 2002 og 2003 (se nedenfor), kan det bety at flere av elevene ville hatt nytte av ett eller flere av de nevnte særtiltakene.

Med utgangspunkt i GSI-tallene vil jeg hevde at den opplæringsmodellen som har vært brukt i Osloskolen for deler av de minoritetsspråklige elevene mest likner på program 6 hos Thomas & Collier og kalles «ESL Pullout - (no L1) taught traditionally». I denne modellen, slik den framstilles hos Thomas & Collier, foregår undervisningen på elevenes andrespråk, og det gis en form for støtteundervisning i andrespråket ved at elever tas ut av klassen og får opplæring i andrespråket i en periode. Andrespråk blir dermed et rent språkfag, og det knyttes i liten grad til opplæring i fagene. En slik «pullout-ordning» gis, i følge Thomas & Collier i en overgangsperiode på 1-2 år til elevene er blitt dyktige nok til å følge den vanlige undervisningen sammen med de majoritetsspråklige elevene i klassen (Thomas & Collier 2004). Jeg tolker tallene fra GSI slik at den type særskilt opplæring som Oslo Kommune har satset mest på for denne gruppen elever, er tilbud om norsk som andrespråk, og at morsmålsopplæring i betydningen *opplæring i* eller *opplæring på* morsmålet og morsmålet som del av tospråklig fagopplæring, i mye mindre grad er blitt benyttet.

Jeg vil her tilføye at andrespråksopplæringen i norsk skole nok er mer variert enn slik den framstilles i modellen til Thomas & Collier. En vil finne at den enkelte skole og den enkelte lærer gjennomfører varianter av en slik modell som beskrevet ovenfor. Slike varianter har blant annet vært at skoler ikke har benyttet Norsk som andrespråksplanen i det hele tatt, men i stedet har gitt «tilpasset opplæring» i norsk, noe som kunne bety at en brukte Norsk som andrespråksmetodikk både i arbeid med fagene og i undervisningen i norskfaget over kortere eller lengre perioder. Andre varianter var at det i noen klasser ble gitt noe støtte i morsmålet gjennom at en tospråklig lærer som var med i klassen oversatte ut fra enkeltelevers behov, og/eller at det ble gitt egne timer i morsmålet knyttet til den første lese- og skriveopplæringa (Skoug og Sand 2003).

Modeller, slike som Thomas & Collier bruker for å beskrive ulike opplæringstilbud, fanger ikke opp nyansene i undervisningen i tilstrekkelig grad,

og derfor kan det være problematisk å plassere det som skjer i praksis inn i en teoretisk modell. Men til tross for varianter, vil jeg hevde at hovedmodellen i Osloskolen for de av de minoritetsspråklige elevene som har fått spesiell støtte, har lignet mest modell 6, ESL Pullout, hos Collier & Thomas. Denne modellen er av de minst effektive med hensyn til skoleprestasjoner, og er en modell som en nå har gått bort fra i Osloskolen gjennom innføringen av «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis».

## **«Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis»**

Fra våren 2005 innførte Utdanningsetaten i Oslo kommune prosjektet «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» for alle elevene. Alle elever, uansett bakgrunn, skal følge samme fagplanen i norsk, men med rett til individuelle tilpasninger, noe som, i følge UFD kan defineres som «særskilt norskopplæring», i følge prosjektplanen fra Utdanningsetaten. Særskilt norskopplæring skal gis til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen. I tillegg til retten til særskilt norskopplæring har elevene rett til tospråklig og/eller morsmålsopplæring, dersom elevene har dokumentert behov for det (Oslo kommune Utdanningsetaten Prosjekt).

Noe av bakgrunnen for denne endringen i opplæringa er resultater fra de nasjonale kartleggingsprøvene på 2., 3. og 7. årstrinn i Osloskolen fra 2002 og 2003. Disse viser at elever som har fulgt læreplanen i norsk som andrespråk, skiller seg ut med særlig svake resultater når det gjelder leseferdigheter. Minoritetsspråklige elever i Oslo er dessuten overrepresentert i spesialundervisning, de har større frafall i videregående opplæring og lavere progresjon i yrkesfaglige studieretninger. Ved noen skoler i Oslo får opp til 50 % av de minoritetsspråklige elevene spesialundervisning. 38 % av de minoritetsspråklige elevene på 2.årstrinn i Oslo som følger læreplanen i norsk som andrespråk, skåret under kritisk grense på de nasjonale kartleggingene av leseferdighet i 2002 og 2003. På 3. og 7. årstrinn er tilsvarende prosent på henholdsvis 43 % og 73 %. (Oslo kommune Utdanningsetaten Prosjekt). Jo høyere opp en kommer på årstrinn, jo høyere var altså pro-

sentandelen av disse elevene som skåret under kritisk grense på den nasjonale kartleggingen av leseferdighet. Dette er i tråd med forskningsresultatene til Collier & Thomas der resultatene for de elevene som fulgte modell 6, ESL Pullout, faktisk blir svakere jo høyere opp på årstinn elevene kommer, sammenlignet med gjennomsnittresultatene hos de majoritetsspråklige elevene. I denne opplæringsmodellen øker avstanden mellom disse to gruppens resultater dramatisk fra og med 4. -5. årstrinn (Thomas & Collier 2004). Dette stemmer også med forklaringen om hvorfor de minoritetsspråklige elevene ikke greier å holde tritt med sine majoritetsspråklige jevnaldringer. Engen (2005) hevde at det er ved hjelp av undervisning der elevene kan bygge på erfaringsgrunnlaget og de spontane begrepene de har utviklet på morsmålet, som kan føre eleven framover faglig og kognitivt. Dette forutsetter selvfølgelig at dette grunnlaget er til stede på morsmålet hos eleven. Bare en liten prosent av de minoritetsspråklige elevene i Oslo skolen fikk støtte i morsmålet, slik jeg har vist tidligere. Dermed er det for mange av elevene trolig blitt for stor avstand mellom deres spontane begreper på andrespråket og de faglige begrepene som det arbeides med i skolen og som er nødvendige for faglig framgang videre. Undervisningen ligger dermed utenfor elevens utviklingszone og eleven greier ikke å gjøre seg nytte av denne. Det er stor sannsynlighet for at dette har vært situasjonen for mange, og på denne bakgrunn er de svake resultatene for de minoritetsspråklige elevene i Oslo ikke overraskende.

## **«Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis» – sett i forhold til Thomas & Collier sin forskning**

På grunn av de svake resultatene for minoritetsspråklige elever som vist ovenfor, har Utdanningsetaten i Oslo satt spørsmålsteget ved det opplæringstilbudet som elevene har fått, og de ønsker å gjøre endringer. Jeg vurderer det som positivt at det stilles spørsmål ved opplæringstilbudet, i motsetning til å lete etter årsaken hos elevene og deres «feil» og/eller «mangler» (jfr. Baker 1996).

Utdanningsetaten definerer årsaken til de svake resultatene på leseprøvene til å være at læreplanen i norsk som andrespråk ikke har fungert etter hen-



sikten. Ett problem som nevnes i den sammenhengen er at mange av elevene er blitt værende i norsk som andrespråksundervisningen og ikke kommet videre og over i den vanlige opplæringa i norsk (Oslo kommune Utdanningsetaten Prosjekt.).

Det kan godt være at opplæringen i norsk som andrespråk ikke har fungert etter planen og at det derfor er viktig å undersøke dette forholdet nærmere. Men samtidig kan en ikke vite om det er dette som er årsaken, eller om det er andre årsaker til de svake resultatene. Skal vi holde oss til Thomas & Collier, kan en hevde at årsaken ligger i at opplæringstilbudet generelt ikke har vært godt nok tilpasset disse elevenes språklige og kulturelle læringsforutsetninger. Derfor vil en sannsynligvis ikke løse problemene med lave skoleprestasjoner ved å fjerne det særtiltaket som er blitt mest benyttet. Løsningen, i følge Thomas & Collier, vil være å sette inn tiltak som i *større grad* er tilpasset elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, det vil si å ta i bruk flere av de særtiltakene som elevene har krav på, i følge Opplæringsloven. Her er det viktig å legge til at det må det være kvalitet på det tilbudet som gis for at særtiltakene skal fungere etter intensjonen. Én forutsetning for at norsk som andrespråk skal være et godt tilbud, er høye kvalifikasjoner til de lærerne som underviser i faget.

Om det ikke er mulig eller ønskelig å satse på opplæring av typen *Berikende tospråklige programmer* i Oslo, viser kurvene i Figur 1 at det kan skje store forbedringer i læringsresultater, forutsatt velimplementerte programmer, ved å gi tilbud om særskilt norskopplæring knyttet til fagopplæringen (jfr. Gimbel, J. m.fl. 2000, Engen 2004). Enda bedre ville det være å gi tospråklig fagopplæring i en periode (program 3 og 4) (Thomas & Collier 2004, Engen 2005).

Er det en *multikulturell tenkning*, i betydningen at skolen i større grad skal tilpasse seg elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, som er utgangspunktet for å ville endre på opplæringstilbudet til denne gruppen elever i Oslo? Når en ser på hvilke endringer som gjøres, må svaret bli nei, til tross for et oppriktig ønske om å bedre denne gruppens skoleprestasjoner. Ved å fjerne det særtilbudet som tross alt over halvparten av de minoritetspråklige elevene har fått i kortere eller lengre periode av skolegangen, vil det være en fare for at enda flere av elevene, deri blant «mine» 8 elever,

må tilpasse seg en mainstream-modell. Jeg vil dermed ikke påstå at alle elever som omtales som «minoritetsspråklige elever» har behov for særtiltak av den typen som er skissert ovenfor, og «mine» elever er kanskje heller ikke representative for minoritetsspråklige elever generelt. Men at elevene skal tilpasse seg skolen, og ikke omvendt, er uttrykk for *en kompensatorisk tenkning* omkring opplæring av minoritetsspråklige elever. Det faktum at en svært høy andel minoritetsspråklige elever defineres til å ha spesialpedagogiske behov, vitner om en grunnleggende kompensatorisk tenkning omkring denne gruppens opplæringsbehov (jfr. Gitz-Johansen 2003).

Det som imidlertid understrekes i denne nye ordningen med opplæring etter felles læreplan i norsk, er at opplæringa skal være *tilpasset* den enkelte elevs behov. *Er tilpasset opplæring nødvendigvis å svekke opplæringstilbudet for de minoritetsspråklige elevene?* Min vurdering av situasjonen er at det blir vanskeligere for lærere å gi tilpasset opplæring nå etter ny ordning, enn det det var da de hadde en egen fagplan å undervise etter som var spesielt tilpasset denne elevgruppas opplæringsbehov. Det kan i tilfelle føre til at færre elever får særskilt opplæring i norsk. Undersøkelser viser at lærere har problemer med å gi tilpasset opplæring til den enkelte elev, noe som krever både ressurser og kompetanse (jfr. Skoug og Sand 2003, Haug 2005).

*«Now it is widespread agreement within and among political parties that more individual adapted teaching is what is needed to increase achievements in school. This does not prevent that the meaning of the concept is vague and complex. It is almost impossible totally to grip what adapted means both in practice and in research and research done during more than a 40-years period tell that it is not yet established as practice in schools»* (Haug 2005:12).

Dette sitatet viser at vi her har å gjøre med et uklart og komplisert begrep som settes ut i livet avhengig av den enkelte lærers oppfatning og tolkning. Når tilpasset opplæring overlates til den enkelte lærer, vil lærerens kompetanse på dette feltet ha stor betydning, samtidig som det er visse forhold på systemnivå som ikke lar seg ordne på lærernivå. Det vil derfor være viktig at en på systemnivå har sikret viktige elementer som er nødvendig for å gi

minoritetsspråklige elever tilpasset opplæring, som for eksempel at undervisningen skal skje med utgangspunkt i fagplaner som er spesielt tilpasset gruppas behov. Også da vil det være behov for tilpasset opplæring som den enkelte lærer må legge til rette for i klasserommet. Lærerens kompetanse vil alltid være av betydning, men kvaliteten på undervisningen vil tross alt ikke være så personavhengig dersom en på skoleadministrativt nivå har sikret noen grunnleggende elementer som tar hensyn til denne elevgruppens læringsforutsetninger.

Minoritetsspråklige elever i Osloskolen skal, også etter ny opplæring, ha rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring ved dokumentert behov. Men er det grunn til å tro at slike behov blir dokumentert for flere av elevene *etter* endringen i opplæringstilbudet enn det som var *før* endringen? Som vi så av tallene fra GSI var det kun et fåtall av disse elevene som mottok noen form for støtte på morsmålet. I de effektive opplæringsprogrammene, slik Thomas & Collier viser, gis elevene mulighet til å bruke morsmålet som grunnlag for å arbeide med faglige begreper, samtidig med at de bygger opp basen med spontane begreper på andrespråket.

Jeg vurderer at de fleste av mine 8 elever har en svak kompetanse i norsk selv ved slutten av 2.klasse, i og med at 5 av dem presterer likt med testens 4-årnivå eller lavere, noe som betyr at de ligger betydelig bak det en forventer av enspråklige 2.klassinger med norsk som morsmål. Selv om de går fram mer enn ett år pr. år, tror jeg at det vil bli problematisk for dem å greie overgangen til arbeidet med faglige begreper på andrespråket uten å få støtte på morsmålet. Derfor konkluderer jeg med at en opplæring etter ny ordning, som i stor grad ligner på det Thomas & Collier kaller «All-English»-modellen, ikke kan sies å være tilpasset deres språklige forutsetninger slik de framstår i mine testresultater. Jeg vurderer det slik at de fleste av disse 8 elevene vil ha behov for å kunne ta i bruk morsmålet i tilegnelsen av kunnskap. Det vil bety en opplæringsmodell mer i tråd med de modellene som Thomas og Collier kaller Transitional BE (tospråklig opplæring som en overgangsmodell).

*Selv om de 8 elevene i min undersøkelse ser ut til å greie seg relativt bra ved utgangen av 2.klasse (vurdert ut i fra at alle har hatt framgang i norsk i løpet av 2 år i skolen), vurderer jeg deres sjanser for videre suksess i sko-*

*len som relativt små, sammenliknet med de majoritetsspråklige elevene. Det er tvilsomt om den nye opplæringsordningen i Osloskolen kan sies å inneholde elementene for effektiv opplæring for minoritetsspråklige elever, vurdert ut fra Thomas & Collier sin forskning.*

I sin undersøkelse antyder disse forskerne at det tar mellom 7 og 10 år for elever som ikke har fått noe formell opplæring på sitt morsmål, å oppnå den språkkompetansen som majoritetsspråklige jevnaldringer har. Noen elever når ikke dette nivået i det hele tatt. De fant dette mønsteret blant elever med ulike morsmål, ulike etniske grupper og grupper med ulike sosio-økonomisk bakgrunn. Dette er sammenlignbart med situasjonen for «mine» 8 elever.

Noen elever greier seg imidlertid bra også i et mainstream-opplegg. Vil noen av «mine» 8 elever gjøre det? Dette vil være avhengig av blant annet et godt utviklet morsmål, gunstig sosioøkonomisk bakgrunn, foreldre som er i stand til å ta ansvaret for elevens minoritetsspråklige og -kulturelle kvalifisering (jfr. Engen m. fl. 1996) kombinert med dyktige og engasjerte lærere med høye ambisjoner på elevenes vegne og godt implementert undervisning. Men er det bra nok at *noen få* greier seg på tross av hva forskning viser med hensyn til hva et tilpasset opplæringsprogram bør inneholde for denne gruppen elever? Målet må være å sikre at *flest mulig* av de minoritetsspråklige elevene gjør suksess i skolen, og da er det opplæringsprogrammets effektivitet som er mest avgjørende (Thomas & Collier 2004). Derfor er det helt vesentlig både hva de lokale skolemyndighetene bestemmer, i tillegg til hva lærerne lykkes med i undervisningen i klasserommet.

## 7. OPPSUMMERING

Som en oppsummering kan en slå fast at flere forskningsprosjekter konkluderer med at barnehagen er en viktig faktor i de minoritetsspråklige barnas norskspråklige utvikling og for å oppnå gode karakterer (Bakken 2002, Øzerk 2003). På det grunnlaget kan en si at «mine» 8 elever har et godt utgangspunkt for å greie seg bra i skolen. Men som resultatene på språktesten viser, lå disse barnas norskspråkskompetanse likevel langt bak de majoritetsspråklige elevene både ved skolestart og ved slutten av 2.klasse, til tross for framgang hver år. I følge Thomas & Collier er det svært avgjørende hva slags opplæringstilbud skolen gir dem når det gjelder deres sjanser til å redusere og helst lukke avstanden fram til de majoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner på sikt. På den bakgrunn har jeg sett nærmere på prosjektet «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis» som Utdanningsetaten i Oslo kommune har innført fra og med våren 2005, og drøftet hvorvidt det kan sies å bidra til at minoritetsspråklige elever, der i blant de 8 elevene i min undersøkelse, i større grad kan lykkes i skolen. Med utgangspunkt i Thomas & Collier sin forskning vurderer jeg den nye ordningen til i mindre grad å være tilpasset de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger og opplæringsbehov, enn den ordningen som ble praktisert fram til 2005 der faget Norsk som andrespråk var et tilbud som mange elever fikk. Det er positivt at det på bakgrunn av svært lave resultater på nasjonale leseprøver stilles spørsmål ved den opplæringen minoritetsspråklige elever har fått. Men det gjenstår å se om det valget som skolemyndighetene i Oslo har tatt, vil bidra til bedre læringsresultater for denne elevgruppa på sikt.

## REFERANSER

- Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2end Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- Baker, C. (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3end Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- Bakken, A. (2002): «Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skiller?» Innlegg på konferansen Minoritets-språklige elever i skolen. Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Bakken, A. (2003): «Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller gamle klasseskiller?» I: Aasen, J., Engen, T. O. og Nes, K. (red): *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 14 - 2003
- Bjørkavåg, L. I. (1990): *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet «Språk og undervisningsmodeller»*. Rådet for videregående opplæring, Grunnskolerådet, Skolesjefen i Oslo
- Cummins, J. (2001): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L. A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Engen, T. O. (2004): «Forskningsbaserte råd om opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever.» Innlegg på høring i Oslo kommune, 10.06.04
- Engen, T. O. (2005): «Lesing og læring i lys av Ricoeur og Vygotsky». Artikkel delt ut på Forelesning på kurs for ressurslærere, Oslo kommune, torsdag 3.mars, 2005
- Gimbel, J. m.fl. (2000): «*Det beste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil*». Danmarks Lærerhøjskole

- Gitz-Johansen, T. (2003): «Skal vi reperere børnenes «fejl» eller kvalifisere deres forskelle? Kompensatorisk eller multiculturel pædagogikk?» I: Horst, C. (red.): *Interkulturel pædagogik*, Krogs Forlag
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) 2003-2004, UFD*
- Hagtvedt, B. (2001): Forelesning på testseminar på Høgskolen i Oslo, 24.september 2001: «Trenger vi tester?»
- Haug, P. (2005): «Elementary teaching and adapted learning». Paper delt ut på symposium, NERA, Oslo 10.-13.mars 2005
- Heen Wold, A. (2004): «Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk». I: Selj, E. m.fl. (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Cappelen Akademisk Forlag
- Holmberg, J. B. og Lyster, S. A. H. (1998): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. ad Notam Gyldendal
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K. og Loona, S. (1996): Språktilegnelse og tospråklighet. I: Hyltenstam, K. m.fl. (red.): *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Norges Forskningsråd. Oslo
- Hvistendahl, R. og Roe, A. (2003): «Språklige minoriteter i Pisaundersøkelsen». I: Aasen, J., Engen, T. O. og Nes, K. (red.): *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 14 - 2003
- Lindberg, I. og Sjöqvist, L. (1996): Språkutviklende andrespråksundervisning for minoritets elever. I: Engen, T. O. (red.): *Minoritets elever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Nergård, T. (2002): *Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. NOVA Rapport 3/02
- Næss, S. og Sveen, O. (1994): *Håndbok for Askeladden*. Grimstadholmen 115, 5060 Søreidgrend
- Oslo kommune Utdanningsetaten (Mars 2004): *Kvalitetsvurdering 2003*. Elevenes leseferdigheter, motivasjon for lesing og bruk av ulike lesestrategier i Osloskolen.
- Oslo kommune Utdanningsetaten (2004): *Prosjekt Tilpasset opplæring norskopplæring med felles læreplan i norsk*

- Sand, S. (1999): *Iransk jente – tyrkisk gutt - hva skjer i møtet med den norske skolen?* Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 25
- Sand, S. og Skoug, T. (2002): *Integrering – språk mellom intensjon og realitet?* Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 1. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 1 – 2002. Elverum
- Sand, S. (2002): «Kan du legge alle dyrene ned i posen?» I: *Barnehagefolk* 4/2002
- Sand, S. og Skoug, T. (2003): *Prosjektbarnehagen og 4-åringene*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 8 - 2003
- Schultz, J-H., Hauge, A-M. og Støre, H. (2002): *Ingen ut av rekke går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Universitetsforlaget. Oslo
- Skoug, T. og Sand, S. (2003): *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 6-2003
- Thomas, W. P. og Collier, V. P. (2002): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. CREDE: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. [http://www.crede.ucsc.edu/research/11aa/1.1\\_final.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/11aa/1.1_final.html)
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2004): «How to Bridge the Academic Achievement Gap for Language Minority students?» Handout på konferansen «How to Bridge the Gap?» Oslo kommune, Utdanningsetaten, juni 2004.
- Utdanningsetaten Oslo kommune (2004): *Prosjektplan «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk - likeverdig opplæring i praksis»*
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter*. Sirkulær tenkning og pedagogikk. Oris
- Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Oplandske Bokforlag
- Aasen, J. og Mønnes, E. (1998): *Minoritetselever i grunnskolen. Analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning, Hamar
- Aasen, J. (2001): Minoritetselevne – integreres de? I: Beck, C. W. og Hoëm, A.: *Samfunnsrettet pedagogikk – nå*. Oplandske Bokforlag