

Pedagogiske program og arbeidsmåter som tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Sigrun Aamodt og Marit Lunde

Innledning

I denne artikkelen ønsker vi å sette søkelyset på positive sider, men også på negative effekter, som innføringen av ulike pedagogiske modeller kan ha. Det som kjennetegner og er begrunnelsen for innføringen av ulike modeller, er ofte et ønske om bedre læringseffekt, større utnyttelse av ressurser, differensiering i elevgruppa eller mer helhet i undervisningen. Vi er spesielt opptatt av hvilke virkninger ulike modeller har på opplæringen av minoritetsspråklige elever og hvordan denne elevgruppa får ivaretatt sine behov for tilpasset opplæring. I artikkelen presenterer vi noen verktøy som kan brukes for å vurdere om arbeidsmåtene eller opplæringsprogrammene vil fungere som tilpasset opplæring for andrespråkelever.

Tilpasset opplæring: særskilt språkopplæring og andre tilpasninger

I tillegg til retten til særskilt språkopplæring har alle elever rett på tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998) som skal ta utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger (St.meld. 23, 2008). Konsekvensene av Opplæringslovens § 2-8 og § 3-12 er at en elev som ikke har gode ferdigheter i norsk, kan få en språklig tilrettelegging av undervisningen på morsmålet og på et tilrettelagt norsk som bidrar til at både ordforrådet i faget utvides og innholdet læres. Tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring er dermed former for tilpasset opplæring for flerspråklige elever. All annen undervisning bør også tilpasses, slik at elevene har mulighet til å lære fagenes innhold. Elevene skal kartlegges for å finne ut behovet for språklig tilpasning. Lærernes kompetanse og bevissthet om flerspråklighet, hva som kjennetegner mellomspråksstadier (når eleven er i ferd med å utvikle andrespråket) og hvordan tilrettelegge for læring når norsk er andrespråket, er avgjørende for hvor vellykket og effektiv opplæringen av minoritetsspråklige elever skal bli. Mange elever som etter kartlegging ikke anses å ha behov for tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring etter §§ 2.8 eller 3.12, har like fullt norsk som sitt andrespråk og kan støte på utfordringer og ha behov for ulik tilrettelegging og tilpasning av opplæringen.

Få og manglende ressurser blir ofte trukket fram som en betydelig faktor som gjør språklig, tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever vanskelig for mange skoler. Gjennom vårt arbeid som rådgivere i Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har vi lang erfaring i å samarbeide med skoler om nettopp å utvikle god flerspråklig opplæring innenfor de rammene skolene har. Gjennom utvikling og gjennomføring av prosjekter innenfor tilpasset, flerspråklig praksis har vi sett at lærere og ledere øker sin kompetanse og blir bevisste i forhold til å se minoritetsspråklige elevers behov og ressurser. Denne kompetansen bidrar igjen til at de ser muligheter for mer effektiv utnyttelse av ressurser, som gjør at de bedre kan løse lovpålagte oppgaver knyttet til blant annet tospråklig opplæring.

Et eksempel på god tilrettelegging finnes i Fredrikstad ved Kjølborg skole (1.-7.) og Fredrikstad internasjonale skole (FRIS). Disse skolene har gjennomført et samarbeidsprosjekt om bedre tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elever. FRIS er arbeidsgiver for de tospråklige lærerne i kommunen og organiserer tospråklig opplæring i samarbeid med skolene. I mange kommuner er det vanlig at tospråklige lærere arbeider på mange skoler og har få timer i de enkelte klasser. For å

utnytte ressursen med de tospråklige lærerne og gi elevene mer tospråklig opplæring har prosjektet gått ut på at skolen har styrket timetallet med tospråklige lærere i en periode. I denne perioden har det vært arbeidet med tema. De minoritetsspråklige elevene har fått en innføring i temaet på morsmålet, før det arbeides i hel klasse med det. Dette gir en førforståelse som gjør at selv om de ikke forstår alt som blir sagt på norsk når hele klassen er samlet, vet de hva det er snakk om, og de kan delta engasjert i aktiviteter om emnet. De tospråklige lærerne og klasse-/faglærerne har også undervist og veiledet sammen i klassen, og det har blitt snakket om temaet på både norsk og de ulike morsmålene. Så har læreren i grunnleggende norsk arbeidet spesielt med norskopplæringen med begrepene og ordene elevene møter i det nye temaet. Gjennom samarbeidet har de tospråklige lærerne fått mer ro til å konsentrere arbeidet sitt om én elevgruppe og én skole, og de har deltatt aktivt både i planlegging og gjennomføring av opplæringen. Foreldrene har blitt trukket aktivt med i prosjektet gjennom informasjon og ved at de har blitt oppfordret til å bistå elevene i arbeidet hjemme. I de periodene de tospråklige lærerne ikke har vært i klassen, har lærerne dermed kunnet trekke veksler på de foresattes språkkompetanse ved å involvere dem i læringsarbeidet på ulike måter. Gjennom prosjektet har lærerne økt sin bevissthet i bruk av ulike språklige læringsressurser og i å anerkjenne og benytte elevenes ulike språkferdigheter.

Prosjektet «Trekantsamarbeid» er evaluert av Høgskolen i Østfold (Spernes 2014) og betegnes som særdeles vellykket, og det anbefales å innføre denne organiseringen av tospråklig opplæring på flere skoler. Trekantsamarbeid ble utviklet som modell av An-Magritt Hauge og Åse Tefre på slutten av 1990-tallet og beskrives utførlig i boka *Den felleskulturelle skolen* (Hauge, 2014:84).

Andre tilpasninger

Andrespråkselever kan, som tidligere nevnt, ha behov for andre tilpasninger enn eventuell tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring. I det ordinære klasserommet vil denne tilpasningen først og fremst handle om at undervisningen må være forståelig. Undervisningen bør derfor ta utgangspunkt i elevenes nivå. Å ta i bruk elevenes forkunnskaper, det elevene allerede kan fra før både språklig og faglig, har vist seg å være sentralt i dette arbeidet (August og Shanahan 2006:17). I lese- og skriveopplæringen kan man for eksempel ta utgangspunkt i de erfaringene elevene allerede har med ulike skriftspråk i lese- og skriveopplæringen på norsk, slik man har gjort i det danske forskningsprosjektet Tegn på sprog (Laursen 2010). Videre vil det være sentralt at man setter de muntlige ferdighetene i sentrum for undervisningen. Siden lesing bygger på muntlig beherskelse av språket, er det viktig å legge stor vekt på grunnleggende muntlig opplæring av andrespråkselever (Kulbrandstad 2003: 158). Undervisning i muntlige ferdigheter innebærer både å lytte og samtale, og målet er at flerspråklige elever skal beherske norsk godt nok som læringsverktøy. Spesielt har utforskende samtaler vist seg å være effektiv andrespråksinnlæring, der det stilles åpne spørsmål som gir rom for å dele hverandres kunnskap og forhandle om svar (Gibbons 2006).

Hvis alle elever skal få brukt sine muntlige ferdigheter, er sosial interaksjon nødvendig. Lindberg (2004) viser til flere undersøkelser som dokumenterer at sosial interaksjon er sentralt for språkinnlæring, og at minoritetsspråklige elever gjennom kollektiv bearbeiding når betydelig lengre enn de hadde gjort gjennom individuelle arbeidsmåter. I klasserommet kan samarbeid føre til språklæring ved at andrespråket utforskes ut fra ulike aspekter: å delta aktivt i frie samtaler, å øve på å introdusere nye emner og argumentere og forhandle, ha muligheter til å tenke høyt, bidra til at implisitt kunnskap om språket blir formulert, prøve ut hypoteser og reflektere over språkbruk på en annen måte enn man kan gjennom individuelt arbeid (Lindberg 2004, Laursen 2010, Aarsæther 2013, Hauge 2014).

Undersøkelser viser at et begrenset ordforråd på andrespråket er grunnen til svakere læringsutbytte og leseresultater for andrespråkselever, i sammenligning med majoritetselever (se f.eks. Aukrust og Lervåg 2010). Arbeid med å utvide og utvikle andrespråkselevs ordforråd bør derfor fokuseres på i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Arbeidet med ordforråd er viktig både for å bedre beherskelsen av andrespråket (norsk) generelt, og for å bedre leseforståelsen spesielt (Kulbrandstad 2008). Å utvide og utvikle elevenes ordforråd bør gjøres både direkte og indirekte. Direkte ordinnlæring kan tilsvare den planlagte ordinnlæringen hvor for eksempel ordet blir presentert og konkretisert i en kontekst. Man utforsker begrepsinnholdet og gir elevene skrivemåter. Den indirekte ordinnlæringen er den som for eksempel kan skje gjennom at elevene møter ordene i en tekst. Det er i dag et utbredt syn at andrespråkselever trenger både direkte og indirekte ordinnlæring (Kulbrandstad 2008, The National reading panel 2000, Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013). Arbeidet med ordforråd bør også være systematisk og langvarig (Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013).

I det foregående har vi gitt eksempler på hvordan tilpasset opplæring for flerspråklige elever kan utføres gjennom særskilt språkopplæring og andre tilpasninger. Videre skal vi beskrive noen pedagogiske programmer som har vært brukt i norsk skole.

Beskrivelse av noen sentrale pedagogiske programmer i norsk skole

Integrert dag

På begynnelsen av 1980-tallet startet flere lærere og skoler å arbeide etter *integrert dag-prinsippet* (Grunnskolerådet 1982). Hovedprinsippet var helhetlig skoledag og tverrfaglighet. Skoledagen (eller de timene som ble avsatt til arbeidstimer) skulle være fleksibel og ta i bruk varierte arbeidsmetoder. De enkelte elevene skulle kunne arbeide med ulike oppgaver tilpasset eget nivå og i ulikt tempo. Arbeidsplaner ble innført gradvis; fra å være plan for noen timer og en dag til å omfatte hele uken med arbeidsoppgaver både på skolen og hjemme.

En av artikkelforfatterne ble kjent med modellen og samarbeidet med kolleger på samme klassetrinn om opplegg, innhold i arbeidsplaner og organisering i klassen. Møblering i klasserommet var en viktig faktor. Klasserommene hadde langbord med muligheter til fellesarbeid, lesestol med puter til egen stillelesing eller høytlesing med en eller flere, små gruppebord og enkle pulter. Det fantes også klassebibliotek, ulike spill, konkretiseringsmaterieil til løsning av oppgaver og ulikt materieil til formingsaktiviteter. Gjennomføringen gikk ut på følgende:

Nytt stoff og arbeidsplan ble gjennomgått i begynnelsen av uken. På planen var det ulike aktiviteter, og det var markert hva som måtte gjøres, og det var angitt andre oppgaver og aktiviteter som kunne gjøres. På timeplanen var det også markert hvilke timer som kunne benyttes til individuelt arbeid med arbeidsplanen. I disse timene valgte elevene selv om de ville arbeide med matematikk, norsk eller andre fag, om de skulle lese en bok eller samarbeide med klassekamerater om et felles gruppearbeid. Andre valgte å samarbeide om engelskoppgaver, noen spilte sjakk.

Lenge fungerte denne arbeidsformen svært godt. Foreldrene likte også forutsigbarheten i at de visste hele ukas arbeid, og elevene kunne velge å gjøre mye arbeid én dag, for så å ha mindre arbeid på dager det var fotballspilling eller andre aktiviteter etter skoletid.

Etter en periode valgte noen av oss allikevel å gå bort fra denne metoden. Det var flere årsaker til det. Modellen tok på en måte over for den individuelle tilpasningen og for fleksibiliteten i å kunne endre både innhold, metode og tidsbruk på ulike emner og fag ved behov. Det at planen var lagt, gjorde at den styrte hele uka. For enkelte elever fungerte det også dårlig å få en hel ukes arbeid i begynnelsen av uka. Noen satt til langt på kveld mandag og tirsdag for å bli ferdig for så ha nesten

arbeidsfri resten av ukas arbeidstimer, slik at de kunne holde på med spill og lese tegneseriehefter. Kvaliteten på arbeidet ble også redusert ved at de fortet seg med å bli ferdige. I denne klassen var det ingen minoritetsspråklige elever, men det var mange elever med svært forskjellig bakgrunn, styrker og svakheter. Jeg mener at jeg klarte å ivareta deres ulike behov for tilrettelegging og faglig og sosial oppfølging bedre når jeg ikke hadde en fast oppsatt arbeidsplan som skulle følges av alle, men kunne gjøre individuelle endringer fra dag til dag.

Veiledet lesing

Veiledet lesing er en metode som går ut på å trene og bevisstgjøre elevene til å bli selvstendige og kritiske lesere. I klasserommet organiseres ofte veiledet lesing som stasjonsundervisning, der elevene kan arbeide selvstendig på noen stasjoner, mens den stasjonen som har veiledet lesing, er lærerstyrt. Læreren har valgt ut en bok eller tekst, og alle elevene har hvert sitt eksemplar. Læreren og elevene leser teksten sammen og diskuterer innholdet, hvordan setningene er bygd opp, sentrale og vanskelige ord. Det legges også vekt på form, billedbruk og hvordan bilder kan bidra til større forståelse. Elevene kan lage tegninger som illustrerer teksten og lese høyt og vise egne illustrasjoner for de andre elevene. Når det handler om minoritetsspråklige elevers mulighet til aktiv deltakelse, avhenger dette av lærerens bevissthet og språklige tilrettelegging på gruppa. For å inkludere minoritetsspråklige elever i veiledet lesing på norsk, kan læreren spørre hva de ulike bildene og ordene heter på de ulike morsmålene representert i gruppa. Visualisering, ulike måter å uttrykke innholdet på, å oversette tekst og ord til elevenes morsmål, dette kan være noen virkemidler for å øke forståelse og aktiv deltakelse. Har skolen tospråklige lærere, kan veiledet lesing også foregå ved å lese litteratur på elevenes morsmål.

Fremmedspråksenteret har i samarbeid med filmselskapet Snøball laget en film om veiledet lesing i engelsk der elevgruppen er aldersblandet. Elevene har da bøker av ulik vanskegrad, men deltar sammen i diskusjon om bruk av bilder, formgivning, vanskelige ord osv. Filmen kan ses på denne lenken: <http://www.skoleipraksis.no/fremmedsprak-og-engelsk/filmar/veiledet-lesing/>

Veiledet lesing er en metode der skolen med fordel kan trekke foreldre aktivt med i barnas læringsarbeid. Flere skoler vi har kontakt med gjennom vårt arbeid i Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), har hatt kurs for foreldre i veiledet lesing, og de oppfordrer foreldrene til lesing med barna hjemme. Involvering av foreldre med andre morsmål enn norsk, som i noen tilfeller ikke behersker norsk, bør da foregå på morsmålet. Dette vil også bidra til å utvikle elevenes morsmål og leseferdigheter på morsmålet. En skole som har lang erfaring med utvikling av veiledet lesing og leseferdigheter på norsk og morsmålet er Fjell skole i Drammen. Dette er beskrevet i rapporten «Hjem – skolesamarbeid» (2009-2011) <http://nafo.hioa.no/om-nafo/nafos-prosjekter/hjem-skole-samarbeid/>

Ved Verdensmesteren mottaksskole i Larvik inviterte skolen foreldrene til veiledet lesing sammen med egne barn. Foreldrene fikk innblikk i lesemetoden og en forståelse for hvorfor dette er en god metode og videre hvordan de kan støtte og hjelpe barnet sitt med leseoppgaver hjemme (Aamodt 2013:68).

Leseorm

På begynnelsen av 1990-tallet arbeidet en av forfatterne som lærer og overtok en 4.-klasse som fulgte et opplegg som ble kalt *Leseorm* som en del av lesetreningen og litteraturundervisningen. Dette var, i det aktuelle tidsrommet, et populært tiltak både på bibliotekene og ved mange skoler. Tiltaket hadde som målsetting å gi barn økt leselyst, motivere til mer lesing av skjønnlitteratur og også til refleksjon over hva de har lest og til å skrive og gjengi dette overfor andre. I korthet gikk

opplegget ut på at elevene etter å ha lest en bok, skulle skrive en kortfattet bokanmeldelse på et rundt ark (og gjerne fargelegge) og så legge dette fram for medelever og lærer og henge opp anmeldelsen på veggen ved siden av andre anmeldelser, slik at dette etter hvert utgjorde en lang "leseorm". Ormen viste alle bøkene elevene samlet hadde lest, og elevene var ivrige etter å få så lang orm som mulig. Andre klasser hadde også leseorm, og det utviklet seg til en konkurranse om hvem som til enhver tid hadde den lengste ormen.

Umiddelbart syntes dette å være en fin og morsom måte å motivere til lesing og refleksjon på. Det som viste seg å være et uheldig utfall av tiltaket, som også gjorde at det etter hvert ble avsluttet, var nettopp at det «gikk sport i» å lese mest mulig. Flere av elevene lånte heller de tynne, lettleste bøkene enn bøker som ville kreve lengre tid. Konkurransen og lengden på ormen betydde mer enn å kose seg med en fengende, spennende bok. Lærerens refleksjon over at *Leseorm* ikke bidro til elevenes litteraturoglede, ei heller ga dem mulighet til å kose seg med en bok over lang tid, gjorde at dette tiltaket ikke ble videreført.

På Fjell skole i Drammen arbeidet de med litteratur og bokanmeldelser på en annen måte enn i Leseormtiltaket. Lesetiltaket er dokumentert i rapporten «Hjem-skolesamarbeid. Rapport fra prosjekt 2009-2011»¹. I dette leseprosjektet unngikk de konkurranseaspektet og at mange elever var mest opptatt av å bli fortrest ferdig, ved at elevene laget sin egen *minnebok* over bøker de hadde lest som de likte. På Fjell skole var de også opptatt av hvilke muligheter minoritetsspråklige elever har til å delta aktivt og likeverdig i leseprosjektet. Det ble lagt vekt på elevenes språklige ferdigheter og ulik språkkompetanse, og elevene kunne lese bøker på ulike språk og selv velge hvilke språk de ville skrive på i minneboka si.

Story-line

Story-linemetoden har en prosesstilnærming til nytt læringsstoff. Elevenes bakgrunnsferinger, antagelser og kunnskap om et tema eller emne blir vektlagt, og elevene skal lage egne hypoteser om det de senere skal undersøke og finne ut. *Nøkkel spørsmål* bidrar til å skape en kontekst i en fortelling (story), og sammen skaper elevene og læreren et scenario gjennom visualisering. Det kan lages modeller, tegninger og bilder. Denne visualiseringen bidrar til en forståelse av ferdighetene som skal læres. Elevene er med på å skape innholdet og detaljene, og læreren har dermed mer en rolle som oppmuntrer og veileder enn direkte formidler. Gjennom denne aktive og kreative prosessen får elevene et eieforhold til innholdet på en annen måte enn ved en overføring fra læreren – som den som vet – og elevene som overtar en kunnskap læreren har bestemt. Denne læringsstrategien gir mange muligheter for aktiv deltakelse også for minoritetsspråklige elever. Lærerens bevissthet om hvordan involvere elever med ulike ferdigheter i norsk og andre språk, samt ulike bakgrunnsferinger, vil ha stor betydning for aktivitet og læringsutbytte for alle elever. Oppfordres det og gis det rom for å trekke inn flere språk og kulturelle uttrykk i fortellingen og hypotesene eller er det kun norsk språk som er formidlingsspråk og det som synliggjøres og gis status? Ved å etterspørre ulik kunnskap, ta i bruk ulike måter og ulike språk å stille spørsmål på og fortelle historien på, og gjennom å vektlegge og trekke fram ulike kulturelle erfaringer når historien konstrueres, kan man både synliggjøre mangfoldet og ulik kompetanse i elevgruppa på en positiv måte. Minoritetsspråklige elever kan få en mulighet til mer aktiv deltakelse gjennom at deres ulike erfaringer og språklige og kulturelle kompetanse etterspørres.

Stasjonsundervisning

¹ Rapport Hjem-skolesamarbeid: <http://nafo.hioa.no/om-nafo/publikasjoner/>

Tidlig på 1980-tallet ble begrepet stasjonsundervisning brukt om en organiseringsmodell for minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Minoritetsspråklige elever fikk opplæring på såkalte språkstasjoner. Elevene hadde samme morsmål, men kunne tilhøre forskjellige klasser og fikk et antall timer felles opplæring på språkstasjoner i norsk som andrespråk, med morsmålslærer i morsmålet eller på morsmålet i ulike fag og emner. Dette var en måte å samle ressursene med morsmålslæreren og/eller norsk som andrespråklæreren på, slik at alle elever fikk flere timer i uken sammen, enn de ville ha fått hver for seg.

Noe senere ble stasjonsundervisning innført som en måte å organisere klasseromsundervisningen på i ulike fag. Elevene ble delt inn i grupper og arbeidet med ulik oppgaveløsning innen emnet eller faget på stasjoner i klasserommet. Stasjonsundervisningen kunne foregå et antall uketimer over en viss periode og ble ofte avsluttet med at de ulike gruppene presenterte hva de hadde arbeidet med og lært for hele klassen. Samarbeid innad i gruppen var sentralt i dette opplegget, og en lærer hadde mulighet til å sette sammen elever med ulik bakgrunn, kompetanse og ferdigheter og gi oppgaver slik at alle elevene kunne mestre, bidra og lære av hverandre. Dette er helt i tråd med Vygotskijs (1982) konstruktivistiske læringssyn, der samhandling er sentral. En slik tilnærming gjør det mulig for elevene å være stillasbyggere for hverandre og gi hverandre støtte og hjelp i løsning av oppgaver. I timene det ble arbeidet på stasjoner var det en fordel at det var flere lærere (eller assistenter) i klassen, slik at elevene hadde mulighet til støtte og hjelp ved behov.

De senere årene (fra 2008) har stasjonsundervisning i Norge vært assosiert med programmet Tidlig innsats Early Years (TIEY), som er en norsk versjon av det australske programmet Early years literacy program. En modell som i Norge er utviklet til å ha fire-fem faste stasjoner, der én er lærerstyrt, og der elevene arbeider selvstendig på de andre. Den lærerstyrte stasjonen har ulike tema - som ukas lyd/bokstav, veiledet lesing osv. Elevene må innenfor en arbeidsøkt, etter et gitt signal gå videre til neste stasjon etter 12 minutter. Vi vil videre beskrive tre praksisobservasjoner av TIEY utført ved tre skoler i Norge.

TIEY: Erfaringer fra skolebesøk i Norge

For å få et inntrykk av hvordan TIEY fungerer som tilpasset opplæring, og med et spesielt blikk på flerspråklige elevers muligheter til aktivitet og utvikling av ferdigheter, kontaktet vi tre skoler i to ulike kommuner i Norge for besøk. Vi ønsket både å observere og samtidig få informasjon og samtale med lærere og ledelse. Vi kaller heretter de tre skolene for skole A, skole B og skole C.

Skole A

På skole A fikk vi først informasjon fra skolens ledelse om erfaringer fra bruk av programmet og hvordan TIEY ble gjennomført på de ulike klassetrinn. Programmet gjennomføres i fagene norsk, engelsk og matematikk. Faglærere og kontaktlærere ga også sine synspunkter på hvordan det var før og etter innføringen av TIEY, og samtlige hadde svært positive bemerkninger. Ro i klassen og god tid til å gjennomføre opplæring og trening med en liten gruppe elever av gangen var av de tingene som ble trukket fram som svært positive. Vi fikk også en omvisning på biblioteket. Bibliotekaren trakk fram at de hadde satset på å skaffe bøker på ulike fremmedspråk – så som engelsk, tysk, fransk og spansk. På spørsmål om de også hadde bøker på de ulike morsmålene til de flerspråklige elevene, var svaret negativt. Skolen anerkjente og vektla de tradisjonelle fremmedspråkene som har vært undervist i norsk skole de siste 70 årene, men unnlot å legge vekt på andre språk som også er morsmålene til flere av skolens elever. Elevene gikk dermed glipp av muligheten til å låne bøker på

sine morsmål som kan gi dem mulighet til å utvikle ferdigheter på morsmålet, bøker som ville ha synliggjort at det fins ulik språkkompetanse på skolen, og at det finnes mange språklige ressurser i elevgruppa.

Vi observerte to norsktimer i 3. klasse og 5. klasse, og vi vil i det følgende beskrive gjennomføringen og våre observasjoner og refleksjoner fra timen i 3. klasse.

Elevene var allerede i gang med økta da vi kom inn i klasserommet. Klassen var delt inn i fem grupper som var fordelt på like mange stasjoner. Det var 4-5 elever på hver gruppe. På en stasjon skulle elevene gjøre en formingsaktivitet, på neste skulle det spilles sjakk, på en tredje var det lesing av en valgfri bok eller et hefte, på en fjerde var det aktivitet med ulike dataprogrammer på pc og på den siste stasjonen, var det veiledet lesing og ukas ord som skulle gjennomgås og denne stasjonen var den eneste som var lærerbemannet.

Det var stille i klasserommet. Dette slo oss som ganske uvanlig når 25 elever skal være aktive og samarbeide på ulike stasjoner i samme rom. Noen av barna på sjakkstasjonen ble ivrige etter kort tid og stemmenivået steg noe. Det som umiddelbart skjedde, var at læreren fra sin stasjon med veiledet lesing ba om ro i rommet. Elevene som satt på pc-stasjonen skulle arbeide med ulike pedagogiske programmer. En av elevene husket ikke hvordan han fikk åpnet programmet og så seg om etter hjelp. Det var ingen hjelp å få, og elevene var tydelig vant til at de ikke skulle snakke sammen eller hjelpe hverandre. Denne eleven satt hele økta ved pc'n uten å få til noe, og virket frustrert. Elevene i lesegruppa satt skjult bak noen reoler, og vi observerte at et par gutter stort sett satt og tøyset med hverandre og at det ble lite lesing.

Ved formingsstasjonen var det lagt fram oransje farger, gult og oransje ullgarn, lim, saks og ark med et ferdig trykket bilde av en løve. Aktiviteten skulle være å fargelegge løven, lime på ullgarn som løvemanke og så klippe ut løven. For en tidligere formingslærer framstår formingsoppgaven som svært lite egnet til kreativ utfoldelse, læring av teknikk eller bevissthet om kvalitet på det endelige produkt.

Plutselig klapper læreren, og elevene reiser seg fra aktivitetene de holder på med og går videre til neste stasjon. En elev på formingsstasjonen prøver kjapt å klippe ut løven, men rekker det ikke og må gå fra plassen uten å bli ferdig. Sjakkgruppa var selvsagt heller ikke ferdige (læreren klappet etter nøyaktig 12 min.). De neste elevene som kom til sjakkstasjonen overtok partiet slik det sto. Sjakk går jo ut på å tenke flere trekk framover, og det må være vanskelig å skulle overta andres parti, dersom man ikke er svært dyktig og kjent med ulike trekk.

Hvordan denne arbeidsformen fungerer for elever med andre morsmål enn norsk og kan hende dårlige norskferdigheter, observerte vi ikke i denne klassen, da det ikke var minoritetspråklige elever der. Det som imidlertid slo oss, var at det var mye bortkastet tid og også en del meningsløse oppgaver på stasjonene som ikke var bemannet med lærer. Den veiledete lesingen med læreren var den aktiviteten som for de fleste besto av en læringsfremmende aktivitet, der elevene også kommuniserte med hverandre og læreren. Ved å la elevene sitte sammen i grupper med de samme oppgavene, kan man oppnå positive læringseffekter ved at de kan diskutere sammen, komme fram til løsninger og hjelpe hverandre. Vygotskij (1982) peker nettopp på samhandlende situasjoner som en viktig forutsetning for læring, og at både lærere og medelever kan være «stillasbyggere» ved at de støtter og hjelper i læringsprosessen. Elevene vi observerte fikk ikke lov til å snakke sammen, fordi det ble oppfattet som forstyrrende støy. Bortsett fra i gruppa med veiledet lesing og i sjakkgruppa, satt elevene ved siden av hverandre med individuelle oppgaver. 12 minutter virker også som svært kort tid for en del av oppgavene. Det kunne synes som om at noen av oppgavene kun skulle holde

elevene beskjeftiget (som formingsaktiviteten) slik at læreren skulle få anledning til å drive veiledet lesing med en liten gruppe.

Skole B

På skole B hadde de fleste av elevene et annet morsmål enn norsk. Vi intervjuet rektor og en lærer ved skolen som begge kunne fortelle at TIEY hadde blitt innført som følge av svake leseresultater ved skolen. De nevnte også at TIEY skulle fungere som tilpasset opplæring for alle elever. Variasjon i undervisningen og veiledet lesing ble trukket fram som positivt ved programmet.

Vi observerte tre TIEY-økter på 4. trinn og vil i det følgende presentere en norskøkt. Øktene varte rundt 90 minutter med bruk av 12 minutter på hver stasjon. Det var fem stasjoner: en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing av de samme tekstene i felles lesebok i norsk, en ABC-stasjon der elevene individuelt arbeidet med et hefte med skriftlige oppgaver om sj-lyden, en PC-stasjon der elevene gjorde oppgaver om sj-lyden individuelt, en lesestasjon der elevene individuelt leste en valgfri bok og en øvestasjon der elevene skulle finne på en setning med et ord med sj-lyd som de trakk fra en konvolutt.

Elevene så ut til å være vant med organiseringformen og arbeidsmåtene i undervisningen, noe som er positivt i en læringsssammenheng. De visste når de skulle flytte fra stasjon til stasjon, og hva de skulle gjøre på de ulike stasjonene. Følgende observasjon kan illustrere dette:

Elevene arbeider individuelt på stasjoner i 12 minutter. En klokke ringer.

Læreren: *Stopp! Rydd opp! Still opp!*

Alle elevene rydder opp på pultene der de har vært, og stiller seg bak stolen.

Læreren: *Bytt stasjon!*

Elevene går til neste stasjon, setter seg ned og begynner å jobbe.

Elevene satt i grupper i stasjonsarbeidet, men vi registrerte imidlertid ikke samarbeid dem imellom, noe som kan være gunstig i en andrespråksinnlæringsfase. Elevene arbeidet individuelt med skriftlige oppgaver. Derfor fikk de heller ikke tatt i bruk sine muntlige ferdigheter i stor grad. Lærerstyrt stasjon var den delen av TIEY i observasjonene hvor alle elevene leste høyt og kom til orde.

Observasjonen gjort i matematikk på skole B skilte seg ut fra de andre observasjonene vi har gjort, fordi det kun var fire stasjoner og ingen lærerstasjon. Elevene hadde egen faglærer i økta, og faglærerens egen begrunnelse for endringen var at hun heller ville gå rundt på de ulike stasjonene for å hjelpe elevene med å kommunisere med hverandre. På stasjonene var arbeidet fordelt slik: på ABC-stasjonen var det utregningsoppgaver som elevene skulle løse sammen, på lesestasjonen var det tekstoppgaver i matematikk som de skulle løse individuelt eller sammen, på øvestasjonen skulle elevene spille et terningspill to og to, og på IKT-stasjonen skulle elevene individuelt eller sammen spille et matematikkspill. De fleste stasjonene inkluderte samarbeid som kan være positivt for språklæring. Dette skilte observasjonen fra de andre observasjonene. På grunn av mye samarbeid, fikk elevene også tatt i bruk sine muntlige ferdigheter. På stasjonene var alle elevene i muntlig aktivitet. På grunn av endringene av programmet, fikk elevene mer tid på de ulike oppgavene, og også mulighet for rask hjelp av læreren når de stod fast.

Skole C

Vi observerte to naturfagsøkter på skole C på 6. trinn og vil i det følgende presentere en av dem. Observasjonen er gjort i noe som blir kalt Fagtekst i fokus (FaF), som er en videreføring av TIEY-

organiseringen fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Økta varte rundt 120 minutter, slik at elevene hadde mer tid på hver stasjon enn i TIEY. FaiF legger vekt på lesing av fagtekster, og elevene sitter gjerne på samme plass i lengre tid.

Elevene var delt inn i fem grupper, og tre av gruppene begynte å arbeide med et hefte. I heftet skulle de svare på spørsmål til en tekst, skrive en historie, tegne og forklare noen ord, og lage et tankekart. Her var de skriftlige ferdighetene i fokus, og hverken samarbeid eller muntlig tale var påkrevd. De satt i grupper, men det var ikke en del av oppgaven at de skulle samarbeide. På PC-stasjonen skulle de individuelt finne betydningen av ulike ord som stod nedskrevet i heftet. Her skulle elevene også skrive.

Vi fulgte spesielt med på en gruppe med to gutter som var andrespråkselever. De andre gruppene hadde flere elever, men disse var bare to. De skulle begynne med å gjøre oppgaver i heftet. De leste først en side i *Yggdrasil* (en lærebok i naturfag), men leste ikke hele teksten slik de egentlig skulle. Så begynte de å svare på noen spørsmål i heftet. De første spørsmålene klarte de fint, men så ble det vanskeligere. De spurte hverandre, men ingen av de to skjønnte hvordan de skulle gå fram for å komme videre i heftet.

Et eksempel:

Elev 1: *Skjønnte du spørsmål 4?*

(Spørsmål fire er: Beskriv hvordan Linné tenkte når han gav stemorsblomsten navn).

Elev 2: Løfter på skuldrene.

Begge begynner så å bla fram og tilbake i teksten i leseboka. Etter å ha bladd i boka, prøver elev 2 å se om han kan svare på neste spørsmål.

Elev 2: *Vet du hva svaret er på 5ern?*

(Spørsmål 5 er: Hvilket system forsøkte Linné å lage for de ulike dyrene og plantene?)

Elev 1 leser spørsmålet, og rister forsiktig på hodet.

Dette synes å være et eksempel på at nivået på oppgavene var for høyt for elevene, og at de heller ikke klarte å hjelpe hverandre for å komme videre. Elevene deles ofte inn i grupper etter lesenivå i TIEY. Dette er en type nivågrupper som kan fungere fint når man har veiledet lesing, og alle elevene har den samme boka eller trenger å jobbe med de samme områdene. Men når de skal arbeide på stasjoner og ikke har tilgang på lærer, kan det at alle er på omtrent samme nivå gjøre at elevene ikke klarer å hjelpe hverandre videre når de står fast. Det finnes forskning som nettopp dokumenterer at det er de høytpresterende elevene som ser ut til å ha størst utbytte av nivådeling, ikke de svakeste (Danbolt og Kulbrandstad 2008). Når elevene i tillegg ikke har mulighet til å få hjelp av læreren, kan inndeling i nivådelte grupper forhåndsbestemme elevenes prestasjoner og låse elevene fast til et bestemt nivå istedenfor å heve dem (Van der Kooij og Pihl 2012).

I begge FaiF-øktene var det kun individuelle skriftlige oppgaver i det selvdrevne stasjonsarbeidet, og det var ikke gruppearbeid. Dermed fikk heller ikke elevene brukt språket muntlig i særlig grad. På veiledet stasjon fikk derimot alle elevene lest og deltatt i faglige samtaler.

Det positive ved TIEY er at programmet er helhetlig og gir en konsistent form for undervisning, hvor det virket som elevene gjenkjente hva som skulle skje og hva som var forventet av dem. Dette kan skape trygge rammer for undervisningen. Den veiledede stasjonen peker seg i tillegg ut som den

stasjonen i TIEY som var mest tilrettelagt for andrespråkselevne, men i varierende grad. Det store fokuset på individuelle skriftlige ferdigheter i det selvdrevne stasjonsarbeidet, samt et lite fokus på muntlige aktiviteter sammen med et kort tidsintervall, er det mest kritiske i klasseromsobservasjonene ut fra vår vurdering. Disse vurderingene er i tråd med hva andre også har funnet (Palm og Stokke 2013 og Danbolt og Kulbrandstad 2008).

Observasjonene i matematikk på skole B var et unntak. I denne økta valgte læreren å gå utenom malen, og gjorde endringer i den fastlagte strukturen. Endringene gjaldt antall stasjoner, innhold og tid, og de ble gjort fordi læreren mente at elevene trengte å kommunisere. I denne klasseromsobservasjonen hvor læreren ut fra sitt pedagogiske skjønn endret bruken av modellen, så det ut til at det ble en bedre tilpasning ut fra andrespråkselevnes behov.

Erfaringer fra skolebesøk i Melbourne

Vi reiste til Melbourne for å se Early years literacy program der det har sitt opphav. Vi ønsket å se hvordan EYLP var tilrettelagt for flerspråklige elevgrupper og om man hadde gjort endringer med programmet. Ganske fort fikk vi vite at Australia etter over ti år har sluttet å arbeide etter modellen. Begrunnelsen var at de ikke klarte å løfte leseresultatene til de svakeste elevene ved hjelp av metoden. Vi besøkte likevel to skoler i Melbourne-området som tidligere hadde arbeidet med EYLP, for å se hvilken undervisningspraksis de hadde i stedet for EYLP. Beskrivelsene av skolene under er informasjon fra samtaler med ledere og lærere ved skolene, og beskrivelsene av undervisningen var det vi observerte da vi gikk rundt i klassene.

Meadows primary school er en grunnskole med ca. 300 elever hvorav rundt 52 % har flerspråklig bakgrunn. Elevene snakker 19 ulike språk utenom engelsk. Meadows primary school praktiserte ikke lenger to timers EYLP- økter, men heller en time lesing og en time skriving hver for seg. I arbeidet med lesingen så vi høytlesing for hele klassen, veiledet lesing, samlesing og individuell lesing. I stasjonsarbeidet hadde læreren ansvar for tre grupper med fire-fem elever i hver gruppe. Lærerne hadde en fokusgruppe hvor det for eksempel ble drevet med veiledet lesing. Innholdet på de andre stasjonene var noen ganger felles for alle og andre ganger ulikt ut fra nivå. Elevene samarbeidet på stasjonene, noe som kunne høres godt. Frivillige foreldre var med og hjalp til i gruppearbeidet. Alle elevene var ikke med på stasjonsundervisningen, og vi så at ESL(English as a second language)- elever som trengte det, var i egne grupper med lærere som hadde spesiell kompetanse på området andrespråklæring. De hadde ingen spesiell struktur på tid, og vi så ingen bruk av hefter med utfyllingsoppgaver. Innholdet var knyttet til et tema som de hadde gjennom hele skoledagen i en periode, men som de arbeidet med på ulike måter. Vi observerte temaet «Meg selv og min familie». I alle klasserom vi var innom fra 1. -7. trinn, arbeidet de med dette temaet på ulike måter gjennom ulike fag. Barnas egne erfaringer med temaet var sentralt i arbeidet. I skriveøktene så vi det vi kan kalle sjangerpedagogikk, og den skrivingen vi så, var utfra muntlig verbalisering først.

Baden Powell college er en barne- og ungdomsskole med til sammen rundt 1600 elever. 34 % av elevene er flerspråklige, og skolen har egne lærere i engelsk som andrespråk (ESL-lærere), samtidig som alle lærere har fått kursing i hvordan man tenker andrespråksperspektiver i det ordinære klasserommet. Andrespråksinnlæring i det ordinære klasserommet har vært og er fokus for skolen. I den spesielle innlæringen av engelsk som andrespråk har de gruppeundervisning først, hvor de fokuserer på temaet som skal tas opp i felles klasse etterpå. Baden Powell har gått bort fra den opprinnelige modellen med EYLP, fordi elevene ble frustrert av all byttingen av stasjoner. I stedet har de én time lesing og én time skriving. Disse timene er ikke nødvendigvis i sammenheng med hverandre. I leseundervisningen var muntlighet, høytlesing og lesing av felles tekst sentrale deler som vi observerte. I samtalene med ledelsen og lærerne ble det påpekt at de prøvde å lese høyt for elevene fem-seks ganger hver dag, fordi de anså det som sentral modellering for elevene. De

arbeidet mye med elevenes muntlige språk, fordi det muntlige språket er utgangspunkt for elevenes egen skrivning og lesing. Hele klassen leste også felles tekster som fokuserte på ukas mål. Aktiviteten i forbindelse med lesinga og skrivinga var på ulike måter knyttet til elevenes egen erfaringsverden. De spesielle andrespråklærerne var med på undervisningen i klasserommet og hjalp andrespråkselevne til å være aktive i alt som skjedde.

Oppsummert kan vi si at ingen av skolene arbeidet med kun ett program i timene, men de arbeidet på ulike og varierte måter. Noe av det vi så var: muntlighet i sentrum, egne andrespråklærere, andrespråksperspektiver i ordinær undervisning, aktiviteter som var knyttet opp til elevenes hverdag/erfaringsbakgrunn, temabasert undervisning, egne timer der man jobbet med lesing, egne timer der man jobbet med skrivning og veiledet lesing som var en del av leseopplæringen. Det var også fokus på for eksempel høytlesing fra læreren og lesing av felles tekst for hele klassen. Lærerne var ikke opptatt av rigid tidsbruk, og elevene hadde aktiviteter hvor de samarbeidet om noe. Begge skolene vi var på i Melbourne, hadde i tillegg lærere med høy kompetanse innen andrespråkspedagogikk.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi sett på hvordan pedagogiske program og arbeidsmåter kan virke hemmende og fremmede for tilpasset opplæring. Alle programmene vi har nevnt, har positive sider når de blir tilpasset den lokale konteksten og når læreren trekker andrespråksperspektiver inn i undervisningen. Faren er at arbeidet med programmene og arbeidsmåtene kan bli for rigid knyttet til selve modellen, slik at elevenes individuelle behov faktisk blir tilsidesatt. Flerspråklige elever med behov for tilrettelegging kan i disse tilfellene stå i fare for ikke å få den tilpasningen de trenger og har krav på, fordi alle skal følge samme «spor». Ingen fremgangsmåte eller strategi alene vil være tilstrekkelig i møte med behovet for undervisning i en sammensatt elevgruppe. Ikke minst andrespråkslever trenger et mangfold av praksiser og muligheter, slik at opplæringen kan ivareta deres behov for tilpasset opplæring på best mulig måte. Særsilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, bruk av perspektiver som muntlighet i sentrum, bruk av elevenes bakgrunnskunnskaper, sosial interaksjon og fokus på ordforråd, kan være viktige verktøy i denne tilpasningen. Å vite hva den enkelte elev har behov for til enhver tid, fordrer høy kompetanse hos lærerne, både når det gjelder håndtering av mangfold, faglig differensiering og språklig tilrettelegging. Lærerutdanningene har i varierende grad ivaretatt flerkulturelle perspektiver, flerspråklighet og opplæring og undervisning av elever med norsk som andrespråk (Ryen 2008). Når vi har hatt et fokus på ulike pedagogiske program i denne artikkelen, kan det gjerne være disse modellene kan fungere godt og bidra til økt læring og forståelse hos majoritetsspråklige elever (med norsk som morsmål), men de vil kreve språklige og innholdsmessige tilpasninger for at de skal bidra til forståelse og læring hos minoritetsspråklige elever. Lærernes bevissthet og kompetanse på dette området vil være avgjørende for om elevene blir faglig ivaretatt.

Litteratur

August, Diane & Shanahan, Timothy (Eds.) (2006): *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahway, NJ

Aukrust, Vibeke Grøver & Lervåg, Arne (2010): Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*

Bjerkan, Kirsten, Monsrud, May-Britt, & Thurmann-Moe, Anne Cathrine (2013): *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk. Oslo

Danbolt, Anne Marit V. & Lise Iversen Kulbrandstad (2007). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske bokforlag. Valset

Gibbons, Pauline (2006): *Bridging discourses in the ESL classroom*. Continuum. Norfolk.

Grunnskolerådet (1982): *Elevtilpasset læringsmiljø: Studiehefte: integrert dag – barnetrinnet*.

Hauge, An-Magritt (2014): *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget. Bergen.

Kulbrandstad, Lise Iversen (2008): Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand 3*, 55-79

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Hentet 24.09.2014

Kunnskapsdepartementet (2008): St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*.

Laursen, Helle Pia (red) (2010): *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. ForlagUCC, København.

Lindberg, Inger (2004): Sociokulturella perspektiv på andraspråksinlärning. *BESYV 13*. Dansk magisterforening

Opplæringsloven (1998): Tilpasset opplæring: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3 Hentet 09.05.2014

Palm, Kirsten og Stokke, Ruth Seierstad (2013). Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? I *Norsklæreren Volum 4*, Landslaget for norskundervisning.

Ryen, Else (2008): «Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole» I: Aamodt, S. og Hauge, A.-M. (red.) (2008): *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget. Oslo.

Spernes, Kari (2014): *Trekantsamarbeid. Bedre utbytte av tospråklig fagopplæring – et prosjekt mellom Kjølberg og FRIS*. Evaluering. Høgskolen i Østfold. <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/08/Evalueringsrapport-Trekantsamarbeid-Kjølberg-Fris-2014.pdf> Hentet 26.09.2014

The National Reading Panel (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institutes Health. Washington, DC.

Van der Kooij, Kristin Skinstad og Pihl, Jorun (2012): Læring i heterogene klasser - nivådeling eller integrerte læringsfelleskap? I Båtnes, Per Inge og Egden, Sissel: *Flerkulturell forståelse i praksis*. Gyldendal akademisk. Oslo

Vygotskij, L. S. 1982: *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels forlag. København.

Aamodt, Sigrun (2013): «Likeverdig dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid.» I: Aamodt, Sigrun og Hauge, An -Magritt (red.) (2013): *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Gyldendal, Akademisk. Oslo.

Aarsæther, Finn (2013). Elevaktive arbeidsformer for andrespråkseleven. I Bjarnø, Vibeke; Nergård, Mette Elisabeth; Aarsæther, Finn: *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Gyldendal Akademisk. Oslo