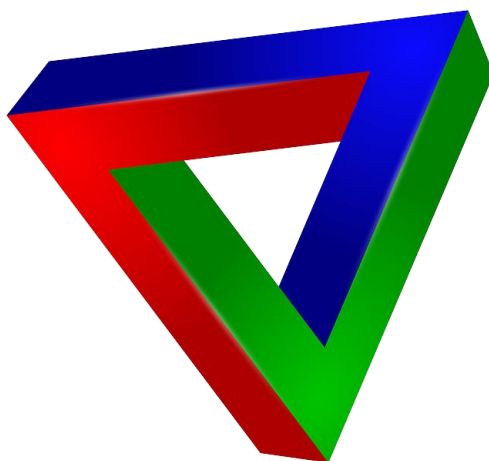


EVALUERING

TREKANTSAMARBEID

Bedre utbytte av tospråklig
fagopplæring – et prosjekt mellom
Kjølberg og FRIS.



Evalueringen er gjennomført av Kari Spernes
Høgskolen i Østfold, juni 2014

Innhold

Innledning	3
Tidligere forskning.....	4
Morsmålsundervisning i norsk skole.....	4
Morsmålets betydning for å lære et andrespråk	4
Tospråklige læreres arbeidssituasjon	5
Bakgrunn for og beskrivelse av prosjektet.....	6
Skoler som deltok i prosjektet.....	6
Bakgrunnen for prosjektet.....	6
Styringsgruppe, prosjektgruppe og arbeidsgruppe i trekantsamarbeidet	7
Mål og delmål.....	8
Tiltaksplan.....	9
Prosjektklassen	9
Lærerne i prosjekt.....	11
Prosjektgjennomføring	12
Konsekvenser for minoritetsspråklige elever ved andre skoler	13
Gjennomføringen av evalueringen (Metode)	13
Hvordan gjennomførte tiltak har gitt ønsket måloppnåelse	17
Samarbeid mellom tospråklige lærere og ordinære klasselærere.....	17
Bedre organisering for bruk av tospråklige lærere.....	18
Etablere gode rutiner for samarbeidet	21
Tydeliggjøre forventninger mellom tospråklige lærere og klasselærere.....	23
Kvaliteten på opplæringen for minoritetsspråklige elever	24
Bedre minoritetsspråklige elevers muntlige og skriftlige ferdigheter	25
Samarbeid med hjemmet for best mulig læringsutbytte.....	29

Se og bruke foreldre som en ressurs / Gi foresatte mulighet til medvirkning i læringsarbeidet	30
Tydliggjøre forventninger mellom lærere og foreldre.....	30
Utvikle god informasjonsflyt mellom hjem og skole.....	30
Kunnskapsspredning gjennom prosjektet.....	31
Lærere og lederes perspektiver på trekantprosjektet.....	32
Lærernes perspektiver	32
Tospråklige læreres perspektiver	32
Klasselæreres perspektiver	34
Skoleledernes perspektiver.....	35
Perspektivene til rektor og inspektør på Kjølberg skole	36
Perspektivene til rektor på FRIS	37
Kommuneledelsens perspektiv	39
NAFOs perspektiv	40
Læringseffekt gjennom prosjektet.....	43
Suksessfaktorer.....	43
Utfordringer.....	45
Læringsutbytte og erfaringsdeling	46
Litteratur	46
VEDLEGG: Målformulering og tiltaksplan.....	48

Innledning

Denne rapporten presenterer evalueringen av prosjektet *Trekantsamarbeid* som er et samarbeidsprosjekt mellom Fredrikstad internasjonale skole (FRIS) og Kjølberg skole i Fredrikstad kommune. Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2013/2014, og hensikten med prosjektet var å organisere tospråklig fagopplæring slik at minoritetsspråklige elever skulle få et helhetlig opplæringstilbud. Evalueringen er gjennomført på bestilling fra rektorene ved FRIS og Kjølberg skole og er gjennomført av Kari Spernes ved Høgskolen i Østfold. Evalueringsarbeidet er et delprosjekt i Oslofjordalliansens *Flerspråklig oppvekst og utdanning*, som igjen er knyttet til Kunnskapsdepartementets *Kompetanseheving for mangfold*.

Først i denne rapporten kommer en kort presentasjon av morsmålsundervisning i norsk skole, morsmålets betydning for andrespråksutvikling (i dette tilfellet norsk) og forskning som belyser arbeidssituasjonen til tospråklige lærere. Dette gjøres for å kunne se en eventuell kunnskapsutvikling gjennom prosjektet i en teoretisk sammenheng. For å forstå innholdet i analysedelen presenteres videre bakgrunnen for og gjennomføringen av prosjektet. Et eget kapittel synliggjør hvordan det empiriske materialet ble samlet inn gjennom observasjon og intervju. Dette tas med slik at leseren skal få tillit til de dataene som ligger til grunn for analysen. Empirien er analysert i lys av prosjektets målformuleringer, og kapitlene i analysedelen er derfor bygd opp rundt hvert av hovedmålene i prosjektet. Deretter presenteres de perspektivene deltakerne i arbeids- og styringsgruppa har på organiseringen av tospråklig fagopplæring og spesielt organiseringen i trekantsamarbeidet. Det siste kapitlet oppsummerer suksessfaktorer og utfordringer med organiseringsmodellen som har vært prøvd ut, og hvordan erfaringene fra prosjektet kan bidra til en bedre utnyttelse av ressursene til tospråklig fagopplæring i Fredrikstad kommune. Det konkluderes med at bolklegging av tospråklig fagopplæring har gitt et mer helhetlig undervisningstilbud til de minoritetsspråklige elevene og større mulighet for samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere.

Det rettes en stor takk til alle som har deltatt i evalueringsarbeidet. En spesiell takk til elever og lærere i teamet som ble fulgt gjennom fire uker i prosjektperioden. Både de tospråklige lærerne og klasselærerne har til enhver tid delt sine erfaringer og synspunkter. Det var interessant og lærerikt å være sammen med lærerne både i undervisningen og på teammøtene.

Fredrikstad, 23. juni 2014, Kari Spernes

Tidligere forskning

Denne delen vil kort presentere forskning som er sentral for å forstå viktigheten av at minoritetsspråklige elever, etter behov, får fagopplæring på morsmålet. Videre vises det til forskning som dokumenterer vanskelige arbeidsforhold for tospråklige lærere, noe som igjen får betydning for minoritetsspråklige elevers læringsarbeid. Men først gis en kort presentasjon av skolens styringsdokumenter og vektlegging av morsmålsundervisning de siste 40 årene.

Morsmålsundervisning i norsk skole

De siste 40 årene har morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring vært tema i norsk skolepolitikk. Gjennom denne perioden har politisk argumentasjon dreid fra at morsmålet har en verdi i seg selv til at morsmålet skal være en ressurs i tilegnelsen av norskkunnskap og fagkunnskap. Intensjonene i Stortingsmelding nr. 25 (1999 - 99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen* (Kunnskapsdepartementet 1999), legger føringene for dagens tilbud til minoritetsspråklige elever. I meldingen vises det til elevenes rett til tilpasset opplæring, og det sies at et bidrag for å sikre denne retten for minoritetsspråklige elever kan være tilbud om opplæring på morsmålet. I stortingsmeldingen forstås morsmålet som et viktig redskap både i begrepsutviklingen, for kunnskapstilegnelse og som et grunnlag for å lære norsk. Det sies også at morsmålsopplæring har betydning for elevenes kulturelle tilhørighet, men at dette ikke er en primær oppgaven for skolen (Kunnskapsdepartementet 1999 s. 27).

I følge opplæringsloven § 2.8 (Kunnskapsdepartementet 2014) har grunnskoleelever i dag rett på morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom de ikke har tilstrekkelig norsk til å kunne følge ordinær undervisning. (Tilsvarende § 3.12 for elever i videregående skole.) Elevene som etter enkeltvedtak får tildelt denne ressursen får i hovedsak et årstimetall som fordeles på en til to uketimer gjennom året, og denne opplæringen forstås kun et «sekundært hjelpemiddel» (Seland 2013).

Morsmålets betydning for å lære et andrespråk

Både i Norge og internasjonalt viser statistikken at minoritetsspråklige elever har svakere skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever noe som blant annet skyldes at disse elevene i hovedsak får undervisning på et språk de ikke mestrer fullt ut (August & Shanahan 2006 og Bakken & Elstad 2012). Et godt ordforråd på undervisningsspråket er vesentlig for tilegnelsen av kunnskap (Melby-Lervåg & Lervåg 2011), og når minoritetsspråklige elever har et ordforråd ved skolestart som i gjennomsnitt ligger to til tre år under jevnaldrende med norsk som morsmål (Laufer & Goldstein 2004) tilsier dette at elevene har ulike forutsetninger for å

nå kompetansemålene i LK06. En vesentlig faktor for å minske gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever blir derfor å gi de minoritetsspråklige elevene undervisning på et språk de forstår.

Det er ulike teorier som forsøker å forstå morsmålets betydning for å lære et andrespråk¹, men her vektlegges Cummins teori (1984) som baseres på gjensidig avhengighet mellom morsmålet og det nye innlæringspråket. Cummins hevder at morsmålet og andrespråket bygger på en felles kunnskapsbase. Han utviklet modellen som på norsk har fått navnet isfjellmetaforen. Isfjellet har to topper over vann og et felles, usynlig fundament under vannflaten. De to synlige toppene symboliserer språkene, morsmålet og andrespråket, slik de synliggjøres i form av ordforråd, uttale- og grammatikkferdigheter. Fundamentet i begge språkene er felles og består av begreper og tankemessige prosesser som er knyttet til forståelse. I følge Cummins vil tankene som følger språket komme fra den samme kilden uavhengig av hvilket språk personen benytter. Dette vil igjen si at dersom en elev har et dårlig begrepsapparat på morsmålet så vil det være vanskeligere for eleven å lære norsk. Tilsvarende vil et godt utviklet begrepsapparat på morsmålet gjøre norskinnlæringen enklere. Også Vygotsky fant, gjennom omfattende forskning, en gjensidig påvirkning mellom morsmålet og andrespråket (Øzerk 2008).

Tospråklige læreres arbeidssituasjon

Det er foretatt beskjeden forskning på arbeidssituasjonen til tospråklige lærere i Norge, men de undersøkelsene som er gjort, konkluderer med at tospråklige lærere har lav status og vanskelige arbeidsforhold. De har ofte undervisning på flere skoler, og de har sjelden egen arbeidsplass på skolene. De har liten mulighet for å forberede seg fordi de mangler tilgang til elevenes planer, og arbeidsforholdene gjør det vanskelig å finne tid til samarbeide med klasselærerne (Dewilde 2013; Lund 2009; Ryen 2009 og Valenta 2009). Manglende tilgang på planer og lite eller ikke noe samarbeid med klasselærerne, kan igjen føre til dårlig tilrettelagt tospråklig fagopplæring for de minoritetsspråklige elevene.

Lund (2009) har undersøkt hva lærere med norsk bakgrunn tenker om tospråklige kollegaers betydning i skolen, og hun skisserer tre områder hvor klasselærerne tenker at tospråklige lærere har en spesiell oppgave; at de skaper interkulturell bevissthet, at de er brobyggere mellom majoriteten og minoriteten og at de er modeller som bidrar til å styrke identiteten til elever med innvandrerbakgrunn. Ragnarsdóttir (2010) påpeker også tospråklig læreres

¹ For mer utfyllende lesing om ulike teorier se f. eks. Melby-Lervåg & Lervåg (2011)

oppgave som rollemodeller, og at disse lærerne vil ha større forståelse for de behovene elever med innvandrerbakgrunn har. Ryen (2009) hevder at de tospråklige lærerne ikke er gode rollemodeller for elevene på grunn av deres vanskelige arbeidsforhold og lave status. Også internasjonal forskning (Fee 2011; Forman 2012 og Kenner & Ruby 2012) viser manglende anerkjennelse og vanskelige arbeidsforhold for tospråklige lærere.

Bakgrunn for og beskrivelse av prosjektet

Skoler som deltok i prosjektet

Prosjektet *Trekantsamarbeid* er et samarbeidsprosjekt mellom Fredrikstad Internasjonale skole (FRIS) og Kjølberg skole i Fredrikstad kommune. FRIS er en skole som gir ulike undervisningstilbud til voksne innvandrere, og de har ansvaret for tospråklig fagopplæring i kommunen. Kjølberg skole er en barneskole som også har ansvar for innførings elever. Innførings elevene er tilknyttet ordinære klasser det meste av tiden. Begge skolene har gjennomført flere prosjekter innenfor det flerkulturelle feltet, blant annet det landsomfattende FUG-prosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen»². Begge skolene er også fokusskoler i regi av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

Bakgrunnen for prosjektet

Det var rektorene ved FRIS og Kjølberg som tok initiativ til prosjektet. Årsaken til dette var at de ønsket en organisering som ga de minoritetsspråklige elevene best mulig læringsbetingelser. De hadde også begge erfart at de tospråklige lærerne hadde en arbeidssituasjon som gjorde samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere vanskelig³. De tospråklige lærerne hadde liten eller ingen tid til planlegging med øvrige teamlærere. Dette skyldtes blant annet at tospråklige lærere var engasjert i så mange klasser og ved så mange skoler, at det var vanskelig å finne tid til samarbeid. Manglende samarbeid bidro igjen til at ressurstildelingen til de minoritetsspråklige elevene ikke ble utnyttet optimalt. Rektorene ønsket derfor å prøve ut en organiseringsmodell som ville gi et mer helhetlig opplæringstilbud de de minoritetsspråklige elevene.

² Prosjektgjennomføring og erfaringer fra prosjektet kan lese i utdanningsdirektoratets sluttevaluering; Sluttevaluering av utviklingsprosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen» <file:///C:/Users/ksp/Downloads/minoritetsspr%C3%A5klige%252Bforeldre%252Ben%252Bressurs.pdf>

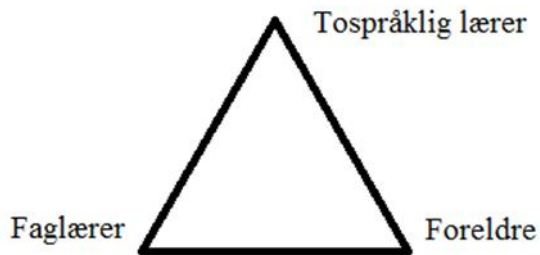
³ For enkelthets skyld brukes begrepene tospråklig lærer og klasselærer om de to lærergruppene. Begrepet lærer brukes om begge gruppene.

I november 2012 ble personalet ved de to skolene informert om at rektorene ønsket å prøve ut en modell der tospråklige lærere periodeleste. De tospråklige lærerne som skulle delta i prosjektet skulle, istedenfor å følge eleven noen få timer hver uke gjennom et år, delta mer aktivt i klassen gjennom noen perioder i løpet av skoleåret. Rektorene ønsket kommunal forankring, og konsulenten i fagsjefens stab med ansvar for tospråklig fagopplæring, ble invitert med i prosjektet. Fordi begge skolene er fokusskoler var det naturlig at også NAFO deltok i prosjektet.

Styringsgruppe, prosjektgruppe og arbeidsgruppe i trekantsamarbeidet

I januar 2013 ble prosjektets styringsgruppe dannet. Den ble bestående av rektor ved hver av de to skolene, fagkonsulenten fra kommunen og en rådgiver fra NAFO. Styringsgruppa bestemte at prosjektet skulle gjennomføres i skoleåret 2013/2014. Det ble opprettet en prosjektgruppe bestående av inspektøren ved Kjølberg skole, teamleder for minoritetsspråklige ved Kjølberg skole og to tospråklige lærere fra FRIS. Inspektørene ble valgt som prosjektledere. Arbeidsgruppa i prosjektet besto av klasselærerne og tre av de tospråklige lærerne på det trinnet som ble valgt ut til å delta i prosjektet. Det var flere grunner til valg av klassetrinn; lederne ønsket en klasse på mellomtrinnet fordi elevene der har mange lesefag, klassen hadde få lærere og således en enkel timeplan, det var flere minoritetsspråklige elever i klassen også innførings elever, det var motivasjon i lærergruppa for å delta i prosjektet og en av teamlærerne var skolens minoritetsspråklige koordinator.

Prosjektet fikk tittelen *Trekantsamarbeid*. Trekantsamarbeid er et begrep som brukes i flere prosjekter knyttet til NAFOs fokusskoler, og det betegner gjerne samarbeid mellom tospråklig lærer, lærer i grunnleggende norsk og klasselærer(e). Teamet som ble valgt til å delta i prosjektet, er organisert slik at læreren som har hovedansvaret for opplæring i grunnleggende norsk også er kontaktlærer og klasselærer i teamet. På bakgrunn av denne organiseringen og det at kanskje særlig NAFOs representant i styringsgruppa ønsket foreldredeltakelse i prosjektet, ble de tre gruppene i trekantsamarbeidet bestående av; de tospråklige lærerne, klasselærerne og foreldrene.



Figur 1, Trekantsamarbeid ved mellom FRIS og Kjølberg skole

Mål og delmål

Det ble gjennomført flere møter både i styringsgruppa og i prosjektgruppa i løpet av vårsemesteret 2013. For at hele personalet ved de to skolene skulle få et eierforhold til prosjektet, ble det arrangert to kveldsseminarer der temaene var tospråklig og prosjektarbeid. Det flerkulturelle arbeidet ved Kjølberg skole ble analysert, og gjennom arbeid med problemformuleringene: «Hva er bra - hvorfor?» og «Hva kan bli bedre – hvordan?» ble det utarbeidet mål og delmål for prosjektet:

1. Å utvikle gode samarbeidsrutiner mellom tospråklige lærere, særskilt norsklærere og klasselærere rundt de tospråklige elevene og i større grad gjøre nytte av tospråklig klasselærer som medlærer
 - a. Bedre organisering av bruk av tospråklige lærere
 - b. Etablere gode rutiner for samarbeidet
 - c. Innlemme tospråklig klasselærer i stasjonsundervisning som foregår på trinnet
 - d. Tydeliggjøre forventninger mellom tospråklig lærer og klasselærere
2. Å bedre kvaliteten på både særskilt språkopplæring og opplæringen i skriftlige fag og lesefag for de tospråklige elevene
 - a. Bedre muntlige og skriftlige ferdigheter hos de tospråklige elevene ved økt tospråklig læringstrykk inn mot eksisterende undervisningsopplegg på trinnet med fokus på begrepstrening og ordavklaring
3. Å utvikle god praksis innenfor området foreldresamarbeid for å sikre best mulig læringsutbytte for elevene
 - a. Se og bruke foreldre som en ressurs
 - b. Gi foresatte mulighet til medvirkning i læringsarbeidet
 - c. Tydeliggjøre forventninger mellom lærere og foreldre
 - d. Utvikle god informasjonsflyt mellom hjem og skole

4. Å bidra til spredning av kunnskap og kompetanse i etterkant av prosjektperioden

Tiltaksplan

Lærerteamet på ett av klassetrinnene på Kjølberg skole ble som tidligere nevnt, valgt ut til å delta i prosjektet, og under arbeidet med tiltaksplanen ble det tatt hensyn til hvordan dette teamet arbeider. Tiltaksplanen tok utgangspunkt i mål og delmål. Til de tre første hovedmålene ble det utarbeidet fire-fem tiltak, mens hovedmål fire, kunnskapsspredning, ikke ble synliggjort i tiltaksplanen. Etter at prosjektet var startet, tok styringsgruppa kontakt med Høgskolen i Østfold med spørsmål om hjelp til evaluering av prosjektet. Resultatet av evalueringen er tenkt brukt som kunnskaps- og kompetansespredning i eget personale og ved øvrige skoler i kommunen. Tiltaksplanen ble utarbeidet slik at den gjennom skoleåret kunne fungere som et arbeidsredskap for både tospråklige lærere og klasselærere. Under sees eksempel på ett av tiltakene knyttet til det første hovedmålet; «å utvikle gode samarbeidsrutiner mellom tospråklige lærere, særskilt norsklærere og klasselærere rundt de tospråklige elevene og i større grad gjøre nytte av tospråklig klasselærer som medlærer». De øvrige tiltakene følger som vedlegg i samme dokument som målformuleringene.

Tiltak	Hvorfor	Når	Hvordan	Hvem
Fast samarbeidstid	For å kunne etablere et samarbeid der lærere faktisk prater sammen, og med mulighet for forventningsavklaringer, informasjonsutveksling og dialog om felles elever.	Torsdag etter undervisning, ca. 1/5 time hver uke i periodene tospråklig klasselærer er til stede.	<u>Fast agenda:</u> <ul style="list-style-type: none">• Elevsaker• Fagsamarbeid• Evaluering• Foreldre-samarbeid	Alle klasselærere og tospråklige klasselærere på prosjekt-teamet

Figur 2: Ett av tiltakene i tiltaksplanen; å utvikle gode samarbeidsrutiner mellom tospråklige lærere, særskilt norsklærere og klasselærere rundt de tospråklige elevene og i større grad gjøre nytte av tospråklig klasselærer som medlærer

Som nevnt over tok tiltaksplanen utgangspunkt i hvilket klassetrinn som skulle delta, slik at tiltakene best mulig kunne tilpasses lærerteamet og elevene. Klassetrinnet sees som én klasse selv om de er delt i ulike klassegrupper. Klassetrinnet som deltok blir videre kalt prosjektklassen eller bare klassen, selv om elevene er delt inn i ulike klassegrupper.

Prosjektklassen

Kjølberg skole organiserer lærerne i team og alle teamene har ansvar for ett klassetrinn. Alle elevene på trinnet tilhører samme klasse selv om de er delt i ulike grupper. Prosjektklassen

bestod skoleåret 2013/2014 av 32 elever på mellomtrinnet⁴. Alle timene som tildeles klassetrinnet brukes til inndeling i mindre grupper. Dette gjelder også timer til særskilt norskundervisning. Prosjektklassen er samlet i gymtimene tre timer i uka. Ellers deles klassen i grupper på to eller fire. Klassen er altså i all hovedsak delt i grupper med enten åtte eller seksten elever i gruppene. Under vises en grovskisse av prosjektklassens timeplan.

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
			Arbeidsgruppemøte	

Figur 3: Uketimeplanen til prosjektklassen. Grønn bakgrunn viser hvilke timer elevene er på skolen. Kolonneinndeling under hver enkelt dag viser hvor mange grupper klassen er delt inn i.

I timene med to-delning har gruppene faste klasserom. Når klassen er delt i fire grupper har lærerne/fagene faste rom, og elevene går mellom de ulike rommene. Fagene som firedeles er samfunnsfag, naturfag, RLE og engelsk. Klassen har fire klasselærere, og disse lærerne har ansvar for hvert sitt fag under firedelingen. Prosjektklassen har arbeidet med stasjonsarbeid siden 1. klasse, og de er vant til varierte gruppesammensettinger.

Det er i alt 12 elever med innvandrerbakgrunn⁵ i klassen. Av disse er det syv som har vedtak om særskilt norsk, og seks av disse elevene har også tospråklig fagopplæring. Den ene eleven som ikke har vedtak om tospråklig fagopplæring, får allikevel noe tid med tospråklig lærer. Dette kan gis fordi det er mange elever med samme morsmål ved skolen, og tospråklig lærer forsøker å avsette noe tid til denne eleven også. Tre av elevene, med vedtak om tospråklig fagopplæring, har samme morsmål. Som nevnt tidligere er Kjølberg skole en mottaksskole. Prosjektklassen har tre mottakselever, og disse har tildelt 114 årstimer hver. De har alle ulike morsmål og ingen har samme språkbakgrunn som de andre elevene med tospråklig fagopplæring i klassen. Det er disse tre mottakselevne og deres tospråklige lærere som deltar i prosjektet. Det er fem tospråklige lærere tilknyttet klassetrinnet, og tospråklig fagopplæring foregår i hovedsak med tospråklig lærer til stede i klassen. Prosjektklassen, både elever og lærere, er vant til at det snakkes mange språk i klasserommet, både blant elevene og mellom lærer og elev(er).

⁴ For å anonymisere noe blir ikke klassetrinn oppgitt

⁵ Med innvandrerbakgrunn forstås her at eleven selv eller begge elevens foreldre er innvandret til Norge.

Lærerne i prosjekt

Det er syv lærere som har deltatt i prosjektet; tre tospråklige lærere og fire klasselærere.

Lærerne ble spurt om de ønsket å delta, og de var alle positive i utgangspunktet.

Klassen har som sagt tre mottakselever, og det disse elevenes tospråklige lærerne som deltar i prosjektet. Tospråklige lærere som er tilsatt ved FRIS har svært ulik bakgrunn både når det gjelder utdanning og arbeidserfaring som lærere. De har også svært variable arbeidsforhold. For å få en forståelse av bakgrunnen og arbeidssituasjonen til de tospråklige lærerne som deltar i prosjektet, vises denne i oversikten under.

Bakgrunn og arbeidssituasjon	Lærer x		Lærer y		Lærer z	
Utdannelse	<u>Norge:</u> PPU 20 stp. Morsmålet: 30 stp.		<u>Norge:</u> PPU 60 stp.		<u>Norge:</u> (PPU høsten 2014)	
	<u>Andre land:</u> flere fag – ikke skolerelatert		<u>Andre land:</u> Siviløkonom		<u>Andre land:</u> Sosionom	
Antall år som tospråklig klasselærer	16 år		11 år		6 år	
Yrkeserfaring utover dette	Lærer i hjemland: ett år		Ingen annen yrkeserfaring		Sosialkurator i hjemland	
Skoleåret 2014/2015	prosjektuger	ordinært	prosjektuger	ordinært	prosjektuger	ordinært
Antall skoler	3 skoler (opptil 2 skoler på en dag)	3 skoler (opptil 2 skoler på en dag)	6 skoler (opptil 2 skoler på en dag)	8 skoler (opptil 2 skoler på en dag)	10 skoler (opptil 4 skoler på en dag)	10 skoler (opptil 4 skoler på en dag)
Elever ukentlig – antall og klassetrinn	16 elever 1. - 7. trinn	?	12 elever 3., 5., 7., 9. og 10. trinn	?	12 elever 1. - 8. trinn	?
Undervisningsfag	Alle teoretiske fag *	Alle teoretiske fag	Alle teoretiske fag	Alle teoretiske fag	Alle teoretiske fag	Alle teoretiske fag

* De tospråklige lærerne sa at det hadde fått beskjed på FRIS at timene i tospråklig fagopplæring ikke skulle legges til de timene elevene hadde praktiske/estetiske fag.

Figur 4: Oversikt over bakgrunnen og arbeidssituasjonen til de tospråklige lærerne som deltok i prosjektet

I følge de tospråklige lærerne som deltok i prosjektet, varierer det både mellom skolene og mellom klassene på den enkelte skole om lærerne deltar inne i klassen eller om elevene får tospråklig undervisning utenfor klassen. På noen skoler bestemmer de dette selv, mens på andre skoler er det klasselærer som sier hvordan det skal gjøres, eller det bestemmes av lærerne i fellesskap.

De fire klasselærerne har også kontaktlæreransvar, men alle klasselærerne har et felles ansvar for alle elevene. To av klasselærerne har hatt klassen siden 1. klasse, mens de to andre har

vært i klassen siden tredjetrinn. Alle klasselærerne har mellom 15 og 30 års erfaring fra Kjølberg skole. De arbeider nært sammen, og det er avsatt fast samarbeidstid på timeplanen. Det samarbeides om årsplanene i de enkelte faga, slik at emner som naturlig hører sammen, kommer i samme tidsperiode. En av lærerne har utdannelse i norsk som andrespråk, og selv om elevene ikke har egne timer i særskilt norsk utenfor klassen, har hun ansvaret for at elevene får særskilt norsk innenfor den ordinære undervisningen. Hun er teamlærer for minoritetsspråklige elever og er også deltaker i prosjektgruppa.

Prosjektgjennomføring

Før prosjektet startet, høsten 2013, ble det bestemt hvilke perioder de tospråklige lærerne skulle følge prosjektklassen. Prosjektet fikk tildelt noen ekstra midler, så de tospråklige lærerne hadde 160 årstimer i prosjektklassen. Klasselærerne på trinnet arbeider temabasert i noen av fagene, og det ble valgt ut fem temaer hvert over fire uker, som de tospråklige lærerne skulle delta på. I fellesskap bestemte lærerne at de tospråklige lærerne skulle delta mandag og torsdag med fire timer hver av dagene. Disse timene ble valgt fordi lærerne ønsket å vektlegge arbeidet med begrepsforståelse. Lærernes erfaringer tilsa at det var i lesefagene samfunnsfag, naturfag og RLE at de minoritetsspråklige elevene hadde de største utfordringene. Tospråklige lærere deltok også noe i andre fag som timeplanen under viser.

Mandag		Tirsdag		Onsdag		Torsdag				Fredag	
						SAM	NAT	RLE	eng		
norsk	engelsk					eng	SAM	NAT	RLE		
musikk	SAM					RLE	eng	SAM	NAT		
SAM	musikk					NAT	RLE	eng	SAM		
matte	norsk					Teamsamarbeid					

Figur 5: Oversikt over de timene tospråklig lærer deltok i klassen i de periodene de var til stede. Rød farge markerer de timene tospråklig lærer er til stede i klassen eller samarbeider med klasselærerne.

Lærerne i prosjektet valgte å bruke en av klassens to musikktimer for at tospråklig lærer kunne ha enetime med sin elev. En av de minoritetsspråklige elevene ønsket i utgangspunktet ikke dette, så de hadde inngått en avtale om at halve timen ble brukt til tospråklig fagopplæring, og den siste halvdel fulgte hun musikkturen. Lærersamarbeidet ble lagt til torsdag ettermiddag, timen etter at ukas siste time med tospråklige lærere var gjennomført. En oversikt over fagene samfunnsfag og naturfag viser i hvilke uker og i hvilke temaer de tospråklige lærerne var tilknyttet klassen.

UKE	Tema samfunnsfag	Tema naturfag
36-39	Livet ved de store elevene	Der det er vann er det liv
45-48	I samfunnet	Mennesket et mirakel
3-6	Du og jeg og vi to	Ti, tolv snart tretten
12-15	Norge rundt	Kjemi er ikke trylleri
21-24	Levende landskap	Landskapet blir forandret

Figur 6: Tabellen viser de ukene hvor tospråklige lærere deltok i klassen, og hvilke tema klassen arbeidet med i samfunnsfag og naturfag.

Gjennom å organisere tospråklig fagopplæring slik det er forklart over, var intensjonen å nå de tre første hovedmålene i tiltaksplanen. Første hovedmål var å organisere tospråklig undervisning slik at klasselærere og tospråklige lærere fikk til et reelt samarbeid. Hovedmål to var å få til et systematisk arbeid med begrepsforståelse på både norsk og morsmål for de minoritetsspråklige elevene. Hovedmål tre skulle nås ved at tospråklig lærer fikk et spesielt ansvar for å informere foreldrene om de temaene og begrepene elevene arbeidet med, slik at foreldrene også kunne hjelpe elevene hjemme. Foreldremøte for alle foreldrene i klassen ble holdt like før sommerferien 2013, slik at foreldrene skulle være informert før oppstart. Det ble også bestemt å gjennomføre foreldremøte(r) for de involverte foreldrene gjennom prosjektperioden. De tospråklige lærerne skulle også ha løpende telefonkontakt med foreldrene gjennom skoleåret.

Konsekvenser for minoritetsspråklige elever ved andre skoler

Det at tospråklige lærere skulle periodelese ved Kjølberg skole, fikk også konsekvenser for enkelte elever som hadde undervisning med de tospråklige prosjektlærerne. I de fireukersperiodene som de tospråklige lærerne hadde åtte uketimer i prosjektklassen på Kjølberg skole, var det enkelte elever ved andre skoler som ikke hadde noe undervisning med tospråklig klasselærer. I de periodene hvor de tospråklige lærerne ikke var i prosjektklassen fikk disse elevene et noe større uketimetall fordi årstimene ble fordelt på færre uker.

Gjennomføringen av evalueringen (Metode)

Datamaterialet til denne evalueringsrapporten startet etter at trekantsamarbeidet hadde vært gjennomført et halvt skoleår. Det ble foretatt observasjon med videokamera i prosjektklassen gjennom en fireukersperiode, fokusgruppeintervju av de tospråklige lærerne og klasselærerne og intervju av de tospråklige lærerne, ledelsen ved Kjølberg og FRIS, fagkonsulenten i

kommunen og rådgiveren fra NAFO. I tillegg ble det ført feltnotater gjennom teammøter og i forbindelse med uformelle samtaler med lærerne i prosjektet.

Observasjonen ble foretatt fire skoletimer mandag og torsdag gjennom en fireukers periode. Dette var den tredje perioden de tospråklige lærerne deltok i klassen, noe som skulle tilsi at arbeidsformen var kjent for alle involverte, både lærere og elever. Første observasjonsdag brukte jeg til å danne meg et inntrykk av hvordan lærerne organiserte arbeidet, og deretter fulgte jeg hver enkelt lærer de syv neste dagene. Mandagene fulgte jeg tospråklig lærer og torsdagen klasselærer. Figuren under viser skjematisk hvilke samspill som ble observert.

Uke	Mandag	Torsdag
1	(Jeg gjorde meg kjent med klassen, lærerne og organiseringen)	A + Z
		A (Y syk)
		A + X + Z
		A
2	X + C (+ Z)	B + X
	X + A (+ Z + S)	B + Z
	X enetime med elev	B
	X + A (+ Z + S)	B + Y
3	Y + A	C + X
	Y enetime med elev	C + Z
	Y + A (+ T)	C
	Y + B	C + Y
4	Z + C (+X)	D + X + Z
	Z + vikar + (X + S)	D + X + Z
	Z en enetime med elev	D + Y
	Z + vikar (+ X)	D

Bokstavene representerer lærerne slik:

Klasselærerne: A, B, C og D
 Tospråklige lærere i prosjektet: X, Y og Z
 Tospråklige lærere ikke i prosjektet: S og T
 Bokstaven i parentes viser hvilke andre lærere som var til stede, men som ikke hadde fokus.

For å gjøre teksten mer leservennlig vil lærerne gis fiktive navn, og bokstaven brukt i denne skjematiske framstillingen er første bokstav i navnet. Navnene viser ikke landbakgrunn.

Figur 7: Tabellen viser hvilke lærere som var til stede i de timene hvor jeg observerte.

På mandagene var klassen todelt, og tospråklig lærer var hele dagen sammen med sin elev i det samme undervisningsrommet, mens klasselærerne i de ulike faga gikk mellom gruppene. I musikkturen gikk klassen til musikkrommet, mens tospråklig lærer hadde enetime med sin elev. To av prosjektelevene var i samme toergruppe, og deres tospråklige lærere var derfor

sammen i disse timene. Av den grunn var jeg mer til stede ved disse lærernes timer enn ved timene til den tredje tospråklige læreren som var i den andre toergruppa. På torsdagene fulgte jeg klasselærerne. De hadde samme klasserom hele dagen mens firergruppene byttet rom og fag fire ganger i løpet av dagen. Noen av klasselærerne hadde klassen mer enn de andre lærerne, så også her var det ulikt hvor mye den enkelte klasselærer ble observert.

Det ble brukt videokamera under observasjonene. Rektor på skolen hadde skaffet tillatelse fra elevene og deres foreldre til filmingen, og lærerne samtykket uten innvendinger. Elevene og lærerne ble informert om at jeg var interessert i å se hvordan lærerne arbeidet i klassen, og at jeg kun tok enkelte filmsnutter. Det var samspillet mellom lærerne samt de tospråklige lærernes arbeidsoppgaver og rolle i klasserommet, som var i fokus under observasjonen. For ikke å forstyrre undervisningen, satt jeg på samme plass, langs en sidevegg, gjennom hele timen, og jeg hadde kamera på stativ ved siden av meg. Verken elevene eller lærerne så ut til at de lot seg distrahere av filmingen.

For å få både informasjon om og synspunkter på de tospråklige lærernes arbeidssituasjon, ble det gjennomført individuelle intervjuer med disse lærerne. Det ble brukt en halvstrukturert intervjuguide med temaer knyttet til deres utdanning- og yrkesbakgrunn, organisering av arbeidsåret både i og utenfor prosjektet og tanker knyttet til tospråklig undervisning generelt og prosjektgjennomføringen spesielt. Intervjuene tok omtrent en halvtime og forløp som uformelle samtaler. Det ble også gjennomført halvstrukturerte intervju med rektor og inspektør på Kjølberg skole, rektor på FRIS, fagkonsulenten med ansvar for tospråklig fagopplæring i kommunen og rådgiver fra NAFO. Det ble brukt ulike intervjuguidene på bakgrunn av at intervjuobjektene hadde ulike roller i prosjektet, men alle intervjuguidene var bygd opp over en felles mal der hovedtemaene var bakgrunnen for prosjektet, hvem som tjener på prosjektet og om det finnes mulige tapere, målformuleringer og måloppnåelse og avslutningsvis deres tanker om videreutvikling og erfaringsdeling.

Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer; ett med de tospråklige lærerne og ett med klasselærerne. Hensikten med en fokusgruppe er å få deltakere til å dvele lenger ved et tema enn det den enkelte ville gjort under et individuelt intervju. Innspill fra en av lærerne ga også assosiasjoner til de andre, og dette førte igjen til at flere perspektiver ble løftet fram. Det kan være vanskelig å komme med avvikende synspunkter i et fokusgruppeintervju, men lærerne var spontane, og det var ingenting som tilsier at de skulle føle seg presset til å innta et spesielt

standpunkt⁶. Som utgangspunkt for samtale ble det brukt videofilm fra undervisningen. Det var de samme videoklippene i begge gruppene. Videoklippene var redigerte innenfor temaene; 1) fellesundervisning i klassegruppa 2) arbeidstime i klassegruppa og 3) enetime med tospråklig lærer. Etter hver filmsnutt fikk lærerne i fokusgruppene spørsmål knyttet til lærernes arbeidsoppgaver og roller, minoritetsspråklig elevs engasjement og forståelse, om noe kunne vært annerledes og om det de observerer på filmen skiller seg fra tospråklig fagopplæring utenom prosjektet. Filmsnittene engasjerte fokusgruppene, og i begge gruppene var det enighet om at det var lærerikt både å se filmene og å samtale om det de så i etterkant.

Som tidligere nevnt har prosjektklassen en organiseringsmodell der alle timene brukes for å dele klassen i ulike grupperinger, og det jobbes temabasert spesielt i fagene samfunnsfag og naturfag. Dette teamet arbeidet også med stasjonsundervisning, men det var ikke stasjonsundervisning i de fire ukene observasjonen foregikk. Det empiriske bidraget gir ikke grunnlag for å evaluere klassens organiseringsmodell, men der det er naturlig nevnes dette med i den videre teksten.

Informantene er som nevnt fire klasselærere og tre tospråklige lærere, og beskrivelse av lærerne er gjort tidligere i denne rapporten. Det er vanskelig å anonymisere i og med at dette er en evalueringsrapport. Allikevel er det ønskelig at lærere og elever ikke skal kunne gjenkjennes. Av den grunn oppgis ikke klassetrinn eller lærernes språkbakgrunn, og det brukes fiktive navn og kun hunkjønn på lærere og elever. Av hensyn til erfaringsspredningen, er skolene navngitte, og de øvrige informantene oppgis å være rektor, inspektør, fagkonsulent i kommunen og rådgiver fra NAFO.

Alle intervjuene, både de individuelle og fokusgruppene, ble tatt opp på bånd og transkribert. Disse dataene i tillegg til prosjektbeskrivelse, tiltaksplan, møtereferater og feltnotater underveis, danner grunnlaget for evalueringen av prosjektet. Gjennom analysearbeidet var det områder som ble spesielt framtrekkende, og disse emneområdene trekkes fram i presentasjonen av empirien som tar utgangspunkt i målformuleringen og tiltaksplanen. For å framheve informantenes stemmer, siteres noen av utsagnene direkte i teksten. Transkribert muntlig tale kan framstå som «indikasjon på svakt intellektuelt nivå» (Kvale 2001 s. 106), og kan være spesielt gjeldende når lærere på grunn av andrespråkssituasjonen har feil i grammatikk og/eller syntaks. Sitatene er derfor gitt en norsk ordstilling, noe som også letter forståelsen for leseren. For ytterligere å lette leserbarheten er spesielle dialektuttrykk omarbeidet, det er

⁶ For mer informasjon om fokusgruppeintervju se f. eks. Halkier (2010) eller Repstad (2007)

markert med kursiv når det er tydelig trykk på ordet i setningen og det brukes tankestrek for å vise at informanten gjør en pause.

Hvordan gjennomførte tiltak har gitt ønsket måloppnåelse

I dette kapitlet sees hvert av de fire hovedmålene med tilhørende delmål i sammenheng med det innsamlede datamaterialet. Kapitlet er organisert slik at hvert av tiltakene sees i sammenheng med målformuleringene. Dette bidrar til at blir noe gjentakelse i de tilfellene der et tiltak kan ha betydning for flere av målene.

Samarbeid mellom tospråklige lærere og ordinære klasselærere

Første hovedmål lyder:

Å utvikle gode samarbeidsrutiner mellom tospråklige lærere, særskilt norsklærere og klasselærere rundt de tospråklige elevene og i større grad gjøre nytte av tospråklig klasselærer som medlærer

Som tidligere nevnt hadde de minoritetsspråklige elevene ikke adskilte timer i særskilt norsk, men disse timene ble brukt til deling i mindre klassegrupper. Dette og det at læreren med ansvar for særskilt norsk var en av klasselærerne i teamet, bidro til at det var samarbeidet mellom de tospråklige lærerne og klasselærerne som ble evaluert. I prosjektplanen som forelå før prosjektoppstart framheves prosjektlærernes gode samarbeidsvilje, at de var positive, fleksible og resultatorienterte og at de var genuint opptatt av elevene, men at skolen allikevel hadde utviklingspotensialer. Følgende utviklingsområder ble nevnt: Fast samarbeidstid mellom tospråklige lærere og klasselærere, å gi tospråklige lærere tilgang til fellesområdet, å avklare ansvarsfordelingen mellom lærergruppene og at de tospråklige lærerne var mer tilgjengelige, slik at læringstrykket kunne økes. Hovedmålet var delt i fire delmål, og de neste underkapitlene presenterer tre av disse i lys av lærernes forståelse og mine egne observasjoner; a) å bedre organisering for bruk av tospråklige lærere, b) å etablere gode rutiner for samarbeidet og d) å tydeliggjøre forventninger mellom tospråklige lærere og klasselærere. Delmål c) å innlemme tospråklig klasselærer i stasjonsundervisning som foregår på trinnet, ble ikke evaluert fordi klassen ikke hadde stasjonsarbeid i de ukene observasjonen foregikk, og dette var heller ikke tema under fokusgrupper eller intervjuer.

Bedre organisering for bruk av tospråklige lærere

Et vesentlig tiltak i prosjektet har vært utprøving av ny organisering av tospråklig fagopplæring. Som vist tidligere ble timeplanen til de tospråklige lærerne bolklagt slik at de i perioder hadde flere timer i klassen. Tanken bak dette var; at mer intensive læringsperioder ville bidra til større systematikk i arbeidet, at det ville bli enklere å få til et reelt samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere, at de tospråklige lærere ville bli mer inkludert i lærerteamet, og at de ved å delta mer intensivt i klassen, ville kunne fungere som medlærere og få en mer synlig rolle i klassen. Spørsmål om hvorvidt bolklagging av timer bidro til større samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere og om tospråklige lærere ble inkludert i lærerteamet, tas opp i neste delkapittel. Videre i dette delkapitlet vektlegges spesielt hvorvidt ny organisering med bolklagging av timer bidro til større systematikk av tospråklig fagopplæring, om de tospråklige lærerne fikk en mer synlig rolle i klassen og om de fungerte som medlærere.

Slik jeg tolker de tospråklige lærernes uttalelser, førte bolklagging av undervisningen i tospråklig fagopplæring til større systematikk i opplæringen. De sa at de hadde god kjennskap til prosjektklassens årsplaner, periodeplaner og ukeplaner. De sa også at ved å delta i et tema fra oppstart til slutt fikk de bedre forståelse for det de selv skulle overføre til elevene. De fikk planlagt temaet i forkant, og de ble med på eventuelle justeringer av planene underveis i perioden.

... det er ikke nødvendigvis det er helt tilsvarende noen ganger det som står på ukeplan, vi tar noe i tillegg hvis vi syns det er viktig ... (Zafirah)

Kjennskap til temaene gjorde at de kunne holde seg løpende orientert og oppdatert på det som skjedde i timene, men også at de kunne bruke tid til forberedelse i forkant av en periode. Alle de tospråklige lærerne sa at når de hadde flere timer samlet over en lengre periode, ble de bedre kjent med eleven, og dette gjorde forberedelse og gjennomføring av undervisningen enklere. Xenia sa at ved å bli bedre kjent med eleven, fikk hun i tillegg til kunnskap om elevens ferdighetsnivå også et innblikk i elevens arbeidsinnsats, noe som gjorde det enklere å motivere for skolearbeid generelt. Klasselærerne påpekte også ressursperspektivet ved å ha tospråklige lærere til stede i klassen:

de [tospråklige lærere] er en større ressurs når de er inne tyngre i en periode - du får utnytta dem på en mye bedre måte - bevisstgjort oss selv på at de er ressurser og kan hjelpe til i situasjon i klasserommet

Klasselærerne sa også at de hadde fått til rutiner der tospråklige lærere hadde ansvar for elevene mens de spiste. Både elevene og de tospråklige lærerne virket fortrolige med dette og tospråklige lærere gjennomførte ulike aktiviteter under spising som blant annet å vise filmsnutter via prosjektoren. At de tospråklige lærerne virket trygge på rutinene gjaldt ikke bare i spisetiden, men også i all annen aktivitet. De visste til enhver tid hvilket rom elevene skulle til, hvilke fag de skulle ha og hvilke bøker de skulle bruke. De kjente også til de ulike klasselærerens rutiner med oppstart og gjennomføring av timene. Slik jeg forstår det, bidro dette i tillegg til at lærerne var mer til stede, til oppnåelse av tiltaket om at de tospråklige lærerne skulle ha en mer synlig rolle i klassen.

Spesielt klasselærerne framhevet at de tospråklige lærerne fikk en roligere arbeidssituasjon under prosjektukene, fordi da hadde de ikke så mange skoler/elever å forholde seg til. Timeplanene til de tospråklige lærerne viser imidlertid at de også i prosjektukene underviser på mange skoler. To av lærerne har det samme antall skoler uavhengig av om det er prosjektuker eller ikke; den ene har tre skoler og den andre har ti skoler, mens en lærer har åtte skoler i uker uten prosjekt og seks skoler i prosjektukene. Xenia som arbeidet på tre skoler både i og uten prosjektukene sa allikevel at det var en roligere arbeidssituasjon når de var i prosjektklassen. Hun sa flere ganger under intervjuet at når hun ikke hadde prosjekteleven, så «løp» hun.

for hvis det bare er *en* time - jeg har bare har tre kvarter - så løper jeg videre

ellers må jeg løpe - jeg må løpe da - om den eleven kanskje har matte må jeg tenke på matte mens jeg løper - eller naturfag eller samfunnsfag - men nå i dag vet jeg - så jeg har god tid

Disse sitatene understreker også det som gjenspeiles i alle samtalene med de tospråklige lærerne, både de uformelle, i intervjuene og i fokusgruppa, at elevene kom i første rekke. Deres egen arbeidssituasjon var underordnet.

Det første hovedmålet sier at de tospråklige lærerne skulle være medlærere. Ledelsen på Kjølberg skole mente at NAFO hadde vært spesielt opptatt av hvilken rolle de tospråklige lærerne hadde på skolen. Rådgiveren fra NAFO som satt i styringsgruppa ved oppstarten av prosjektet, hadde mange tanker om tospråklig lærers rolle og knyttet følgende til begrepet medlærer:

man er en likeverdig lærer som eier innholdet i opplæringa og som kan undervise og som også kan undervise alle - at alle elever skal se på de tospråklige lærerne som likeverdige lærere - det gir også de minoritetsspråklige elevene en status - ikke sant - de blir assosiert med de lærerne - så den

rollemodellen tenker jeg er utrolig viktig - de kan snakke med alle barna - de har inspeksjon - de har den samme statusen - for det handler også om hvordan de andre lærerne snakker til og henvender seg til - altså du skal ikke bare være en som går og kopierer eller hjelper meg med undervisning - ikke sant - du skal eie det

Ledelsen på Kjølberg skole knyttet også begrepet medlærer til at alle lærerne hadde likestilte roller som klasselærer, og at de tospråklige lærerne var ressurspersoner for alle elevene i klassen.

Både klasselærerne og de tospråklige lærerne sa at klasselærerne hadde ansvaret for gjennomføringen av klasseundervisningen, men at de tospråklige lærerne ble trukket med når det var naturlig. Dette er også inntrykket jeg har gjennom observasjonene. Klasselærer henvendte seg til tospråklig lærer for å få bekreftelse, og ved en anledning forberedte tospråklig lærer et innspill til det temaet det ble undervist i. Mens klasselæreren i klassefelleskapet gjennomgikk lekse eller repeterte og presenterte nytt fagstoff, satt tospråklig lærer ved siden av «sin elev» og ga supplerende forklaringer både på norsk og morsmål til eleven. En av prosjektelevene var spesielt aktiv og viste tydelig verdien av å kunne få én til én oppfølging samtidig med gjennomgang i felles klasse. De to andre prosjektelevene var mer passive og virket ikke like fornøyde med at tospråklig lærer assisterte underveis. De øvrige elevene i klassen viste ikke tegn til at de lot seg forstyrre av at det ble snakket lavt på ulike språk samtidig med at klasselæreren underviste. Klasselærerne sa at de tospråklige lærerne var blitt en naturlig del av klassen:

jeg synes at elevene i klasserommet aksepterer dem - for de henvender seg like greit til de tospråklige lærerne som de gjør til oss (Anne)

Yasmin ga uttrykk for at tidsaspektet var viktig når det gjaldt tilhørighet og likeverdighet i klasserommet. På spørsmål om hun opplevde seg som likeverdig lærer i klassen svarte hun:

sånn nesten - ja - men jeg opplever at de kjenner meg mer og mer da

I arbeidsøktene gikk alle lærerne rundt og hjalp de elevene som hadde behov for hjelp. Tospråklig lærer satt mest sammen med sin elev, men de bistod også andre elever som trengte hjelp. Dette virket naturlig for elevene i klassen. Et av filmklippene som ble vist i fokusgruppene, var at de tospråklige lærerne gikk rundt i klasserommet og hjalp elevene. Zafirah spurte i samtalen etterpå om det var greit at de hjalp de andre elevene. Jeg forstod henne slik at hun var usikker på om ressursen til de minoritetsspråklige elevene kunne brukes

på denne måten. Xenia sa da at hun hadde fått beskjed av Cicilie om at det var fint dersom hun også kunne hjelpe de andre elevene, spesielt når hennes egen elev ikke trengte hjelp:

de [klasselærerne] har ansvar for hele - men også jeg - ingen som har sagt til meg at jeg skal gjøre det og det - men hvis jeg vet at eleven min skjønner det - hvis jeg ser andre elever rekker opp hånda - jeg går dit og forklarer - hvis det er et spørsmål jeg ikke kan - går jeg til læreren og hvisker (Xenia)

Xenia sa først at hun hadde fått beskjed av klasselæreren om å hjelpe de andre elevene også, men etterpå sa hun at hun selv tok ansvar for hva hun skulle gjøre. Jeg tolker dette slik at Xenia har et fortrolig forhold til lærerne og at hun føler trygghet for å ta ansvar i klasserommet. Hun sa også at de tospråklige lærerne var en ekstraressurs i klassen. I fokusgruppa med klasselærerne var det full enighet om at de tospråklige lærerne var en ekstraressurs som deltok aktivt og hjalp elevene i klassen. De sa også at de hadde snakket med de tospråklige lærerne om dette.

Etablere gode rutiner for samarbeidet

Tanken bak bolcklegging av tospråklig fagopplæring var i tillegg til bedre utnyttelse av denne ressursen, også å få til et reelt samarbeid mellom tospråklige klasselærere og skolens øvrige lærere. Det var ønske om at tospråklige lærere skulle bli inkludert i lærerteamet gjennom felles samarbeidstid, og at dette samarbeidet skulle loggføres underveis for å kunne dokumentere og evaluere hvordan samarbeidet fungerte. Et av tiltakene var også å få til bedre samarbeidsflyt ved aktiv bruk av fellesområdet på nett og posthyllene på personalrommet.

De tospråklige lærerne vektla verdien av at de hadde oversikt over klassens ulike planer. De fortalte at de kunne hente ut det de trengte på skolens fellesområde på nett, og at de fikk ukeplanene i posthylla si. Dette gjaldt alle trinn på skolen og ikke bare prosjektteamet. De hadde også som en del av prosjektet, fått mulighet til å legge ut eget materiale på fellesområdet. Dette gjaldt blant annet referater som de skrev når teamet hadde evaluert en periode. I oppstarten hadde det vært vanskelig med lagring, men det var blitt ordnet. Det var ikke en selvfølge for de tospråklige lærerne at de hadde tilgang til skolens fellesområde. De sa at det hadde vært enklere tidligere når en person i kommunen hadde hatt ansvaret for dette, men etter at hver enkelt skole fikk ansvar, var det noen som ikke fulgte opp.

på de fleste skolene har jeg tilgang til fellesområde så jeg kan finne det jeg trenger - så jeg vet hva som skal gjennomgås - det er bare noen få skoler som jeg ikke har tilgang til fellesområdet - men jeg ber om å få tilgang - noen ganger så får jeg det nesten med en gang - og noen ganger så drøyer det litt (Zafirah)

De tospråklige lærerne fortalte også at de på enkelte skoler kom til timen uten at de på forhånd hadde mulighet til å forberede seg, fordi de ikke hadde planene til klassen. Å ha planer og oversikt over hva som skjedde i klassen, var noe av det de framhevet flere ganger både i tilfeldige samtaler og under intervjuene.

Klasselærerne hadde to timer fast samarbeidstid, og i de ukene tospråklige lærere var til stede, var 20 minutter satt av til samarbeid mellom klasselærerne og de tospråklige lærerne. Lærerne sa at dette ikke var tilstrekkelig og at de som regel brukte tre kvarter. De fire teammøtene jeg observerte varte omtrent en skoletime. I følge tiltaksplanen skulle møtene ha en fast agenda; elevsaker, fagsamarbeid, evaluering og foreldresamarbeid. De møtene jeg deltok på dreide seg i hovedsak om faglig innhold og elevenes utvikling. Den siste samarbeidstimen i hver periode ble det gjennomført muntlig evaluering av arbeidet den aktuelle perioden, og en av lærerne var referent. Ved det evalueringsmøtet jeg observerte, var en av de tospråklige lærerne referent. Alle lærerne sa at de i samarbeidstiden var likeverdige deltakere, og alle hadde ansvar for sakene de skulle snakke om og oppfølgingen av dette:

vi sier i fra det som er aktuelt - vi går ikke fra de temaene som vi må snakke om - stort sett så forbereder jeg meg ikke [til teammøtene] - men jeg tenker litt igjennom det som jeg ønsker å ta opp (Zafirah)

Både de tospråklige lærerne og klasselærerne sa at samarbeidstiden var veldig verdifull, og flere framhevet dette som en vesentlig grunn til at de mente prosjektet var vellykket. De tospråklige lærerne mente det bidro til at de var mer inkludert i personalet. Xenia sa det slik:

ja - også samarbeider vi mye med lærerne - vi føler at vi er en av dem i teamet på en måte - du føler deg inkludert som lærer - du føler sånn - ikke bare en som har bare en time og så forsvinner

Berit, en av klasselærerne, sa også som Xenia at før de tospråklige lærerne ble involvert i prosjektet, så dro de videre til neste skole når skoletimen sluttet, og de fikk sjeldent pratet sammen. Klasselærerne sa prosjektet hadde bevisstgjort dem hvilket ansvar de hadde for å informere de tospråklige lærerne. Dette hadde også fått betydning for hvordan de tenkte i forhold til de tospråklige lærerne som ikke var med i prosjektet:

og så tenker jeg også sånn at jeg får dårlig samvittighet ovenfor de andre morsmåslærerne som ikke er med i prosjektet - fordi da tenker jeg at der må iallfall jeg bli mye bedre på at dem skal også ha informasjon - det er drawbacket - og du ser at det er forskjell på hvor andre morsmåslærere kommer i døra og ikke vet hva vi holder på med, i motsetning til dem som da får anledning til å forberede seg (Anne)

Begge lærergruppene sa at det var umulig å få til reelt samarbeid når de tospråklige lærerne kun hadde en eller to timer i uka sammen med eleven.

Tydeliggjøre forventninger mellom tospråklige lærere og klasselærere

Det er ingen konkrete tiltak som er knyttet til dette delmålet. Slik jeg forstår det, er det nødvendig å avklare samarbeidsområder og ansvars- og arbeidsoppgaver for å kunne si noe om forventninger. Verken i intervjuene eller fokusgruppene sies det noe om at disse områdene er avklart, men allikevel tyder svarene og observasjonene på at lærerne hadde ulike roller. Klasselærerne er enige i at det er de som har hovedansvaret:

jeg føler vel at vi har hovedansvaret (ja, ja, fra de andre på gruppa) for å tilrettelegge undervisningen - de har jo ansvaret for å gå inn i teksten og finne vanskelige begreper som de oversetter - i utgangspunktet så har de jo hovedansvaret for sine elever - ikke sant - mens vi har hovedansvaret for resten av gruppa (Berit)

Klasselærerne sa at de hadde ansvaret for alle elevene mens de tospråklige lærerne hadde ansvaret for «sine elever». Dette er i og for seg innlysende i og med at de tospråklige lærerne underviser elever som har enkeltvedtak. Når det gjelder tilretteleggingen av undervisningen ser klasselærerne også her en klar rollefordeling; de tilrettelegger for klassen, og de tospråklige lærerne er en ekstraressurs i hovedsak for de minoritetsspråklige elevene. Klasselærerne snakker i fokusgruppa om muligheten for at de tospråklige lærerne kan delta mer aktivt i undervisningen:

det blir mest oss [som gjennomfører undervisningen] eller det blir oss (ja, fra de andre på gruppa) - det burde vi bli bedre på - ja at vi faktisk kunne avtale at neste tema har vi lyst at du kan ta hovedansvaret - eller mer ansvar - ikke hovedansvaret kanskje (Cicilie)

De tospråklige lærerne har samme forståelse som klasselærerne når det gjelder ansvarsområde. Xenia sier at hennes rolle i første rekke er å hjelpe eleven hun har hovedansvaret for, men hun kan også hjelpe andre elever:

fordi hun [klasselærer] får også hjelp fra oss - fordi jeg hjelper ikke bare min elev - jeg kunne sittet der - men jeg er ikke sånn - hvis jeg rekker går jeg bare og hjelper de andre

At Xenia sier at de hjelper klasselærer når de hjelper andre elever i klasserommet, viser, slik jeg tolker det, at hun forstår ansvarsfordelingen på samme måte som klasselærerne. Klasselærere og tospråklige lærere har en felles forståelse av arbeidsoppgaver og ansvarsområder uten at disse er eksplisitt uttalt. Dette skulle også bety at de forventningene de har til hverandres gjennomføring av arbeidsoppgaver blir innfridd. På spørsmål til

klasselærerne om tospråklige lærere vurderer prøvene, svarer de nektende på dette, men spørsmålet bidrar til refleksjon:

de prøvene vi har hatt har jeg rettet alt - og gjerne gitt de en kopi av prøvene til deres barn - men jeg tenker at vi er her - de har mange skoler og mange elever - det skal jo være positivt for dem også - at det skal være overkommelig (Berit)

men de har jo lik arbeidsavtale som det vi andre har så i utgangspunktet så skulle de jo gjøre likt som det vi gjør - for de har jo akkurat den samme arbeidsavtalen med for- og etterarbeid (Anne)

Samtalen i fokusgruppa angående ansvaret for prøvene viste at dette er et tema de ikke har snakket om tidligere. Det kan forstås slik at Berit har tenkt gjennom dette med prøveretting, men at hun på grunn av arbeidsbyrden til tospråklig lærer, valgte å ta all rettingen selv. Anne derimot knytter arbeidsoppgavene til arbeidsavtalen, og hun sier at dette kanskje burde vært en arbeidsoppgave de skulle ha delt på. Selv om spørsmål knyttet til ansvarsområder og arbeidsoppgaver ikke har vært tema i samarbeidet mellom lærerne, tyder både observasjon, uformelle samtaler, intervju og fokusgrupper på at selv om de ikke har tydeliggjort forventninger til hverandre, så har dette ikke skapt usikkerhet eller misnøye i samarbeidet.

Kvaliteten på opplæringen for minoritetsspråklige elever

Andre hovedmål lyder:

Bedre kvaliteten på både særskilt språkopplæring og opplæringen i skriftlige fag og lesefag for de tospråklige elevene.

Klassetrinnet som ble valgt til å delta i prosjektet hadde siden 1. klasse hatt en arbeidsform som både ledelsen og lærerne ved skolen mente var godt egnet til å prøve ut ny organiseringsmodell for tospråklig fagopplæring. I tiltaksplanen står det at prosjektklassen har «Gode etablerte metoder som gir alle elever gode muligheter for tilpasset undervisning og rom for inkludering». Klassetrinnet gjennomfører i følge planen, og som også klasselærerne og ledelsen ved skolen beskrev i intervjuene, stasjonsarbeid, sjangerpedagogikk og makkerlesing. Stasjonsarbeid vil si at elevene arbeider med et bestemt tema og at mindre grupper ruller mellom stasjoner der de utfører ulike aktiviteter knyttet til dette temaet. Dette gir i følge planen ro, trygghet og bedre oppfølging av den enkelte elev. Sjangerpedagogikken fokuserer på elevenes lese- og skriveferdigheter. Den er et verktøy for å bryte ned store oppgaver i mindre deler som kan være mer overkommelig for elevene. Makkerlesing vil si at elevene får hjelp fra andre til å forstå innholdet i tekster og er spesielt egnet i arbeidet med begrepsforståelse. Selv om det i forkant av prosjektet var et systematisk arbeid på trinnet,

mente både ledelsen på Kjølberg skole og klasselærerne på trinnet at de kunne bli bedre, særlig i forhold til minoritetsspråklige elever. Lærernes erfaringer var at elevene hadde manglende begrepsforståelse noe som vanskeliggjorde forståelsen av fagtekster.

Til hovedmålet om å bedre kvaliteten på opplæringa for minoritetsspråklige elever var det ett delmål, og dette danner utgangspunkt for neste delkapittel.

Bedre minoritetsspråklige elevers muntlige og skriftlige ferdigheter

Det var et uttalt mål at de minoritetsspråklige elevene som deltok i prosjektet skulle få bedre muntlige og skriftlige ferdigheter ved økt læringstrykk inn mot eksisterende undervisningsopplegg på trinnet. Begrepstrening og ordavklaring skulle vektlegges. Tiltakene som ble iverksatt var svært konkrete, og det var i hovedsak tospråklige lærer som var ansvarlig for gjennomføringen. Videre presenteres hvert av tiltakene og evalueringen av disse.

Forenkle kunnskapsmålene og gi elevene sammendrag av temaet ved oppstart

Tospråklig lærer skulle forenkle kunnskapsmålene slik at de skulle være overkommelige for elevene. De skulle i forkant av nytt tema gjennomgå kunnskapsmålene sammen med elevene slik at elevene både kunne bevisstgjøres og ansvarliggjøres nytt lærestoff. Tospråklig lærer skulle også skrive et sammendrag av innholdet i nytt tema, og de skulle gjennomgå dette sammen med eleven i oppstarten av perioden. Hensikten med dette var å gjøre læreprosessen enklere for elevene.

Klasselærerne sa at de tospråklige lærerne var mye bedre forberedt til timene gjennom prosjektet enn det de hadde erfaring med fra tidligere. De tospråklige lærerne sa også at de forberedte seg godt:

jeg kommer godt forberedt - jeg skriver opp de nøkkelordene som trengs til et aktuelt tema og så finner jeg bilder - jeg oversetter til morsmålet og forklarer - vi formidler stoffet - men vi bruker morsmålet som redskap - som hjelpemiddel - jeg jobber mye hjemme også - f.eks. denne helgen så forberedte jeg meg mye (Zafira)

Klasselærerne mente at de tospråklige lærerne brukte mye tid på å utvikle undervisningsmaterieell til de minoritetsspråklige elevene. De tospråklige lærerne sa også at de la mye arbeid i utarbeiding av ordbanker, men de mente også at det materiellet de lagde, kunne brukes i flere sammenhenger, til elever på flere trinn og på flere skoler. De samarbeidet både med hverandre og med klasselærerne når de skulle velge ut begreper. Begrepene ble systematisk skrevet ned på norsk og morsmålet og ofte med illustrasjoner i tillegg. Begrepene

til hvert tema ble samlet i små hefter som elevene fikk ved oppstarten av et tema, og disse heftene ble også lagt i fronter. Yasmin sa at hennes elev hadde mistet sine hefter derfor hadde hun begynt å lime arkene inn i elevens arbeidsbok.

I oppstarten hadde de tospråklige lærerne ingen enetimer med egen elev. De hadde savnet dette og tok det opp med klasselærerne. Klasselærerne kommenterte også de tospråklige lærernes ønske om enetimer:

det [enetimer] er jo noe de har ønsket - for de følge seg så frustrert - de fikk for liten tid til å gå igjennom uka (Berit)

Lærerne hadde løst problemet ved at tospråklig lærer hadde fått enetime med sin elev mens de andre elevene i klassen hadde musikk, og alle mente dette var en god løsning. Timen ble brukt til gjennomgang av nytt stoff og til å arbeide med nye begreper. De tospråklige lærerne sa at de i disse timene var opptatt av at elevene skulle forstå innholdet i det som klassen skulle gjennomgå i løpet av uka. I tillegg til å forenkle språket i tekstene, brukte de morsmålet og illustrasjoner som støtte i opplæringa. En av lærerne brukte også i enetimen klasserommets stasjonære PC for å finne illustrasjoner til vanskelige begreper som ikke var forklart i ordbanken.

De tospråklige lærerne framhevet at det var viktig med alenetid sammen med eleven, og at én time i uka av og til var lite. De sa at selv om de så verdien av at elevene deltok i ordinær undervisning, og at de selv kunne bidra i klassen, så hadde det vært det fint om de av og til hadde flere enetimer. Dette var et tema Zafirah tok opp på spørsmål om noe kunne vært annerledes i prosjektet.

Zafirah: kanskje vi kunne fått mer tid til individuelt arbeid tenker jeg - for noen ganger føler jeg at vi mangler litt tid til å gå gjennom emnet individuelt med eleven - noen ganger så passer det ikke å ta eleven ut f.eks.

Kari: men kunne du - nå når du så at de hadde så mye stillelesing og individuelt arbeid - kunne du i timen nå sagt til eleven at vi går ut og jobber med noe annet - hadde det vært mulig for deg?

Zafirah: ja - det hadde vært mulig selvfølgelig - men eleven - min elev - hun følger veldig beskjeder - hvis hun har fått en sånn beskjed - hvis det må gjøres i klassen - og hun syns selv det er litt viktig å være inkludert på en riktig måte

Zafirah ønsket mer tid alene sammen med sin elev, fordi hun mente at eleven trengte grundigere gjennomgang av fagstoffet. Det var allikevel vanskelig for henne å endre den

oppsatte planen, fordi eleven ønsket å gjennomføre de arbeidsoppgavene klasselæreren sa de skulle gjøre. Slik jeg forstår det, kunne en samtale mellom tospråklig lærer, klasselærerne og elev gjort denne situasjonen enklere for både eleven og tospråklig lærer.

Makkerlesing mellom tospråklig klasselærer og elev

Hver mandag skulle, i følge tiltaksplanen, tospråklig lærer forberede eleven til tirsdagens stasjonsarbeid ved å lese de aktuelle sidene i læreboka sammen med eleven. Dette arbeidet skulle foregå inne i timen sammen med de andre elevene. Verken klasselærere eller tospråklige lærere sa noe om dette, og jeg observerte heller ikke at det var noe systematikk i dette arbeidet. Det så mer ut som om de tospråklige lærerne støttet eleven i det arbeidet som foregikk i klassen enten det var tavleundervisning eller arbeidsoppgaver. Det er også vanskelig å forstå hvordan dette skulle kunne foregå samtidig med gjennomgang av nytt fagstoff, og slik jeg forstår det ville det enkleste vært å legge dette til en enetime.

Gjennomgang av nye begreper med fokus på naturfag og samfunnsfag/ Forenkling og sammendrag av nytt fagstoff

I følge tiltaksplanen skulle tospråklig lærer før oppstart av nytt tema ha valgt ut begreper fra lærebøkene i naturfag og samfunnsfag som de anså som vanskelige for elevene. Disse begrepene skulle oversettes til morsmålet, og tospråklig lærer skulle arbeide med disse begrepene på mandagene i prosjektukene. Hensikten med dette var å sikre at elevene fikk med seg innholdet i temaene ved at de forstod sentrale begreper, og for å gi foresatte oversikt over temaer og begreper de kunne følge opp hjemme. De tospråklige lærerne skulle også forenkle fagstoffet, og lage sammendrag av innholdet i fireukersperioden som elevene skulle få ved oppstarten av et nytt tema. Slik jeg oppfattet det, var det arbeidet med begrepene som fikk størst oppmerksomhet av både klasselærer og de tospråklige lærerne. Dette var et konkret arbeid som var enkelt å gjennomføre, selv om det i følge lærerne var tidkrevende. Det var også enkelt å vurdere om elevene hadde forstått og lært begrepene som var valgt ut.

Begge lærergruppene vektla verdien av at elevene fikk bruke morsmålet sitt i opplæringssituasjonen. De vektla spesielt muligheten for å kunne lære fagbegrepene på to språk, og de sa at morsmålet ble brukt som et redskap både i fagopplæringen og i utviklingen av norsk språk. De tospråklige lærerne sa at de brukte både morsmål og norsk i opplæringen, men at de brukte morsmålet mest. Også klasselærerne sa at de hadde inntrykk av at de tospråklige lærerne brukte morsmålet mer enn de brukte norsk.

Evaluering av elevenes ferdigheter

I følge tiltaksplanen skulle tospråklig lærer, for å få best mulig oversikt over hvordan eleven erfarte undervisningen, hver mandag i prosjektukene gjennomføre uformelle samtaler med eleven. Disse samtalerne skulle gi mulighet for å justere arbeidsmåter og metoder underveis. Elevene skulle også i avslutningen av hvert tema ha en begrepstest slik at lærerne kunne få en oversikt over elevenes kunnskapsutvikling.

Som tidligere nevnt hadde tospråklig lærer og eleven én individuell time hver mandag. Timene ble i hovedsak brukt til gjennomgang av begrepene og emnene de arbeidet med i klassen. Det er ingenting i observasjonene eller intervjuene som tilsier at samtalerne i disse timene bidro til vesentlige endringer av arbeidsmåter og metoder.

Alle elevene i klassen hadde kunnskapstester i avslutningen av et tema, og alle elevene, også de minoritetsspråklige elevene, fikk den samme testen. Testen inneholdt noen av de begrepene som de hadde arbeidet med i perioden, og elevene skulle skriftlig forklare begrepene. Resultatene på testen ga lærerne signaler om hvilken forståelse elevene hadde fått av begrepene gjennom det arbeidet som var nedlagt. De hadde ingen tilsvarende begrepsprøve i oppstarten av prosjektet, så det var ikke mulig å måle eventuell kunnskapsutvikling. Lærerne hadde ingen oversikt som viste resultatene av begrepsprøvene for de minoritetsspråklige elevene i perioder med og uten tospråklige lærere. I den perioden datainnsamlingen foregikk, fikk alle prosjektelevene gode resultater på prøva. Dette ble framhevet i teammøtet, og alle lærerne var veldig fornøyde. I fokusgruppeintervjuet også ble det gode resultatet kommentert:

Jeg er veldig fornøyd med denne perioden for eleven min har fått alt riktig på prøva - og hun er veldig fornøyd selv (Yasmin)

Slik jeg tolker de tospråklige lærerne, både i de individuelle intervjuene og i fokusgruppa, var de veldig opptatt av at elevene skulle prestere godt ikke bare på begrepstestene, men også i det øvrige skolearbeidet. Klasselærerne ga også uttrykk for at de var svært opptatte av de minoritetsspråklige elevenes skolesituasjon og læringsresultater. Tross denne interessen fra alle de involverte lærerne, var det ikke, slik jeg forstår det, mulig å måle kunnskapsutviklingen hos elevene.

Tospråklig klasselærer som medlærer i stasjonsarbeidsøkt

På torsdagene var prosjektklassen delt i fire grupper, og undervisningen skulle i følge planene, gjennomføres som stasjonsundervisning. For å utnytte tospråklig lærerressurs best mulig

innenfor det eksisterende opplegget, og for å gi elevene tett faglig oppfølging, ble det bestemt at tospråklige lærere under stasjonsundervisningen skulle delta på lik linje med de øvrige lærerne på teamet, men med spesielt oppfølging av egen elev. I følge tiltaksplanen ville tospråklige lærere på denne måten delta i fagopplæringen på linje med de andre klasselærerne og bli en del av lærerteamet. I den fireukersperioden hvor jeg observerte klassen, ble det ikke under firedelingen gjennomført stasjonsarbeid, og ingen av lærerne sa noe om at de tospråklige lærerne deltok på en annen måte denne perioden enn hvordan de deltok i andre perioder.

Samarbeid med hjemmet for best mulig læringsutbytte

Tredje hovedmål lyder:

Utvikle god praksis innenfor området foreldresamarbeid for å sikre best mulig læringsutbytte for eleven.

Rektorene ved FRIS og Kjølberg hadde i utgangspunktet ikke planlagt at foreldrene skulle involveres i prosjektet. Rådgiveren fra NAFO ønsket imidlertid at foreldrene skulle trekkes aktivt med i prosjektet, og som tidligere nevnt bidro dette til at foreldrene ble en av de tre involverte partene i trekantsamarbeidet. Kjølberg skole opplever at de i utgangspunktet har en god dialog med foreldrene ved skolen, også de minoritetsspråklige foreldrene. De erfarer at foreldrene er engasjerte og interesserte, og at foreldrene gir viktig informasjon som er nødvendig for å gi elevene tilpasset opplæring. Skolen har, i følge egen beskrivelse, god kompetanse i å møte minoritetsspråklige foreldre, lærerne har aktiv telefonkontakt med hjemmet, og konferansetimer holdes i noen grad sammen med tospråklig lærer. Skolen ser allikevel områder innenfor skole- hjemssamarbeidet der de kan bli bedre. I forbindelse med prosjektet gjennomførte de et informasjonsmøte før oppstart der de informerte om målsettingen og hensikten med prosjektet, og hvor de sa hvilke forventninger de har til at foreldrene følger opp egne barns skolearbeid. Et konkret tiltak var også at tospråklig lærer skulle ha systematisk telefonkontakt med foreldrene slik at foreldrene kunne bistå barna med hjemmearbeidet. Prosjektet hadde fire delmål; a) å se og bruke foreldre som en ressurs, b) å gi foresatte mulighet til medvirkning i læringsarbeidet, c) å tydeliggjøre forventninger mellom lærere og foreldre og d) å utvikle god informasjonsflyt mellom hjem og skole. Disse presenteres på bakgrunn av de opplysningene lærerne har gitt i intervjuer, fokusgrupper og på teammøter. Delmål a og b sees under ett.

Se og bruke foreldre som en ressurs / Gi foresatte mulighet til medvirkning i læringsarbeidet

Det var som nevnt over, rådgiveren fra NAFO som foreslo å involvere foreldrene til prosjektelevene. Årsaken til dette var i følge rådgiveren, at skolen bedre skulle kunne bruke foreldreressursen:

foreldrene er kjempeviktig part i dette - foreldrene sitter jo på morsmålet blant annet - jeg ser foreldrene hele tiden som en utrolig viktig samarbeidspart - nå har jo ikke tospråklig lærer så veldig mange timer - så nettopp det å kunne involvere foreldrene i arbeidet i forhold til at de snakker med barna om hva de gjør på skolen - kan bidra med det faglige - og det språklige

Hun poengterte at foreldrene er en ressurs for sine egne barn både faglig og språklig, og at dersom de skulle kunne bidra aktivt inn i læringsarbeidet, måtte de vite hva barna arbeidet med på skolen.

Et av tiltakene var at både oversikten med sentrale begreper som var oversatt til morsmål og sammendraget av innholdet som elevene fikk ved oppstart av nytt tema, skulle sendes foreldrene i begynnelsen av den perioden tospråklige lærere var til stede. Dette skulle også synliggjøres på arbeidsplanen. Dette ble gjort for at foreldrene skulle ha mulighet for å støtte barnet i læringsarbeidet. Slik jeg forstår både de tospråklige lærerne og klasselærerne, så var det de tospråklige lærerne som tok ansvar for dette arbeidet. De sendte med elevene de aktuelle skrivenne hjem og sjekket opp at foreldrene fikk dem.

Tydliggjøre forventninger mellom lærere og foreldre

Det er ingenting i empirien som forteller at de forventningene lærerne og foreldrene har til hverandre er blitt tydeliggjort, men det må antas at dette var samtaleemne på møtet mellom lærerne og foreldrene i oppstarten av prosjektet. At foreldrene i større grad involveres i barnas skolearbeid gir også, slik jeg forstår det, signaler til foreldrene om at de er ressurser i barnas læringsarbeid. I tiltaksplanen er det presisert at foreldremøtet i tillegg til å informere foresatte om prosjektet, også skal brukes til å kartlegge «foreldres bidragmuligheter og ønsker» og gi et grunnlag for videre avtaler om samarbeid. I hvilken grad dette er kartlagt sier empirien ingenting om.

Utvikle god informasjonsflyt mellom hjem og skole

Fire av de fem tiltakene innenfor målet om å utvikle foreldresamarbeidet var knyttet til informasjonsflyten mellom hjem og skole. Dette kan tolkes slik at dette er noe lærerne erfarer

som en utfordring. Tiltakene var knyttet til foreldremøte i forkant og underveis i prosjekt, mulighet for ekstra konferansetime med både klasselærer og tospråklig lærer og faste telefonsamtaler etter hver fireukersbolk. Klasselærerne var opptatt av at de skulle ha gjennomført et foreldremøte som de «stadig vekk har utsatt». De sa at det var viktig å gjennomføre møtet, fordi de da ville kunne utveksle erfaringer så langt i prosjektet, men at årsaken til utsettelsen var alle de oppgavene de til enhver tid skulle gjøre. Det at de var trygge på at de tospråklige lærerne hadde god foreldreoppfølging, gjorde også sitt til at de prioriterte annet arbeid.

De tospråklige lærerne sa alle at foreldrene var veldig interesserte i barnets skolearbeid, og en av lærerne fortalte at etter oppstartsmøtet med foreldrene hadde de snakket sammen i over en time. De tospråklige lærerne sa at de tok telefonkontakt med foreldrene i avslutningen av hvert prosjekt, men også ved behov utover dette. En av lærerne presiserte at når hun ringte foreldrene etter et avsluttet tema, så presiserte hun at foreldrene måtte følge ekstra opp hjemme i og med at de ikke ville ha tospråklig fagopplæring de neste ukene.

I følge de tospråklige lærerne tok også foreldrene kontakt med dem dersom de hadde behov for oppklaring. De trodde foreldrene lettere ville ta kontakt med dem enn med klasselærerne. Zafirah mente at dette var fordi foreldrene lettere klarte å uttrykke seg på morsmålet, men Xenia sa at det i tillegg til språket også hadde med tillit å gjøre:

de stoler på meg 200 prosent - foreldrene - men de stoler 100 prosent på norske lærere - for de vet hvem jeg er - hvilket land jeg kommer fra

Når det gjeldt mulighet for ekstra konferansetime med tospråklig lærer til stede, så var det ingen av lærerne som nevnte dette.

Kunnskapsspredning gjennom prosjektet

Hovedmålet knyttet til kunnskapsspredning ble ikke omtalt i tiltaksplanen, men deltakerne i styringsgruppa så viktigheten av at flere fikk kjennskap til de erfaringene de hadde fått gjennom prosjektet. Rektor ved Kjølberg skole sa at de hadde vært tidlig ute med å spørre Høgskolen i Østfold om hjelp til å evaluere prosjektet, og hun ønsket at fagsjefen ville bruke evalueringsrapporten i spredningsarbeidet. Rektor på FRIS var også opptatt av videreutvikling av prosjektet, og han sa at det kunne være en mulighet å bruke et allerede godt innarbeidet nettverk på Østsiden for å videreutvikle prosjektet. Han sa videre at dersom det ble utviklet nettverk også i andre kommunedeler så kunne disse brukes i spredningsarbeidet. Konsulenten

hos fagsjefen var også opptatt av at erfaringene fra prosjektet skulle bli delt med skolene i kommunen, men fordi han var i redusert stilling og snart skulle pensjoneres, var han usikker på hvem som eventuelt ville bidra til spredningen fra fagsjefens side. NAFO-rådgiveren sa at det var viktig at flere fikk kjennskap til erfaringene fra prosjektet, og at NAFO også ville spre erfaringene i sine møter med skoleledere og lærere.

Lærere og lederes perspektiver på trekantprosjektet

Denne delen tar for seg hvilke tanker tospråklige lærer, klasselærere, skoleledere, fagkonsulenten i kommunen og rådgiveren hos NAFO har knyttet til trekantprosjektet. Lærerne uttalte seg i hovedsak om gjennomføringen av prosjektet, mens deltakerne i styringsgruppa i hovedsak uttalte seg om intensjonene for prosjektet og hvilke tanker de hadde for erfaringsspredning og videreføring av prosjektet.

Lærernes perspektiver

Gjennomføringen av trekantprosjektet fikk ulike konsekvenser for arbeidssituasjonen til de tospråklige lærerne og klasselærerne. Klasselærernes timeplan og arbeidsoppgaver var stort sett uendret bortsett fra at de hadde en time ekstra samarbeid i de ukene tospråklige lærere var til stede. De tospråklige lærerne derimot fikk sin timeplan vesentlig endret, og den varierte gjennom året avhengig av om det var prosjektuker eller ikke. De fikk også utvidede arbeidsoppgaver i prosjektukene, både i forhold til utvikling av undervisningsmaterieill, forberedelse av undervisningen og med ekstra foreldrekontakt. De tospråklige lærerne fikk også, som klasselærerne, en ekstra samarbeidstime i prosjektukene. På bakgrunn av dette er det nødvendig å se de tospråklige lærernes og klasselærernes perspektiver hver for seg. Lærernes uttalelser er i hovedsak knyttet til hva de erfarte som positivt i prosjektet og om de erfarte eventuelle utfordringer.

Tospråklige læreres perspektiver

Alle de tre tospråklige lærerne vektla det positive ved at de hadde mulighet til å forberede seg til timene de hadde i prosjektet. De fortalte at de på andre skoler ofte kom uforberedt til undervisningen, fordi de ikke fikk vite hva som skulle gjennomgås i klassen, eller fordi det hadde skjedd endringer som de ikke hadde fått vite om. I prosjektklassen fikk de alle planene på forhånd, de hadde konkrete arbeidsoppgaver både under planlegging og gjennomføring av undervisningen, og i teammøtet snakket de om eventuelle endringer underveis. Dette bidro til, slik Zafirah sa det, at «elevene får gjennomgått stoffet grundig». De sa også at de ble bedre

kjent både med sin egen elev, de andre elevene i klassen og ikke minst med klasselærerne.

Xenia sa det slik:

du blir mer inkludert på en måte - du føler deg inkludert som lærer - du føler sånn - ikke bare en som har bare en time - og så forsvinner

Selv om de tospråklige lærerne ga uttrykk for at de var positive til bolokleggingen av timer ved Kjølberg skole, hadde alle tre vært spente i oppstarten av prosjektet. Dette var i hovedsak knyttet til den usikkerheten de hadde hatt til hvordan elevene ville «klare seg» i de ukene de ikke hadde tospråklig fagopplæring. Dette gjaldt både de elevene som deltok i prosjektet og de elevene på andre skoler som ikke fikk undervisning i prosjektukene. Yasmin sa at fire uker var for lang tid borte fra elevene: «Hvis det er to uker det hadde vært bedre - litt mer kontinuerlig». Zafirah sa at de hadde vurdert ulike lengder på periodene før oppstart av prosjektet, men at dette i første rekke gjaldt lærernes arbeidssituasjon:

vi hadde tenkt seks uker i begynnelsen og det var ikke så lurt - vi bare kom til en konklusjon at det blir for lenge - fordi vi liksom faller ut på en måte - og vi blir ikke så veldig godt informert om det som skjer i klassen og kanskje ikke så oppdatert på en måte [i de periodene de ikke deltar] - nå er det fire uker - vi har snakket sammen og kanskje det hadde vært fint med to uker også - det er litt både og

Slik jeg forstår Zafirah er hun usikker på om to uker hadde vært bedre enn fire uker. Hun sa at det kunne være vanskelig i oppstarten av nye perioder, fordi hun ikke var informert om det som har skjedd i den perioden hun hadde vært borte.

De tospråklige lærerne var opptatt av at elevene i prosjektet fikk mye oppfølging, og de trodde at dette gikk på bekostning av andre elever. De ønsket at alle de minoritetsspråklige elevene hadde fått mulighet til den samme oppfølgingen. Yasmin fortalte om en elev i 1. klasse som ikke hadde fått timer til tospråklig fagopplæring, og hun mente denne eleven burde fått noen av de timene prosjekteleven hadde fått. Zafirah syntes også timene kunne vært fordelt annerledes:

helt ærlig - kanskje jeg hadde delt de timene litte grann og så gitt til andre elever som ikke får - kanskje ideologisk sett - for eleven min har fått mange timer - ikke sant

I prosjektukene hadde lærerne mer sammenhengende tid i en klasse (selv om en av lærerne var på ti skoler også i disse ukene), noe som bidro til at de fikk mer ro disse dagene. Xenia sa at selv om dette var bra, så var hun «redd» for at hun eller eleven skulle bli syk en mandag eller torsdag i prosjektukene, for da ville eleven miste mange timer. På spørsmål om en bedre

arbeidssituasjon for dem som lærere burde være et argument for å bolklegge timer, svarte de bestemt nei. Zafirah, som de andre lærerne, var opptatt av eleven sin:

jeg vil gjøre det på den beste måten - så jeg ville gitt til alle en del av meg - jeg er ikke fornøyd hvis jeg ser at det er ikke bra for eleven

De tospråklige lærerne nevnte ikke sin egen arbeidssituasjon før jeg spurte direkte. De hadde hele tiden fokus på hva som gavnet elevene best, både elevene i prosjektet og de andre elevene de hadde. De mente timene måtte legges slik at det ble best for elevene og ikke best for læreren.

De tospråklige lærerne syntes det var positivt at de var så mye sammen med klassen, men spesielt Zafirah skulle ønske at hun hadde hatt noe mer tid til individuelt arbeid sammen med sin elev.

Klasselæreres perspektiver

Selv om de tospråklige lærerne ikke ville framheve seg selv, og mente at egen arbeidssituasjon var underordnet elevenes beste, framhevet klasselærerne at en av fordelene med periodelesing var situasjonen til de tospråklige lærerne:

fordelene for de [tospråklige lærerne] er jo det at de trenger ikke å flakke fra det ene sted til det andre - de får litt - altså den perioden de er her - så blir de liksom en del av lærerteamet - det er jo enklere for dem i hverdagen i forhold til å kjøre fra den ene skolen til den andre - for dem må jo dette her være mye, mye bedre arbeidssituasjon og mindre stress - og i det hele tatt få tid inn i en gruppe (Cecilie)

Klasselærerne sa at prosjektperioden gjorde arbeidssituasjonen til de tospråklige lærerne bedre fordi de fikk roligere dager, men også fordi at de kunne engasjere seg mer i arbeidet i en klasse og i fagstoffet klassen arbeidet med. Dette bidro til at de var bedre forberedt og at de kunne delta aktivt i klassen. Cecilie sa at de tospråklige lærernes engasjement i klassen også var et resultat av egen bevisstgjøring:

så får vi vel også en følelse at de er en større ressurs når de er inne tyngre i en periode - enn hvis dem bare skulle ha en time - du får utnytta dem på en mye bedre måte - bevisstgjort oss selv på at de er resurser og kan hjelpe til i situasjonen i klasserommet

Alle klasselærerne sa at elevene i klassen henvendte seg like gjerne til de tospråklige lærerne som til dem selv og at dette viste at elevene «aksepterte dem» som lærere. Da de så videoklippene fra observasjonene og skulle kommentere at de tospråklige lærerne var aktive og hjalp elever som rakk opp hånden med arbeidsoppgavene, var de veldig positive og Cecile

uttrykte: «Det er jo helt suverent det». De tospråklige lærerne hadde i følge klasselærerne fått et «eierforhold» til arbeidet i klassen.

Klasselærerne var også opptatt av at prosjektet bidro til at de fikk til et reelt samarbeid med de tospråklige lærerne. Alle lærerne sa at teamsamarbeidet med de tospråklige lærerne var «veldig verdifullt», og de mente denne tiden var nødvendig for «å involvere» de tospråklige lærerne. På spørsmål om de kunne fått til tilsvarende uten bolklagging av timer, svarte Cecilie:

ikke i samme utstrekning som nå tror jeg - det ville - altså nå er de med i gruppa og er mye mer involvert

Klasselærerne ga uttrykk for at de tospråklige lærerne og klasselærerne var blitt bedre kjent med hverandre gjennom samarbeidet. Slik jeg forstod lærerne bidro mer tid sammen også til at den uformelle kontakten ble forsterket. Berit sa det slik:

vi ser det bare av måten vi hilser på hverandre på - HEI! (Berit tar hånda i været som til en hilsen) - og at vi tar vare på hverandre - og gir informasjonsflyt - det syns jeg har vært kjempebra

Prosjektet hadde i følge klasselærerne bevisstgjort ldem på viktigheten av å informere og involvere de tospråklige lærerne i arbeidet. Dette bidro også til at de ble oppmerksomme på at de ikke hadde samme kontakt med de to andre tospråklige lærerne som hadde timer i klassen. Anne sa at hun nå så hvor viktig samarbeidet var, og at hun fikk «dårlig samvittighet» fordi hun ikke klarte å få til et like godt samarbeid med de tospråklige lærerne som ikke deltok i prosjektet.

Klasselærerne så kun det positive i bolklagging av tospråklig fagopplæring, og de skulle ønske at alle tospråklige lærere fikk bolklagt sine timer. De sa at de var fornøyde med gjennomføringen av prosjektet, og at de var spente på om denne måten å organisere tospråklig fagopplæring på ville fortsette etter at prosjektperioden var over.

Skoleledernes perspektiver

Rektor og inspektør på Kjølberg skole ble intervjuet sammen. De var veldig enige om verdien av å prøve ut organiseringen av timene til tospråklig fagopplæring slik det ble gjort i prosjektet. På FRIS var det kun rektor som deltok under intervjuet.

Perspektivene til rektor og inspektør på Kjølberg skole

Lederne på Kjølberg hadde positive erfaringer med trekantsamarbeidet. Inspektøren, som var prosjektleder, synes hun hadde blitt bedre kjent med de tospråklige lærerne gjennom prosjektet. Hun hadde også registrert at de tospråklige lærerne og klasselærerne hadde blitt bedre kjent med hverandre, og hun mente det var viktig med gode relasjoner mellom lærerne for å gi best mulig tilbud til elevene:

det har vært god stemning - det har det vært - alle har vært positive til - og hatt en vilje til å få det til - så sånn sett så har det jo vært strålende - og man føler jo man blir bedre kjent - man skaper noen relasjoner som jeg tror har god effekt for det som skjer med den enkelte lærer - i den enkelte time - med den enkelte elev

Inspektøren trodde også at prosjektet hadde bidratt til høyere status for de tospråklige lærerne, og at disse lærerne selv hadde fått erfare at deres bidrag var viktig i læringsarbeidet til de minoritetsspråklige elevene.

Rektor framhevet viktigheten av tospråklig fagopplæring. Hun hevdet at utfordringene var store, og at skolen hele tiden måtte lete etter alternative muligheter for å drive en best mulig opplæring av minoritetsspråklige elever. Hun var redd for at få, spredte timer i løpet av en uke kunne gi signaler til politikerne om at tospråklig fagopplæring hadde liten eller ingen hensikt, og at de av den grunn ville trekke tilbake denne «viktige ressursen til minoritetsspråklige elever»:

jeg er redd for at vi skal miste den ressursen - fordi at politikere og andre som bestemmer lett kan si at - med den måten det er organisert på nå da - med den ene timen i uka eller to timene i uka - det her kan vel umulig ha noen som helst hensikt - og så drar de inn hele tilbudet - jeg er veldig redd for det - så jeg håper at kommunen vil satse på å finne måter å organisere det på som gir ordentlige resultater - og at vi kan vise politikerne - at det her er kjempeviktig - og den ressursen bør vi fortsette å ha for at ungene våre skal få lov til å få morsmålshjelp ute i skolen - det tror jeg er kjempeviktig

Rektor mente at det gjennom flere år hadde vært misnøye i Fredrikstad kommune, spesielt fra FRIS, om hvordan timene til tospråklig fagopplæring ble disponert. Hun trodde at boloklegging av timer kunne være en god måte å organisere undervisningen på med tanke på læringsutbyttet til de minoritetsspråklige elevene. Hun sa samtidig at det ikke var enighet i rektorkollegiet om dette. Hun hadde tidligere foreslått for en rektor at de kunne boloklegge timene til felles tospråklige lærere, men at det ikke hadde vært interesse for dette. Denne rektoren hadde ønsket «ukentlige drypp».

Ledelsen så utfordringene med prosjektgjennomførelsen, fordi skolene de delte de tospråklige lærerne med ikke deltok i prosjektet. Rektor hadde, i uformelle sammenhenger, hørt fra noen av disse skolene at de skulle ha vært informert bedre i forkant av gjennomføringen. Hun fortalte at de også hadde fått et par direkte spørsmål fra disse skolene. Rektor så nå i etterkant at «det manglet en informasjonsbit ut mot de skolene som på en måte ble berørt av prosjektet». Hun mente det hadde vært interessant, som en del av evalueringen, også å få tilbakemelding fra disse skolene. Fra egen skole hadde ledelsen i hovedsak fått positive signaler, men det var kommet henvendelse fra et team om at prosjektet hadde bidratt til færre timer til tospråklig fagopplæring for deres klasse, noe rektor mente antakelig ikke var tilfelle.

Ledelsen ved Kjølberg skole ønsket, som tidligere nevnt, at organiseringen med bolcklegging av tospråklig fagopplæring skulle bidra til økt læringsutbytte for elevene, men de var også, som klasselærerne, opptatt av arbeidssituasjonen til de tospråklige lærerne. Inspektøren savnet at også FRIS hadde hatt en prosjektleder fordi hun trodde at denne personen, i større grad enn hva hun selv mente å ha fått til, kunne ha ivaretatt de tospråklige lærenes interesser. Hun trodde at prosjektet i stor grad var styrt på premissene til klasselærerteamet, og at de tospråklige lærerne «i mye større grad enn hva tanken var», hadde måttet innrette seg i et system som allerede var der. Både inspektøren og rektor hadde som mål at alle lærerne skulle være likestilte lærere i teamet, men de sa at dette hadde de ikke lyktes fullt ut med.

Perspektivene til rektor på FRIS

Rektor på FRIS sa at de gjennom prosjektet ville prøve ut en alternativ organiseringsmodell for tospråklig fagopplæring som kunne gi økt læringsutbytte til elevene, høyere status til de tospråklige lærerne og bedre utnyttelse av ressursene. Han hadde ønske om at tospråklige lærer skulle delta mer aktivt i opplæringen og sa at dette var årsaken til begrepet medlærer som ble brukt i målformuleringen:

det gikk vel på at intensjonen var å synliggjøre dem [de tospråklige lærerne] som lærere - altså det gikk på å synliggjøre lærerkompetansen hos de tospråklige lærerne for hele personalet - hele elevgruppa da - mer likeverdige parter som har klare definerte roller i undervisningssituasjon både når det gjelder forarbeid og etterarbeid - og i selve undervisningssituasjonen rett og slett

Da en av lærerne på klasseteamet var bortreist, var det blitt satt inn vikar selv om det var tre tospråklige lærere i klassen. Han kommenterte dette på følgende måte:

ja - da er det jo fremdeles et sprik mellom intensjon og praksis da - vi bør jo komme dit at det bør være naturlig å si at nå skal jeg på kurs da tar du klassen ikke sant - da tar du timen

Rektor mente at de enda var i en tidlig fase av utviklingen av en eventuell ny organiseringsmodell for tospråklig fagopplæring. Han nevnte de fire stadiene; ubevisst inkompetanse, bevisst inkompetanse, ubevisst kompetanse og bevisst kompetanse, og sa at det var «en vei å gå for til slutt å kunne gjøre de riktige tinga». At det var klasselærerne som hadde hovedansvaret i klassen trodde han kunne sees i sammenheng med de tospråklige lærernes kompetanse, og at de ikke hadde fått veiledet praksis på samme måte som klasselærerne hadde fått det gjennom lærerutdanningen. Han mente allikevel at de tospråklige lærerne burde kunne ta mer ansvar for fellesundervisningen:

den [undervisningen] kunne de jo planlagt bevisst sammen - og så at i sekvenser av undervisningen kunne tospråklig lærer vært hovedlærer - for eksempel i introduksjon av et tema - eller oppsummering av et tema

Rektor fortalte at de hadde informert de andre skolene i kommunen om prosjektet i forkant av prosjektoppstart, og de hadde gitt beskjed om at skolene måtte tilpasse seg organiseringen på Kjølberg skole. Han hadde ikke fått henvendelse angående prosjektet fra noen av de øvrige skolene i kommunen i løpet av prosjektperioden.

En av grunnene til at rektorene på Kjølberg og FRIS ønsket å forankre trekantsamarbeidet på fagsjefnivå, var som han sa, at de savnet en arena for «refleksjon, evaluering og systemisk arbeid» knyttet til tospråklig fagopplæring i kommunen. Intensjon var at prosjektet skulle bidra til større bevissthet om tospråklig fagopplæring i kommunen. Han ønsket at erfaringene fra prosjektet skulle presenteres for fagetaten og virksomhetslederne slik at de sammen kunne reflektere over alternative organiseringsmodeller av tospråklig fagopplæring i kommunen, og slik at FRIS og fagetaten kunne «legge føringer for framtiden sammen med skolene».

Rektor håpet at dersom prosjektet viste til gode effekter så kunne bolklegging av timer for tospråklige lærere prøves ut innenfor et større område. Hans tanke var at det i første rekke kunne utvides til skolene på Østsiden. Det var flere grunner til at han foreslo dette området; 1) skolene har mange elever som får tospråklig støtte, 2) skolene har kommet langt med nettverksamarbeid om grunnleggende ferdigheter, lesing og regning, og 3) skolene på Østsiden har et operativt ledernetverk som vil kunne gjøre det enklere å planlegge og å koordinere bruken av de tospråklige lærerne. Han sa at han var spent på hva evalueringsrapporten ville vise av resultater, men også på hvordan erfaringene gjennom prosjektet ville bli fulgt opp videre i kommunen:

det store springende punktet her blir jo hvordan - hva slags resultater ser vi av dette her - og hvordan vil fagetaten ta tak i det

Kommuneledelsens perspektiv

Fagkonsulenten, som var medlem i styringsgruppa for trekantsamarbeidet, trodde at bolklegging av timer kunne være en god måte å organisere tospråklig fagopplæring på. Han sa at «den nære kontakten med tospråklige lærere er positivt både menneskelig og faglig», og at periodelesing kunne gjøre samarbeidet mellom lærerne enklere:

det [periodelesing] ser jeg kan være en stor fordel - jeg har jo hørt opp gjennom tiden at når de har en tospråklig lærer en halv time eller en time i uka - og de har mange tospråklige lærere - med mange språk inne i sin klasse - så er det vanskelig å få til et fornuftig samarbeid - men her - når det er kontinuerlig i - la oss si i fire uker - så er det mye lettere å få det til

Ingen av skolene som var berørte av trekantsamarbeidet, hadde vært i kontakt med fagkonsulenten angående prosjektet, men han sa at dette kunne skyldes at han hadde vært sykemeldt i en lengre periode. Han trodde imidlertid at dersom noen hadde vært misfornøyde så ville de i første rekke kontaktet FRIS. Han trodde at virksomhetsledere kun dersom det var større problemer, hadde henvendt seg til fagsjefens kontor, men heller ikke da til fagsjefen direkte. Han mente at de hadde unngått problemer fordi FRIS i utgangspunktet hadde tatt hensyn til alle de involverte elevene, og at elever som hadde enkeltvedtak ikke kunne bli skadelidende på grunn av et prosjekt.

Konsulenten i fagetaten sa at tospråklig fagopplæring var lite synliggjort i kommunens handlingsplan: «det er egentlig smått som er lagt inn der [i handlingsplanen] - syns jeg iallfall da». Han sa at fagetatens rolle i tospråklig fagopplæring i første rekke var innholdet i og beskrivelsen av enkeltvedtakene, og at organiseringen av den praktiske gjennomføringen var lagt til FRIS. Han mente at samarbeidet med FRIS gikk mer på økonomi enn hvordan timene til den enkelte lærer/elev skulle organiseres, men at fagsjefen dersom han fikk signaler om det, kunne si noe om hva slags organisering kommunen ønsket:

Fagkonsulent: Ja - han [fagsjefen] er jo den som kan bestemme dette - men han tar ofte veldig signaler fra skolene ute - og de vil ha kontinuitet vet du - så som jeg oppfatter det - og de har gitt meg signaler om at tospråklig lærer må være jevnlig innom - ikke bare i perioder

Kari: Er dette signalet fra skolene?

Fagkonsulent: Det har jeg oppfattet som signaler fra skolene - ja

Selv om skolene signaliserte at de ikke ønsket periodelesing og fagsjefen, i følge fagkonsulenten, lyttet til de synspunktene rektorene hadde angående organiseringen av tospråklig fagopplæring, så ville stemmen til rektor på FRIS vektlegges sterkere:

jeg tror nok at stemmen til rektor på FRIS vil veie tungt - så hvis han mener at dette her det er en god måte å gjøre det på så vil det være mye bestemmende for hvordan vi gjør dette her

Fagkonsulenten sa at dersom periodelesing viste seg å være en bedre måte å fordele ressursene på, så ville han selv være åpen for en slik organisering. På grunn av lederskifte i fagetaten var han usikker hvilken betydning han selv hadde for å kunne påvirke:

jeg vil ha en mulighet for å påvirke en ny leder - ja - antar jeg da - på hvorledes vi gjør dette her - det tror jeg - og han kan kanskje være lydhør for dette - så det er på en måte den informasjon som jeg får inn som vil gjøre at jeg kan påvirke det inn i linja - og her er det linja som må gi signalene ut - for signalene skal gå fra fagsjef til rektor - for å si det sånn - jeg er bare på et sidespor inne i dette

Fagkonsulenten var klar på at erfaringene fra prosjektet måtte «brukes og formidles videre», og han sa også at han lyttet til rådgiverne fra NAFO i utviklingen av tospråklig fagopplæring. Tidligere hadde de brukt skoleledermøtene til å formidle erfaringer fra prosjekter og synspunkter fra fagpersoner, men han var usikker på hvilket fora den nye fagsjefen ville benytte. Han trodde selv at det kanskje var bedre å bruke «fagfolka på den enkelte skole». Uansett trodde han at et eventuelt forslag om ny organisering av tospråklig fagopplæring kunne skape engasjement:

det kommer helt sikker mange diskusjoner - det prinsipielle er jo periodejobbing og dette med kontinuitet - eller fra dag til dag jobbinga inn i dette - men vi trenger noen gode talerør for de gode erfaringene - det er jeg helt sikker på

Fagkonsulenten trodde det var viktig å formidle erfaringene lærerne hadde fra prosjektet, også klasselærernes erfaringer, slik at også andre klasselærere kunne få tanker om andre måter å organisere tospråklig fagopplæring på. Han trodde også at det var viktig med «konkrete innspill fra en nøytral instans» slik som Høgskolen i Østfold og NAFO.

NAFOs perspektiv

Rådgiveren fra NAFO sa at tospråklig opplæring i fagene er en viktig ressurs for mange minoritetsspråklige elever. Erfaringer viser at denne ressursen ofte benyttes på en måte som kan virke ineffektiv. Eksempler på dette kan være:

veldig mange tospråklige lærere kommer til timen - de vet ikke hva som skal skje - de får et ark i hånden - gjør dette - de blir ikke kjent med lærerne - de blir jo nesten ikke kjent med elevene - de vet ikke hva som har foregått hele uka

Rådgiveren sa at med spredte timer ble de tospråklige lærerne mer leksehjelpere enn reelle lærere. Hun var opptatt av likeverdigheten mellom lærerne, og hun mente dette krevde at de tospråklige lærerne hadde mulighet til å forberede seg til timene. Hun trodde at mange tospråklige lærere var vant til en arbeidsform som ikke krevde forberedelse, og at det med en ny arbeidsform måtte en holdningsendring til hos denne lærergruppa. Rådgiveren fra NAFO sa at for mange tospråklige lærere som var vant til å bli benyttet som assistenter av de øvrige lærerne, ville det være en stor overgang å måtte forberede temaer og timer i forkant av undervisningen. Hun mente allikevel at det ville være mer tilfredsstillende for de tospråklige lærerne dersom de kunne arbeide mer systematisk med opplæringen i tett samarbeid med de andre lærerne. Å involvere tospråklige lærere som medlærere mente rådgiveren ville bidra til likeverdighet og gi alle lærerne et eieforhold til innholdet i opplæringen. Hun framhevet også tospråklige lærere som viktige rollemodeller for de minoritetsspråklige elevene. Når de tospråklige lærerne var likeverdige lærere i klassen ville dette også, i følge NAFOs rådgiver, gi status til de minoritetsspråklige elevene.

NAFO hadde prøvd ut flere prosjekter der målet var å få struktur på den tospråklige opplæringen, slik at alle lærerne samarbeidet for et helhetlig undervisningstilbud til de minoritetsspråklige elevene. Hun trodde ikke det fantes én god måte å organisere denne opplæringen på som passet alle skoler og alle elever, men at «høy kompetanse i forhold til flerspråklige perspektiver» var nødvendig for å gi gode tilbud til elevene. Trekantsamarbeid var et begrep NAFO hadde benyttet ved flere prosjekt, og skulle uttrykke at tospråklig lærer, faglærere og norsklærer samarbeidet om opplæringen til de minoritetsspråklige elevene:

vi tenker på det som vi kaller for trekantsamarbeid i forhold til å ha en forforståelse i forhold til ting som skal innføres - at man har snakket om det som skal skje på morsmålet eller på et språk man behersker først - har fått en innføring i det - så kommer man inn i klassen - da skjønner man faktisk hva som foregår fordi man vet jo - man har visst om det på forhånd og kan ta mer aktiv del i den opplæringa som skjer der

Rådgiverens erfaring var at det var vanskelig å få til et reelt samarbeid mellom de ulike lærerne fordi tospråklige lærere hadde så få uketimer i klassen. Hun mente også at slike «spredte timer» hadde liten verdi: «Altså en time her, en time der . det er bortkastet tid altså».

Hun sa at den måten de forsøkte å organisere opplæringen på gjennom trekantsamarbeidet ved Kjølberg skole ville kunne gi bedre effekt:

altså hvis man på en måte heller kan ta et tema - en bolk - og gjøre det skikkelig - og ha et trøkk med lærertimer i en periode - så vil det være mye mer effektivt - og så vil man kunne - på en måte nyte godt av den formen for arbeid også når de tospråklige lærerne ikke er der

Rådgiveren fra NAFO var «helt overbevist om at dette her er måten man må utnytte denne ressursen [tospråklig fagopplæring] på dersom man har få uketimer med tospråklige lærere». Hun trodde at selv om en slik organisering bidro til at tospråklig lærer var borte fra eleven over lengre perioder, så ville klasselæreren i noen grad også kunne ta i bruk denne arbeidsformen i de periodene tospråklig lærer ikke var tilstede:

De [klasselærerne] har fått en så god arbeidsform - så god forståelse for å utnytte flerspråkligheten - å utnytte disse ressursene hos disse elevene at man på en måte at - ok - du er ikke så god i norsk men du kan noe annet - og vi kan bruke det på ulike måter i læringsprosessen - og at man også da involverer foreldrene i større grad - kanskje når lærerne ikke er der

Foreldrene ble framhevet som viktige samarbeidspartnere for å utvikle elevenes begrepsforståelse. Dersom foreldrene visste hvilke temaer og begreper de arbeidet med på skolen, kunne de også hjemme samtale om de samme temaene på morsmålet. Dette framhevet rådgiveren som svært viktig i og med at elevene hadde så få timer med tospråklig fagopplæring.

Rådgiveren fra NAFO sa at bolcklegging av all tospråklig opplæring i en kommune krevde at både skoleeier og rektorene hadde forståelse for viktigheten av tospråklig fagopplæring, og at den organiseringsmodellen som ble valgt hadde betydning for effekten av timerressursen. Dette mente hun krevde samarbeid mellom skolene, mellom klassene på skolen og mellom involverte lærere i en klasse. Timene til tospråklig opplæring måtte timeplanlegges først, og temaene måtte velges ut med tanke på i hvilke perioder tospråklig lærer var til stede. Rådgiveren så det som en styrke at konsulenten ved fagsjefens kontor var deltaker i styringsgruppa fordi fagsjefen hadde myndighet overfor rektorene:

jeg tenker skoleeier er utrolig sentral hvis man skal få til en god utnyttelse og en god opplæring på dette området her - jeg tenker at dette må være et tema på en rektorsamling - og hvor også inspektørene er - altså i forhold til at man virkelig får lagt frem og får en forståelse av dette - og at skoleeier tar grep og sier at dette prøver vi ut

Rådgiveren fra NAFO framhevet viljen rektorene i prosjektet og fagkonsulenten i kommunen hadde til å prøve ut denne måten å organisere tospråklig fagopplæring på. Hun mente dette viste at de hadde forståelse for viktigheten av tospråklig opplæring, og at «de har et genuint ønske» om å kunne organisere en opplæring som gir best mulig tilbud til denne elevgruppa.

Læringseffekt gjennom prosjektet

Dette kapitlet er en oppsummering av prosjektet. Kapitlet er delt i tre deler; først oppsummeres det som ser ut til å ha fungert bra i prosjektet, så det som, slik jeg ser det, ikke har fungert etter intensjonene eller som har vært utfordrende, og til slutt hvordan erfaringene fra prosjektet kan ha bidratt til kompetanseøkning hos lærere og ledelse og hvordan denne kompetansen kan brukes i videre arbeid med tospråklig fagopplæring.

Suksessfaktorer

Alle som har deltatt i evalueringsarbeidet er overveiende positive både til planleggingen og gjennomføringen av trekantprosjektet. Slik jeg forstår det, er en viktig årsak til suksessen engasjementet og interessen hos de involverte lærerne, men også det grundige arbeidet ledelsen ved de to skolene gjennomførte før prosjektet startet. Sammen med personalet ble statusen for det flerspråklige og flerkulturelle arbeidet ved Kjølberg skole kartlagt, og på bakgrunn av dette arbeidet ble det utviklet klare mål med en konkret tiltaksplan. Som fokusskoler benyttet de seg av veiledning og kompetanseheving fra NAFO, og prosjektet ble forankret hos skoleeier. Bakgrunnen for prosjektet var som nevnt innledningsvis å prøve ut en organiseringsmodell for tospråklig fagopplæring som skulle utnytte ressurstildelingen til de minoritetsspråklige elevene optimal. Hensikten med dette var å gi de minoritetsspråklige elevene best mulig læringsbetingelser ved at 1) de tospråklige lærerne skulle få større mulighet til å forberede og delta i undervisningen, 2) at tospråklige lærere og klasselærere skulle få til et reelt samarbeid om elevene og opplæringen og at 3) foreldrene skulle trekkes mer med i barnets læringsarbeid.

De tospråklige lærerne fortalte at de utenom prosjektet hadde en arbeidssituasjon som gjorde at de ofte måtte gjennomføre timer som de ikke hadde mulighet til å forberede. Årsaken til dette kunne være at de ikke hadde tilgang til klassenes planer, eller at tospråklig lærer hadde planlagt innholdet til en time som hadde blitt endret uten at læreren hadde fått beskjed om dette. Gjennom prosjektet hadde de tospråklige lærerne tilgang til alle klassens årsplaner ved oppstart av skoleåret, og dersom det ble endringer underveis var de hele tiden orientert om

disse endringene. Innspill fra de tospråklige lærerne hadde også bidratt til endringer i planene. At tospråklige lærere kjente klassens planer, bidro til at de fikk mulighet til å forberede undervisningen, og de tilpasset både undervisningsmaterialet og undervisningen til elevenes faglige forutsetninger. De tospråklige lærerne utviklet egne «ordbanker» der nye begreper ble presentert med tekst på både norsk og morsmålet og med egnede illustrasjoner. De tospråklige lærernes tilrettelegging av fagstoffet ga også signaler til klasselærerne om hvordan opplæringen kunne tilpasses de minoritetsspråklige elevene når de tospråklige lærerne ikke var til stede i undervisningen.

Den tospråklige fagopplæringen har i hovedsak foregått i klasserommet hvor de minoritetsspråklige elevene har deltatt sammen med de øvrige elevene, klasselærer og tospråklige lærere. Ved at de tospråklige lærerne har deltatt hele dager over en lengre periode har bidratt til at de også er blitt kjent med elevene i klassen samt klassens rutiner. Både tospråklige lærere og klasselærere sa at elevene i klassen henvendte seg like gjerne til de tospråklige lærerne som til klasselærerne. Dette er også noe observasjonene til en viss grad bekrefter. En vesentlig grunn til dette var, som det er sagt over, at de tospråklige lærerne kjente fagstoffet og kunne bidra aktivt når elevene trengte hjelp med arbeidsoppgaver, og at de gjennomførte aktiviteter under spisetiden. At de tospråklige lærere ble oppfattet som reelle lærere bidro også til at de ble positive rollemodeller for de minoritetsspråklige elevene.

Før prosjektet startet hadde lærere både på Kjølberg og FRIS sagt at de ønsket å samarbeide om elevene og opplæringen, men at det var vanskelig å finne tid til dette. Under prosjektperioden ble det i periodene hvor tospråklig lærere deltok avsatt tid til ukentlige teammøter. Dette bidro til et reelt samarbeid om elevens faglige utvikling, om utvikling av undervisningsmateriell og om planlegging av undervisningen. Dette ga igjen de minoritetsspråklige elevene som deltok i prosjektet et mer helhetlig undervisningstilbud. Gjennom det systematiske samarbeidet sa lærerne at de også ble tryggere på hverandre, og det var enklere for begge parter å ta kontakt med hverandre også utenom fast samarbeidstid. Prosjektsamarbeidet bidro også til at de fikk en bedre uformell kontakt med hverandre.

Bolklegging av timene bidro til at de tospråklige lærerne i de periodene det var prosjektarbeid hadde langt bedre arbeidsdager. De var reelle lærere som fikk ro til å kunne gjennomføre arbeidet som de på forhånd hadde forberedt sammen med kollegaer. De hadde også i kontakten med hjemmet større mulighet til å kunne gi en faglig begrunnelse for det arbeidet som ble gjort. Den nære kontakten med foreldrene, spesielt i tilknytningen til

begrepsinnlæringen, har slik jeg forstår det, også gitt kompetanseheving til foreldrene. Foreldrene har fått mulighet til aktivt å følge innholdet i undervisningen, og de har fått tips om hvordan de sammen med egne barn kan arbeide med begrepsforståelse på morsmålet innenfor de ulike temaene klassen arbeidet med.

Utfordringer

Konklusjonen er at prosjekt i veldig stor grad ble gjennomført etter intensjonene. Det er allikevel noen utfordringer, men slik jeg ser det, er de fleste utfordringene de samme uavhengig av organiseringsmodell. Den utfordringen som kan knyttes spesielt til prosjektet er at noen elever ved de berørte skolene fikk, i følge de tospråklige lærerne, et noe dårlige tilbud enn de ville fått dersom de hadde fått løpende undervisning. Årsaken til dette var at disse skolene ikke tok hensyn til periodelesingen. Dersom også disse skolene hadde tilrettelagt undervisningen for periodelesing ville dette ikke vært et problem.

Intensjonene var at de tospråklige lærerne og klasselærerne skulle være likestilte lærere. Empirien viser at mye av samarbeidet i klasserommet skjedde på klasselærernes premisser. Dette har slik jeg ser det, en naturlig forklaring. Ingen av de tospråklige lærerne hadde lærerutdanning derfor har klasselærerne som utdannende pedagoger større kunnskap både som fagdidaktikere og som klasseledere. Klasselærerne kjenner også hele klassen og de er til stede hver eneste dag gjennom hele skoleåret. Selv om de tospråklige lærerne hadde forberedt innholdet i undervisningen er det, slik jeg forstår det, ikke sikkert at de ville hatt kompetanse til å gjennomføre fellesundervisningen. Det er heller ikke sikkert at en lærerutdannet lærer ved skolen, som eventuelt fulgte en enkeltelev, ville tatt det samme ansvaret som klasselæreren for fellesundervisningen.

De tospråklige lærerne deltok mye i klassefellesskapet. Slik jeg har forstått informantene, er dette ønskelig fra FRIS også i de tilfellene hvor skolene ikke bolklegger timer. De tospråklige lærerne så det positive med klassesdeltakelse, men de så også behovet for individuell tid. Lærerne kunne ved behov bruke mer tid enn den uketimen som var avsatt, men spesielt en av lærerne poengterte at dette ble vanskelig fordi eleven da oppfattet det som motstridende beskjeder fra tospråklig lærer og klasselærer. For at tospråklig lærer skal kunne ta eleven ut ved behov, kan det være nødvendig at tospråklig lærer og klasselærer i fellesskap har en samtale med eleven hvor de avklarer disse tingene.

Læringsutbytte og erfaringsdeling

Empirien viser at bolklegging av den tospråklige fagopplæringen har gitt et mer helhetlig undervisningstilbud til de minoritetsspråklige elevene som har deltatt i prosjektet, og både de tospråklige lærerne og klasselærerne har opplevd arbeidet gjennom prosjektet som svært verdifullt. Det er kun de tospråklige lærerne som har en bemerkning til bolkleggingen av undervisningstimene. De var redd for at periodelesingen ved Kjølberg skole kunne gå på bekostning av de elevene ved andre skoler som ikke deltok i prosjektet. Dersom også de andre skolene hadde organisert undervisningen på tilsvarende måte, ville dette, slik de tospråklige lærerne så det, gitt positive effekter for elevene. De tospråklige lærerne påpekte at deres egen arbeidssituasjon var underordnet elevenes interesser, men de sa at dersom alle skoler brukte denne organiseringsmodellen så ville det gitt dem en bedre arbeidssituasjon.

Som sagt innledningsvis i dette kapitlet var engasjementet og positiviteten hos ledelse og lærere ved oppstarten en viktig årsak til at prosjektet i så stor grad har vært positivt. At klasselærerne i prosjektteamet i utgangspunktet hadde et godt samarbeid og gode rutiner var også en viktig forutsetning for prosjektet. Dersom andre skoler ønsker å prøve en tilsvarende organiseringsmodell er det ingenting som skulle tilsi at ikke disse også skulle oppnå like gode resultater. Lederne på FRIS og Kjølberg ønsker at prosjekterfaringene skal deles med skoleeier og skoleledere slik at erfaringene kan bidra til bedre utnyttelse av timer til tospråklig fagopplæring og et mer helhetlig tilbud til minoritetsspråklige elever i Fredrikstad kommune. Det kreves tid og vilje til å endre etablerte system, og rektor ved FRIS foreslår derfor en gradvis utvidelse slik at bolklegging av timer til tospråklig fagopplæring i første rekke gjøres ved skoler på Østsiden som allerede har et godt utviklet ledernetverk.

Litteratur

August, Diana og Shanahan, T. (Ed.) (2006). *Developing literacy in second-languages learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Bakken, Anders og Elstad Jon Ivar (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. *NOVA Rapport 7/12*.

file:///C:/Users/ksp/Downloads/5587_1.pdf (lesedato 16.05.14)

Cummins, Jim 1984: *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Texas: Pro-Ed.

- Fee, Joan F. (2011). Latino Immigrant and Guest Bilingual Teachers: Overcoming Personal, Professional, and Academic Culture Shock. *Urban Education*. 46(3) s. 390-407
- Forman, Ross (2012). Six Functions of Bilingual EFL Teacher Talk: Animating, Translating, Explaining, Creating, Prompting and Dialoguing. *RELC Journal* 43(2) s. 239-253
- Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kenner, Charmian og Ruby, Mahera (2012). Co-constructing bilingual learning: an equal exchange of strategies between complementary and mainstream teachers. *Language and Education*. Vol. 26, Nr. 6 s. 517-535
- Kunnskapsdepartementet (1999). St.meld. nr. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-25-1998-99-.html?id=402491> (lesedato 18.06.14)
- Kunnskapsdepartementet (2014). **Xx** (Opplæringslova) (lesedato 18.06.14)
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Laufer, Batia og Goldstein Zahava (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength and Computer Adaptiveness. *Language Learning. A journal of Research in Language Studies*, 54, s. 399 – 436
- Melby-Lervåg, Monica og Lervåg, Arne (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 05. s. 330 - 343
- Ragnarsdóttir, Hanna (2010). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. s. 1-31
- Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seland, Idunn (2013). Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1979. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Nr. 02, s. 188 - 214
- Øzerk, Kamil 2008: «Tospråklig opplæring og funksjonell tospråkligheit». I: Therese Sand (red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk.

VEDLEGG: Målformulering og tiltaksplan

FØRSTE MÅL:				
<p>Utvikle gode samarbeidsrutiner mellom tospråklige lærere, særskilt norsklærere og faglærere rundt de tospråklige elevene og i større grad gjøre nytte av tospråklig faglærer som medlærer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedre organisering av bruk av tospråklige lærere • Etablere gode rutiner for samarbeidet • Innlemme tospråklig faglærer i stasjonsundervisning som foregår på trinnet • Tydeliggjøre forventninger mellom tospråklig lærer og faglærere 				
<u>Hva er bra?</u>		<u>Hvorfor?</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • God samarbeidsvilje mellom ulike lærere • Løpende samarbeid • God dialog om hva elevene trenger • Lett å spørre om hjelp • Innenfor knapp tidsramme jobber man effektivt • Involverte lærere er fleksible for endringer • Resultatorienterte faglærere og tospråklige lærere som setter faglig utvikling i fokus 		<ul style="list-style-type: none"> • Positive tospråklige lærere • Genuin interesse for elevene • Etter flere år sammen er man godt kjent og ikke redde for å ta kontakt med hverandre og be om hjelp, spørre 		
<u>Hva kan bli bedre?</u>		<u>Hvordan?</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Få til planlagt samarbeidstid • Bedre informasjonsflyt mellom tospråklige faglærere og teamets øvrige faglærere • Øke læringstrykk fra tospråklig faglærer ved økt tilgjengelighet • Enkelttimer i løpet av uka med tospråklig faglærer gir liten mulighet for å synliggjøre ressursen for elevene, og tospråklig faglærer blir «usynlig» for mange elever • Klargjøring av forventninger til hva de ulike lærere tar ansvar for 		<ul style="list-style-type: none"> • Tidfeste fast samarbeidstid • Bruke posthyllene mer aktivt for å spre viktig info, aktuelle prøver, endringer • Tospråklige faglærere får tilgang på skolens fellesområde • Bolk-legging av timeplanen til tospråklig faglærer slik at de i perioder har økt tilgjengelighet. Mer fokus på intensive læringsperioder • Utarbeide en beskrivelse av forventninger og ansvarsfordeling av arbeidsoppgaver 		
TILTAK	Hvorfor	Når	Hvordan	Hvem
1. Fast samarbeidstid	For å kunne etablere et samarbeid der lærere faktisk prater sammen, og med mulighet for forventningsavklaringer, informasjonsutveksling og dialog om felles elever.	Torsdag etter undervisning, ca. 1/5 time hver uke i periodene tospråklig faglærer er til stede.	Fast agenda: <ul style="list-style-type: none"> • Elevsaker • Fagsamarbeid • Evaluerin • Foreldre-samarbeid 	Alle faglærere og tospråklige faglærere på team X
2. Bruke fellesområdet på nett og posthylle aktivt for informasjons-	For å sikre utveksling og god flyt av informasjon.	Hver uke	Alle faglærere og tospråklige faglærere bruker hyller og felles nettplattfomer hver uke og har et	Alle faglærere og tospråklige faglærere

flyt.			ansvar for å følge opp. Rektor Kjølborg må melde fra til IT om personer som må ha tilgang på fellesområde.	
3. Bolklegging av timer med tilgjengelig tospråklig faglærer	Vil kunne bidra til en mulighet for å jobbe mer systematisk. I tillegg vil muligheten for at tospråklige faglærere føler seg mer som en del av team øke. Det blir mulighet for tospråklige faglærere å fungere som medlærere og få en synligere rolle i klassen generelt.	I løpet av våren 2013 skal dette være lagt, og vi starter skoleåret 2013/2014 med denne organiseringen.	4 ukers «loop» med og uten tospråklig faglærer. 4 timer mandag og 4 timer torsdag + samarbeidstid	FRIS
4. Loggføring av våre erfaringer rundt samarbeidet underveis	Det er viktig at vi dokumenterer og evaluerer underveis for å kunne justere kurs, og for å vite om endringene fører til de ønskede resultatene.	Gjøres siste samarbeidstid etter hver bolk på 4 uker.	Det settes av tid i samarbeidstiden til å loggføre/evaluere. De involverte lærerne bytter på å skrive referat i egen bok som ligger på teamkontoret.	Alle faglærere og tospråklige faglærere

ANDRE MÅL:

Bedre kvaliteten på både særskilt språkopplæring og opplæringen i skriftlige fag og lesefag for de tospråklige elevene.

- **Bedre muntlige og skriftlige ferdigheter hos de tospråklige elevene ved økt tospråklig læringstrykk inn mot eksisterende undervisningsopplegg på trinnet med fokus på begrepstrening og ordavklaring.**

<u>Hva er bra?</u>	<u>Hvorfor?</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Gode etablerte metoder som gir alle elever gode muligheter for tilpasset undervisning og rom for inkludering av alle (stasjonsarbeid/sjangerpedagogikk/makkerlesing) • Elevene er flinke til å spørre om råd/hjelp • Elevene på trinnet er drillet siden 1.trinn på metodene, og de er godt kjent for alle elevene og lærerne på trinnet. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stasjonsarbeid</u>; gode tilpasningsmuligheter elevene, metoden gir trygghet i mindre grupper, mer ro på hver gruppe, og mulighet for oppfølging av enkeltelever. • <u>Sjangerpedagogikk</u>; fokus på elevenes lese/skriveferdigheter der de er, gir elevene gode stillaser til å forme egne tekster ut fra ulike forutsetninger, godt verktøy for å bryte ned store oppgaver i mindre overkommelige deler. • <u>Makkerlesing</u>; elevene hjelp fra andre til å få forståelse for en tekst,

			gode muligheter for fokus på begrepsforståelse for alle elever.	
<u>Hva kan bli bedre?</u> <ul style="list-style-type: none"> • Begrepsforståelse for tospråklige elever • Forståelse av fagspråk/fagbegreper innen naturfag og samfunnsfag • Generell forståelse av tekst 			<u>Hvordan?</u> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på førforståelse før et planlagt stasjonsarbeid sammen med tospråklig faglærer • Etablere ordbank • Fokuserer enda mer på visuelle hjelpemidler 	
TILTAK	Hvorfor	Når	Hvordan	Hvem
1. Makkerlesing med støtte mellom tospråklig faglærer og elev	Dette kan bedre førforståelse av tekst, gir god trening i formidling og muntlige ferdigheter innenfor en trygg ramme og gode muligheter for differensiering med ulike typer tekster.	Hver mandag mellom tospråklig faglærer og elev som forberedelse til tirsdagens stasjonsarbeid	Inne i klassen	Faglærer og tospråklig faglærer
2. Begrepsfokus. Gjennomgang av vesentlige begreper før stasjonsarbeid. Fokus på naturfag og samfunnsfag. Utarbeide ordbank og lage skjema for ord/begreper på morsmål og norsk	For å sikre forståelsen av ord/begrep hos alle elevene. Og for gi foresatte god oversikt over temaer og begreper de kan følge opp hjemme	Hver mandag i periode med tospråklig faglærer til stede	Individuell oppfølging av tospråklig faglærer gjennomgår skjema/ordbank for uka. Testes i slutten av en 4-ukers periode	Tospråklig faglærer
3. Evaluerings av elevenes ferdigheter gjennom uformell samtale jevnlig med eleven og telefonsamtale med hjemmet i løpet av hver 4 ukers periode	For å få en oversikt over hvordan elevene opplever endringene, og mulighet for å justere arbeidsmåter og metoder underveis.	I løpet av mandag i perioden med tospråklig faglærer til stede	I løpet av undervisningstiden som er en til en. Telefon hjem ved avslutning av en fireukers periode for en prat med foresatte om perioden som har vært.	Tospråklig faglærer og faglærere
4. Tospråklig faglærer som medlærer i stasjonsarbeidsøkt	For å utnytte tospråklig lærerressurs bedre i et eksisterende opplegg der mulighet for tett faglig oppfølging er mulig	Hver torsdag	Tospråklig faglærer blir en del av teamet lærere som organiserer undervisningen, med et fokus på de tospråklige elevene i særdeleshet. Tospråklig faglærer deltar i fagopplæringen på linje med de andre	Tospråklig faglærer

			faglærerne.	
5. Lage sammendrag over temaer som skal gjennomgå og forenkle mål	For å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære og gjøre læreprosessen enklere. Dette vil ansvarliggjøre elevene.	I forkant av tema-arbeid	Gjennomgang sammen med tospråklig faglærer i perioden de er til stede	Tospråklig faglærer
TREDJE MÅL: Utvikle god praksis innenfor området foreldresamarbeid for å sikre best mulig læringsutbytte for eleven. <ul style="list-style-type: none"> • Se og bruke foreldre som en ressurs • Gi foresatte mulighet til medvirkning i læringsarbeidet • Tydeliggjøre forventninger mellom lærere og foreldre • Utvikle god informasjonsflyt mellom hjem og skole 				
<u>Hva er bra?</u> <ul style="list-style-type: none"> • Foresatte er interesserte og vil det beste for sine barn. • Skolen opplever å ha en god dialog med foresatte. • Skolen bestreber seg på å ha «åpen dør», og ønsker foresatte velkommen til skolen. • Telefonkontakt brukes aktivt av lærere når beskjeder til hjemmet skal gis. • Konferansemøter holdes i noen grad sammen med tospråklig faglærer. 		<u>Hvorfor?</u> <ul style="list-style-type: none"> • God kompetanse på Kjølberg skole i å møte tospråklige elever og deres foreldre. • Foresatte gir oss verdifull kunnskap om eleven som vi trenger for å gi tilpasset undervisning. 		
<u>Hva kan bli bedre?</u> <ul style="list-style-type: none"> • Flere møtepunkt med foresatte. • Foresattes muligheter til å støtte i læringsarbeidet. • Bedre informasjon til foresatte om organisering, ukeplaner og hjemmearbeid. • Tydeligere forventninger til foresatte om hva vi ønsker de skal bidra med og følge opp. • Bli bedre til å undersøke hva foreldre ønsker og kan bidra med i forhold til elevens skolearbeid. 		<u>Hvordan?</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ekstra konferansetime hvert semester ved behov. • Før-foreldremøte i forkant av ordinære foreldremøter. • Orienteringsmøte om prosjektet og mål i løpet av våren før oppstart av prosjekt. • Økt telefonkontakt mellom foresatte og tospråklig lærer. • Kartlegge foresattes «bidragmuligheter» i forhold til hjemmearbeid og hjelp til eget barn. • Ekstra leksehjelp til tospråklige med behov for det. (Mulig bruk av seniorressurs?) 		
TILTAK	Hvorfor	Når	Hvordan	Hvem
1. Foreldremøte med informasjon om prosjektet	For at foresatte skal være informert og en mulighet for oss til å kartlegge foreldres «bidragmuligheter» og ønsker. Dette blir grunnlag for videre avtaler om samarbeid mellom skole og hjem	10.juni klokka 18.00		Lærere på trinn X lager invitasjon

2. Faste telefonsamtaler til hjemmet etter endt 4-ukers bolck	For å holde foreldre informert om elevens utvikling, og for å gi hverandre tilbakemeldinger på hvordan prosjektet fungerer og arbeid videre			
3. Foreldremøte med fokus på underveisevaluering av prosjekt	Utveksle erfaringer og vurdere effekt av prosjekt	November 2013	På skolen	Faglærere, tospråklige faglærere og foresatte
4. Skriftliggjøre ordbank og sammendrag av temaer i samfunnsfag/naturfag	Gjøre det enklere for foreldre å følge opp læringsmålene og støtte sine barn og skolen i det arbeidet som skal gjøres	I forkant av temaer man skal jobbe med, og som en del av arbeidsplaner		Samarbeid mellom faglærer og tospråklig faglærer
5. Mulighet for ekstra konferansetimer og med tospråklig faglærer til stede	Sikre god informasjonsflyt begge veier, og muligheter for å diskutere læringsmål og arbeidsoppgaver		På skolen	Faglærer og tospråklig lærer
6. Leksehjelp?				
FJERDE MÅL:				
Bidra til spredning av kunnskap og kompetanse i etterkant av prosjektperioden				
Ingen tiltaksplan utarbeidet				