

Tove Skoug og Sigrun Sand

Med Madhia og Akbar
fra barnehage til skole

En oppfølging av prosjekt med gratis
korttidsplass i barnehage for alle
femåringer i bydel Gamle Oslo

Rapport 2

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 6 – 2003

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

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

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

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

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

Rapport nr. 6 - 2003

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-278-9

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 2

Forfattere: Tove Skoug og Sigrun Sand

Nummer: 6

Utgivelsesår: 2003

Sider: 197

ISBN: 82-7671-278-9

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver: Læringscenteret etter kontrakt med Barne- og familiedepartementet

Emneord: Minoritetsspråklige elever, tospråklig opplæring, overgang barnehage – skole.

Sammendrag: Dette er rapport nr. 2 fra evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Vi har fulgt seks barn fra prosjektbarnehagene gjennom deres første og andre skoleår ved to forskjellige skoler. Oppgaven vår har vært å undersøke hvordan disse barna greier seg i skolen, språklig og sosialt. Vi har intervjuet lærere, foretatt klasseromsobservasjoner og gjennomført en språkundersøkelse av de seks elevenes andrespråksutvikling fra barnehage til slutten av 2.klasse. Rapporten gir en beskrivelse av sider ved den opplærings situasjonen som barna fikk i 1. og 2.klasse. Med utgangspunkt i Thomas og Colliers, samt Bakers kategorier og modeller for tospråklig opplæring, gir vi en analyse av skolens undervisning, samtidig som vi ser på barnehagetilbudet og skolens opplegg samlet. Vi har laget elevportretter av de seks elevene og drøfter ulike problemstillinger knyttet til hva det vil si å greie seg i skolen for denne gruppen elever. Til slutt ser vi bakover på det tilbudet elevene fikk i prosjektbarnehagene siste året før skolestart. Rapporten konkluderer med å peke på to hovedutfordringer:

- 1) Utformingen av et sammenhengende tospråklig opplæringsprogram over en periode på minst 5-6 år fra barnehage og inn i skolen, dette innenfor rammen av eksisterende tilskuddsordninger til tospråklig assistanse (barnehage) og undervisning (skole).
- 2) Lærerutdanningen må gi både den ettspråklige læreren med norsk morsmål og den tospråklige med minoritetsspråklig bakgrunn formelle kvalifikasjoner for å delta i tospråklig opplæring av minoritetsspråklige barn i barnehage og skole basert på likeverd og samarbeid preget av gjensidig respekt og forståelse.



Høgskolen i Hedmark

Title: Following Madhia and Akbar from Kindergarten to Primary School. Evaluation of the project “Kindergarten free of charge to all the five-years-olds in the district of Gamle Oslo”. Part 2.

Authors: Tove Skoug and Sigrun Sand

Number: 6

Year: 2003

Pages: 197

ISBN: 82-7671-278-9

ISSN: 1501-8563

Financed by: Norwegian Board of Education according to contract with the Ministry of Children and Family Affairs.

Keywords: Children from minority groups, Bilingual Education, Transition Kindergarten – Primary School

Summary: This is the second evaluation report of the pilot-project “Short-time kindergarten free of charge for all 5-year-old children in Gamle Oslo”, following six of the project children through their first and second year in school. Our task has been to look into how these children manage the school situation, linguistically and socially. We have interviewed the teachers, made classroom-observations and tested the children in order to get a picture of the progress in their second-language skills. The report describes some main aspects in the educational situation, at school and in the classroom. Based on the research of Thomas & Collier and Colin Baker’s typology, we analyze the bilingual education programs the children have gone through in school. In the report we portray the children in our sample as first and second graders in school. Further we discuss different aspects of what it means to “do well” in school for this group of pupils. Looking back to the education program in the project-kindergarten, the report ends up highlighting two main challenges:

- 1) The need to model and perform a *strong* bilingual program for a period of 5-6 years through a coherent bilingual education Kindergarten - Primary school, based on the existing grant system of bilingual assistance and teaching.
- 2) Teacher Education programs should authorize both the bilingual and the monolingual staff in Kindergarten and in School within the field of bilingual education in order to qualify them for their specific educational tasks and to further the teamwork based on equality and mutual respect between to groups of teachers.

Innhold

Forord.....	11
Sammendrag	13
1 Innledning og bakgrunn.....	19
1.1 En orientering om prøveprosjektet.....	19
1.2 En orientering om evalueringsprosjektet i barnehagen.....	20
1.3 En orientering om evalueringsprosjektet i skolen.....	20
1.4 Problemstilling, teoretisk og metodisk tilnærming	21
1.4.1 Integrering og tilpasset opplæring.....	21
1.4.2 Vår forståelse av evalueringsoppdraget	22
1.4.3 Teoretisk referanseramme	24
1.5 Den videre framstillinga.....	26
2 Utvalg og metode.....	27
2.1 Utvalg	27
2.2 Valg av forskningsstrategi.....	28
2.2.1 Kasusstudie.....	28
2.2.2 Generalisering og representativitet.....	30
2.3 Metoder.....	31
2.3.1 Kvalitative data.....	32
2.3.2 Andre metoder	34
2.4 Tolking av data	35
3 Teoretisk perspektiv: Opplæringsmodeller	37
3.1 Innledning.....	37
3.2 Tospråklig opplæring i lys av Baker og Thomas & Collier.....	38
3.2.1 To <i>sterke</i> opplæringsprogram.....	39
3.2.2 Tospråklig opplæring etter <i>svak</i> modell.....	41

3.3 Hva viser Thomas & Colliers undersøkelser?.....	44
3.3.1 Framgang stor nok til å minske forspranget.....	44
3.3.2 Elevenes utbytte etter <i>sterk</i> opplæringsmodell	44
3.3.3 Elevenes utbytte etter <i>svak</i> opplæringsmodell	45
3.3.4 Andre sentrale funn	47
4 Beskrivelse av undervisningsoppleggene.....	51
4.1 Askeland skole.....	51
4.1.1 Organisering og strukturelle forhold ved skolen.....	51
4.1.2 – og i klassen	52
4.1.3 Overgangen barnehage – skole.....	54
4.1.4 Språkopplæringen ved skolen	55
4.1.5 – og i klassen	57
4.1.6 Innhold og arbeidsform	58
4.1.7 Samarbeidet skole – hjem.....	60
4.1.8 De viktigste utfordringene framover	62
4.2 Bjørnåsen skole.....	63
4.2.1 Organisering og strukturelle forhold ved skolen.....	63
4.2.2 – og i klassen	64
4.2.3 Overgang barnehage – skole	66
4.2.4 Språkopplæringen på skolen	67
4.2.5 - og på klassenivå	69
4.2.5 Innhold og arbeidsform	73
4.2.6 Samarbeid skole – hjem	75
4.2.7 De viktigste utfordringer framover	77
5 Analyse av undervisningsoppleggene	81
5.1 Innledning.....	81
5.2. L 97 og opplæringstiltak for språklige minoriteter	82
5.3 Askeland skole.....	83
5.4 Bjørnåsen skole.....	85
5.5 Sammenfatning.....	88
6 ”Klassebilder” med seks elevportretter	89
6.1 Innledning.....	89

6.2	Askeland skole, klasse 1X.....	89
6.2.1	Glimt fra to dager i klasse 1X i november	90
6.2.2	Klassestyrer Aydin har ordet.....	92
6.2.3	Klassestyrer Aydins inntrykk av ”prosjektbarna” i klassen.....	95
6.3	Askeland skole - klasse 2 X	96
6.3.1	Klassestyrer Berit har ordet.....	96
6.3.2	Hva viser klasseromsobservasjonene?	99
6.4	Elevportretter av Madhia, Akbar, Muzammal og Carmen.....	100
6.4.1	Madhia: ”Hvorfor er ikke stjerner sånn som de <i>skal</i> være?” ..	100
6.4.2	Akbar: ”Pluto!”	102
6.4.3	Muzammal: ” <i>Det</i> - bilde på min arabiske skole”	105
6.4.4	Carmen: ”Makaroni - m er først!”	107
6.5	Oppsummering – prosjektbarna ved Askeland skole.....	110
6.6	Bjørnåsen skole, klasse 1Y	110
6.6.1	Glimt fra to dager i klasse 1Y i november	111
6.6.2	Klassestyrer Kari har ordet.....	113
6.6.3	Klassestyrer Karis inntrykk av ”prosjektbarna” i klassen.....	115
6.7	Bjørnåsen skole, klasse 2 Y.....	116
6.7.1	Klassestyrer Lena har ordet.....	116
6.7.2	Inntrykk fra klasseromsobservasjonene	121
6.8	Elevportretter av Amin og Faysal	121
6.8.1	Amin: ”Jeg vet! Jeg vet!”	121
6.8.2	Faysal; ”Han stortrives på skolen”, sier lærer.....	126
7	Språkundersøkelsen.....	131
7.1	Om språkundersøkelsen.....	131
7.1.1	Innledning – om bruk av test.....	131
7.1.2	Valg av språktest	135
7.1.3	Presentasjon av testen.....	139
7.1.4	Noen motforestillinger mot bruk av testen.....	140
7.1.5	Gjennomføring av testen	143
7.1.6	Om tolking av resultatene.....	143
7.2	Presentasjon av resultatene på språkundersøkelsen	144
7.2.1	Innledning.....	144
7.2.2	Presentasjon av resultatene.....	145
7.2.3	Oppsummering av språkundersøkelsen.....	150

8	Hvordan har prosjektbarna greid seg i skolen?	153
8.1	Innledning	153
8.2	Deres språklige forutsetninger?	153
8.2.1	Før skolestart	153
8.2.2	Ved avslutning av 2.klasse	154
8.3	Hvordan vurderte lærerne de seks elevene i skolen?	156
8.3.1	Lærerbedømmelsene i 1.klasse	156
8.3.2	Lærerbedømmelsene i 2.klasse	157
8.3.3	Drøfting av lærerbedømmelsene	160
8.4	Trekk ved undervisningssituasjonen	165
8.4.1	Undervisningsspråket og lærernes undervisningsstrategier	165
8.4.2	Lærernes strategier og tilpasset opplæring	167
8.4.3	Morsmålsopplæring	168
8.4.4	Språklæring gjennom samhandling	172
8.4.5	Språklæring gjennom arbeid med fag	173
8.4.6	Uro i klassen	175
8.4.7	Hva er tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?	176
9	Oppsummering, avslutning og konklusjon	179
9.1	Hovedtrekk i våre undersøkelser	179
9.1.1	Problemstilling	179
9.1.2	Metoder	179
9.1.3	Resultater	180
9.1.4	Tilpasset språkopplæring – noen sentrale spørsmål	182
9.2	Avsluttende refleksjoner	184
9.2.1	Et blikk tilbake på barnehagen	184
9.2.2	Prognosen framover mot skoleavslutning	185
9.2.3	Barnehage + skole = ?	186
9.3	Konklusjon	189
9.3.1	Helhetlig modell i barnehagen og i skolen	189
9.3.2	Krav til lærerutdanningen	190
	Litteraturliste	193

Forord

Dette er rapport nr. 2 fra Høgskolen i Hedmark om evaluering av ”Prøveprosjekt med gratis korttids plass i barnehage i bydel Gamle Oslo”. Rapporten inneholder en undersøkelse av hvordan noen av barna fra prosjektet har greid seg i skolen. Evalueringa er finansiert av Læringscenteret.

Vi takker skoleledelsen ved de to skolene, Askeland skole og Bjørnåsen skole, lærerne i klassene X og Y og de seks elevene Madhia, Akbar, Carmen, Muzammal, Amin og Faysal som vi i to år har betraktet som ”våre” elever. I tillegg takker vi Bodil Baasland ved Læringscenteret for velvilje og interesse, og ledelsen ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark for vennlig oppfølging. Vi takker medlemmer av Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier ved Høgskolen i Hedmark og da spesielt vår veileder Thor Ola Engen for solid faglig veiledning og Lise Iversen Kulbrandstad for viktige faglige innspill underveis. En takk også til Kamil Øzerk, som sammen med de to foran nevnte, har sittet i prosjektets referansegruppe. Vi gjør oppmerksom på at det er undertegnede som står ansvarlig for rapportens utforming og innhold.

Evalueringssprosjektet er gjennomført med Tove Skoug som prosjektleder og Sigrun Sand som prosjektmedarbeider. Vi har delt ansvaret når det gjelder innsamling og bearbeiding av data. I rapporten har Tove Skoug hatt hovedansvaret for sammendraget og kapitlene 3, 4, 5 og 9. Sigrun Sand har hatt hovedansvaret for kapittel 1, 2, 6, 7 og 8. Vi håper rapporten vil komme til nytte både i departementet, i bydel Gamle Oslo, i lærerutdanning og i barnehage og grunnskole.

Hamar 4.mars 2003

Tove Skoug og Sigrun Sand

Sammendrag

Problemstilling, metoder og teori

Utgangspunktet for undersøkelse har vært spørsmålet om *hvordan klarer prosjektbarna seg i skolen*. Dette er sett i lys av ”5-åringsprosjektets” intensjon om å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring ved å fremme barnas norskspråklige kompetanse før skolestart. Vår oppgave har vært å følge noen av de barna vi språktestet i barnehagen videre inn i skolen. Som del av vår vurdering av barnas situasjon i skolen, har det vært nødvendig også å se på den opplæringskonteksten de gikk inn.

Vår undersøkelse begrenser seg til et utvalg på 6 seks barn. Vi fulgt dem gjennom deres 1. og 2. skoleår på to forskjellige skoler og i to forskjellige klasser fra høsten 2000 til sommeren 2002.

Beskrivelsene og analysene bygger på data innhentet gjennom skriftlige planer, intervju med lærerne og skoleledelsen, gjennom egne observasjoner i klassene. Vi har også brukt den samme språkscreeningstesten som vi anvendte i barnehagen.

Analysene av skolenes undervisningsopplegg er foretatt på bakgrunn av Colin Baker (1996) sin typologi og Wayne P. Thomas og Virginia P. Collier (2002a, 2002b) sin forskning vedrørende ulike opplæringsprogram og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hvis de minoritetsspråklige elevene skal gis muligheter til å ta igjen det forspranget som de enspråklige majoritetsspråklige elevene i utgangspunktet har ved skolestart i den vanlige skolen, må undervisningen følge en *sterk* tospråklig opplæringsmodell, et tospråklig *berikende* undervisningsprogram. Dette forutsetter at programmet blir gjennomført i praksis gjennom en sammenhengende periode på minst 5-6 år.

Resultater

Prosjektbarna startet skolen med en svakere norskspråklig kompetanse enn det som etnisk norske 6-åringer forventes å ha ved skolestart, - dette ut fra språkscreeningstestens norm. Testresultatet indikerte at de seks barna vi fulgte, lå mellom 3 og 4 år under normen for ettspråklige norske jevnaldringer når det gjaldt *ordforråd*. Etter to år i skolen har disse barna hatt en framgang tilsvarende 2 til 2 ½ år. Testresultatene gir indikasjoner på at de i liten grad har innhentet noe av det norskspråklige forspranget som elever med norsk morsmål i utgangspunktet hadde ved skolestart. Ved slutten av 2. klasse hadde de beste nådd opp til et norskspråklige ordforrådnivået som testen setter som norm for det nivået etnisk norske barn forventes å ha som femåringer, d.v.s. ett år *før* skolestart.

Ingen av de to skolene eller de to klassene som inngikk i vår undersøkelse, hadde et opplegg i samsvar med en sterk tospråklig undervisningsmodell. Ved begge skolene ble det lagt opp til ulike former for *støtte*-program som fungerte delvis ved siden av, og delvis som integrert del av den ordinære norskspråklige undervisningen.

Slik som støtteprogrammet ble gjennomført i klasse X ved Askeland skole, kan dette karakteriseres som en form for tilpasset norskspråklig opplæring. Klassen var sammensatt av elever med mange forskjellige morsmål, bl.a. norsk. All undervisning skjedde på norsk. Skolen hadde et *pull-out*-opplegg knyttet til morsmålsopplæring, til tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Dette var spesielle opplæringstiltak for de minoritetsspråklige elevene som var svake i norsk. Men ingen av de barna vi fulgte i klasse X, deltok i noen av disse støttegruppene. I vår klasse ble det gitt norskspråklig støtte i samlet klasse gjennom en tilpasning av undervisningsspråket. På 2. klassetrinn ble det også gitt ekstra støtte med delt klasse i timene med lese- og skriveopplæring på norsk.

Klasse Y ved Bjørnåsen skolen var i hovedsak satt sammen av elever med arabisk og somali som morsmål. Det var ingen elever i klassen som hadde norsk morsmål. Lærerteamene besto av etnisk norsk klassestyrer og to tospråklige lærere som dekket de to hovedspråkgruppene i klassen. Undervisningsspråket var norsk. I praksis ble opplegget i klasse Y i stor grad

gjennomført som en type *norskspråklig* ”mainstream”-undervisning med bistand av tospråklige lærer som oversatte fra norsk til morsmål etter behov. I tillegg forsøkte klassestyrer til en viss grad å tilpasse sin norskspråklige undervisning etter elevenes språkforståelse. På 2. klassetrinn hadde de tospråklige lærerne morsmålsundervisning (lese- og skriveopplæring) i egne grupper noen timer i uken. De deltok også i klasseromsundervisningen noen timer i uken. Også i disse situasjonene var undervisningsspråket norsk. Den etnisk norske læreren ledet undervisningen, mens den tospråklige læreren syntes å fungere i en underordnet rolle som ”oversetter”.

På skolenivå var opplæringen ved Bjørnåsen skole lagt opp etter en type *overgangsprogram*. Det ble lagt til rette for undervisning i *morsmålet* i egne grupper. Den tospråklige læreren skulle også kunne bistå med støtte på morsmålet inne i klassen i felles undervisning. Sann sett var det her i hovedtrekk lagt opp til et undervisningsopplegg etter *svak* tospråklig modell som en *overgangsordning*, hvilket samsvarer med intensjonene i L97 og de statlige tilskuddsordningene for opplæring av språklige minoriteter i grunnskolen.

Så langt synes de fleste av barna i vårt utvalg å finne seg sosialt sett godt til rette i skolesituasjonen. Som individer er de svært forskjellige på ulike vis, men i skolesituasjonen virket de fleste av ”våre” å være tilfredse med sin skolesituasjon, godt inkludert i klassemiljøet og med god motivasjon for å delta i undervisningen og de ulike arbeidsoppgaver som ble gitt. Men når en ser på deres norskspråklige framgang og sammenholder dette med langtidsforskningens funn, er utsiktene framover relativt dystre med hensyn til det faglige utbytte videre i skolen.

Konklusjoner

Prosjektbarnehagenes sentrale oppgave var å fremme minoritetsbarnas norskspråklige kompetanse før skolestart. Men prøveprosjektet forhindrer ikke at skolen fortsatt har en utfordring i forhold til denne gruppen elever. Dette fordi det er urealistisk å forvente at den norskspråklige avstanden mellom minoritet og majoritet kan utjevnes etter kort tid i barnehagen.

”Derfor er det en utfordring for barnehage og skole sammen å tilrettelegge pedagogiske tilbud for de minoritetsspråklige barna som tar hensyn til dette.” (Sand og Skoug 2002 s. 193).

Uansett hvor godt et norskspråklig opplegg er i barnehagen og i skolen, uansett hvor godt de ulike læringsmulighetene anvendes, vil tidsfaktoren være av avgjørende betydning. I lys av intensjonen om reell integrering, har skolen et ansvar for å gi de minoritetsspråklige en opplæring som bidrar til at deres skoleprestasjoner kommer opp på samme nivå som de majoritetsspråklige elevene ved skoleslutt.

Tospråklig opplæring; et helhetlig opplegg i barnehagen og i skolen

Vi mener det må være riktig å se både barnehagen og skolen som et helhetlig opplæringstiltak. Dette vil være viktig for *alle* barn, men det er av særskilt betydning for de minoritetsspråklige barna. Som framtidige elever i den norske grunnskole vil det være av særskilt betydning for denne gruppen barn at de får et tilbud om tospråklig opplæring *før* skolestart. Men ikke ut fra den forventning at de da begynner i skolen med samme norskspråklige kompetanse som sine ettspråklige norske jevnaldringer. Selv med et par år i barnehage vil de fleste minoritetsspråklige ha behov for et undervisningstilbud av en type som gir dem muligheter for en språklig og faglig framgang stor nok til å innhente den avstanden de etniske norske i utgangspunktet har i den norske skole. Enkelt sagt, uten et særskilt undervisningsopplegg tilpasset deres språklige forutsetninger, risikerer de minoritetsspråklige barna å anvende skoletimene til å tilegne seg *norsk*, mens de majoritetsspråklige også tilegner seg *fagstoffet* samtidig. Vi mener det derfor vil være viktig å anvende de sentrale tilskuddsordningene til morsmålsassistanse i barnehagen og til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i skolen ut fra en helhetlig tenkning. Vi ser dem som viktig å utforme og gjennomføre et tospråklig undervisningsopplegg som omfatter både barnehagen og skolen. Således kan dette representere et helhetlig pedagogisk opplegg som strekker seg over en minimumsperiode på 5-6 år. Et slikt program gjennomført på en vellykket måte etter intensjonene, vil kunne gi en type

opplæring som kan ligge nær opp til et *berikende* og *sterkt* tospråklig undervisningsprogram, sett barnehage og skole under ett.

Kvalifisering av lærere; en utfordring for lærerutdanningen.

En god gjennomført tospråklig fagundervisning forutsetter at begge språk fungerer som to selvstendige undervisningsspråk. Det forutsetter at både den etnisk norske læreren og den tospråklige læreren inngår i et lærerteam som likeverdige partnere. Det er derfor ikke tilstrekkelig å sette søkelyset på opplæring i morsmålet. En må også rette oppmerksomheten på oppæring **på** morsmålet, og hva en tospråklig fagopplæring i realiteten inneærer. Det er også viktig å rette søkelyset mot det forholdet at *tilpasset opplæring* overfor minoritetsspråklig barn forutsetter en opplæring med utgangspunkt i det språket som barnet kjenner best. En tospråklig undervisning forutsetter kvalifiserte lærere som kan samarbeide ut fra likeverdighet og gjensidig respekt. Det er viktig å sikre at begge samarbeidspartnerne, den ettspråklige læreren med norsk morsmål og den tospråklige læreren med minoritetsspråklig bakgrunn, har den nødvendige faglige kompetansen og de formelle kvalifikasjoner for det arbeidet og den lærerrollen de skal utøve i barnehage og i skolen. Dette er fortsatt en viktig utfordring for de ansvarlige på ulike nivå innen lærerutdanningen i Norge.

1 Innledning og bakgrunn

I dette kapitlet blir det kort gjort rede for bakgrunn og utgangspunktet for vårt evalueringsoppdrag, og vår tolkning av dette, samt en kort redegjørelse for teoretisk og metodisk tilnærming.

1.1 En orientering om prøveprosjektet

I sammenheng med ”Handlingsprogram for Oslo indre øst” og det samarbeidet som gjennom dette programmet var etablert mellom Oslo kommune og staten, ble det i 1998 igangsatt et prøveprosjekt med 4 timers gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo (videre kalt *prøveprosjektet*). Årsaken til at denne bydelen ble valgt, var at det i befolkningen her var en høy andel barn med minoritetspråklig bakgrunn¹ som ikke gikk i barnehage. Dette gratistilbudet på 4 timer pr. dag omfatter *alle* barn i det aktuelle årskullet, uansett om de benytter seg av det ordinære barnehagetilbudet (kommunalt og privat) i bydelen, eller om de benytter seg av plass i en av de egne korttidstilbudene (”prosjektbarnehagene”) som ble opprettet. Disse særskilte prosjektbarnehagene startet opp høsten 1998 som et tilbud til alle femåringer i bydelen som ikke hadde plass i barnehage. Prøveprosjektet ble høsten 2000 utvidet til også å omfatte alle fireåringene i bydelen. Prosjektet ble formelt avsluttet sommeren 2002, men de særskilte korttidsbarnehagene er likevel blitt opprettholdt ut barnehageåret 2002/2003.

Hovedmålsetting for prøveprosjektet var å legge til rette for bedre *integrering* og *språkopplæring* og øke *deltakelsen* av flerspråklige barn i barnehagene. Til sammen er det ca. 1800 barn som har benyttet dette barnehagetilbudet. Barnegruppene i prosjektbarnehagene har hele tiden

¹ Med minoritetsbarn/minoritetspråklig barn/barn med minoritetspråklig bakgrunn mener vi i denne rapporten barn av *innvandrede minoriteter*. Nasjonale minoriteter eller urbefolkninger er holdt utenfor (jfr. presiseringer i Engen m.fl. 1996, s.10).

bestått utelukkende av barn med minoritetsspråklig bakgrunn, med noe få unntak hvert år.

1.2 En orientering om evalueringsprosjektet i barnehagen

Våren 1999 inviterte Barne- og familiedepartementet (BFD) ulike fagmiljøer til å utarbeide prosjektskisse/anbud vedrørende evaluering av det pågående prøveprosjektet i Gamle Oslo. Oppdraget ble delt mellom Norsk institutt for forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA) og Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning (HH/LU). Vi ved HH fikk i oppgave å rette fokus på det pedagogiske opplegget i barnehagene, mens NOVA fikk i oppgave å se på prøveprosjektet i en større samfunns-messig sammenheng, bl.a. sette fokus på minoritetsfamiliene og deres forhold til barnehagetilbudet.

Oppdraget til Høgskolen i Hedmark skulle i hovedsak fokusere på språkstimulering og det pedagogiske innholdet i barnehagen og hvorvidt dette bidro til økt integrering.²

1.3 En orientering om evalueringsprosjektet i skolen

Våren 2000 ønsket BFD i samarbeid med Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) å utvide evalueringen til å omfatte hvordan ”prosjektbarna” greier seg i skolen. Denne evalueringen skulle være en oppfølging av Stortingets vedtak (jf. Inst. S.nr.164 (1998-99), der Regjeringen ble bedt om å utrede ulike prøveprosjekt for å bedre norsk-kunnskapene for barn i førskolealder, samt en oppfølging av St.meld.nr.25 (1998-99) – *Morsmålsopplæring i grunnskolen* – der det blir foreslått at KUF skal samarbeide med BFD om prosjekt med vekt på systematisk språktrening for grupper av femåringer i noen utvalgte kommuner.

Det ble understreket at evalueringa i skolen skulle sees i lys av den overordnede målsettingen til prosjektet: Å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring, samt øke deltakelsen av flerspråklige barn i barnehagen.

² Se Sand og Skoug (2002)

Noen av problemstillingene som departementene ønsket å få evaluert i skolesammenheng, var

- Hvordan klarer de minoritetsspråklige ”prosjektbarna” seg i skolen, i forhold til
 - sosial kompetanse
 - trygghet og grad av tilhørighet i klassen/skolen
 - norskkunnskaper og begrepsbruk (i forhold til å forstå og gjøre seg forstått)
 - aktiv deltakelse i undervisningen
- Graden av tilhørighet og deltakelse i nærmiljøet blant foreldrene til barn som deltok i korttidstilbudet, spesielt i forhold til
 - aktiv deltakelse og samarbeid med skolen og lærerne
- Å innhente erfaringer vedrørende integrering og språkopplæring for flerspråklige barn

Evalueringsoppdraget ble delt mellom NOVA og Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Hedmark har hatt oppfølgingen av ”prosjektbarna” inn i skolen som sitt hovedområde (jfr. første punkt ovenfor). ”Prosjektbarna” er betegnelsen på de barna som har gått i prosjektbarnehagene og fått gratis korttidsplass i barnehage ett år før skolestart. Høgskolens del av oppdraget har hatt et omfang tilsvarende i overkant av ett årsverk fordelt over 2 ½ år.

1.4 Problemstilling, teoretisk og metodisk tilnærming

1.4.1 Integrering og tilpasset opplæring

Integreringsmålsettingen står sentralt i prøveprosjektets dokumenter og er en ønsket effekt av barnehagetilbudet fra Barne- og familiedepartementets side. I Sand og Skoug (2002) drøfter vi begrepet ”integrering” og hvorvidt barnehagetilbudet kan sies å ha lagt til rette for dette. Vi gjentar derfor ikke utdypingen og presiseringen av integreringsbegrepet her. Vi ønsker imidlertid å problematisere begrepet ”tilpasset opplæring” i skolen som tiltak for å bidra til likestilling og like muligheter for alle i et flerkulturelt samfunn.

I L97 er det nedfelt et viktig prinsipp om retten til ”tilpasset opplæring” for alle elever i grunnskolen. ”Tilpasset opplæring” skal sikre alle en rett til opplæring som tar utgangspunkt i elevens evner og læringsforutsetninger. Dette skal sikre et likeverdig opplæringstilbud for alle, noe som betyr at det er skolen som skal tilpasse seg elevene, og ikke omvendt. Derfor ligger ansvaret for at elevene skal ”greie seg” i skolen, først og fremst på skolen. Ulikhet i forutsetninger krever særiltak for på sikt å sikre full likestilling mellom grupper. (jf. St.meld.nr.17 (1996-97)).

Schultz m.fl. (2002) skisserer fire ”basisbehov i en trygg opplæringssituasjon” som gjelder for alle elever i grunnskolen: Alle skal forstå det som blir sagt i klassen, alle skal oppleve mestring ut fra sine forutsetninger, alle skal oppleve identifikasjon, gjenkjennelse og tilhørighet, og alle skal få mulighet til å oppdage mening og sammenheng i skolens aktiviteter. De fleste majoritetsspråklige elever vil få dekket disse basisbehovene uten spesiell tilrettelegging av undervisningen. Minoritets-elevene derimot må i stor grad få opplæringssituasjonen tilpasset særskilt. For minoritetsspråklige elever blir derfor retten til tospråklig opplæring, det vil si en opplæring både på morsmål og på norsk, en del av den tilpassede opplæringa. Dette er videre et viktig tiltak for å bidra til målsettingen om integrering av språklige og kulturelle minoriteter gjennom å sikre likestilling, like muligheter, rettigheter og plikter for alle. Morsmålet til elevene er, i tillegg til å være et viktig redskap i innlæringen av norsk, også viktig for å gi disse elevene identifikasjon, gjenkjennelse og tilhørighet i opplæringssituasjonen.

1.4.2 Vår forståelse av evalueringsoppdraget

Vår del av oppdraget har vært å undersøke hvordan prosjektbarna greier seg i skolen, språklig og sosialt. Vi har også innhentet noe informasjon om deres faglige utvikling. Alt dette vil vi se i lys av hvordan skolen og opplæringssituasjonen til disse elevene har vært. Med en slik innfallsvinkel mener vi å kunne belyse sider både ved *hvordan* disse barna har greid seg i skolen, og også i noen grad *hvorfor* gjennom å se på den konteksten som opplæringa har skjedd innenfor. Vi har innhentet data på skole- og klassenivå som berører ulike sider ved undervisningssituasjonen til

elevene. Her har vi blant annet sett på områder som morsmålets plass, tilrettelegging av norskopplæringa i formelle og uformelle lærings-situasjoner, klassemiljøet, lærernes undervisningsstrategier og organisering av elevene. Ved å kartlegge sider ved undervisningssituasjonen, vil vi få et tydeligere bilde av hva slags krav og forventninger prosjektbarna møtte i skolen.

Det ”å greie seg i skolen” vil være avhengig av et samspill mellom elevrelaterte og skolerelaterte faktorer, noe som gjør det nødvendig å undersøke sider ved den konteksten som elevenes læring skjer innenfor.

Det ble understreket fra departementets side i utlysingsbrevet for prosjektet at evalueringa i skolen skulle sees i lys av den overordnede målsettingen til prosjektet: Å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring, samt øke deltakelsen av flerspråklige barn i barnehagen. Dette tolker vi slik at denne evalueringsstudien skal kaste lys over hvorvidt barnehagetilbudet kan sies å ha vært vellykket eller ikke, om det satset rett med tanke på målsetting og vektlegging. Kan en si at barnehageprosjektet i tilstrekkelig grad greide å styrke de elevrelaterte faktorene som omhandler elevenes språklige og sosiale kompetanse, slik at barna var rustet til å møte skolens krav og forventninger? Dette vil vi prøve å svare på senere i rapporten.

I Sand og Skoug (2002) konkluderer vi med at barnehageprosjektet har bidratt positivt med hensyn til å forberede barna for skolen, språklig og sosialt. Men vi konkluderer også med at, til tross for den målsettingen og vektleggingen dette prosjektet hadde, nemlig å legge til rette for bedre språkopplæring og integrering, startet de fleste av barna fra prosjektbarnehagene sannsynligvis i skolen med svært begrensede ferdigheter i norsk. Denne påstanden bygger vi på resultatene fra en språkundørsøkelse vi gjennomførte i barnehagene. Det vil derfor være helt avgjørende hva slags opplæringstilbud skolen gir denne elevgruppen.

Hva vi det si ”å greie seg” i skolen, *hvem* skal vurdere det og *når* skal en slik vurdering eventuelt skje? I vår undersøkelse vil vi prøve å svare på dette gjennom kasusstudier av 6 elever, der vi henter data fra en

språkscreeningstest, lærerbedømmelser og egne klasseromsobservasjoner foretatt av de samme elevene i 1. og 2.klasse. Vi har avgrenset vårt oppdrag når det gjelder å evaluere hvordan elevene greier seg språklig i skolen, til å se på deler av elevenes utvikling av ordforrådet på norsk. Vi innhenter ikke data som omhandler deres ferdigheter i morsmål, eller deres lese- og skriveferdigheter, noe som heller ikke BFD/Læringscenteret uttrykte spesielt ønske om (jfr. punktene ovenfor). Til det ville vi hatt behov for en betydelig større ressurs enn den vi hadde til rådighet.

Vi kan ikke si noe sikkert om hvordan disse elevene vil komme til å greie seg videre oppover i klassene, men vi kan antyde noen muligheter på bakgrunn av andre relevante undersøkelser som omhandler minoritets-språklige elever i skolen. På bakgrunn av beskrivelse av 6 elever og deres opplæringssituasjon, kan vi ikke trekke konklusjoner om hvordan alle prosjektbarna greier seg i skolen. Men vi vil bruke dette materialet eksemplarisk i en drøfting av mer allmenne problemstillinger vedrørende minoritetsspråklige i skolen. På bakgrunn av de undersøkelsene vi gjort både i barnehage og i skolen vil vi også trekke noen linjer mellom barnehagens og skolens opplegg.

1.4.3 Teoretisk referanseramme

I vår evaluering av *barnehagenes* opplegg hadde vi som teoretisk referanseramme to hovedkilder som vi la til grunn for våre analyser og drøftinger.

Den ene var rapporten fra Konsensuskonferansen som Norges forskningsråd arrangerte i 1996 om *Tilpasset opplæring for minoritets-
elever* (Hyltenstam m.fl. 1996). Konklusjonene fra konferansen viser at det er stor grad av faglig enighet i mange av de grunnleggende spørsmål inne fagfeltet.

Vår andre hovedreferanse var Colin Baker (1996). På grunnlag av sine omfattende studier av internasjonal forskning innen tospråklighet og tospråklig utdanning har han kategorisert og utarbeidet en oversikt over ulike former for tospråklige opplæringsmodeller. I vår evaluering av

prosjektbarnehagenes pedagogiske opplegg valgte vi å anvende Bakers kategorier som et analyseredskap for vår systematisering og vurdering. I vår rapport (2002) gjorde vi rede for de kategoriene blant Bakers *sterke* og *svake* opplæringsmodeller som var relevante ut fra norske forhold, dette satt inn i en barnehagekontekst.

Her i vår oppfølging av prosjektbarna inn i *skolen*, har vi fortsatt de samme to hovedkildene som referanseramme. I tillegg vil vi også se undersøkelserne våre i lys av Thomas & Collier (2002a og 2002b) og deres longitudinelle skoleundersøkelser. Helt siden tidlig på 1980-tallet har Wayne P. Thomas og Virginia P. Collier gjennom sin forskning satt søkelys på ulike undervisningsopplegg som tilbys minoritetsspråklige elever i den offentlige skolen i USA og sammenhold disse med elevenes skoleprestasjoner. De har fulgt et stort antall minoritetsspråklige elever i forskjellige skoledistrikt i mange av USAs delstater helt fra barnehage og skolestart opp gjennom skolegangen fram til 12. klassetrinn³. Deres undersøkelser setter ikke bare fokus på elevenes prestasjoner i faget engelsk. De ser også på resultatene innen andre skolefag, bl.a. matematikk, natur- og samfunnsfag. Deres studier gir en grundig dokumentasjon på hvordan grupper av minoritetsspråklige elever greier seg i skolen over tid sett i lys av ulike undervisningsprogram. Undersøkelsene er knyttet til skolen og den tospråklige opplæringen i USA, men funnene er av stor internasjonal interesse, også i nordisk og norsk sammenheng (se bl.a. Gimbel m.fl. 2000, Axelsson 2001 og Engen 2003a og 2003b). Et viktig poeng for oss, er at Thomas & Collier er kjent med Bakers modeller og referer selv til hans arbeider (2002b).

I tillegg til det som her er nevnt som teoretisk referanseramme, vil vi også trekke inn norske undersøkelser i drøftinga, da disse er utført i tilnærmet lik kontekst som vår undersøkelse, nemlig i den norske skolehverdagen.

³ Fram til 1996 omfattet studiene 42 317 elever i 5 forskjellige skoledistrikt. Senere er forskning utvidet og pr. 1999 omfattet den 23 skoledistrikt i 15 stater i USA (Axelsson 2001).

1.5 Den videre framstillinga

I kapittel 2 vil vi gi en redegjørelse for og drøfting av de metodene vi har brukt. Kapittel 3 inneholder en teoretisk innføring i ulike typer opplæringsmodeller, og i kapittel 4 og 5 gir vi første en beskrivelse og deretter en analyse av undervisningsoppleggene ved to skoler, som vi kaller Askeland skole og Bjørnåsen skole, samt av undervisningen i én klasse på hver av skolene. I kapittel 6 presenterer vi noen glimt fra skolehverdagen i de to klassene. Videre i samme kapittel beskrives prosjektbarna gjennom 6 elevportretter. Kapittel 7 inneholder en presentasjon av en språkundersøkelse gjennomført med disse 6 elevene, og i kapittel 8 drøfter vi ulike problemstillingen vedrørende hvordan prosjektbarna har greid seg i skolen så langt. Her prøver vi også å belyse noen sider ved *hvorfor* de har greid seg som de gjør. Rapporten avsluttes med en oppsummering, avslutning og konklusjon i kapittel 9. Denne berører sentrale sider ved minoritets-språklige elevers opplæringsssituasjon i den norske grunnskolen, samtidig som vi også vender blikket bakover på prosjektbarnehagene.

2 Utvalg og metode

2.1 Utvalg

I 1999/2000 gjennomførte vi en språkundersøkelse med et utvalg 5-åringer som gikk i prosjektbarnehagene i bydelen, samt noen få barn som gikk i bydelens ordinære barnehager. Disse siste ble valg ut for å gi et perspektiv på ulike sider ved prosjektbarnehagene. De 5-åringene som deltok i denne språkundersøkelsen, begynte på skolen høsten 2000.

Oppdraget vårt her er å undersøke hvordan prosjektbarna greier seg i skolen. Vi valgte ut to 1.klasser i bydelen, 1X på det vi kaller Askeland skole og 1Y på Bjørnåsen skole. Vi fikk våren 2000 en oversikt fra prosjektleder for barnehageprosjektet over hvilke skoler prosjektbarna skulle begynne på. Valget falt på disse to 1.klassene hvor det til sammen skulle begynne 8 barn som var aktuelle for oss å følge spesielt i 1. og 2.klasse. Dette var de to 1.klassene i bydelen som hadde flest elever som hadde deltatt i språkundersøkelsen vi gjennomførte i barnehagen. Språkundersøkelsen inngikk som en del av vår evaluering av barnehageprosjektet, og vi så det som viktig å følge opp noen fra dette utvalget inn i skolen. To av disse 8 elevene sluttet i løpet av 1.klasse, så utvalget har bestått av til sammen 6 elever, det vil si 4 elever på Askeland skole og 2 elever på Bjørnåsen skole, hvor av fem kom fra prosjektbarnehagene og én kom fra en annen barnehage i bydelen. På grunn av begrensede ressurser måtte vi unngå å spre oss på mange skoler og mange klasser. Vi har brukt klassestyrerne i klassene som informanter. Det har vært fire til sammen fordi begge klassene skiftet klassestyrere etter 1.klasse og fikk nye klassestyrere i 2.klasse I tillegg har vi intervjuet to undervisningsinspektører ved de to aktuelle skolene.

2.2 Valg av forskningsstrategi

For å belyse hvordan de 6 elevene mestrer skolesituasjonen, har vi også samlet inn data om noen sider ved den undervisningssituasjonen som de møtte i skolen. Axelsson (1999) gir i en artikkel en oversikt over undersøkelser som er gjort i ulike deler av verden, og viser hvordan den konteksten elevene møter i skolen sammen med undervisningens kvalitet, påvirker minoritetslevers skoleframgang. ”*Den daglige undervisning er skolens hjerteslag. Det er her kvaliteten i undervisningen oppbygges, og derfor er lærerens arbeid helt centralt.*” (Gimbel m.fl.2000, s.52).

I vårt samfunn legges det stor vekt på at det er skolen som skal tilpasse sin undervisning til forutsetningene til den enkelte elev. Derfor er det viktig å sette fokus på skolesystemet og de læringsbetingelsene som skolen gir. Ett viktig inntak til denne type informasjon, vil være lærerne, som vi har brukt som informanter. Vi har ikke brukt foreldre og heller ikke elevene som ”direkte” informanter på den måten at vi har intervjuet dem. Likevel vil elevene gjennom sin atferd og utsagn gi nyttig informasjon gjennom de klasseromsobservasjonene vi har foretatt, men på en mer ”indirekte” måte.

2.2.1 Kasusstudie

Undersøkelsen vår er en kasusstudie. En kasusstudie defineres slik:

“A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (Yin 1994, s.13)

Kasusstudier er en godt egnet forskningsstrategi når forskeren stiller ”hvordan”- og ”hvorfor”-spørsmål, når forskeren har liten innflytelse over hendelsene og når en fokuserer på samtidige fenomener ”within some real-life context”. Dette betyr at en studerer *både* fenomenet, og konteksten fenomenet opptrer i. En grunnidé er at det som skjer rundt fenomenet er sentralt for å forstå selve fenomenet. I en kasusstudie bør en bruke ulike metoder, metodetriangulering, slik at ulike typer data kan brukes til å belyse fenomenet. Kasusstudier kan blant annet brukes til å utvikle

hypoteser eller teorier, øke forståelsen for et fenomen, å gi detaljerte beskrivelser og gi mer helhetspregede beskrivelser og analyser, å evaluere utdanningssystemer, og å speile kvantitative data (ibid.).

Vi mener at en slik tilnærming er godt egnet til vårt formål. Vi skal svare på spørsmålet: *Hvordan* greier barna fra prosjektbarnehagen seg i skolen? I tillegg ønsker vi også å belyse noen sider angående *hvorfor* dette skjer, gjennom å se på sider ved den konteksten læringen skjer i. Vi henter inn data ved hjelp av ulike metoder fra en virkelig kontekst der vi har lite innvirkning på hva som skjer, og som vi forsøker å beskrive deler av. Vi har få enheter som vi ønsker å bruke som utgangspunkt for å øke forståelsen for hvordan minoritets elever greier seg i skolen mer generelt, samtidig som vi også ser på sider ved undervisningssystemet.

Bassey (1999) har utviklet kriterier for å kunne vurdere troverdigheten til en kasustudie. Ett av kriteriene er *metodetriangulering*. Dette kriteriet har vi oppfylt gjennom å bruke både kvalitative intervjuer, klasseromsobservasjoner, dokumentstudier og en språkscreeningstest. Et annet kriterium han peker på er om studien har hatt fokus på *framtrædende trekk*. I våre klasseromsobservasjoner og lærerintervjuer har vi hatt fokus på elevenes språklige-, sosiale- og faglige utvikling. Dette mener vi er sentrale og framtrædende områder når en skal si noe om hvordan elevene greier seg i skolen. Gjennom at vi har vært to forskere som har foretatt klasseromsobservasjonene hver for oss, har vi måttet lese og sette oss inn i hverandres beskrivelser og funn. Dette mener vi i noen grad har sikret et tredje kriterium hos Bassey, nemlig ”*Has a critical friend thoroughly tried to challenge findings?*” (ibid.).

Bassey sier videre at det vil være lurt å la informantene lese forskerens framstilling, for å sikre at en har forstått informanten rett, og at det utvalgte materialet er uttrykk for *informantens oppfatninger*. Dette har vi gjort ved at klassestyrerne både i 1.klasse og i 2.klasse har fått mulighet til å lese gjennom deler av vår framstilling som bygger spesielt på deres utsagn. I tillegg gjennomførte vi et deltakerseminar våren 2001 med representanter både fra prosjektbarnehagene og fra de aktuelle skolene, hvor vi pres-

enterte og la fram til diskusjon noe av vårt materiale vedrørende undervisningen i 1. klassene.

2.2.2 Generalisering og representativitet

Et viktig spørsmål når det gjelder kasusstudier er hvor representative undersøkelsesenheter er. Generaliseringer i kasusstudier kan være problematisk. Vi har valgt ut 6 elever, men hvor *vanlige* kan vi si at disse elevene er? Vi har observert i to 1. klasser og i de to samme klassene da de ble 2.klasser, men hvor *vanlig* er det vi har sett for andre klasserom og for andre lærere? Basse (1999) tar opp spørsmålet om kasusstudiers generaliserbarhet. Et begrep han anvender er ”fuzzy generalisation”. Dette er en type generalisering der en kan stille spørsmålet: Er et fenomen sannere og mer interessant jo flere ganger den forekommer? ”Dette er en generalisering av typen: Jeg vet at dette har skjedd, for det var tilfelle i min studie, men hvor vanlig det er, vil jeg ikke uttale meg om.” (Basse ref. i Torvatn 2002, s. 16). Fordi våre funn i stor grad bekrefter det som andre undersøkelser viser, mener vi at det ikke er så viktig i vår sammenheng å ivareta hensynet om generaliserbarhet i studien. Den vil likevel kunne bidra til formulering og drøfting av viktige problemstillinger.

Det finnes allerede flere undersøkelser, både norske og internasjonale, som viser minoritetselevens skoleprestasjoner og hvordan de greier seg i majoritetens skole (se bl.a. Engen m.fl. 1996, Axelsson 1999, Löfgren 1994, Thomas & Collier 2002a og 2002b, Øzerk 2002). Hovedkonklusjonen i de fleste av disse er at mange greier seg relativt bra de 3-4 første årene i skolen, men videre oppover i klassene blir de lengre og lengre bak majoritetselevne, og presterer dårligere enn disse i de fleste fag, forutsatt at det ikke blir tatt hensyn til deres språklige forutsetninger.

Et alternativ vi vurderte, var å konsentrere undersøkelsen kun om språk-screeningstesten, og gjennomføre den på flere av elevene. Da ville vi fått et bilde av andrespråkutviklingen hos langt flere av elevene. Dette ville vært tid- og ressurskrevende for oss, fordi vi da hadde måttet opprette kontakt og avtaler med langt flere lærere og skoler både i bydelen og utenfor denne, fordi flere av prosjektbarna begynte på skoler i andre bydeler.

Derfor valgte vi å konsentrere undersøkelsen om et lite utvalg elever i to klasser, og heller samle data i dybden framfor i bredden. Vi har data som omhandler flere områder ved disse elevenes utvikling enn kun visse sider ved deres norskspråklige utvikling, nemlig data som viser sider ved deres sosiale, faglige og kommunikative kompetanse. Det språkområdet som språkscreeningstesten skal måle i vår undersøkelse, er deler av barnas ordforråd på norsk. Vi mener det er en styrke med ulike typer data for å kunne svare på *hvordan de greier seg i skolen*. Dette kommer vi tilbake til i drøftinga.

Vi har valgt en innfallsvinkel i vår undersøkelse som gir oss mulighet til å kunne drøfte problemstillinger som i større grad kan belyse *hvorfor* det går som det går med denne elevgruppa i skolen, og ikke kun vise *hvordan* det går. Vi mener at dette kan gi rom for mer interessante drøftinger. Axelsson (1999) refererer Nieto som hevder at det er nødvendig å ha med konteksten for å forstå hvordan eleven presterer i skolen, fordi prestasjonen hele tiden skjer i en interaktiv prosess mellom personlige, kulturelle, politiske og sosiale faktorer.

For å bøte noe på mangelen på representativitet i vår undersøkelse, vil vi sammenholde våre funn med resultater fra andre relevante undersøkelser. Vi vil også ta med i drøftinga hvor representative disse 6 elevene var i det utvalget 5-åringer som ble språktestet i barnehagen, og hvorvidt deres andrespråkskompetanse ved skolestart var i tråd med gjennomsnittet i utvalget.

2.3 Metoder

Vi har anvendt ulike typer metoder:

- **intervju** med 4 lærere og 2 undervisningsinspektører
- **klasseromsobservasjoner og loggbok** i både 1. og 2.klassene, til sammen 18 dager
- **språkscreeningstest** gjennomført våren i 1.klasse og våren i 2.klasse gjennomført med 6 elever
- **dokumentstudier** (som års- og ukeplaner, timeplaner, klasselister, oppgaveark, elevenes leksebøker)

2.3.1 Kvalitative data

Vi har anvendt ulike kvalitative metoder som lærerintervju og klasseromsobservasjoner. Kvalitativ forskning er både en betegnelse på metoden som brukes, men også på måten en behandler dataene. Noen av kjennetegnene på kvalitative metoder er at de skal gi en bred framstilling av de fenomenene som belyses, og resultatene framstilles i ord og ikke i tall. Det er meningssammenhenger som er viktig i motsetning til tallsammenhenger. Halvorsen (1993) peker på følgende kjennetegn ved kvalitative metoder: en kan få mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, prosessen er preget av nærhet og innlevelse, forskeren deltar selv i prosessen og forholdet mellom forsker og informant er preget av et jeg-du-forhold. Etterprøvbareheten av dataene i kvalitative studier er problematisk. Metoder som er vanlige i denne form for forskning er deltakende observasjon, ustrukturerte intervjuer og gruppesamtaler, og en anvender ofte intervju-guide og båndspiller. Svarene som informantene gir, forblir uendret. Resultatene kan gi en helhetlig forståelse hvor en er interessert i det særegne og unike, og de presenteres ofte i form av sitater. Vi har valgt en slik presentasjonsform i kapittel 6 i rapporten. Hensikten har blant annet vært å la informantene komme ”til orde” og ” snakke” til leseren, og la leseren møte informantene i konteksten på en mer direkte måte.

Én metode vi har brukt er **klasseromsobservasjoner og loggbok**. Klasserommet er en sentral arena for å si noe om hvordan elever greier seg i skolen, fordi vi her kan observere dem i deres naturlige miljø; en form for ”etnografiske mikrostudier”. Vi har hatt fokus på våre seks elever når vi har observert i klassene. Ved hjelp av denne metoden kan en både registrere elevenes adferd, sider ved den konteksten adferden skjer i og samspillet mellom dem. ”Blikket over børnenes skulder betyr selvfølgelig også, at det i løbet av dagen stilles skarpt på de voksne” (Gitz-Johansen og Kampman m.fl. 1999, s. 52). Vi har også foretatt observasjoner i friminutt. Dataene ble innhentet ved hjelp av logg fra 4 dager i hver av 1.klassene og 5 dager i hver av 2.klasse fordelt på høst og vår.

Vi brukte logg for å registrere så mye som mulig av det som skjedde med og rundt de seks elevene. Vi noterte ned hvilke lærere som var til stede, klokkeslett og hvilket fag eller aktivitet som var på planen. Det var kun én

av oss til stede under hver av observasjonene. Vi satt i et hjørne av klasserommet og noterte mens undervisningen foregikk. Ute i friminuttene gikk vi med blokk og blyant og noterte stikkord som vi umiddelbart etterpå skrev ut. Gjennom å ha fokus på enkeltelever, vil det være ting som skjer ellers i klasserommet som vi ikke får med oss. Men hovedhensikten var å få med så mye som mulig av informasjon om disse seks enkeltelevne og deres undervisningssituasjon.

En annen metode vi benyttet var **semistrukturert intervju** med to klassestyrere i 1.klassene og to klassestyrere i 2.klasse. Intervjuene ble tatt opp på bånd, skrevet ut og tematisk fortettet før de ble tolket av oss. Ved å intervju lærerne vil vi kunne få tak i hva de legger vekt på når det gjelder ”å greie seg” i skolen, hvordan de vurderer bestemte elever og hvilke elever lærerne mener lykkes eller ikke, og hvorfor. I tillegg vil vi også kunne få et innblikk i hvordan lærerne tenker om læringsmiljøet og undervisningssituasjonen i klassen. Lærernes utsagn vil kunne være uttrykk for sentrale og framtrepende trekk ved ”skolekoden” og skolekulturen generelt, men også spesielt for denne bestemte skolen eller for den læreren som ”snakker”. Dette vil vi komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Patton (1980) deler inn kvalitative intervju i ustrukturerte, semistrukturerte og strukturerte intervju. Kvalitative intervju vil kunne gi rom for informantens stemmer og perspektiver, de kan få mulighet til å utdype det de mener er viktig og å påvirke intervjusituasjonen (Holter 1985). Opplegget er fleksibelt og temaene fungerer som en slags sjekkliste for forskeren uten ferdige svaralternativer. Jo mer et intervju er strukturert fra forskerens side, jo mer er det forskeren som styrer samtalen inn i bestemte spor. Vi hadde tematisert intervjuguiden, men ikke formulert eksakte og bestemte spørsmål med svaralternativer som lærerne skulle svare på. Vi som forskere hadde noen oppfatninger på forhånd om hvilke hovedområder vi ønsket å få belyst, men ikke detaljene i dette.

Gjennom at lærerne fikk mulighet til å utdype og begrunne sine svar knyttet til bestemte tema, for eksempel ”samarbeid med hjemmet”, kan dataene belyse hvordan lærerne tenker om ulike områder som har betydning for elevenes læringssituasjon. Dette er en måte å innhente ”viten

om den menneskelige livsverden på” (Kvale 1992). Kalleberg (1985) bruker begrepet ”respondent-intervju” som handler om å prøve å finne fram til informantens mer personlige oppfatning av et forhold. Vi mener at lærernes personlige oppfatninger av elevene og undervisningen er viktig informasjon i vår undersøkelse. Læreren er helt sentral når det gjelder utformingen av den daglige undervisningen og også med tanke på hvordan samspillet med den enkelte elev skjer og utvikles (jfr. Axelsson 1999).

Én side ved denne type intervju er den såkalte ”intervjueffekten”, som handler om hvor dyktig intervjueren er, og også at informanten kan tro at det forventes bestemte svar, og lar seg lede av dette. Det er viktig at den som intervjuer har evne til empati og kan forstå hva vedkommende sier. Dette har vi bestrebet oss på, men vi kan ikke garantere at ”intervjueffekten” ikke har vært til stede.

Vurderingen av elevene og hvordan de greier seg faglig, sosialt og språklig i skolen, er formidlet til oss via lærerne gjennom intervjuene. Lærerne bygger i noen grad på observasjoner og logg, samt lærerlagde tester som ble gjennomført i klassen (se kap 7), i tillegg till allmenne inntrykk av elevene i klassen og i undervisningssituasjonen. Vi har også gjennom våre klasseromsobservasjoner, språkscreeningstesten og studier av lekse- og arbeidsbøker og lignende dannet oss et inntrykk av disse 6 elevene.

Vi har valgt å presentere elevene i form av seks ”elevportretter” slik de framstår ved slutten av 2.klasse. Elevportrettene bruker vi som eksempler til å drøfte sider ved minoritetslevers opplærings situasjon, og til å belyse hvorvidt barnehageprosjektet kan sies å ha satset rett når det gjelder målsetting og vektlegging.

2.3.2 Andre metoder

I tillegg til de to ovenfor nevnte metodene, intervju og klasseromsobservasjoner, har vi også benyttet den samme språkscreeningstesten som i barnehageundersøkelsen. Denne har vi i gjennomført i 1. og 2. klasse på de seks elevene i utvalget. Språkunder-søkelsen presenteres i kapittel 7.

2.4 Tolking av data

Når en skal tolke data vil en være avhengig av ”øynene som ser”, det vil si at det samme fenomenet kan tolkes ulikt. En forsker vil bestandig møte et fenomen med en form for førforståelse. Vår førforståelse av skolen vil kunne være farget av at vi har mindre grundig kjennskap til skolen enn vi har til barnehagen som institusjon. I barnehagekulturen ligger det en oppfatning av hvordan skolen er, en oppfatning som vi mer og mindre ubevisst er bærere av, fordi vi begge har utdanning og erfaring som førskolelærere. I tillegg kjente vi de seks elevene fra språkundersøkelsen i barnehagen, og hadde noen oppfatninger av hvordan de ville greie seg i skolen. Vi har vært klar over slike forhold, og prøvd å unngå å la det farge vår framstilling.

3 Teoretisk perspektiv: Opplæringsmodeller

3.1 Innledning

I evaluering av prosjektbarnehagene foretok vi en analyse og vurdering av barnehagenes pedagogiske opplegg på bakgrunn av Collin Baker (1996) sin kategorisering av ulike tospråklige opplæringsmodeller (se Sand og Skoug 2002). Vi vil her foreta en lignende analyse av *skolens* undervisningsopplegg. Dette fordi en sentral målsetting for prosjektbarnehagene var å gi barna et best mulig norskspråklig utgangspunkt før skolestart. Vi mener det derfor er av interesse å se barnehage og skole i sammenheng, dette med tanke på en vurdering av hvordan prosjektbarna synes å greie seg i skolen. Eller, for å si det på en annen måte, hvordan *skolen* gjennom sitt undervisningsopplegg greier å gi prosjektbarna de muligheter som er nødvendig for at de på lik linje med sine etnisk norske jevnaldringer ”... får nytta evnene og anlegga sine, blir motivert til innsats og får interesse for vidare opplæring.”(KUF 1996, s. 4).

Om barnehagen og skolen samlet har et undervisningsopplegg som gir den minoritetsspråklige gruppen reelle muligheter til å gå ut av grunnskolen med et læringsutbytte på samme nivå som gjelder for den ”norske” jevnaldningsgruppen, er et viktig aspekt ved spørsmålet om integrering. Det er her ikke tilstrekkelig å se problemstillingen i lys av barnas fremgang over en kort periode som ett år i barnehagen + to år i skolen. En må se opplæringen over et lengre tidsperspektiv. Vi vil derfor foreta en analyse av den tospråklige opplæringen som er beskrevet i kapittel 4, ikke bare i lys av Bakers modeller, men også i lys av skoleundersøkelsene til Thomas & Collier (2002a og 2002b). Helt siden tidlig på 1980-tallet har Wayne P. Thomas og Virginia P. Collier gjennom sin forskning satt søkelys på ulike undervisningsopplegg som tilbys minoritetsspråklige elever i den offentlige skolen i USA og sammenhold disse med elevenes skoleprestasjoner. De har fulgt et stort antall minoritetsspråklige elever i forskjellige skole-distrikt i mange av USAs delstater helt fra barnehage og skolestart opp

gjennom skolegangen fram til 12. klassetrinn. Deres undersøkelser setter ikke bare fokus på elevenes prestasjoner i faget engelsk. De ser også på resultatene innen andre skolefag, bl.a. matematikk, natur- og samfunnsfag. Deres longitudinelle studier gir en grundig dokumentasjon på hvordan grupper av minoritetsspråklige elever greier seg i skolen over tid sett i lys av ulike undervisningsprogram. Riktignok dreier det seg om forskning foretatt i USA, men funnene er av stor internasjonal interesse, også i nordisk og norsk sammenheng (se bl.a. Gimbel m.fl. 2000, Axelsson 2001 og Engen 2003a). Et poeng for oss her, er at Thomas & Collier kjenner Bakers kategorier og bruker hans arbeider som referanse (2002b).

3.2 Tospråklig opplæring i lys av Baker og Thomas & Collier

På samme måte som Baker, skiller også Thomas & Collier i sin forskning mellom to ulike hovedkategorier, *svake* og *sterke* former for tospråklig opplæring, eller ulike former for *støtte*-program ("Remedial"-) og *berikelses*-program ("Enrichment"-), som de også bruker som betegnelser på de to hovedkategoriene. På vesentlige punkter er de ulike programtypene sammenfallende med Bakers typologi. Men i tillegg gir Thomas & Colliers undersøkelser:

- beskrivelser av de forskjellige programmene som avspeiler flere sider av undervisningspraksisen i skolene og i klasserommet, enn det som vi tidligere har fått fram gjennom Bakers modeller alene,
- en kartlegging av elevgruppens skoleprestasjoner over tid, knyttet an til de forskjellige undervisningsprogrammene.

I dette kapitlet gir vi først en kortfattet presentasjon av de hovedtrekkene som skiller mellom *svake* og *sterke* tospråklige modeller⁴ (Baker 1996, Engen og Kulbrandstad 1998) eller ulike *støtte*- og *berikende* undervisningsprogram (Thomas & Collier 2002a, 2002b, Gimbel m.fl. 2000, Axelsson 2001 og Engen 2003a). Videre presenterer vi også noen sentrale hovedtrekk i de forskningsresultatene fra Thomas & Colliers langtidsundersøkelser. På bakgrunn av dette vil vi i kapittel 5 foretar en analyse av

⁴ Se også Sand og Skoug (2002) hvor vi har presenterer Bakers modeller i lys av norsk barnehagekontekst.

de undervisningsoppleggene ved Askeland skole og Bjørnåsen skole som vi beskriver i kapittel 4.

3.2.1 To sterke opplæringsprogram

Kategorien sterke former for tospråklig opplæring omfatter ulike typer undervisningsmodeller hvor opplæringen har *tospråklighet* som språklig resultat og *integrering* preget av pluralisme og berikende mangfold som samfunnsmessig og pedagogisk målsetting. Thomas & Collier betegner da også disse programmene som *berikende* programmer.

Både Baker og Thomas & Collier beskriver ulike varianter av den sterke opplæringsmodellen. To hovedpoeng de har felles, er det at programmene

- retter seg mot minoritetsspråklige barn,
- morsmålet og majoritetsspråket er begge jevnbyrdige undervisningsspråk.

Elevene bruker sitt morsmål og utvikler dette, samtidig som de også tillegner seg norsk gjennom å bli undervist i fagene.

Den ene sterke modellvarianten er ”*toveisprogram med to språk*”, eller som de betegner som ”Two-way bilingual immersion” (2002b). Dette programmet kjennetegnes blant annet ved at klassen er satt sammen av én gruppe minoritetsspråklige barn (med felles morsmål) og én gruppe majoritetsspråklige barn. Begge språkgruppene blir undervist sammen og begge språk blir brukt som opplæringspråk (50%+50%). Dette programmet er på vesentlige punkter sammenfallende med den Baker-modellen som vi i vår forrige rapport presentere som ”tospråklig/tokulturell opplæringsmodell” (se Sand og Skoug 2002 s. 46).

Den andre varianten ”*énveisprogram med to språk*”, hos Thomas & Collier ”One-way developmental bilingual education”(2002b). Bakers betegnelse er ”Maintenance/Heritage language”-modell, som vi omtaler som ”Bevaringsmodell” (se Sand og Skoug 2002 s.45). Det som skiller dette programmet fra toveisprogrammet, er at det her er bare den minoritetsspråklige elevgruppen som omfattes av en tospråklig undervisning. Halve undervisningstiden har den minoritetsspråklige gruppen undervisning alene på

morsmålet, resten av tiden har begge gruppene undervisning sammen på majoritetsspråket.

Et viktig trekk ved dette tospråklige énveis-programmet hos Thomas & Collier er at i den tiden hvor opplæringen skjer på majoritetsspråket, omfatter klasseromsundervisningen *begge* elevgruppene, både den minoritetsspråklige og den majoritetsspråklige. De minoritetsspråklige elevene er med andre ord i en læringssituasjon hvor de bare halvparten av undervisningstiden er i kontakt med de majoritetsspråklige elevene. Dette i motsetning til toveismodellen hvor den minoritetsspråklige gruppen er i kontakt med sine majoritetsspråklige klassekamerater gjennom *hele* undervisningstiden.

De siste undersøkelsene som Thomas & Collier (2002b) presenterer, omfatter også varianter innen de *sterke* programmene hvor den minoritetsspråklige gruppen får mesteparten av sin undervisning på morsmål de par første årene, mens tiden med majoritetsspråklig undervisning økes etterhvert. Selv om den tiden minoritetsspråket blir anvendt som undervisningsspråk trappes ned, gjennomføres det tospråklig undervisning gjennom hele grunnskolen.

Både hos Baker og hos Thomas & Collier blir det påpekt at den tospråklig opplæringen etter *sterk* modell må opprettholdes over en periode på 5-6 år eller lengre, for å ha virkning over tid. Modellen kan også gjennomføres etter et ”90 – 10 *bilingual education/-immersion*”-program (2002b). Dette er et opplegg hvor andelen undervisning på morsmålet er større på de laveste klassetrinnene, mens andelen undervisning på majoritetsspråket økes gradvis oppover i skolen.

Når Thomas & Collier snakker om tospråklig undervisning, innebærer det at begge språk fungerer som undervisningsspråk på en likeverdig og selvstendig måte. Undervisningssituasjoner hvor bruk av minoritetsspråket i hovedsak begrenses til oversettelse, representerer *ikke* det de i sine studier legger i ”bilingual education”.

3.2.2 Tospråklig opplæring etter *svak* modell

Etter Bakers typologi omfatter kategorien *svak* tospråklig opplæring ulike former som kjennetegnes ved følgende hovedtrekk:

- opplæringen har enten énspråklighet eller begrenset tospråklighet som språklig resultat,
- den underliggende samfunnsmessige og pedagogiske målsettingen er assimilering (eller segregering). Målsettingen behøver ikke være uttalt. Poenget er at den er innebygget i den type tenkning og pedagogiske forståelse som ligger til grunn for den tospråklige opplæringen.

At denne hovedkategorien modeller betegnes som *tospråklig*, henger sammen med at den først og fremst rettes mot minoritetsspråklige tospråklige barn.

Undervisningsopplegg etter *svak* modell omfatter gjerne en eller annen form for støtteopplegg av midlertidig art, enten *ved siden av* eller som *forberedelse til* ”vanlig undervisning” (mainstream education) på majoritetsspråket. Poenget er at den særskilte ordningen går over en begrenset periode som en overgang til vanlige undervisning som gjennomføres på majoritetsspråket på ordinær måte. Thomas & Collier betegner da også disse programmene som ”Remedial”, som *støtte*-program.

Den svakeste blant Bakers *svake* former for opplæring er når de minoritetsspråklige elevene settes i ordinære klasser og deltar i den vanlige undervisningen på majoritetsspråket. Baker betegner denne modellen som ”*Submersion*”, hvilket henspiller på at elevene er i en undervisnings-situasjon hvor majoritetsspråket i størst mulig grad skal fungere som en språklig flodbølge som strømmer over elevene etter prinsippet jo mere, jo bedre. Det settes ikke inn noe spesielt tiltak for disse elevene annet enn den individuelle tilpassingen som del av det vanlige undervisningsopplegget i klassen. Det er i stor grad opp til den enkelte elev om hun/han greier å holde seg ”flytende”. Opplegget omfatter ikke noe særtiltak mot risikoen for ”å drukne” i språkhavet. Dette undervisningsopplegget inngår også i Thomas & Colliers studier, men blir her ikke definert inn blant deres ulike *støtte*-program. Fordi det ikke gis noe ekstra støtte, er disse elevene ”... *immersed in the English mainstream*” (2002b s. 2).

Det svakeste støtteprogrammet hos Thomas & Collier er et opplærings-tilbud, rettet mot språklige minoriteter i California i henhold til Proposition 227 (2002a). Dette beskrives som et ettårig opplæringstilbud i engelsk etter ”oversvømmelses”-metoden før elevene deretter går over i vanlig undervisning i ordinær klasse med engelsk som undervisningsspråk.

Blant de øvrige svake opplæringsmodellene skiller både Baker og Thomas & Collier mellom to kategorier *overgangsmoedeller* definert ut fra de samme hovedkriterier:

- 1) Overgangsstøtte gjennom særskilt andrespråksopplæring i majoritetsspråket.
- 2) Overgangsstøtte gjennom morsmålet som undervisningsspråk.

Opplæring etter det første kriteriet blir gjerne gjennomført i egne grupper utenfor vanlig klasse som en type *Pullout*-program. I henhold til Thomas & Collier blir ikke andrespråksopplæringen her knyttet til fagundervisningen. Det er språk som kommunikasjonsmiddel i dagliglivet, det sosiale aspektet ved språket, som blir vektlagt i opplæringen etter dette *ESL⁵ Pullout*-programmet.

Deres studier omfatter også en annen form for andrespråksopplæring. Her blir språkopplæringen mer knyttet til et faglig innhold og tilrettelagt for elevenes aktive deltakelse og samarbeid. All undervisning skjer på majoritetsspråket uten at det gies støtte i morsmålet. Dette programmet betegnes som ”*ESL taught through Content*”, eller ”Andrespråksopplæring gjennom emneorientert undervisning” (etter Axelsson 2001 s. 16).

Det Baker betegner som en ”*Overgangsmoedell*”, er et opplegg hvor *morsmålet* blir brukt som undervisningsspråk. Dette skjer som et midlertidig hjelpetiltak over en begrenset periode. Dette for at elevene ikke skal risikere å bli hengende etter resten av den vanlige klassen rent faglig, mens de samtidig tilegner seg majoritetsspråket. Opplæring på morsmålet varer til elevene har tilegnet seg majoritetsspråket tilstrekkelig til å følge ordinær undervisning. Baker skiller mellom *tidlig* overgang (et par års varighet), og *sen* overgang (5-6 års varighet). Målet for språkopplæringen er en form

⁵ ESL = English Second Language.

relativ tospråklighet, eller det Engen og Kulbrandstad (1998) også betegner som ubalansert tospråklighet med størst vekt på majoritetsspråket.

Undersøkelsene til Thomas & Collier omfatter også to former for overgangsmo­deller hvor morsmålet blir brukt som undervisningsspråk. I deres studier er det her et sentralt poeng at *begge språk* anvendes som undervisningsspråk, både elevenes morsmål og majoritetsspråket. Som et skille mellom de ulike tospråklige overgangsprogrammene trekker også Thomas & Collier fram *tidsperspektivet*. I tillegg skiller de mellom to typer *undervisningsmetode* som et sentralt trekk ved oppleggene. De betegner det ene overgangsprogrammet som ”TBE⁶ with Traditional Teaching”, et opplegg som i deres studier går over en periode på 2-3 år. Det andre overgangstiltaket betegnes ”TBE with Current Teaching” og går over en periode på 3-4 år. De bruker uttrykket ”traditional teaching” om den typen undervisning hvor undervisningsstoffet primært er tematisert etter skolefagene og hvor formidlingen og arbeidsoppgavene er bundet til lærebøkene. Undervisningen blir styrt og kontrollert av lærer, og opplegget gir lite rom for samarbeid og samhandling mellom elevene. Som motsats til dette, anvender de uttrykket ”current teaching”, hvilket er en undervisningsform med stort rom for samarbeid og behandling av fagstoff gjennom tverrfaglige emner. Interaksjon elev – lærer og elev – elev står sentralt, og det legges vekt på elevenes initiativ, egenaktivitet og kritiske refleksjoner. Undervisningsstoffet avspeiler gjerne tverrkulturelle innfallsvinkler, og lærer legger vekt på å gi elevene et faglig grunnlag og oppmuntrer elevene til selv å søke ny kunnskap og utvide sin lærdom. Denne type undervisningsform er ikke bare et trekk ved dette støtteprogrammet eller overgangsmodellen. Den er også et sentralt aspekt ved de *sterke tospråklige* undervisningsoppleggene som Thomas & Collier beskriver som godt gjennomførte *berikende* program, ”Enrichment - as well implemented” (Thomas & Collier 2002a, 2002b og Axelsson 2001).

⁶ TBE: Transitional Bilingual Education, eller Tospråklig undervisning som overgang.

3.3 Hva viser Thomas & Colliers undersøkelser?

Gjennom sin forskning har Thomas & Collier gitt en omfattende dokumentasjon på hvilke typer undervisningsprogram som gir elevene de beste muligheter for å oppnå skoleframgang god nok til å ”close the gap”. Det vil si å innhente det forspranget som den majoritetspråklige jevnaldringsgruppen vanligvis har i utgangspunktet ved det å være på ”hjemmebane” i den majoritetsspråklige skolen.

3.3.1 Framgang stor nok til å minske forspranget

Skolens oppgave er å gi alle elever muligheter for en likeverdig utdanning. Skal også de minoritetsspråklige elevene kunne gå videre i sin utdanning på lik linje med de majoritetsspråklige, må deres skoleprestasjoner være like gode ved skoleslutt, dette til tross for ulike språklige og kulturelle forutsetninger ved skolestart. Thomas & Collier har fulgt elever som hadde et annet utgangspunkt enn det elever med engelsk som morsmål (S1) hadde ved skolestart. Det sentrale spørsmålet har vært hvordan disse minoritetsspråklige elevene har greidd seg i skolen, ikke bare om de greidd å *henge med*, men om, og i hvilken grad de har greidd å *ta igjen* det forspranget som jevnaldringene med engelsk morsmål hadde i utgangspunktet ved skolestart. Utfordringen for skolen er ikke bare å gi de minoritetsspråklige elevene en undervisning som gjør at deres faglige framgang holder tritt med de majoritetsspråklige elevenes faglige framgang. En slik faglig framgang er ikke tilstrekkelig stor til å ta igjen forspranget til den gruppen elever som ved skolestart hadde fordel av være på ”hjemmebane”. Med andre ord, det er ikke nok at skolen kan vise til at de minoritetsspråkliges skoleprestasjoner viser den samme fremgangen som den majoritetsspråklige gruppen. Elevene som i utgangspunktet er ”på bortebane” må ha en framgang som er større enn den som den majoritetsspråklige gruppen normalt har, hvis de skal ha noen sjanse for å komme likt ut ved skoleslutt.

3.3.2 Elevenes utbytte etter *sterk* opplæringsmodell

Langtidsstudiene til Thomas og Collier viser at det på sikt er de *berikende* undervisningsprogrammene, de *sterke* tospråklige opplæringsmodellene som gir de beste resultatene. Undervisning etter denne typen program gir

muligheter for den minoritetsspråklige gruppen til å oppnå like gode, til og med bedre, skolerresultater som den majoritetsspråklige elevgruppen.

På kort sikt, i løpet av de første par årene, gir riktignok de *svake* modellene også en svært god framgang, til dels bedre enn de sterke programmene. Men på sikt er det de sterke som gir best effekt. Etter ca. 3. klassetrinn begynner elever som følger sterkt program å få en slik framgang i sine skoleprestasjoner at det nå er denne gruppen minoritetsspråklige elever som i størst grad tar innpå sine majoritetsspråklige jevnaldringer. Ved henholdsvis 6. klasse og 8. klasse oppnår denne elevgruppen resultater som ligger på linje med det nivået som regnes som normalt for de majoritetsspråklige elevene. De har med andre ord hatt en framgang i sine skoleprestasjoner som innebærer at de nå har tatt igjen sine majoritetsspråklige jevnaldringer.

Ved 11. årstrinn har de minoritetsspråklige elevene som har fått undervisning etter et *toveisprogram med to språk* ikke bare tatt igjen forspranget, men presterer klart bedre enn normalnivået for klassetrinnet. De elevene som har fulgt det andre *sterke* tospråklige programmet ("én-veis"), oppnår resultater som fortsatt ligger godt på høyde, og vel så det, med normalnivået. At tospråklige elever kan oppnå minst like gode skolerresultater som ettspråklige majoritets elever, er i samsvar med hva andre språkforskere både har erfart og drøftet tidligere. Det henvises her bl.a. til Cummins og hans "toterskelteori" (Engen og Kuldbbrandstad 1998 s. 151).

Konklusjonen til Thomas & Collier er klar: Det er de *sterke* berikende tospråklige undervisningsprogrammene som over tid gir de minoritetsspråklige elevene de beste muligheter for å oppnå like gode eller bedre skolerresultater som de majoritetsspråklige jevnaldringer ved skoleslutt.

3.3.3 Elevenes utbytte etter *svak* opplæringsmodell

I følge studiene til Thomas & Collier er virkningen av støtteprogrammene blant de *svake* tospråklige opplæringsmodeller, ikke gode nok til at den minoritetsspråklige elevgruppen innhenter hele forspranget til de majoritetsspråklige elevene. Blant de *svake* modellene er det *overgangsprog-*

rammet tospråklig undervisning "with Current Teaching" som gir best resultater. Men elevgruppene som følger dette opplegget når likevel ikke lengre enn å innhente noe over halvparten av forspranget til de majoritets-språklige. Etter 3-4 års undervisning med dette støtteprogrammet fortsetter de skolegangen med vanlig undervisning på majoritetsspråket ("English mainstream"). Ut fra testresultater viser undersøkelsen at fram til 4./5. klasse har disse elevene hatt en framgang som gjør at de er halvveis til å ta igjen det forspranget som den majoritetsspråklige gruppen hadde i utgangspunktet. Men deretter flater fremgangskurven ut. Etter ytterligere 5-6 år i skolen har disse elevene ikke tatt noe vesentlig mer innpå de majoritets-språkliges prestasjonsnivå. På den andre siden har de heller ikke tapt terreng. Ved skoleslutt har denne gruppen elever hatt en skoleframgang stor nok til at de har tatt igjen vel halvparten av forspranget som deres majoritetsspråklige jevnaldringer hadde i utgangspunktet. Men fortsatt ligger de under skolens normalnivå for forventede skoleprestasjoner ved skoleslutt.

Et par av de andre støtteprogrammene i Thomas & Colliers undersøkelse gir også de minoritetsspråklige elevene en relativt stor framgang gjennom de 2-3 første skoleårene. Resultatene ved 3. klasse viser at de er nesten halvveis til å ta igjen forspranget som den majoritetsspråklige jevnaldringsgruppen hadde i utgangspunktet. Men langtidsundersøkelsen viser at fra 4. klasse av flater framgangskurven ut. Fra 5. klasse og framover viser testresultatene at elevene faktisk er i ferd med å tape terreng til sine majoritets-språklige jevnaldringer. Avstanden opp til normalnivået på klassetrinnet blir større jo lengre opp i skolen disse elevene kommer. Undersøkelsene viser her ingen forskjell av betydning om opplæringen følger det to-språklige støtteprogrammet "*with traditonal teaching*" eller følger det engelskspråklige støtteprogrammet med særskilt andrespråksopplæring "*ESL taught through content*". Begge er de av typen kortvarige (2-3 år) overgangsprogrammer hvor elevene deretter går over i den vanlige klasseundervisningen med engelsk som undervisningsspråk ("mainstream education").

Det er det engelskspråklige *Pullout*-programmet, gitt som et overgangstilbud i 1-2 år, som på sikt gir de svakeste resultatene blant alle de over-

gangsmodellene eller støtteprogrammene som inngår i Thomas & Collier sine studier. Dette til tross for at disse gruppene hadde stor framgang de første 2-3 årene. Etter 11 års skolegang er avstanden opp til forventet skoleprestasjonsnorm for klassetrinnet tilbake på samme nivå som det opprinnelig var skolestart. Med andre ord, dette støtteundervisningsopplegget for minoritetsspråklige elever gir på sikt ingen effekt når det gjelder de minoritetsspråkliges muligheter til å ta igjen det forspranget som den majoritetsspråklige jevnaldningsgruppen hadde ved skolestart.

Det undervisningsopplegget som Bakers betegner som en *språkdrukningmodell* ("Submersion") uten noen form for støtte-opplegg, inngår også i langtidsstudiene til Thomas & Collier. Den gruppen minoritetsspråklige elever som går rett inn i en ordinær klasse med vanlig undervisning på majoritetsspråket ("*mainstream education*"), har et stort antall "drop-outs". Den gruppen elever som fullfører skolegangen gjennom "*mainstream*"-opplegget har ikke fremgang stor nok til å ta inn noe av det forspranget som de majoritetsspråklige elevene har. Denne gruppen minoritetsspråklige elever er klart blant de svakeste når det gjelder resultatnivå ved skoleslutt. Studiene av de elevene som først fikk ett års opplæring i engelsk etter "*proposition 227*" og som deretter gikk over i ordinær undervisning, viser at heller ikke denne gruppen elever oppnådde en fremgang stor nok til å ta noe innpå sine majoritetsspråklige jevnaldringer. Det ettårige forberedelseskurset i engelsk før skolestart var det opplegget som hadde dårligst effekt av alle de støtteprogrammene som ble gitt som tilbud i skolen.

3.3.4 Andre sentrale funn

Thomas & Collier er klare i sine konklusjoner. De har stor tro på virkninger av god undervisning. De ser spørsmålet om å utforme og gjennomføre det rette *programmet* som det mest sentrale når det gjelder å foreta de forandringer som skal til med hensyn til de minoritetsspråklige elevenes utdanningsmuligheter (Axelsson 2001). En tospråklig opplæring etter et *sterkt og berikende* undervisningsprogram er det opplegget som best bidrar til at disse elevene ved skoleslutt kan stå like godt rustet når det gjelder skoleprestasjoner som deres majoritetsspråklige jevnaldringer. I flg. deres undersøkelser er det tospråklige opplæring etter *sterk* modell som har

best effekt. Blant de konklusjoner som Thomas & Collier selv trekker fram som sentrale, nevnes her:

- 1) Et godt gjennomført tospråklig program etter *sterk* modell motvirker langt på vei den negative effekten som kan ligge i en "lav sosio-økonomisk status".
- 2) Den enkeltfaktoren som har størst betydning for skoleprestasjonene til de minoritetsspråklige elevene, er omfanget av undervisning på eget morsmål. Jo mer de får og jo lengre undervisningen varer, jo bedre resultater oppnås også på andrespråket.
- 3) Tospråklige undervisning må gjennomføres på en god og konsekvent måte over en periode på minst 5-6 år for at de minoritetsspråklige elevene kan ta igjen det forspranget som de majoritetsspråklige i utgangspunktet har ved skolestart. Selv det mest vellykkete program kan *ikke*, selv på sitt best, medvirke til at avstanden minker mer enn halvveis, hvis perioden med støtteopplegg ikke går lengre enn 2-3 år.

Thomas & Collier påpeker at opplæring etter en *sterkt* og *berikende* programtype forutsetter en undervisningsform som møter elevenes utviklings- og læringsbehov ut fra deres egne forutsetninger. Skolen må ha et læringsmiljø preget av et aktivt og variert språk, både på elevenes eget morsmål og andrespråk, begge brukt muntlig og skriftlig av lærere og elever. Arbeidsformen må sikre at undervisningen oppleves som meningsfylt, bl.a. gjennom problemstillinger og faglige utfordringer knyttet til emner som fanger og opprettholder elevenes interesse og motivasjon for læring. Både undervisningsstoffet og arbeidsformen må være tilrettelagt slik at den flerspråklige og flerkulturelle kompetanse som elevene allerede innehar, blir løftet fram, knyttet til nytt læringsstoff og brukt som en bro over til ny kunnskap og nye ferdigheter i samsvar med læreplanenes undervisningsmål og innhold.

Thomas & Collier ser spørsmålet om hvilket *program* eller modell som skolen gjennomfører sin undervisning etter, som det viktigste når det gjelder å foreta de endringer som er nødvendig for at de minoritetsspråklige elevene skal kunne oppnå like gode resultater som de majoritetsspråklige ved skoleslutt (Axelsson 2001). Men på tvers av de forskjellige undervisningsmodellene framhever de også at en arbeidsform som

fremmer elevenes egenaktivitet og samarbeid og som er beskrevet over (*current teaching*), representerer en viktig kvalitet. Elever gjør større framskritt over tid når de blir undervist på denne måten enn etter *traditional teaching*. Sånn sett er ikke kvalitet i undervisningen bare et spørsmål om valg av ”modell” (Gimbel m.fl. 2000). Dette er da også en kvalitet som hos Thomas & Collier er lagt inn som en forutsetning for å kunne kategorisere et opplegg som et ”well implemented” tospråklig undervisningsprogram av sterk og berikende karakter.

4 Beskrivelse av undervisningsoppleggene

Vi vil her gi en beskrivelse av undervisningsoppleggene ved Askeland skole og Bjørnåsen skole. Oppleggene vil bli beskrevet slik de er utformet og tilrettelagt på skolenivå og slik de framstår på klassenivå.

4.1 Askeland skole

4.1.1 Organisering og strukturelle forhold ved skolen

Askeland skole ble opprettet for noen år tilbake og vil først fra høsten 2003 være fullt utbygget barneskole 1.-7. klassetrinn med ca. 250 elever totalt. Skolen ligger i et område hvor en svært stor andel av befolkningen er minoritetsspråklig. Rundt 90 % av elevene ved skolen har minoritetsspråklig bakgrunn. Samlet er det ca. 30 forskjellige morsmål ved skolen. Det er *urdu*, *arabisk*, *tyrkisk* og *somali* som er de største språkgruppene. I skoleåret 2000/2001 var det bare elever fra den urduspråklige gruppen som kunne få tilbud om morsmålsundervisning. Skoleåret 2001/2002 var det tilsett flere tospråklige lærere, og skolen dekket nå alle de fire største språkgruppene. Det betydde at blant de minoritetsspråklige, var det dette året bare 25 elever (ca. 12% –14%) som skolen ikke kunne tilby noen form for morsmålsundervisning.

Ordinært er det to parallellklasser på hvert klassetrinn. Når klassene settes sammen før skolestart, skjer dette under hensyn til:

- Eventuelle *ønsker fra foreldre*.
- *Barnas bostedsadresse*. Skolekretsen er liten i omkrets og nærmiljøet er tett. Men som ledelsen sier, ønsker de at jevnaldringer som har samme bakgård også kan gå i samme klasse.
- *Barnas morsmål*. De store språkgruppene, som for eksempel urdu eller arabisk, fordeles med ca. halvparten i hver klasse. Når det er få elever fra én språkgruppe, for eksempel et par barn med vietnamesisk eller albansk som morsmål, prøver ledelsen å samle disse i samme klasse.

- *Kjønn*, dette for å oppnå en viss grad av balanse i kjønnsfordelingen.

Ordinært er det 2 lærere pr. klasse på 1.klassetrinn, mens det på de videre trinnene bare er én lærer. I tillegg til de ordinære lærerne kommer eventuelle assistenter og eventuelle tospråklige lærere (morsmålslærere). Ved sammensetning av lærerteamene forsøker ledelsen å ta hensyn til at én av klassens lærere bør følge sine elever fra 1.klasse og videre oppover i skolen. Men dette er ikke alltid like enkelt å få gjennomført i praksis. Høsten 2003 vil vår klasse, som da begynner i 3. klasse, få sin fjerde nye klassestyrer.

Så å si alle lærerne innen skolens ordinære lærerstab har norsk etnisk bakgrunn med norsk morsmål. Det er bare én i den ordinære staben som har minoritetsspråklig bakgrunn. Blant klassestyrerne er det mange som har videreutdanning innen fagfeltet flerkulturell pedagogikk eller ”norsk som andrespråk”. Skolen er ganske ny, og antallet lærere som søker seg til skolen er relativt stort. Ved nytilsettinger har de kunnet ”velge på øverste hylle”, og ledelsen mener derfor at skolen har fått en lærerstab som er en gruppe svært dyktige lærere.

Askeland skole har også en gruppe tospråklige lærere som arbeider som morsmålslærere. Året 2000/2001, da ”våre” barn begynte i 1. klasse, var det bare *urdu* som ble dekket, mens i 2001/2002 hadde skolen en gruppe tospråklige medarbeidere som dekket *urdu* (to personer), *arabisk*, *tyrkisk* og *somali*, til sammen fem personer som alle var i full stilling. Men ingen av disse har lærerutdanning som er godkjent i Norge.

4.1.2 – og i klassen

Ved skolestart høsten 2000 besto vår klasse av 27 seksåringer. Samlet representerte elevene 8 forskjellige språkgrupper, hvorav nesten halvparten av elevene var urduspråklige. Ellers var det i klassen mindre grupper med inntil tre elever med samme morsmål, henholdsvis arabisk, tyrkisk, og somali. Fire elever hadde norsk morsmål. Noen få elever var alene fra sin språkgruppe, bl.a. spansk og vietnamesisk. Nesten alle elevene hadde erfaring fra barnehage før skolestart. Åtte av disse kom fra en av prosjektbarnehagene. I løpet av det første skoleåret var det fire elever i klassen som

av ulike årsaker sluttet, noen flyttet over til den nyopprettete muslimske skolen i bydelen, andre skiftet skole fordi familien flyttet fra bydelen. Etter nyttår begynte det én ny gutt i klassen, - overført fra Bjørnåsen skole.

Ved oppstart i 2.klasse høsten 2001 var antallet i klassen redusert til 20 elever fordelt på seks forskjellige språkgrupper. Fortsatt var det de urdu-språklige barna som utgjorde den største språkgruppen, med norsk på andreplass (4 elever med norsk morsmål). På både 1. og 2. klassetrinn var det et flertall av jenter i klassen.

Da klassen var på første klassetrinn, besto lærerteamet av to lærere som delte klassestyreransvaret: én kvinnelig med norsk morsmål og én mannlig med iransk bakgrunn. I tillegg til sitt morsmål (farsi) snakket han norsk og arabisk. Dessuten hadde klassen også en kvinnelig assistent med etnisk norsk bakgrunn. Hun deltok i klassen de fleste timene i uken, og var i tillegg knyttet til skolefritidsordningen (SFO) ved skolen. Den kvinnelige læreren som var klassestyrer i høstsemesteret, hadde asiatisk (koreansk?) etnisk bakgrunn, men hadde norsk morsmål. Hun gikk ut i permisjon etter nyttår, og klassen fikk en ny kvinnelig lærer med etnisk norsk bakgrunn. Den nye læreren, som hadde vikariert en del i klassen gjennom høsten, fulgte også klassen videre gjennom hele 2. klasse. På 2. klassetrinn besto lærerteamet av denne ene klassestyreren + en kvinnelig lærer (norsk morsmål) som deltok i de fleste timene i faget ”norsk”. Klassen fikk således forsterket lese- og skriveopplæring på norsk (norsk som andrespråk).

Når det gjelder klassens lærere og deres særskilte kompetanse, hadde begge de kvinnelige lærerne med klassestyreransvar en grunnutdanning som førskolelærere. Klassestyreren i 2. klasse hadde mange års erfaring fra barnehage, men var i gang med videreutdanning for småskoletrinnet (PAPS 1 og 2). Fra grunnutdanningen hadde hun dessuten *flerkulturell pedagogikk* som ferdypningsenhet. Den andre norsklæreren i 2. klasse var utdannet allmennlærer med halvårsheten *norsk som andrespråk* innen fagkretsen. Den mannlige tospråklige læreren som delte klassestyreransvar i *1.klasse*, hadde lærerutdanning med drama som spesialfelt fra sitt tidligere hjemland. I Norge hadde han tatt videreutdanning og var formelt

godkjent som faglærer i samfunnsfag og matematikk. Han hadde selv erfaring fra det å være minoritetsspråklig med innvandrerbakgrunn i Norge, og hadde flere års erfaring som morsmålstrener i barnehage og som lærer i skolen. Således hadde også denne læreren gjennom sin praksis og sine studier en særskilt kompetanse for arbeidet med minoritetsspråklige elever i skolen. Ikke minst ga hans flerkulturelle erfaring et utfyllende tillegg til de andre lærernes kompetanse innen dette fagfeltet.

4.1.3 Overgangen barnehage – skole

Innskriving av de nye førsteklasingene skjer om høsten året før skolestart. Dette skjer etter felles opplegg i hele Oslo kommune. I juni måned arrangerer Askeland skole sine egne ”Velkomstdager” for alle de kommende førsteklasingene og deres foreldre, et opplegg som går over tre dager. Elevene blir gruppert i klasser sammen med sine lærere. Gjennomføringen av disse velkomstdagene bygger på tre hovedprinsipp knyttet til ”innsyn”, ”deltakelse” og ”dialog”. Første dagen legges det vekt på *innsyn*, ved at elevene i følge med sine foreldre er sammen med sine lærere i en ”vanlig dag” i klasserommet. Andre dagen er det *deltakelse* som vektlegges. Barn og foreldre er sammen med klassens lærere på en utedag og deltar sammen i ulike aktiviteter. Siste dag er det *dialog* som står sentralt. Da møtes foreldrene og skoleledelsen for utveksling av informasjon og spørsmål, mens barna da for første gang er alene med sine lærere i klasserommet.

Med utgangspunkt i folkeregisterets lister sender skolen brev til alle foreldrene med innkalling til ”Velkomstdagene”. Brevet skrives på norsk og på barnets morsmål, hvis skolens tospråklige lærere dekker det aktuelle språket. Skolen sender også kopi av innkallingsbrevet til barnehagene i nærmiljøet til orientering. Dette gjøres for at barnehagene gjennom den uformelle kontakten de har med foreldrene, kan orientere om skolens velkomstdager og videre følge opp skolens innkalling. Det pleier å være svært godt oppmøte på disse velkomstdagene.

Hvis barn ikke møter fram ved skolestart om høsten, sjekker skolen først listene fra folkeregisteret. Ofte har noen familier har flyttet ut av bydelen.

Skolen sender så brev til de aktuelle foreldre med en frist på 14 dager til å møte fram. Når det gjelder å få kontakt med foreldre og barn som ikke møter fram, får Askeland skole ofte stor hjelp fra prosjektbarnehagene. Iflg. skoleledelsen er personalet i disse barnehagene til god hjelp for skolen ved at de gjerne foretar hjemmebesøk til disse familiene. Askeland skole har erfart at personalet i prosjektbarnehagene driver en langt større utadrettet virksomhet i forhold til foreldre enn det barnehagene i bydelen vanligvis gjør. Denne virksomheten som prosjektbarnehagene utøver kommer også Askeland skole til gode, mener skoleledelsen.

I løpet av året før skolestart har skolen kontakt med prosjektbarnehagen i nærmiljøet gjennom et opplegg med faste besøksdager på skolen. På slutten av barnehageåret gir prosjektbarnehagene en kort skriftlig rapport (skjema) om hvert barn som blir sendt til den aktuelle skolen. Ved Askeland skole hender det at klassestyrer etter skolestart tar kontakt med den aktuelle prosjektbarnehage for å få utfyllende informasjon om enkelte barn. Denne kontakten ser skoleledelsen på som svært positiv og nyttig.

Da prosjektbarna startet i 1.klasse høsten 2000, hadde det ikke vært noen direkte kontakt mellom klassestyrer og personalet i de ulike barnehagene. Læreren hadde kjennskap til hvem som hadde gått i barnehage og visste at elevene kom fra forskjellige barnehager, bl.a. at mange kom fra prosjektbarnehagene og at en del kom fra den muslimske barnehagen. Men klassestyrer kjente lite til de konkrete barnehagene: ”*Nei dessverre, vi hadde ikke tid – vi ser dem sjelden.*” Rapportene/skjemaene om det enkelt barn fra prosjektbarnehagene hadde læreren heller ikke noen inngående kjennskap til.

4.1.4 Språkopplæringen ved skolen

Det er *norsk* som er det ordinære undervisningsspråket ved Askeland skole som helhet og i vår klasse. Med så vidt mange minoritetsspråklige elever fra mange ulike språkgrupper er det norsk som fungerer som fellesspråk også i sosial sammenheng.

Opplegget ved Askeland skole når det gjelder tilpasset opplæring og språk blir primært ivaretatt gjennom fire særskilte undervisningstilbud eller ”språkstasjoner” som de kalles:

- Morsmålsopplæring. Det gies fire forskjellige tilbud om morsmålsopplæring (urdu, arabisk, tyrkisk og somali).
- Tospråklig fagopplæring.
- ”Norskstasjon”; - en type forsterket opplæring vedrørende ordforråd og begreper.
- ”Lesestasjon”; - forsterket leseopplæring på norsk.

De tospråklige lærerne underviser ved stasjonene for morsmålsopplæring og for tospråklig fagopplæring. Iflg. ledelsen må det være et nært samarbeid mellom den enkelte tospråklige lærer og klasselærer, bl.a. gjennom utveksling av planer. Den tospråklige læreren tar utgangspunkt i klassens ukeplan i sin undervisning på ”stasjonen”. Ellers er det opp til den enkelte tospråklige læreren og den enkelte klassestyrer i samarbeid å legge til rette for gjennomføring av den konkrete morsmåls- og/eller tospråklige fagundervisningen. Den tospråklige læreren har gjerne mange forskjellige elever og mange forskjellige klasselærerteam å forholde seg til. Men for at arbeidssituasjonen skal bli mer oversiktlig for den tospråklige læreren, ønsker ledelsen for skoleåret 2002/2003 å organisere deres arbeidsdager slik at de tospråklige undervisningsoppgavene knyttet til småskoletrinnet (1. – 4. klassetrinn), blir lagt til formiddagstid, mens tilsvarende oppgaver på mellomtrinnet (5. – 7. klassetrinn) blir lagt til perioden etter lunsj.

Systemet med ”stasjoner” er lagt opp etter en ordning som innebærer at klassestyrer søker sine elever inn på den/de aktuelle språkstasjonene, dette ut fra den enkelte elevs behov. Deretter vurderer skolen ut fra de ressurser som ledelsen rår over, hvilke behov som kan imøtekommes. Hvis en elev har et særskilt stort behov for støtte gjennom morsmålet, kan det hende at skolen velger å la den tospråklige læreren gå *inn i* klassen, i stedet for at eleven tas ut til egen språkstasjon.

Når det gjelder tilpasset opplæring for øvrig blir ordningen med individuelle arbeidsplaner gjennomført best på de eldste klassetrinnene. Disse planene utarbeides delvis etter *faglig nivå* og delvis etter *språk*. På småskoletrinnet blir den tilpassete opplæringen i større grad gjennomført i

mindre *grupper* inndelt etter de samme prinsippene. Som del av den tilpassete opplæringen prøver lærerne i tillegg ved klasseromsundervisningen å ha et sett med ekstraoppgaver, spill og IKT i ”bakhånd” som anvendes etter behov.

De fleste elevene ved Askeland skole følger lærerplanen Norsk som andrespråk (NOA). I løpet av skoleåret 2001/2002 ble det foretatt en systematisk kartlegging i alle klasser av elevenes språknivå og leseferdigheter. Dette var nytt av året, og skal nå inngå som del av skolens årlige rutine. Denne kartleggingen er viktig som grunnlag for skolens ressurstildeling, noe som skal skje ut fra elevenes behov. Etter skoleledelsens kjennskap er det ikke utviklet noe felles kartleggingsmateriell til dette formål. Det er derfor opp til den enkelte klassestyrer hvilken type materiell som anvendes. Skolen ønsker å prøve ut og få erfaring med ulike kartleggingsmetoder og materiell. I 1.klasse anvender lærerne samtalekort/-bilder i forhold til elevenes språkkompetanse både i norsk og i morsmålet.

4.1.5 – og i klassen

Den formelle lese- og skriveopplæringen begynner først på 2. klassetrinn. I skoleåret 2000/2001 da prosjektbarna begynte på skolen, ble tilbud om opplæring *i* morsmål for de minoritetsspråklige elevene først gitt i 2. klasse i tilknytning til den formelle lese- og skriveopplæringen. Siden norsk var undervisningsspråket i 1.klasse, innebar det i praksis at all den forberedende lese- og skriveopplæringen som skjedde i 1. klasse var på norsk. Undervisning *på* morsmålet (tospråklig fagopplæring) ble gjennomført utenfor den ordinære klasseromsundervisningen. Dette skoleåret var morsmålstilbudet ved Askeland skole begrenset til bare å gjelde de urdspråklige elevene. Skolen dekket ikke andre språkgrupper i skoleåret 2000/2001. I vår klasse var det én av de urdspråklige jentene i klassen som fikk tospråklig fagopplæring på språkstasjon én time i uken i matematikk. Dette var et tilbud som ble gitt inntil hun ble god nok i norsk til å følge den vanlige undervisningen. På språkstasjonen ble det arbeidet med de samme oppgavene som resten av klassen gjorde i sin samtidige matematikktime.

På 2.klassetrinn var det ingen elever i vår klasse som deltok i noen form for tospråklig fagundervisning. Det var heller ingen som hadde morsmålsundervisning. Alle elevene i klassen fikk sin formelle lese- og skriveopplæring på norsk. I seks av timeplanens sju norsktimer hadde klassen to lærere. Elevene var da gjerne delt i to grupper i hvert sitt faste rom og med hver sin norsklærer. Begge grupper arbeidet med de samme oppgavene innen et felles undervisningsopplegg i lese- og skriveopplæring på norsk på hver sine to ”språkstasjoner” med forsterket norskopplæring (ordforråd og lesetrening). På den ukentlige utedagen var også disse to lærerne sammen i undervisningsopplegget.

Norsk var også det språket som elevene vanligvis brukte i samhandling seg i mellom, både i undervisningssituasjonen og i ulike sosiale situasjoner. Barn fra samme språkgruppe kunne bruke eget morsmål seg i mellom. Men i praksis skjedde dette sjeldent. Som oftest deltok elevene i grupper på tvers av språkskiller, både i lek og i undervisningssammenheng.

4.1.6 Innhold og arbeidsform

Gjennom skoleåret dekket undervisningen ulike fagområder innen de forskjellige skolefagene. Fagstoffet var organisert og ble behandlet på forskjellige måter, delvis som egne strukturerte opplegg med elevoppgaver knyttet til spesielle tverrfaglige temaer eller rene fagområder, og delvis integrert i ulike typer aktiviteter og rutinesituasjoner som f.eks. gjennom den daglige morgensamlingen, spisesituasjonen midt på dagen eller den faste turdagen i uken. I flg. årsplanen for 1. klassingene ved Askeland skole var det følgende fire emne- og fagområder som særskilt ble vektlagt i undervisningen:

- Barnas sosiale kompetanse og klassemiljø
- Forberedende lese- og skriveopplæring
- Forberedende begynneropplæring i matematikk
- Lek og ulike estetiske uttrykksmåter

De fleste av disse områdene sto også sentralt i undervisningen gjennom 2.klasse. Årsplanen for 2. klassetrinn omtaler i særlig grad hva som vil bli vektlagt vedrørende:

- Arbeid med språket og Metoder i norskundervisninga

- Matematikk
- Klassemiljø

I tillegg beskriver årsplanen hvordan ”Uteskole” én dag i uken skal gi elevene et felles erfaringsgrunnlag for klassemiljøet og for undervisningen i ulike fag.

Undervisningen i 2. klasse ble i større grad enn i 1. klasse, organisert etter fag, og arbeidsformen mer preget av fast struktur og systematikk. Både i 1. og i 2. klasse var skoledagen delt i to undervisningsbolker, én på formiddagstid og én på ettermiddagstid. Mellom formiddag og ettermiddag var det spisetid og etterfølgende langfriminutt. I 1. klasse fungerte undervisningsbolkene som en type ”innetid” som vekslet mellom lærerstyrte fellesaktiviteter og arbeidsoppgaver tilknyttet ukens tema, og tid for lek og andre aktiviteter. I lekeperiodene valgte barna selv hvem de ville være sammen med og hva de ville gjøre, f.eks. rollelek, legobygging, kort-/terningspill, tegning o.a. Tidspunktet for og lengden på disse lekeperiodene kunne variere noe ut fra den aktuelle situasjonen. Timeplanen i 1. klasse ga derfor mer en fleksibel ramme, mens timeplanen i 2. klasse var inndelt i bestemte fag som var konkret tidfestet.

På begge klassetrinn hadde skoledagene sitt faste ritual og faste regler. Disse var først og fremst knyttet til start på dagen, rydding, formiddagsmat, ut- og innmarsj ved friminutt, og markering av skoledagens slutt. Hver dag begynte med morgensamlingen hvor alle, både elever og lærere, satt sammen i en stor ring på gulvet. Her ble det hilst ”go’ morgen”, og dagens navn og dato var fast tema, samt registrering av frammøte-/fravær. Deretter var det samtale om aktuelle hendelser som barna var opptatt av og om dagens program, f.eks. ulike aktiviteter knyttet til det å forberede for ettermiddagens foreldrebesøk med salgsboder til inntekt for SOS-Barnebyer, eller en oppgave som gikk på å fargelegge en tegning, klippe og lime dette inn i arbeidsheftet. Morgensamlingene ble ledet av lærer og varte vanligvis ca. ½-time. Det ble her lagt vekt på at det skulle være ro, at elevene skulle ta hensyn til hverandre, og at alles oppmerksomhet var rettet mot felles samtaletema. Samtidig ble samling gjennomført på en måte som også stimulerte til spontane innspill fra barna og hadde rom for dialogen lærer/elev og elev/elev.

Elevene hadde faste plasser, både i samlingsringen på gulvet og ved arbeidsbordene. Gjennom hele 1. klasse og første halvdel av 2. klasse var pultene satt sammen til større bord og dannet fire-fem grupperinger i klasserommet. Elevene var satt sammen i faste grupper på tvers av språk og på tvers av kjønn. Det var lærerne som satte sammen disse gruppene, som vanligvis ble endret et par ganger i løpet av skoleåret. Ved gruppesammensetningen forsøkte lærerne å ta hensyn til:

- at elevene skal hjelpe hverandre/få hjelp fra andre (særsilt aktuelt i 1. klasse),
- særskilte ønsker fra elevene selv,
- å skape arbeidsro i gruppen.

Slik undervisningen ble organisert og gjennomført ga lærernes arbeidsform en ramme som ga relativt god plass for elevenes språklige aktivitet og eget initiativ. Lærerne viste aktiv interesse for elevenes hjemmeerfaringer og sider ved deres kulturbakgrunn. De grep gjerne fatt i elevenes egne ”her-og-nå”-innspill og forsøkte å relatere dette til det aktuelle undervisnings-temaet. Dette skjedde både i morgensamlingen og i ulike spontane samtaler i mindre grupper i løpet av dagen.

Mot slutten av skoleåret i 2. klasse ble klasserommet ominnredet. Arbeids-pultene ble plassert ved siden av hverandre på rekker langs veggene og stolene satt slik at elevene satt med front inn mot veggene. Klasselærer forklarte at denne omorganiseringen var nødvendig for å fremme elevenes konsentrasjon og bedre læringsmiljøet i klassen. Gjennom høsten hadde det vært mye uro i klassen. Det som nå var det viktigste, var å skape mest mulig arbeidsro slik at alle fikk samlet sin oppmerksomhet om egne arbeidsoppgaver.

4.1.7 Samarbeidet skole – hjem

Ledelsen ved Askeland skole trekker fram det *uformelle samarbeidet* med foreldrene som det som fungerer best. Det er stor oppslutning ved ”foreldrekafe” og når ulike høytidsdager og fester blir markert på skolen, f.eks. jul, Id, nyttårs- og sommerfester. Mange foreldre møter opp og har gjerne med seg mat til disse festene. Skolen legger vekt på at også ledelsen deltar på disse festene. Ledelsens eget inntrykk er at foreldrene har stor

tillit til skolen: ” ... kanskje *for* stor tiltro. Jeg savner at skolen blir utfordret av foreldrene.” Skolen har deltatt i et ”foreldreinvolveringsprosjekt” som har bidratt til at det nå er stort oppmøte av foreldre ved ”Velkomst-dagene” før skolestart.

Ledelsen er mindre fornøyd med det *formelle foreldresamarbeidet*. Først og fremst fordi foreldrenes arbeidsutvalgets (FAU) har en sammensetning med stor overrepresentasjon av de etnisk norske foreldrene. Skolen opplever dette som et stort tankekors, og ser det som en viktig utfordring å få flere foreldre med innvandrerbakgrunn til å delta også i det formelle samarbeidet og komme fram med flere ”kritiske” spørsmål.

I vår klasse ga lærerne løpende informasjon om undervisningsopplegget gjennom ukeplaner og diverse informasjonsbrev som ble sent hjem med elevene. I tillegg ble det lagt stor vekt på å trekke foreldrene inn i skolen, f.eks. gjennom tiltaket i 1. klasse med ”åpen klasse” som innebar at foreldrene ble oppfordret til å komme innom på besøk. Mange foreldre kom innom, gjerne når de fulgte barna om morgenen, satt en stund, pratet med lærerne, og ” ... *de stiller opp når vi trenger dem...*”. I 1.klasse ble det lagt vekt på at foreldrene med innvandrerbakgrunn skulle bli kjent med norsk skole og norsk skolesystem. Den tospråklige klassestyreren så det som viktig at foreldrenes forventninger til skolen ble i samsvar med skolens oppgave og i samsvar med læreplanen for 1. klasse. Det var for eksempel viktig at de minoritetsspråklige foreldrene forsto at det ikke var noe mål at elevene skal lære å lese og skrive i 1. klasse. ”... *foreldrene sier at barna forteller dem om hva som foregår på skolen. Men dessverre, mange av dem er ikke kjent med disse tingene.*” Han mente det derfor var viktig å informere foreldrene om norsk skole og skolens syn på et godt læringsmiljø.

På klassenivå ble det arrangert et par foreldremøter i året, et par familiefester og juleavslutning. Dessuten hadde klassestyrer konferansetimer med foreldrene. Hvis det var noen av elevene som var svært urolige eller plaget andre i klassen, tok klassestyrer på et tidlig tidspunkt direkte kontakt med foreldrene til disse elevene. Dette ble gjort for å raskt finne en løsning. Det viktige var ”... *å la foreldrene være med å løse problemer i*

klassen, for de kjenner barna sine...". Å få trukket foreldrene inn som støttespillere for skolen, var et viktig prinsipp for klassestyrer i forholdet samarbeid skole - hjem.

4.1.8 De viktigste utfordringene framover

Ledelsen peker på to sentrale utfordringer for Askeland skole framover når det gjelder dere innsats i forhold til de minoritetsspråklige elevene. Disse utfordringene gjelder:

- Å få til et foreldresamarbeid som også fungerer godt gjennom at det stilles flere "kritiske" spørsmål til skolen fra foreldrene. Som et ledd i dette ønsker skolen å få flere av foreldre med innvandrerbakgrunn til å gå inn og delta aktivt i de formelle organer i skolen, f.eks. FAU.
- Å få flere av de minoritetsspråklige elevene til også delta i skolefritidsordningen (SFO). Av førsteklasingene er det omtrent bare halvparten som går i SFO. På klassetrinnene videre oppover i småskolen er andelen som går i SFO enda mindre. Skolens ønske er at alle vil/kan benyttet seg av denne ordningen, dette for at elevene skal dra nytte av den norskspråklige språkstimuleringen som skjer i SFO gjennom lek og samspill.

Blant de tingene skoleledelsen mener har bidratt til å fremme et godt læringsmiljø ved Askeland skole er at de har deltatt i et anti-mobbe-prosjekt etter prinsippene i et Dan Olweus-program. En annet positivt element er også skolens opplegg med uteskole og skolehage. Ledelsen ser på begge disse tiltakene som gode fellesarena for elevene; de gir elevene opplevelser av en annen art enn det de får i klasserommet, og de gir elevene en rekke felles erfaringer som er viktige både i undervisningen generelt og i språkutviklingen. Skolen har også kunstfag og håndverk som et særskilt satsningsområde. Ledelsen ser dette som et ypperlig tiltak for de barna som ellers opplever ikke å mestre skolen så godt. Skolen har også kommet med i et stort IKT-prosjekt knyttet til "den flerkulturelle skolen". Dette er et prosjekt som skal gå over flere år, og ledelsen ser dette som et viktig bidrag i å utvikle kvaliteten i undervisningen ved egen skole.

På klassenivå påpeker klassestyrer at utfordringer for *neste* skoleår ville bli å gi en mer differensiert undervisning. Selv om hun har forsøkt å ta hensyn

til de enkelte elevenes ståsted, - hva de tenker og hva de vet -, så har det bare blitt som ”små drypp”. Hun mener derfor at det viktigste framover vil bli å få til en mer systematisk faglig differensiering gjennom bl.a. å dele elevene i mindre grupper.

4.2 Bjørnåsen skole

4.2.1 Organisering og strukturelle forhold ved skolen

Bjørnåsen skole er en eldre 1–7-barneskole med ca. 350 elever. Av disse har ca. 90% minoritetsspråklig bakgrunn, og elevene representerer en rekke forskjellige språkgrupper. Skolens tospråklige lærere dekker til sammen de fleste av disse morsmålene. Skoleåret 2001/2002 var det 16% av de minoritetsspråklige elevene som ikke fikk noe tilbud om opplæring i/på sitt morsmål ved skolen. De største språkgruppene er *urdu*⁷ og *arabisk*. Det er bare ca. 10 % av elevene som har norsk morsmål.

Skolen har 2 til 3 parallellklasser på hvert trinn. Klassene settes sammen etter prinsippet å samle elevene fra samme språkgruppe i samme klasse. Etter skoleledelses syn hadde det ideelle vært å kunne sette sammen klassene med ½-parten etniske norske elever og ½-parten elever fra en annen språkgruppe. I dag er det ikke mulig å få til ved Bjørnåsen skole fordi det er svært få elever med norsk morsmål som bor innen skolekretsen.

Når de nye førsteklasingene blir gruppert i klasser, gir det også føringer for sammensetningen av klassens lærerteam: én lærer med norsk morsmål (som klassestyrer) sammen med den/de tospråklige lærerne som skal dekke de aktuelle minoritetsspråkene i klassen. Bjørnåsen skole har en relativt stor stab med tospråklige lærere, men det er få av dem som har lærerutdanning, iallfall som er formelt godkjent i Norge. Et par av dem har tatt førskolelærerutdanning, og én av dem videreutdanner seg for arbeid på småskoletrinnet. Ingen av de tospråklige lærerne har gjennomført allmennlærerutdanning i Norge.

⁷Hindi og punjabi er her inkludert i ”urdu”.

Etter skoleledelsens erfaring er det norskfaget som er det vanskeligste faget å bestå for de tospråklige studentene ved avsluttende lærereksamen. Ledelsen ønsker derfor at det hadde vært mulig for de tospråklige lærerne å kunne ta utdanning som allmennlærer i Norge med en fagkrets som inneholder eget morsmål i stedet for faget norsk. Etter ledelsens syn ville det gitt mulighet for å tilsette tospråklige lærere med formell lærerutdanning og med en fagkrets som kunne være mer relevant for *deres* barneskole. En del av de tospråklige lærerne ved Bjørnåsen skole, har tatt utdanning i Norge som faglærere i samfunnsfag og i matematikk, én har til og med lektorkompetanse i fysikk. Men skoleledelsen mener at det er behov ved deres barneskole for flere tospråklige faglærere med formell kompetanse i eget morsmål i stedet for et stort antall lærere med særskilt faglærerkompetanse i matematikk-/realfag.

Ledelsen ved skolen har videreutdanning innen det migrasjonspedagogiske fagfeltet. Men skolen har vanskeligheter med å få klasselærere med slik kompetanse. Lærersøkingen til Bjørnåsen skole er ikke stor. Ledelsens erfaring er at mange lærere har hatt for lite om dette fagfeltet i utdanningen og tør derfor ikke ta jobb ved deres skole.

4.2.2 – og i klassen

Høsten 2000 var det 20 elever i vår 1. klasse. Samlet var det fem forskjellige morsmål i klassen, men klasselisten opererte med bare fire ulike språk. Det var to hovedgrupper, *arabisk* og *somali*, med omtrent like mange barn i hver gruppe. I tillegg var det to elever med hvert sitt morsmål. De prosjektbarna, som var i fokus for vår undersøkelse, ble på klasselisten regnet med innenfor den arabiskspråklige gruppen. I realiteten hadde én av dem berbersk som morsmål.

Også i denne klassen skjedde det endringer i løpet av året. Etter nyttår sluttet én av ”våre” arabiskspråklige elever i klassen på grunn av skolebytte. I løpet av våren kom det en ny elev, nok én ”alene” med sitt morsmål i klassen. Det var ingen elever med norsk morsmål i denne klassen.

Over sommeren var det skjedd nye endringer i elevgruppene. Da elevene startet opp i 2. klasse høsten 2001, var antallet elever økt til 23 elever hvorav 12 var somalispråklige. Den andre gruppen med felles morsmål besto av 7 arabiskspråklige elever. I tillegg var det én elev med berbersk morsmål, én med wolof, én med ghanesisk og én med farsi. Både i 1. og i 2. klasse var det en jevn fordeling mellom antall jenter og antall gutter.

Lærerteamet i førsteklasse besto av én kvinnelig lærer med norsk morsmål, én kvinnelig arabiskspråklig tospråklig lærer og en mannlig med somali som morsmål. Den etnisk norske læreren var klassestyrer, og hun hadde undervisning i klassen hele uken. Den kvinnelige tospråklige læreren (arabisk) deltok i klassen ved siden av klassestyrer i det meste av klasseromsundervisningen gjennom uken i høsthalvåret. Etter nyttår fikk hun færre timer i klassen. Den mannlige somalispråklige læreren hadde bare noen få timer i uken i denne klassen den første høsten, men fikk utvidet sitt timetall til 10 t/u etter nyttår. Den totale undervisningstiden i 1. klasse var 22 t/u.

Etter nyttår ble klassestyrer sykmeldt i halv stilling og klassens lærerteam ble forsterket med nok en kvinnelig lærer på full tid. Hun var énspråklig lærer med norsk morsmål. Begge disse etnisk norske lærerne hadde utdanning som førskolelærere men med mange års praksis som lærer i grunnskolen. Ingen av dem hadde noen særskilt utdanning innen det migrasjonspedagogiske fagfeltet.

I 2. klasse skiftet klassen klassestyrer. Det var en kvinnelig lærer med norsk morsmål. Hun var relativt nyutdannet med videreutdanning innen flerkulturell pedagogikk. Den somalispråklige læreren fulgte klassen videre fra første klassetrinn. Han hadde nå fått utvidet sin undervisningstid i klassen til 14 t/u. I tillegg var det en ny kvinnelig arabiskspråklig lærer med 10 t/u i klassen. Hun hadde vært i Norge i bare to år og hadde lærerutdanning fra sitt tidligere hjemland.

4.2.3 Overgang barnehage – skole

Iflg. skoleledelsen har Bjørnåsen skole i gang et samarbeid med barnehagene. Skolens sosiallærer tar hvert år runden i barnehagene. De siste par årene har det også vært praktisert en besøksordning med noen av barnehagene, d.v.s. at en gruppe barn fra henholdsvis barnehage og skole i perioder er på besøk hos hverandre. Ellers har alle rektorene ved barneskolene i bydelen nå undertegnet en intensjonsavtale om å sette iverk et samarbeidsopplegg med barnehagene som skal gjennomføres i 2002/2003. Dette opplegget innebærer at det skal etableres kontakt mellom den enkelte barnehage og skole om høsten hvor de sammen skal legge opp en ordning gjennom året med besøksopplegg og gjensidig informasjonsutveksling. Dette skal så evalueres våren 2003 med tanke på en eventuell videreføring.

Ved siden av den ordinære innskrivingen om høsten året før skolestart, har også Bjørnåsen skole et opplegg med førskoledager på vårparten før skolestart. De siste årene har det på grunn av byggearbeider ved skolen vært vanskelig å få til noe mer enn én dag, men våren 2002 startet de opp med to førskoledager. Dette er et opplegg som skolen vil fortsette å følge. På disse dagene kommer barna sammen med foreldrene. Barna møter sine klasselærere og deltar i ulike aktiviteter inne og ute, mens foreldrene får informasjon fra sosiallærer og rektor. Foreldrene møter også lederen for skolefritidsordningen (SFO) som viser rundt i lokalene og informerer foreldrene om tilbudet.

Det er godt over 100 elever som benytter seg av skolefritidsordningen ved skolen. Samlet tilsvarende det ca. 50 % av alle elevene på småskolestrinnet. Andelen elever er høyere på de laveste trinnene, mens den er synkende opp mot 4. klassetrinn. Selv om ledelsen er fornøyd med at såvidt mange går i SFO, ønsker de at ennå flere vil benytte seg av dette tilbudet.

I forkant av førskoledagene og den første skoledagen sender skolen ut brev til alle nybegynner-foreldre. Disse brevene blir skrevet på barnets morsmål så sant det er blant de språkene som skolen dekker. Det hender også at de tospråklige lærerne er i kontakt med hjemmene pr. telefon. Hvis barnet ikke møter ved skolestart om høsten, blir det gjerne foretatt hjemmebesøk. Prinsippet er først *brev*, dernest *telefon* og til slutt *hjemmebesøk*. De

tospråklige lærerene er til stede på alle de ulike ”dagene”, det samme gjelder også ved innskrivingsdagene.

Når det gjelder forholdet mellom barnehage – skole på klassenivå, hadde klassestyrer i vår 1.klasse skoleåret 2000/2001 en klar oppfatning av at de fleste elevene hadde gått i barnehage før skolestart. Men hun visst ingenting om hvilke barnehager det dreidde seg om, eller hva barna hadde med seg av erfaringer fra barnehagen: ” ... *aner ingenting om deres fortid før de begynte i første klasse.*”. Hun hadde med andre ord ingen kontakt med noen av barnehagene.

4.2.4 Språkopplæringen på skolen

Så og si alle de minoritetsspråklige elevene ved Bjørnåsen skole er i den situasjon at de følger fagplanen Norsk som andrespråk (NOA). Av skolens totale elevtall er det bare omtrent 40 elever som har norsk morsmål og som dermed skal følge den ordinære fagplanen i norsk. Det betyr at for langt de fleste elever ved skolen innebærer Norsk på timeplanen at det er NOA-undervisning. Det språket som brukes til vanlig i klasseundervisningen er *norsk*. Så i tillegg til undervisningen i norskfaget møter elevene det norske språket i annen fagundervisning. Fellesspråket, både i undervisningen og i sosiale sammenhenger er norsk. All fagundervisning skjer på norsk siden det er etnisk norske lærere som er ansvarlige for den ordinære undervisningen. I tillegg får litt over 80 % av de minoritetsspråklige elevene tilbud om morsmålsundervisning, dette som del av skolen opplegg med tilpasset opplæring⁸. Disse elevene skal ha sin første lese- og skriveopplæring på morsmålet, og de får noe tospråklig fagopplæring (norsk og morsmål). Det går mer ressurser til morsmålsundervisning på de lavere klassetrinn enn på klassetrinn høyere opp. Skolens morsmålstilbud dekker ca. 11-12 forskjellige språkgrupper. Den største språkgruppen er *urdu* sammen med *punjabi* og *hindi*. De andre større gruppene er *arabisk*, *somali*, *vietnamesisk*, *tyrkisk* og *tamil*.

⁸ Begrepet ”tilpassede opplæring” betyr for Bjørnåsen skole å gi elevene opplæring på et språk som de behersker, som de kommer til skolen med, og som de kan videreutvikle, - ”... og er i stand til å motta den kunnskapen som det forutsettes at skolen gir.” (fra intervju med studieinspektør våren 2002).

Som en hovedregel settes det av ca. 10 t/u morsmålsundervisning pr. språkgruppe i hver klasse. Hver tospråklig lærer har gjerne undervisning med 3 grupper. Vanligvis tar den tospråklige læreren med seg ”sin” gruppe ut av klassen til morsmålsundervisning. På småskoletrinnet er det fra 2. klasse av avsatt minst 1 time pr. dag til lese- og skriveopplæring på morsmålet. Morsmålsundervisningen kan også knyttes til forberedelse og bearbeiding av aktuelle tema eller fagstoff som klassen arbeider med i den ordinære fagundervisning. Resten av den tiden som er avsatt pr. gruppe til morsmålsundervisning (ut over lese- og skriveopplæringen) kan tas ut som tospråklig fagundervisning inne i klassen.

Hvordan den tospråklige læreren gjennomfører sin undervisning, i eller utenfor klassen, kan variere. Dette blir avtalt med den enkelte klassestyrer eller faglærer. Hvis en tospråklig lærer har morsmålsansvar for en liten språkgruppe med få elever spredt på mange klassetrinn, kan han/hun samle ”sine” elever i aldersblandete grupper, f.eks. én fellesgruppe for småskoletrinnet og én for mellomtrinnet. Slik kan han/hun frigjøre mer av sin tid til i større grad delta i fagundervisningen inne i klassen. Som en hovedregel skjer undervisning *i* morsmålet ”ute” i egen språkgruppe mens undervisning *på* morsmålet skjer ”inne” i klasseromssituasjonen.

Det er først i 2.klasse elevene får systematisk lese- og skriveopplæring, som morsmålsopplæring. Elevene er da først og fremst i egne språkgrupper som tas ”ut” for undervisning. Iflg. skoleledelsen kan det også i 1.klasse være aktuelt for den tospråklige læreren å ta ”ut” sin gruppe i noen timer. For eksempel for at den tospråklige læreren kan forberede eller bearbeide deler av fagstoffet sammen med sin gruppe på eget morsmål. Skoleledelsen påpeker at dette er også en side ved språkopplæringen som skal ivaretas innenfor de 10 t/u morsmål som til vanlig tildeles klassene på 1.klassetrinn.

Skoleledelsen ved Bjørnåsen skole understreker at den første lese- og skriveopplæringen som elevene får, *skal* være på morsmålet. Morsmålsundervisningen på 1. klassetrinnet er bare muntlig, men det skriftspråket de møter i klasserommet, for eksempel på tavla, på ulike plakater og lapper omkring i rommet, skal være både på morsmålet og på norsk. I 2. klasse, når den systematiske og formelle lese- og skriveopplæringen begynner, er

det iflg. ledelsen *ikke* meningen at elevene samtidig skal få lese- og skriveopplæring på norsk. Den skal komme senere. Inntil elevene har tilegnet seg lese- og skriveferdigheter og ”knekket koden” på eget morsmål, skal elevenes norskopplæring bare være muntlig.

Skoleledelsen peker på at det ikke alltid er like enkelt å få dette gjennomført i praksis etter intensjonen. Mange av de énspråklige norske lærere er bundet av vanetenkningen fra ordinær norsk skole. Med en ”norsk” klassestyrer kan praksisen lett bli at den *forberedende* lese- og skriveopplæringen i 1.klasse i for stor grad blir ensidig norskspråklig. Dette er en faglig utfordring som skolens ledelse er opptatt av. Lærerne må ”... bli bedre i å presentere alt på flere språk når de er sammen om fag. (...) Vi er nødt til å skolere oss Vi i ledelsen må bli klarere og bedre på det” Skolen har gjennom flere år drevet skolering av egen stab. Blant annet har de trukket inn fagfolk med spesialkompetanse for å holde kurs for personalet innen ulike emner, f.eks. i LTG-metoden og i prosessorientert skriving. Ledelsen ved skolen ser på disse metodene innen lese- og skriveopplæringen som godt egnet for de minoritetsspråklige elevene.

4.2.5 - og på klassenivå

Det var *norsk* som var det ordinære undervisningsspråket i vår klasse gjennom begge de to årene vi fulgte klassen. Klassen hadde forskjellige klassestyrere i 1. og i 2. klasse, begge med norsk morsmål. I 1. klasse var det også en arabiskspråklig tospråklig lærer til stede i undervisningen store deler av tiden. Om høsten var denne læreren til stede i klassen i tilnærmet alle undervisningstimene bortsett fra én dag i uken som var utedag for klassen. Etter nyttår ble stillingen hennes noe redusert. Det var også en somalispråklig tospråklig lærer som var knyttet til klassen. Den første høsten hadde han relativt få timer hvor han var til stede i klassen, ca. én time pr. dag. Etter nyttår ble hans timetall økt til 10 timer i uken, halvparten fordelt på 4 dager i uken i klasseromssituasjonen og den andre halvparten var lagt til klassens utedag.

Dette betydde, med andre ord, at sammensetningen av lærerteamet 1.klasse ga særlig den arabiskspråklige gruppen en tospråklig undervisnings-

situasjon som ideelt sett var godt tilrettelagt for å kunne ivareta både morsmålsopplæring og den tospråklige fagopplæringen. Men ut fra våre observasjoner og gjennom samtaler med klassestyrer fikk vi en klar oppfatning av at *i praksis* fungerte opplegget svært annerledes. Det var det norske språket som dominerte, det var nærmest enerådende som undervisningsspråk, også når de tospråklige lærerne var til stede i klassen. De tospråklige lærerne anvendte morsmålet i enkelte situasjoner når elevene ikke forsto instruksjoner og beskjeder som var gitt på norsk. Morsmålet ble med andre ord i hovedsak brukt som *hjelpespråk* som oversettelse fra norsk. Morsmålet ble også ofte brukt for å holde ro og orden i klassen. Det siste gjaldt i særlig grad i forhold til noen av de somalispåklige elevene som ikke syntes å forstå særlig mye av det som skulle skje/skjedde i undervisningssituasjonen.

Blant de somalispåklige elevene var det 3-4 barn som var nyankomne til Norge ved skolestart, og som forsto svært lite norsk. Noen av disse guttene var svært aktive og urolige med utagerende adferd. Iflg. klassestyrer førte dette ofte til stor uro og konflikter i klassen. Den somalispåklige læreren syntes å bruke mye av sin tid i klassen til å stagge disse guttenes uro og sette grenser for deres adferd. I praksis syntes de tospråklige lærerne å fungere som "oversetter" fra norsk til morsmålet, og i tillegg å bistå klassestyrer i det å holde ro og orden blant elevene. I undervisningssituasjonen syntes begge å fungere mer som assistenter enn som likeverdige partnere i et lærerteam.

Det var ikke tvil om at de tospråklige lærerne, og da særlig den arabiskspråklige som var mest til stede i undervisningstiden, var viktig medhjelpere for klassestyrer i 1 klasse. Men forholdet mellom dem i klasserommet virket asymmetrisk med klassestyrer som "hovedlærer" og den tospråklige læreren i en "hjelpelærer"- rolle. Språklig sett var både somali og arabisk klart underordnet den norskspråklige dominansen.

Mot slutten av første skoleår fikk klassen tilgang til et data-grupperom én time i uken. Den arabiskspråklige gruppen brukte gjerne denne timen sammen med sin tospråklige lærer. Både lærer og elever anvendte da arabisk muntlig som instruksjonsspråk. Så langt vi observerte var det

norskspråklige dataprogram som ble anvendt, bl.a. et skrivetreningsprogram som den tospråklige læreren kalte Norsk I. Dette programmet hadde bl.a. billedserier bygget opp etter ulike begrepskategorier som dyr, klær, møbler etc. Elevenes oppgaver ble å skrive det norske ordet for det som bildet viste, f.eks. EKORN, GRIS, KATT. Når ordet ble skrevet korrekt, kom neste bilde fram på skjermen. Den arabiskspråklige læreren hjalp elevene med å finne de rette ordene og bisto dem med å skrive det riktig. Den undervisningen hun her ga sin elevgruppe, fungerte med andre ord mer som en form for opplæring i norsk enn som opplæring i morsmålet, hvilket vi hadde forventet.

På 2. klassetrinn var også *norsk* undervisningsspråket. I de fleste timene hvor det sto Norsk på timeplanen, var klassen delt i tre grupper; arabiskspråklig, somaliskspråklig og en liten språkblandet gruppe. Den siste gruppen fikk norskundervisning med klassestyrer, noen ganger alene og noen ganger sammen med én av de to språkhomogene gruppene. Den andre språkgruppen var da ”ute” på eget grupperom med sin tospråklige lærer.

Det var klassestyreren som hadde ansvaret for norskopplæringen. Iflg. henne var det stor sprik i det faglige nivået i klassen. Hun prøvde derfor å dele norsktimen i to, én del med felles opplegg og deretter et differensiert opplegg resten av timen. Det hendte hun også tok ut elever fra ”gym-timen” eller de ble igjen en stund etter skoletid for å jobbe spesielt med lesing, skriving og begrepsinnlæring.

I praksis ble det altså gitt lese- og skriveopplæring *både* i morsmålet og i norsk i vår klasse. Iflg. den arabiskspråklige læreren var det mange av ”hennes” elevene som hadde lært seg å lese og skrive på begge språk i løpet av høstsemesteret i 2. klasse. I fagundervisningen, som foregikk på norsk, var klassestyrer opptatt av at hun måtte snakke på en veldig enkel måte med ”barneord”. Hun måtte ofte forklare ordene ved hjelp av konkrete, bilder, peking og dramatisering. Dette var metoder som hun måtte bruke hver dag for å forsøke å formidle fagstoffet slik at alle elevene forsto.

Når klassen var delt og språkgruppene var ”ute” i egne timer med sin tospråklige lærer, var det morsmålet som var undervisningsspråket. I våre observasjoner fulgte vi den arabiskspråklige gruppen hvor undervisning foregikk på arabisk. Den tospråklige læreren tok delvis i bruk norske ord som støtte og forklaring når noen av elevene ikke forsto det som ble sagt på arabisk. Særlig gjaldt det ”vår” berberspråklige gutt⁹. Innholdet i timene dreiet seg først og fremst om lese- og skriveopplæring på arabisk. De arbeidet med skrifttegnene, med lyder, med ulike ord og med tekst. Det var høytlesning, samtaler om ulike tema og det ble sunget sanger på arabisk. Ved noen aktiviteter ble begrepene belyst både på arabisk og på norsk. Det hendte også at enkelte arbeidsoppgaver var de samme som klassen også jobbet med på norsk i den ordinære undervisningen.

På 1. klasstrinn hadde vår klasse fått ord på seg å være en ”uroelig klasse”. Derfor var det på 2. klasstrinn satt inn ekstra ressurser på klassen, bl.a. forsterking av morsmålstimer for den somalispåklige gruppen. Den somalispåklige læreren hadde nå timeressurs som gjorde at han kunne delta i elevenes undervisning nesten 2/3-del av den totale uketiden på 23 timer. Etter timeplanen var han satt opp med 4 t/u ”ute” i egne morsmålstimer og 10-11 t/u ”inne” i klassen sammen med klassestyrer i fagundervisning. Dette skoleåret opplevde vi ham som deltaker i klasseundervisningen i en langt mer aktiv og synlig rolle ved siden av klassestyrer enn det vi erfarte i 1. klasse. Bl.a. tok han gjerne lærerstyringen i klasesituasjonen ved klassestyres fravær. I flg. våre observasjoner syntes han å forholde seg aktiv til *hele* klassen, ikke bare til ”sine” elever. Han brukte norsk når han henvendte seg til klassen og til mindre grupper. Når han snakket somali var det på en svært lavmælt måte, fortrinnsvis i en-til-en-situasjoner med de somalispåklige. Noen av disse elevene trengte ofte ekstra støtte til å forstå arbeidsinstruksjoner eller beskjeder som ble gitt på norsk til klassen i plenum.

⁹ I flg. skoleledelsen skulle denne gutten egentlig ikke ha deltatt i disse gruppetimene, siden arabisk ikke var hans førstespråk. I stedet skulle han ha fulgt timene i *norsk* for den første lese- og skriveopplæring, siden det ikke gis noe morsmålstilbud på berbersk. Selv om noen foreldre ønsker at barna skal delta i skolens arabiskspråklige opplegg, har ledelsen en klar intensjon om at denne opplæring skal gis bare til de av skolens elever som har arabisk som morsmål (S1).

Iflg. timeplanen var den nye arabiskspråklige læreren satt opp med 10 t/u knyttet til sin språkgruppe i klassen. Av disse brukte hun halvparten ”ute” i egen språkgruppe og resten ”inne” i klassen sammen med klassestyrer i fagopplæringen. I klasseromssituasjonen fungerte hun stort sett tilbake trukket og forsiktig, nærmest litt ”usynlig”. Vedrørende spørsmål om lærersamarbeidet, trakk klassestyrer i 2. klasse fram den somaliskspråklige læreren som en dyktig samarbeidspartner, mens når det gjaldt forholdet til den arabiskspråklige var samarbeidet i langt større grad preget av kommunikasjonsvansker og mangel på felles kulturelle koder.

I løpet av skoleåret ble det foretatt noen endringer vedrørende lærerressursene. I løpet av våren i 2. klasse ble de timene den arabiskspråklige lærer deltok i klasserommet redusert til 3 t/u. I tillegg ble det satt inn en annen lærer noen timer i uken. Dette var en urduspråklig lærer. Det var ingen urduspråklige elever i denne klassen, derfor hadde ikke denne læreren her til oppgave å fungere som tospråklig lærer. Hun var satt inn i klassen for å dekke behovet for en ekstra voksenperson i klasseroms-situasjonen.

Fellesspråket i klassen var norsk også på 2. klassetrinn. De fleste elevene brukte vanligvis norsk seg i mellom både i undervisningssituasjonen og i ulike sosial situasjoner utenfor klasserommet. Det hendte at de somaliskspråklige elevene brukte morsmålet seg i mellom. Innen denne gruppen var det flere nyankomne som var relativt svake i norsk. Iflg. lærer var det norsk de arabiskspråklige elevene brukte seg i mellom når de lekte sammen. Ut fra våre observasjoner skjedde det meste av samhandlingen mellom elevene på tvers av språkskiller med norsk som fellesspråket. I 1. klasse foregikk det meste av den sosiale og verbale samhandlingen mellom barna i lekesituasjoner *utenfor* klasserommet, mens i 2. klasse var det noe mer kommunikasjon elevene i mellom også i undervisningssituasjonen *inne i* klasserommet.

4.2.5 Innhold og arbeidsform

Ved Bjørnåsen skole ble fagstoffet gjerne knyttet opp mot ulike periodiske temaer gjennom året. Men det vanlige undervisningsinnholdet i vår klasse

ble organisert og behandlet innenfor en mer fagorientert struktur med en fast timeplanramme. I 1.klasse var dagen delt i to hovedbolker, en på formiddagstid før spising og friminutt, deretter en ettermiddagsbolke. I klasserommet var det avsatt lite rom for elevenes egne fri aktiviteter og lek innen undervisningsopplegget. Her vekslet undervisningen mellom lærer-styrte aktiviteter og arbeidsoppgaver av fagorientert karakter.

Arbeidsformen bar preg av lærerstyrt opplegg med stram struktur, faste grenser og stor vekt på arbeidsro. På vårhalvåret fikk elevene enkle oppgaver som hjemmelekse. Slik undervisningen i denne 1. klassen på Bjørnåsen skole ble gjennomført, var den i langt større grad preget av ”skole” i tradisjonell forstand enn av et ”barnehagepedagogisk preg”.

Elevene hadde faste plasser ved langbord. Tidlig på høsten i 1. klasse var elevene plassert rundt to-tre store langbord hvor språkgruppene satt samlet. Denne organiseringen var gjort for å gjøre arbeidssituasjonen mest mulig praktisk for den tospråklige læreren når ”hennes” arabiskspråklige elever trengte hjelp. Senere på høsten ble bordene plassert som langbord i en hestesko langs veggene med elevene plassert slik de så mot tavlen og klassestyrer som gjerne sto foran midt i rommet. Det var særlig to hensyn som klassestyrer vektla når hun ga elevene sine faste plasser:

- Å skille ”uro-makerne” slik at barna fikk muligheter til konsentrasjon og arbeidsro
- I størst mulig grad plassere annen hver én jente – gutt.

Ut over dette var det en relativ liberal praksis i forhold til det å etterkomme barnas ønsker om å sitte ved siden av ”bestekameraten”, hvis plassen var midlertidig ledig på grunn av fravær. Klasselærer åpnet for dette, så sant det ikke gikk på bekostning av arbeidsroen i klassen.

I 2. klasse hadde også elevenes faste plasser langs langbord i en hestesko langs veggene. Her var det i tillegg plassert noen langbord etter hverandre midt i rommet. Ved plassering la klassestyrer her vekt på at ”uromakerne” fikk plass nærmest kateteret så hun hadde nær kontakt med dem. De ”stillest” var plassert bakerst. Slik fikk klassestyrer mulighetene til å ha kontakt med alle elevene, syntes hun. Undervisningsopplegget på 2. klassetrinn var også stramt lærerstyrt med faste regler og vekt på arbeidsro. Innen

denne strukturen i undervisningstimene, ble det likevel gitt rom for noe mer samhandling elevene imellom enn det som ble praktisert i 1. klasse. Inntrykket gjennom våre observasjoner var at denne småpraten og kontakten mellom elevene ikke nødvendigvis ødela arbeidsroen eller virket forstyrrende inn på læringsmiljøet.

Både i 1. klasse og i 2. klasse var undervisningsopplegget i vår klasse preget av lærerstyrt faginnhold. Ut fra våre observasjoner så vi lite til at elevene ble oppmuntret til å komme med innspill ut fra egne hjemmeerfaringer og kulturbakgrunn. Samtalene mellom lærer – elev i klassen var i vesentlig grad lærerstyrt og med fokus mot de aktuelle arbeidsoppgavene. Så til spørsmålet om og eventuelt hvordan det flerkulturelle knyttet til elevenes bakgrunn preget undervisningen, er det vanskelig å si noe sikkert om.

4.2.6 Samarbeid skole – hjem

Bjørnåsen skole har de siste årene arbeidet særskilt med å få til et godt og aktivt foreldresamarbeid. Gjennom en 3-års periode hadde skolen spesielle prosjektmidler knyttet til dette samarbeidet, hvor bl.a. det å få trukket *mødrene* mer inn i skolemiljøet sto sentralt. Foreldrenes engasjement har økt de siste årene. Særlig stort hadde deres engasjement vært i forbindelse med det nye KRL-faget. De siste årene var det også blitt flere minoritetsspråklige foreldre som hadde gått inn i de formelle samarbeidsorgan som FAU og i skolens driftsstyre.

I tillegg til klassenes ordinære foreldremøter arrangerer også skoleledelsen egne foreldremøter for de ulike språkgruppene. På disse møtene er det ganske stort frammøte, mens på de ordinære møtene på klassenivå er ikke deltakelsen fra foreldrene like stor. Skoleledelsen er opptatt av å få til større deltakelse også på dette nivået: ”*Vi er ikke flinke nok Vi må ta det opp og finne ut hva vi kan gjøre bedre ..., men antakelig er vi for kjedelige.*”

Ledelsen ønsker å se nærmere på hvordan en i klassene også kan gjennomføre møter for språkhomogene foreldregrupper. Det ble pekt på at det i

klasser med bare urduspråklige elever kan være lettere å få til et godt og aktivt foreldresamarbeid. Men i klasser som består av tre, fire språkgrupper, blir det gjerne for få foreldre innen hver språkgruppe til å kunne få igang en diskusjon (- på egen språk) om de aktuelle sakene på dagsorden.

De tospråklige lærerne deltar på alle foreldremøter og ved foreldrekonferanser. Ved konferansetimen for de foreldre som snakker et språk som skolen ikke dekker, prøver skolen å skaffe tolk, om nødvendig. All skriftlig informasjon til hjemmene blir sendt på elevenes morsmål, d.v.s. på de 11–12 morsmålene som skolen dekker. De andre foreldrene mottar informasjonen på norsk.

Klassestyrer i 1. klasse opplevde kontakten med langt de fleste foreldrene som positiv. Hun hadde på et tidlig tidspunkt tatt opp dette med norskopplæringen. Og hun hadde fått støtte fra foreldrene for sin praksis ”å rette på barnas språk”, dette ut fra hennes intensjon om at barna skulle tilegne seg språket mest mulig korrekt. Hun startet sitt samarbeid med foreldrene ut fra ”... at vi har én ting felles og det er at vi ønsker det beste for ditt barn. (...) Og jeg har sagt at du eller dere kjenner jo barnet best, så dere er nødt til å hjelpe meg fordi jeg kjenner dem bare her på skolen”

På foreldremøte om høsten i 1.klasse hadde det vært stort frammøte, ca. $\frac{3}{4}$ av foreldregruppen møtte. I tillegg gjennomførte klassestyrer enkelt-samtaler med alle. Gjennom året ble alle foreldrene innkalt til samtale på skolen. For noen få var det vanskelig å møte. Da tok hun en prat med dem over telefonen. Foreldrene fikk løpende informasjon om undervisningen og ulike aktiviteter gjennom skriftlige ukeplaner og informasjonsskriv som ble sendt med elevene hjem. I vår klasse ble informasjonen skrevet på somali og på arabisk, og på norsk til de andre minoritetsspråklige elevene.

I 2. klasse fikk klassestyrer oversatt den skriftlige informasjonen henholdsvis til arabisk og somalisk, slik at den ble skrevet på *begge* språk, både norsk og på morsmålet. Klassestyrer hadde dette skoleåret to foreldremøter og to runder med foreldresamtaler. På høstens første møte hadde hun lagt fram sine forventninger til foreldrene og informert om årets undervisnings-

opplegg. Det var ikke mange foreldre som hadde møtt fram. Men gjennom året fikk hun god kontakt, - særlig med mødrene, som hun opplevde som positive og med stor respekt for lærerne og skolen. Hun hadde invitert foreldrene til å besøke skolen, og mange kom, for å se hva som skjedde i undervisningen og for å prate ”... ofte bare om hverdagslige ting.” Hun framhevet kontakten med foreldrene som svært viktig. Også i 2. klasse brukte denne klassestyreren mye tid på å få kontakt med foreldrene. Mye tid ble brukt til å ringe foreldre eller til å oppsøke dem hjemme. Det hadde også vært ”mye mas” å få til dette med skriftlige beskjeder på begge språk. Hun hadde møtt alle foreldre, en del hadde hun hatt flere runder med der hun bl.a. hadde tatt opp barnas adferd, det å ”komme for sent”, det å glemme ting, det å ha med seg mat og det å være skikkelig påkledd.

4.2.7 De viktigste utfordringer framover

Bjørnåsen skole har de siste årene jobbet mye for å få trukket foreldrene inn som en del skolemiljøet. Skoleledelsen mener de på mange måter har lykkes godt i dette arbeidet, særlig når det gjelder mødrene. Men på klassenivå er dette med foreldresamarbeidet fortsatt en utfordring som ledelsen ønsker å sette søkelyset på i tiden framover.

Ledelsen er også fornøyd med det at skolen har mange tospråklige lærere tilsatt, og flere som er svært dyktige i norsk språk med solid kjennskap til det norske samfunnet og norsk skolesystem. Men de har en stor utfordring når det gjelder å få til et mer likeverdig forhold mellom den etnisk norske klassestyreren og den tospråklige læreren i lærerteamet. Det å unngå at den tospråklige læreren blir ”overkjørt”, er et langsiktig arbeid som ledelsen ser som svært viktig: *”Vi har hatt en skjevfordeling (...) kanskje burde den tospråklige læreren også være klassestyrer?”* Når det gjelder undervisningen i den enkelte klasse, påpeker ledelsen at det viktige er å få styrket den tospråklige fagundervisningen i praksis. Planen er her er at ledelsen fra høsten 2002 skal satse mer på den metodiske siden i arbeidet. På klassenivå må lærerne *” bli bedre i å presentere alt på flere språk når de er sammen om fag (...) Vi er nødt til å skolere oss ... vi i ledelsen må bli klare og bedre på dette...”*

Undervisningsinspektøren uttrykte også at hun ønsker å kunne prøve ut andre former for classesammensetning, som det å sette sammen klassene etter modell av fådelt skole. Det vil si å sette sammen den enkelte klassegruppe med elever fra flere klassetrinn, f. eks. 1. og 2. trinn sammen, 3. og 4. trinn og tilslutt 5. til 7. klassetrinn. Det ville gi bedre muligheter til å sette sammen klasser med to språkgrupper i hver klasse. Mulighetene for å få til klasser hvor én gruppe elever hadde norsk morsmål, ville slik kunne bli bedre. I en klasse hvor elever på ulike årstrinn går sammen, vil elevene kunne lære mer av hverandre, bl.a. eget morsmål. Det ville bli mer ”normalt” at elevene behersket språket på ulikt nivå, både norsk og morsmål, og læreren måtte i større grad tilpasse opplæringen innen samme klasse.

Undervisningsinspektøren påpekte at den ideelle classesammensetningen er en ½-part med norsk morsmål og en ½-part fra en annen språkgruppe. Men ut fra befolkningssammensetning i Bjørnåsen skolekrets er en slik classesammensetning urealistisk å få til etter dagens aldershomogene klassegruppeinndeling. Ledelsen så det som en fordel å ha flere elever fra bare to språkgrupper i samme klasse. Det ville bl.a. gi klassens tospråklige lærere muligheter for å ha tilhørighet til færre klasser samtidig. Det ville gi en bedre arbeidssituasjon enn slik situasjonen var i dag. Lærerteamene ville få bedre rammer for å samarbeide, planlegge og gjennomføre undervisningen. Det å få til en classesammensetning etter en slik ”fådelt skole”-modell ved Bjørnåsen skolen, så undervisningsinspektøren på som en spennende utfordring for skolen å få prøvet ut.

Skoleledelsen ved Bjørnåsen skole påpekte at det er et stort savn ikke å ha flere lærere i staben med særskilt fagkompetanse innen fagfeltet (flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk). Skolen savnet også det å ha tilstrekkelig med relevante læremidler innen feltet, særlig knyttet til morsmålsundervisningen og lese- og skriveopplæringen. Men, som ledelsen påpekte, er ikke disse problemstillingene av en type utfordringer som gjelder spesielt for Bjørnåsen skolen alene. Dette er utfordringer som generelt angår alle skoler med minoritetsspråklige elever. Skoleledelsen framhevet at de på mange måter har stor nytte av det faglige miljøet og de muligheter for kompetanseutvikling som ligger innen det faglige nettverket

som Bjørnåsen skole er en del av. Men når det gjelder det å sikre at alle lærere blir skolert for arbeidet i skoler med minoritetsspråklige barn, trakk skoleledelsen dette fram som en viktig utfordring som de ansvarlige på ulike nivå innen lærerutdanningen må gripe fatt i og ta på alvor.

5 Analyse av undervisningsoppleggene

5.1 Innledning

På bakgrunn av de undervisningsoppleggene som er beskrevet foran, vil vi her foreta en analyse av opplegget i våre klasser ved Askeland skole og Bjørnåsen skole, dette på bakgrunn av Thomas & Collier sin forskning. Å foreta en slik analyse av undervisningsoppleggene i praksis, er ingen enkel oppgave. Det er ulike årsaker til dette.

For det første er det sjelden at en *modell* kan fange opp alle de nyansene som preger undervisningspraksisen. Modellen er av teoretisk karakter som skal fungere som et *redskap* for analysen. Det er hovedtrekkene i undervisningsoppleggene som er av interesse. Mange av nyansene som finnes i oppleggene slik de blir utøvet i praksis, vil derfor ofte ha en underordnet betydning når en skal kategorisere og framstille undervisningen som modeller eller som ulike typer program. Derfor kan det hende at våre informanter (klassestyrere og representanter for skoleledelsen på våre skoler) kan ha vanskeligheter med å gjenkjenne ”sin undervisning” når vi her forsøker å sette den inn i et system av ulike kategorier. Det er *i teorien* en kan framstille modellen i rendyrket form. Men samtidig er det viktig at vi ikke glemmer at opprinnelig er de ulike kategoriene til Thomas & Collier utviklet på grunnlag av ulike former for tospråklige opplæring slik de opptrer *i praksis* i skolen. Slik de ulike programmene eller undervisningsmodellene framstår, er det således en systematisering og kategorisering av slik tospråklig opplæring kan opptre i praksis.

For det andre kan det være vanskelig å foreta en entydig kategorisering av undervisningsopplegget fordi våre analyser bygger delvis på informasjon fra skoleledelsen om skolens opplegg på institusjonsnivå, og delvis på informasjon fra klassestyrere og delvis på observasjoner på undervisningsnivå (klassenivå). Én ting er det at undervisningsprogrammet som læreplan kan framstå forskjellig på disse ulike beslutningsnivåene. En annen ting er

det forholdet at det samme undervisningsprogrammet ofte også framstår forskjellig gjennom sine ulike ”ansikter” som den ideelle, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplan. Dette er problemstillinger som vi ikke utdyper her. Men de representerer sentrale læreplan-teoretiske spørsmål knyttet bl.a. til lærernes faglige kompetanse (se bl.a. Goodlad 1986, Engen 1994a, 1994b og Skoug 1997). For, som også skoleledelsen ved Bjørnåsen skole pekte på, én ting er å utforme et program for skolen som sådan, en annen ting kan det være å få dette gjennomført etter intensjonene i praksis på klassenivå. Dette bl.a. fordi mange lærere er bundet av vanen i handling og tenkning fra praksis i den ordinære norske skole.

Ut fra de forbehold som her er nevnt, vil vi i det følgende foreta en analyse av de undervisningsoppleggene vi har beskrevet ved våre to skoler – i våre to klasser. Analysen kan gi noen perspektiver vedrørende prognosene for hvordan prosjektbarna kommer til å greie seg videre i skolen. En analyse av skolens opplegg som *undervisningsmodell*, kan også være av interesse når det gjelder å se undervisningsoppleggene i barnehagen og i skolen som en helhet. Men først vil vi kort peke på noen av de sentrale føringer og rammer som skolene er forpliktet til å følge når det gjelder de minoritets-språklige elevene.

5.2. L 97 og opplæringstiltak for språklige minoriteter

L 97 påpeker at de samme målene som gjelder for grunnskolen generelt, også gjelder for opplæringen for elever fra språklige minoriteter. ”*Opplæringa skal gjere sitt til at elevene kan delta i samfunnet som likeverdige og aktive medlemmer.*” (KUF 1996 s. 60). Denne opplæringen skal være tilpasset og ta utgangspunkt i det enkelte barns forutsetninger og språklige bakgrunn. Som særskilte tiltak for at skolen kan tilby en opplæring i samsvar med dette tilpassingsprinsippet, gir staten tilskudd til morsmålsopplæring, tospråklig opplæring og til særskilt norskopplæring (St. melding nr. 25 1998-99, UFD Rundskriv F-019-02). Men med innføring av Læreplanverket av -97 skjedde det en endring fra Mønsterplanen -87 når det gjaldt selve hovedsiktemålet for disse særtiltakene for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Siktemålet var ikke lengre at

elevene gjennom utvikling av morsmålet og norsk språk skulle bli ”funksjonelt tospråklige”. Tiltakene skulle fungere som overgangsordninger til ”... *de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen.*” (UFD Rundskriv F-019-02 s. 2) Tilbud om morsmålsopplæring ”..*vil det være størst behov for de fire første årene i grunnskolen, knyttet til den første lese- og skriveopplæringen.*” (St. meld. nr. 25 1998-99 s. 5).

Således gir L97 og de statlige tilskuddsordningene tydelige signaler om at de særskilte opplæringstiltakene som settes i verk i skolen, har til hensikt å fungere som støttetiltak eller kompensatoriske overganger etter en type svak opplæringsmodell (Anderssen 2002, Engen 2003a). Disse sentrale føringene gjelder for de to skolene som omfattes av våre undersøkelser.

5.3 Askeland skole

På skolenivået hadde Askeland skole et undervisningsprogram som ligger klart innenfor Bakers og Thomas & Colliers hovedkategori *svak* tospråklig opplæringsmodell. Det var *norsk* som var hovedspråket på skolen, både i undervisningen og i sosial sammenheng. Blant elevene var det bare et lite mindretall som hadde norsk som morsmål. Samtidig var sammensetningen i klassen slik at den i liten grad støttet opp under det at elevene skulle bruke morsmålet i klassesituasjonen. Klassene ble satt sammen først og fremst ut barnas bostedsadresse, i mindre grad etter morsmål. Blant skolens lærere var det bare et fåtall som snakket morsmålet til de minoritets-språklige elevene. Selv om det i prinsippet var åpent for at elevene kunne bruke morsmål i lek og annen samhandling, anvendte de gjerne norsk seg i mellom også innen egen språkgruppe. Språkmiljøet på skolen og i klassene var sterkt dominert av det énspråklige norske. I vår klasse ble all undervisning, både på 1. og 2. trinn, gjennomført på norsk.

Askeland skole hadde en støtteordning både på morsmål og som særskilt norskopplæring gjennom sitt system med ”språkstasjoner”. Ut fra den enkelte elevs behov kunne denne støtten, i prinsippet, bli gitt gjennom hele barneskolen. Men intensjonen var at elevene skulle tilegne seg norsk slik at de kunne delta på ordinær måte i den vanlige klasseundervisningen så snart

som mulig. Opplegget med språkstasjonene var med andre ord en tidsbegrenset overgangsordning, fortrinnsvis etter *pullout*-prinsippet.

Slik vi så det, virket ordningen med morsmålsstøtte i *vår klasse* i praksis slik at enkeltelever ble tatt ut av klassen til egne morsmålsgrupper for undervisning i enkelte fag i et begrenset antall undervisningstimer i uken. I vår klasse var det bare én elev som i en periode i 1. klasse fikk tospråklig fagundervisning (på urdu) i matematikk ett par timer i uken. På 2. klassetrinn ble hele klassen omfattet av en type *støtteundervisning* eller forsterket opplæring *i norsk*. Klassen hadde to lærere i de fleste norsk-timene og klassen ble da delt i to grupper. Undervisningen var knyttet til den formelle lese- og skriveopplæringen. All undervisning i klassen ble gjennomført på norsk. Dette gjaldt også lese- og skriveopplæringen, både den av forberedende art i 1. klasse og den formelle opplæringen i 2. klasse.

Programmet gjennomført på klassenivå var derfor av *svak* modell, hovedsaklig av typen "*mainstream*"-undervisning med innslag av et svært begrenset støtteopplegg på morsmål som en *pullout*-ordning på "språk-stasjon", og i tillegg et *støtteopplegg i norsk* ved lese- og skriveopplæringen. Dette betyr at undervisningsmodellen ved skolen slik den ble iverksatt i vår klasse, syntes å ligge nær opp til et modifisert "*språkdrukning-program*" med noen elementer som til en viss grad også var felles med de svakeste støtteprogrammene til Thomas & Collier ("*pullout-programmet*" og "*ESL*"-programmet).

Når dette er sagt, mener vi det er grunn til også å peke på et annet forhold som preget undervisningsopplegget i vår klasse ved Askeland skole, slik det ble gjennomført i praksis. Sentrale trekk ved lærernes undervisningsmetoder samsvarte med sentrale trekk i det Thomas & Collier omtaler som *current teaching*¹⁰. Programmet ved Askeland skole hadde en ren énspråklig norsk undervisningsprofil, og i klassen ble det tilstrebet å gjennomføre tilpasset undervisning både *i norsk* og *på norsk* ut fra elevenes norskspråklige forståelse. Gjennom samtaler, både i felles klasse og mindre grupper, var lærerne åpne for å gripe fatt i elevenes egne innspill knyttet til deres kulturelle bakgrunn. Elevenes tidligere erfaringer og

¹⁰ Betegnelsen "Current Teaching" – se vår redegjøring i kap. 3.1.2.

interesser ble i stor grad vektlagt i undervisningen og det ble gitt rom for elevenes aktiv deltakelse og samhandling.

Gruppedeling i norsktimene på 2. klassetrinn ga også relativt gode muligheter for tilpasset opplæring i norsk. En mer systematisk differensiering gjennom å dele elevene i mindre grupper i 3. klasse, vil gi klassestyrer muligheter for i ennå større grad å tilpasse undervisningen ut fra elevenes språklige forutsetninger. Slik sett vil en kunne anta at det iverksatte undervisningsprogrammet i vår klasse, vil gi de minoritetsspråklige elevene et relativt godt utbytte, både faglig og norskspråklig. Det forandrer likevel ikke det forholdet at undervisningen representerer en tospråklig opplæring etter *svak modell*. Dette vil, iflg. Baker og Thomas & Collier, på sikt *ikke* kunne føre til å ”lukke spriket” mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige sine skoleprestasjoner. Det er et undervisningsprogram som setter de minoritetsspråklige elever under et norskspråklig press med en underliggende, ofte ubevisst, målsetting om assimilasjon.

5.4 Bjørnåsen skole

Ut fra våre undersøkelser har også Bjørnåsen skolen et undervisningsopplegg som ligger innenfor en tospråklig *svak* modell. Men blant Thomas & Colliers ulike varianter, synes hovedtrekkene i opplegget ideelt sett på skolenivå å samsvare med Bakers *overgangsmodell*. Denne ”overgangen” knytter seg først og fremst til sammensetningen av klassegruppene og lærerteamene. Etter gruppesammensetningene er det lagt til rette for å kunne anvende elevenes morsmål som undervisningsspråk ved siden av norsk. Sånn sett er noen viktige rammer på plass for at undervisningsopplegget kan gjennomføres etter *tospråklig overgangsprogram* slik Thomas & Collier beskriver det.

Hvis denne tospråklige undervisningen ble gjennomført etter programmet ”...with *Current Teaching*” og i tillegg kunne opprettholdes gjennom mesteparten av barneskolen, kunne opplegget ideelt sett falle innenfor det Thomas & Collier betegner som et *énveisprogram med to språk*. Siden en så liten andel som 10 % av elevmassen har norsk som morsmål, har Bjørnåsen skole svært små muligheter til å få gjennomført et tospråklig *toveis-*

program. Dette programmet forutsetter at klassen består av en gruppe hvor halvparten er elevene fra samme språklige minoritetsgruppe og den andre halvparten er elever med majoritetsspråklig bakgrunn, og at begge språk blir brukt som undervisningsspråk for hele klassen. Den eneste muligheten for å få realisert en slik modell ved skolen, ville antakelig være at skoleledelsen fikk gjennomslag for sitt ønske om prøve ut en klasseorganisering etter ”fådelte skole”-modellen. Med den hovedregelen som praktiseres ved skolen med ca. 10 u/t morsmål pr. språkgruppe, kunne et eventuelt *toveisprogram med to språk* bli praktisert nærmest etter en 50 – 50-variant på de laveste klassetrinn, for så å øke andelen norskspråklig undervisning videre oppover på klassetrinnene. Vi har ikke inngående kjennskap til alle aspekter ved skolens muligheter og begrensninger når det gjelder å kunne gjennomføre en slik type tospråklig undervisning etter *sterk* modell. Problemstillingen er kanskje allerede for lengst blitt utredet av skolens ledelse?

Selv om de strukturelle faktorer knyttet til sammensetningen av klasse- og lærerteamene, var i samsvar med trekk i en sterk opplæringsmodell, var det andre sentrale sider som pekte i retning av et *svakt* tospråklig program. Fellesspråket på skolen var norsk. Det var de ”norske” lærerne som var ansvarlig for fagundervisningen i klassene på norsk. Elevenes morsmålsundervisning ble i hovedsak gjennomført i egen gruppe hvor det først og fremst ble gitt lese- og skriveopplæring på morsmålet. Som del av skolens tilpassede opplæring fikk elevene sin første formelle lese- og skriveopplæring på eget morsmål. Dette ut fra intensjonen om først å gi opplæring på det språket elevene behersket best, dernest gå over i den norskspråklige opplæringen. Således var skolens opplegg klart i samsvar med en *overgangsmodell*. Det er noe uklart hvor lang tid denne overgangen med morsmål var tenkt skulle vare, all den tid det samtidig ble påpekt at den vanlige fagundervisning ble gjennomført på norsk. Vi fikk heller ikke helt klarhet i bakgrunnen for at den systematiske lese- og skriveopplæringen på morsmålet først ble igangsatt på 2. klassetrinn og ikke startet opp allerede på 1. klassetrinn. Vi antar at det kunne være en fordel for de minoritetsspråklige elevene hvis noe av tiden i 1. klasse ble benyttet til å starte opp den formelle lese- og skriveopplæring på morsmålet.

Når vi ser nærmere på hvordan *overgangsmodellen* ble praktisert i vår klasse på 1. klassetrinn, synes dette med morsmålsundervisning som overgangsordning å bli ennå mer uklart. Her fungerte morsmålet i svært liten grad som undervisningsspråk. Det ble i hovedsak anvendt for å oversette instruksjoner og informasjon fra norsk til morsmål. Så selv om rammene lå godt til rette for tospråklige undervisning for den ene språkgruppen (arabisk), ble likevel undervisningen på 1. klassetrinn i vesentlig grad gjennomført etter en type norsk *mainstream*-program, til dels som en form for tilpasset opplæring gjennom oversettelse til morsmål. Slik morsmålet her fungerte i praksis, kunne undervisningen på ingen måte sies å være i samsvar med det Thomas & Collier forstår med tospråklig opplæring. I vår klasse var deltok den tospråklige læreren som en assisterende medhjelper, eller i beste fall periodisk som støttespiller i en form for opplæring i norsk som andrespråk. Morsmålet hadde ingen plass som et selvstendig og likeverdig undervisningsspråk ved siden av norsk.

På 2. klassetrinn ble klasseromsundervisningen også gjennomført etter *mainstream*-modell med en viss grad av tilpasset opplæring ved hjelp av morsmålet som oversettelsesspråk. I tillegg forsøkte den norskspråklige klassestyreren å tilpasse sin fagundervisning på norsk etter elevenes språkforståelse. Morsmålet ble anvendt som undervisningsspråk i egne grupper noen få timer i uken. Her ble den første formelle lese- og skriveopplæring gitt på morsmålet. Det ble samtidig gitt lese- og skriveopplæring på norsk i den vanlige norskundervisningen med klassestyrer. Slik sett var det noe uklart i hvilken grad morsmålet fungerte som en overgang til norsk, eller om det ble gjennomført en form for tospråklig opplæring som et parallelt opplegg med lese- og skriveopplæring på to språk. Slik undervisningsopplegget syntes å fungere i vår klasse ved Bjørnåsen skole, ble det i vesentlig grad gjennomført på en måte som må karakteriseres som et *svakt* tospråklig støtteprogram. Selv om det på én måte var lagt opp til en form for overgangsprogram med tospråklig undervisning, fungerte det i liten grad slik i praksis. Klasseundervisningen fungerte mer som en type *mainstream*, delvis med støtte ved at den tospråklige læreren oversatte fra norsk til morsmål til enkelte elver etter behov.

En annen side ved praksisen, som også er verdt å merke seg, var at undervisningen i vår klasse ble gjennomført på en måte som syntes å ligge nær det Thomas & Collier betegner som ”... *with Traditional Teaching*”. Undervisningsformen bar preg av lærerstyring med relativt lite rom for elevenes eget initiativ og samarbeid.

5.5 Sammenfatning

Vi har her foretatt en analyse av det undervisningsopplegget som møtte våre prosjektbarn da de begynte på skolen etter ett år i barnehagen. Analysen er gjort med utgangspunkt i aktuell forskning vedrørende tospråklige opplæringsmodeller. Det undervisningsprogrammet de hadde gjennomgått i barnehagen har vi tidligere karakterisert som en tospråklig *svak* opplæringsmodell. Vår analyse av skolens opplegg viser at de prosjektbarna vi har fulgt, går over i en skole som også underviser etter svak modell. Selv om det også gis ulike støttetiltak ved de to skolene, den ene med vekt på ensidig norsk og den andre med hovedvekt på morsmålet, så ligger de på hvert sitt vis langt fra en opplæringsmodell som gir gruppen minoritets elever reelle muligheter til å innhente det forspranget som etnisk norske elever i utgangspunktet vanligvis har ved skolestart i den norske grunnskole.

Vi vil videre bli se på hvordan våre prosjektbarn har funnet seg til rette i den undervisningssituasjonen som møtte dem i skolen.

6 ”Klassebilder” med seks elevportretter

6.1 Innledning

Vi har fulgt seks elever gjennom 1. og 2.klasse, fordelt på henholdsvis Askeland skole og Bjørnåsen skole. Disse seks elevene vil vi nå gi en nærmere beskrivelse av. Men først gir vi noen konkrete glimt inn i deres klassemiljø, først i 1.klasse og deretter i 2.klasse. Dette bygger på våre observasjoner i klassene, samt lærerintervjuer. Dette vil utfylle og supplere de beskrivelsene av undervisningsoppleggene som er gjort i kapittel 4.

Deretter presenterer vi de seks elevene i form av seks elevportretter, med vekt på sosial, språklig og faglig fungering i skolen. Vi har hentet konkrete eksempler om deres skolehverdag fra våre observasjonslogger; episoder fra klassen og hva elevene sa og gjorde. Elevportrettene bygger i stor grad på lærernes bedømminger av disse elevene ved slutten av 2.klasse. Det kommer fram i framstillingen *når* vi henviser til lærernes uttalelser, og *når* vi henter stoff fra vårt eget datamateriale. Skolene, lærerne og elevene presenteres under pseudonym. Under hvert elevportrett har vi satt inn et sitat som vi mener kan være med å karakterisere eleven. Elevportrettene er ment å fungere eksemplarisk i forhold til å gi et mer konkret og levende bilde av sider ved den skolehverdagen som møtte prosjektbarna.

6.2 Askeland skole, klasse 1X

I utgangspunktet skulle vi følge opp fem elever som begynte i klasse 1X på Askeland skole. I løpet av 1. klasse sluttet to av disse elevene, mens det kom én av ”våre” inn i denne klassen fra den andre skolen, slik at det har vært fire elever, Madhia, Akbar, Carmen og Muzzamal som vi har fulgt spesielt i 1. og 2.klasse på Askeland skole. Først vil vi gi et glimt fra undervisningen fra to dager i november i 1.klasse, og klasselærers vurdering av disse fire elevene på slutten av 1.klasse.

6.2.1 Glimt fra to dager i klasse 1X i november

”Er det vel sant med Allah? Ikke sant at det er sant med Jesus?”

Om morgen samles elevene i en ring på gulvet hvor de har samlingsstund. Av ”våre” elever er Madhia, Akbar og Carmen til stede. Det synges først god-morgen-sang med bevegelser. Så er det opprop og elevene svarer med å klappe rytmen i navnet sitt. Ikke alle får det til, men får hjelp av lærer Aydin og medelever som kan forklare på morsmålet. Deretter snakker de om dag og dato: læreren spør, elevene rekker opp hånda - én av elevene får lov å svare og skriver datoen på tavla: Han skriver 7 slik: I I I I I I I. Det er valgfritt om elevene skriver tall eller streker. Eleven begynner å skrive fra høyre mot venstre, men lærer viser at strekene skal settes fra venstre mot høyre. ”Hvem kan skrive tallet på arabisk?” Én av elevene prøver, men det blir ikke riktig. En annen elev prøver og greier det.. ”Hvem kan telle hvor mange vi er?” Ei av jentene går rundt og teller høyt på norsk hvor mange elever som sitter i ringen, og en annen får lov til å gjøre det samme på engelsk, etter eget ønske. ”Kan du finne ONSDAGS-lappen og henge den på tavla?” Så synger de ”Fader Jacob” på norsk, engelsk, urdu, somali, fransk og arabisk.

Det banker på døra, og ei mor titter inn. Hun har fulgt sønnen til skolen. Noen elever kommer litt sent, de kommer rolig inn etter hvert som de kommer, og finner sin plass i ringen. Gruppen synes ikke å bli forstyrret. Elevene har oppmerksomheten rettet mot lærer. Mange rekker opp hånden og er ivrige og vil svare på lærerens spørsmål. Alle ”våre” følger ivrig med, og de deltar aktivt i sangen. Så er det tid for samtale: alle skal fortelle hvilken barnehage de gikk i før de begynte på skolen. Ikke alle husker navnet, men får hjelp av de andre: ”Du var samme sted som meg!”

Lærer Aydin forklarer hva som er dagens arbeidsoppgave: de skal klippe, fargelegge og lime et bilde på et ferdigtrykket ark. Dette er forberedelse til foreldresamlingen som skal være senere. Elevene går til sine faste plasser ved småbord. De får ytterligere instruksjoner fra lærer om hva de skal gjøre. De fleste går i gang, snakker litt med sidemannen og jobber konsentrert med oppgaven. ”Våre” elever er av de som kommer raskt i gang og av den halvparten som blir først ferdig med sine selvstendige arbeider. Så skal arkene ”hulles” og settes inn i elevenes permer. Det blir

litt venting fordi noen trenger hjelp av voksne. Både Akbar og Madhia sitter rolig på gulvet og venter på hjelp. Noen beveger seg rundt i rommet, snakker sammen, viser fram sitt ark til en annen, og noen av jentene sitter ved bordet og snakker sammen om ”kjærester”.

Det er tid for rydding. Det går litt tregt, helt til lærer sier at det ”*snart er tid for stjerne*”. Det setter fart i ryddinga, og til slutt er alle ferdige, og alle bordene får stjerne på tavla som belønning.

Det er spisetid. To elever har gått for å hente melk, de andre finner maten i sekken, sitter på sin plass, taklyset slukkes, det legges brikke på, og det blir tent lys på bordene. Melk deles ut til de som har betalt, det sjekkes på lista for å være sikker; de andre får vann. Aydin spør: ”*Skal jeg fortelle dere mer om min bestefar?*” Han dramatiserer med stemmen mens han går rundt i rommet og forteller. Elevene er stille, spiser og følger med.

Ved slutten av måltidet har to av jentene ved det ene bordet, Kristin med norsk morsmål og Madhia med urdu som morsmål, hatt en diskusjon. De blir ikke enige, og Kristin vil snakke med lærer.

”Er det vel sant med Allah? Ikke sant at det er sant med Jesus? Madhia sier at Jesus ikke er sant. Hun sier at det er sant med Allah, hun! Men ikke sant at det ikke er sant?”

Lærer snakker med dem og sier:

”For noen er det sant med Allah, og for noen er det sant med Jesus. Det kommer an på hvem det er. For Madhia, i Madhias familie er det sant med Allah. Men i andre familier er ikke det sant. For meg, for eksempel, jeg tror det er sant med Jesus. For meg er det ikke sant med Allah. Men i Madhias familie er det sant. Sånn er det bare”.

Jentene ser på hverandre og spiser videre. Måltidet er slutt, én ved hvert bord tørker av bordet, alle kler på seg og går ut.

Ute er det stor aktivitet, løping, lek og roping. Klokka ringer, og elevene stiller opp ved trappa i rekke to og to. Inne i garderoben henger det fotografier av elevene og familiene deres. Mange av elevene samles foran disse og snakker på norsk om hvem det er bilde av. *”Der er jeg, der er søster ... og faren min”*. *”Der er familien til Akbar!”*

Det er lesestund, assistenten har med en billedbok og har ansvar for den. Alle elevene sitter i ring på golvet. Noen sitter i ro, noen ligger og noen kryper rundt og bytter plass. Akbar og Carmen følger rolig med. Det samme med Madhia. På slutten av lesestunden kommer lærer Aydin inn, og han har en alvorlig samtale med elevene på slutten av samlingen om noe som hadde skjedd i friminuttet. Det handler om at elevene må høre på det som både damer og menn sier på skolen; ikke bare *”lystre”* mennene. *”Det er som hjemme – følge det mor og far bestemmer”*.

Det skal være foreldrebesøk om ettermiddagen, og klassen må forberede seg til det. *”Hvem vil være med og vaske hyllene?”* Carmen begynner å vaske: *”Så begynner jeg å vaske her ... og guttene leker!”* Flere av guttene bygger fly av lego, ler, snakker sammen og *”flyr”* litt rundt i rommet. *”Mor til Hassan skal lage marokkansk mat”*, sier lærer. To elever vil lage en plakatt der det skal stå: MAROKKO og tegning av *”Marokko-flagget”*. De skal dele på oppgavene. Noen lager tegninger og perleplater som de skal selge til foreldrene. *”Se, den koster 3 kroner!”* Alle øver på sanger og trener på å bukke og neie til foreldrebesøket.

Dagen er slutt, elevene pakker sekken, stiller seg på rekke ved døra, håndhilser på lærer *”Takk for i dag”*.

6.2.2 Klassestyrer Aydin har ordet

Lærer sier at *”de elevene vi har fått i år var veldig, veldig flinke, de kunne leke sammen, og de var kjent med hvordan de skal være sammen i gruppe”*. Dette mener han skyldes at de har gått i barnehage. Han har erfaring med

førsteklassinger tidligere, og han ser stor forskjell på de som har gått i barnehage og de som *”kom rett fra hjem til skole”*, som han sier. Hovedforskjellen er at de som har gått i barnehage, *”er sosiale, de kan mange sanger, de er kjent med lover og regler, og de kan mer norsk”*. De kan tegne, bruke blyant og papir, rydde og ta vare på ting. I barnehagen har de lært å *”veksle språk, få kontakt, og å stole på fremmede voksne på et sted som ikke er hjemme.”* Ellers synes han at 1X er en rolig klasse, noe han tror skyldes at majoriteten er jenter, og at det går mange muslimske elever i klassen. *”Du kan merke det med en gang”*.

Det er viktig at elevene tidlig *”lære seg å være sammen, hjelpe hverandre, leke sammen og jobbe i gruppe.”* Han sier også at elevene med norsk som morsmål bidrar til aktivt språk ved bordene, samt til rollelek. *”Jeg ser de norske barna kan brukes som perle her”*.

Barna snakker norsk i lek, men når de ikke forstår hverandre, snakker de *”sitt eget språk”*. *”Ellers bruker vi ikke morsmål her”*, sier han. Men han legger til: *”Mange av dem er svake i sitt eget språk. De kan ikke sitt eget språk godt”*.

Aydin forteller at de av og til har klassemøte der alle sitter i ring og *”diskuterer problemer”*. Han synes det er lite konflikter i klassen. Mange av jentene er bestevenner, ofte *”på tvers av”* språk, og de har lyst til å sitte ved siden av hverandre. Men alle leker sammen.

Han synes det er veldig viktig at det er ro i klassen. Elevene viser respekt for lærer ved å høre på hva læreren sier. *”Elevene må ha tid til læreren sin, sitte i ro og høre på informasjon. Elevene må også høres av voksne. Da får de respekt, integritet og tas på alvor.”*

Hvis det er noen problemer, tar lærer raskt kontakt med foreldrene. Han mener det er viktig at foreldrene er med på å løse problemer i klassen. *”De kjenner barna sine fra hjemme, vi kjenner de fra skolen”*, som han sier. Det er viktig å vise at skolen trenger deres hjelp. Han mener videre at foreldre med utenlandsk bakgrunn har stor respekt for lærere, og diskuterer med dem med respekt. Lærer understreker at foreldresamarbeidet er viktig for

elevenes selvtillit og trygghet i skolen. ”De vet at vi snakker om dem”. Hans erfaring er at foreldrenes engasjement øker med økt kunnskap om Norge og om skolen, og han synes at foreldrene i år er engasjerte. Noen foreldre klager litt over at ikke barna lærer å lese og skrive i 1.klasse. ”Så må vi fortelle at det er annerledes her enn i andre land.”

Høsten i 1.klasse jobber de på tvers av fag. ”Vi bruker elevenes erfaringer i begynnelsen”. De barna som har vært i barnehage har en del erfaringer, og de har sin måte å formidle eller uttrykke seg på. Lærerne observerer elevene og ser hvor mye de kan, og hva de mangler ”som de skal få av oss”. Forberedende lese- og skriveopplæring skjer gjennom at elevene blir kjent med lyder og symboler. De lærer språket gjennom aktiviteter som verksteder, og gjennom lek. Ellers brukes eventyr, fortellinger, samtaler og dramatisering.

Aydin synes det er vanskelig å si noe bestemt om hva elevene har lært i 1.klasse. Men som han sier:

”Når vi gir dem oppgaver, så følger de med. De skriver når de skal skrive, og de har lyst til å lære. De husker ting som blir sagt i klassen, de vet hva de skal gjøre. De har lært at det er skole – de skal oppføre seg som en elev på skolen. De skal komme til riktig tidspunkt, de har oppgaver og ansvar for sine handlinger, de må svare på spørsmål, og de må gjøre ting. De må klare seg mer selv og ta vare på tingene sine. Det betyr at de har lært.”

Han mener det er spesielt viktig med erfarne lærere fordi elevene har ulike kulturbakgrunn.

”De (elevene) har forskjellig oppdragelse, som alle kanskje er riktig. Man skal være en erfaren lærer for å ha kontakt og være en ”ledning” mellom alle de, og sette de sammen for å få mindre konflikt og mindre problemer i klassen”.

6.2.3 Klassestyrer Aydins inntrykk av ”prosjektbarna” i klassen

Tre av ”våre” fire elever i klasse 1X gikk i ”prosjektbarnehagene” og fikk fire timer gratis korttids plass i barnehage før skolestart. Madhia derimot gikk i en av bydelens private barnehager. Hun var eneste barn i denne barnehagen som hadde et annet morsmål enn norsk. Hun tilhørte det utvalget vi hadde fra såkalte ”eksterne” barnehager som var med på den språkundersøkelsen vi gjennomførte i barnehagene (se mer om de ”eksterne” barnehagene i Sand og Skoug 2002).

Når det gjelder ”våre” fire elever, Carmen, Akbar, Madhia og Muzammal, sier lærer Aydin at *”De kommer til å greie seg veldig bra, faglig, språklig og personlig; hvis det ikke skjer noe spesielt.”* Han synes de er greie og at foreldresamarbeidet er godt.

Om Carmen sier lærer at hun er *”grei og voksen for alderen. Hun leker med alle, liker å tegne og er opptatt med sakene sine”*. Hun er den eneste med sitt morsmål i klassen, og i begynnelsen hadde hun ikke lyst til å snakke eller telle på morsmålet, men det har endret seg.

Aydin karakteriserer Madhia som ”helnorsk”. Hun bidrar med mye i klassen, har god kontakt med andre barn, knytter vennskap og får besøk hjemme. Hun er flink til å tegne og populær blant de norske jentene. Hun leker sjelden med de andre pakistanske jentene i klassen.

Akbar *”er kjent med lover og regler, og plager ingen. Ingen klager på han, og spesielt rolige jenter har lyst til å være sammen med ham fordi han er rolig.”* Lærer sier at Akbar er blid og smilende, og selv om han er rolig, så er han veldig aktiv i lek. Han er populær og leker med alle. *”Han er populær på grunn av at han er en snill gutt”*.

Muzammal hadde nettopp begynt i klassen, og lærer sa ikke noe spesielt å si om ham.

Når det gjelder norskkompetansen til disse elevene, mener lærer Aydin at *”alle er gode, og alle er gode i morsmål”*. Men han sier også at Akbar har et *”litt lavere nivå i norsk, og morsmål vet jeg ikke”*. Madhia og Carmen

”snakker norsk morsmål”. Hans grunnlag for å vurderer om de kan godt norsk eller ikke, er blant annet ut i fra ”at de har ting å fortelle, at de har spørsmål, at de er flinke til å se og forstå. De forsvinner ikke ut av situasjonen, de følger med”.

6.3 Askeland skole - klasse 2 X

Vi går nå ca. ett år fram i tid, og klasse 1X er blitt 2X. Klassen har skiftet klassestyrer. Aydin har sluttet og Berit er kommet ny.

6.3.1 Klassestyrer Berit har ordet

Berit er klassestyrer i 2X. Hun jobbet i klassen våren i 1.klasse også, men ikke som klassestyrer, slik hun gjør i år. Hun sier at hun ser på det som en prosess å jobbe med klassen. Det har vært stor utvikling i klassen fra de startet i 2.klasse i høst. Da var det en turbulent klasse, med ”*mye atferd*” som hun sier, men nå er det ”*en fantastisk klasse*” hvor elevene er innbyrdes flinke med hverandre, tar hensyn og innordner seg. Hun karakteriserer klassen i dag som en ”god” klasse, god å være i, både for lærer og elever. Elevene har gode muligheter for læring, og de lærer mye, noe hun mener har stor sammenheng med endret adferd og de forbedringene av det sosiale miljøet som har skjedd i klassen i løpet av året.

Klassestyrer har vært svært opptatt av å ikke ”*ødelegge barnas modning der de er*”. De liker å leke, de er opp og ned i humør, det må sees på som en kvalitet, mener hun. Dette er det viktig å ta vare på, samtidig som de skal lære å innordne seg som gruppe. Hun sier selv at hun har vært ”*uhyre streng*” for å få dette til, og at det er 5 regler som har vært spesielt viktige, og som er blitt gjennomført konsekvent fra oktober til desember i 2.klasse. Men det har vært en ”stri tørn”. Etter en tid fikk hun assistent, slik at hun nå kan jobbe på en annen måte. Denne nye måten handler om i større grad å kunne ha ”én-til-én-kontakt” med elevene. Hun kan ta elever ut av klassen til samtale hvis det er nødvendig. Før foregikk alt i ”*offentlighetens lys*”, noe hun opplevde som svært slitsomt. Mange av elevene trengte mye ”én til én-jobbing”. Hun sier at hun er litt avventende i forhold til å melde enkeltelever til PPT. ”*Det er kun én oppmeldt elev i klassen*”, forteller hun.

Dette er et lite antall i forhold til antall oppmeldte elever i andre klasser. ”Kanskje venter jeg for lenge”, sier hun videre, ”men jeg vil se om det er et problem eller om det er min frustrasjon som er problemet. Det kan skje at det er jeg som overfører mitt problem til elevene”.

Reglene som ble fulgt i arbeidet med klasse- og læringsmiljøet, ser lærer Berit på som små ”knagger”, og disse er følgende:

1. Når elevene kommer inn i klasserommet, da begynner timen. Elevene kan summe i 5-10 minutter, så sier lærer: ”Nå begynner timen.” Da må alle gå rett på plassen sin med sekken, så rett i samlingsringen, og da må alle være stille. Ingen skal prate mer. Alle skal være konsentrert om faget og timen.
2. Etter samlingsringen skal alle elevene gå på sin plass, de kan summe i 5-10 minutter før de tar fram bøkene sine og begynner å jobbe. Da skal det være ”arbeidsro”, og det skal være konsentrert jobbing. Så må eleven rekke opp handa hvis de trenger hjelp, ikke gå rundt i klasserommet. Da er det ”formell tid – jobbetid”.
3. Når lærer står på ”stillestedet”, skal alle høre etter. Det er greit med støy, men den må dreie seg om det vi holder på med. Hvis lærer skal gi en beskjed, står hun på ”stillestedet”, som er på hjørnet av et stort bord som står midt i klasserommet.
4. Mat-ro er viktig når vi skal spise. Lærer sier at elevene kan leke at de er på kafé. Der er det lov å snakke, det er lov å sette seg ved siden av en annen, men det er ikke lov å rope, skrike eller sloss.
5. Når dagen er slutt, skal elevene ta sekken på ryggen, sette stolen på bordet, komme inn i ringen og ta hverandre i hendene. Det må alle gjøre. Alle skal kjenne på at det er godt og holde i en annens hånd, og elevene skal tenke at de er heldige som har ei hånd å holde i.

Læreren sier at hun prøver å knytte reglene til utvikling av dannelse hos elevene. Én regel de har i klassen er at når noen snakker, da må alle være ”stille som mus”. ”Vi må gi alle sjansen til at de får tenkt seg godt om, finne ut hvilke ord de skal bruke. Vi må være tålmodige. I klassen sier jeg av og til at ”Nå er det **de stille** som får lov å snakke. Jeg ber sjelden hver enkelt elev om å si noe i full klasse, dersom han ikke sjøl vil”, sier Berit. Men noen ganger er opplegget slik at alle skal si noe etter tur, for eksempel da de jobbet med ”Partall og oddetall”. Da skulle alle elevene etter tur

fortelle hvor mange familiemedlemmer deres familie besto av, og så knytte antallet til begrepene ”partall” eller ”oddtall”.

Hun sier at hun ofte ber en elev komme og sitte ved siden av seg når hun for eksempel leser ei bok. Dermed opplever hun at hun *”hjelper dem inn i situasjonen”* og *”avverger utviklingen av en negativ situasjon.”* *”Når jeg ser at en situasjon kan utvikle seg i negativ retning, tar jeg det før det utvikler seg. Elevene merker ikke mine tanker bak dette, og jeg mener at det verken fungerer som straff eller som belønning. Det er en vanlig måte jeg jobber på.”*

Det er mange ”grep” en må ta som lærer. Det er viktig med et trygt og bejaende miljø, ikke så prestasjonspreget. Mye av arbeidet med klassen består av gjentakelser og terping. Det hender at elever må få brev med seg hjem, og lærer må ha en alvorlig samtale med dem. Men de skal også få belønning når de får til det som kreves av dem. Lærer Berit bruker uttrykket *”Give me five!”* i arbeidet med sosial ferdighet hos elevene. Når hun sier *”Give me five!”* og viser fram ei åpen hånd/håndflata til elevene, vet de hva det betyr. Dette er tittelen på et anti-mobbe-program som en del skoler bruker.

Lærer Berit har skrevet mye logg i klassen om elevene og deres utvikling, noe som har gitt henne god oversikt. Til jul skrev hun klasseoversikt over alle elevenes faglige og sosiale fungering, og den bruker hun videre ut over året og justerer etter hvert som det skjer noe med elevene.

En stor utfordring i arbeidet med klassen og klassemiljøet, er, i følge Berit, at det kommer nye elever til klassen gjennom året. Hun forteller at det dette året er kommet to nye elever i klassen. Dette kan være elever som plutselig står i døra og skal begynne i klassen nesten uten at skolen eller lærer vet noe på forhånd.

”En mandag morgen stod det ei jente i døra til klasserommet og sa at hun skulle begynne i min klasse. Jeg hadde ikke hørt noe, men inspektøren sa at jeg måtte ta i mot denne jenta. Hun kunne ikke ett ord

norsk, og da hadde klassen nettopp begynt å fungere. Jeg tenkte hvordan skal det gå, og hvordan skal hun få noe ut av dette??”

Hun gjør seg også noen tanker om morsmålsundervisning og elevenes behov for det. *”Kunne tenkt meg at alle fikk morsmålsundervisning”,* sier hun. *”De burde lære norsken via morsmålet. Tror de lærer bedre begreper når de får det på sitt morsmål.”*

Når læreren skal si noe om utfordringer for klassen framover, peker hun på det med behovet for differensiering i undervisningen, noe hun synes at hun ikke har fått helt til dette året.

Til slutt spør vi hva hun tenker videre, om elevene i 2X og integrering i Norge. Hun sier at det er to somaliske gutter i klassen, og hun tviler på om den ene av dem *”vil klare å integrere seg, dvs å ivareta både norsk og morsmål”*. Videre mener hun at det ikke er noe problem at det ikke er flere enn tre barn med norsk som morsmål i klassen. *”Jeg blir like forundret over det spørsmålet hver gang jeg får det”,* sier hun:

”For meg er alle like, det tør jeg å si. De har en annen hudfarge og et annet språk, men jeg vektlegger det overhodet ikke i det daglige. Det er likhet, alle skal forholde seg til normer og regler. Ikke noe problem. De er så stolte, forteller om seg og sitt, alt er greit. Noen får gave til jul, og noen får ikke gave til jul. Noen spiser kjøtt, andre ikke – alt er greit.”

6.3.2 Hva viser klasseromsobservasjonene?

Vårt inntrykk av klasse 2X ut i fra våre observasjoner er at det var et positivt og godt læringsmiljø i klassen. Det var en rolig og trygg atmosfære, elevene så ut til å trives, og vi opplevde læreren som varm, oppmerksom og tydelig. Hun var bestemt, sa tydelig i fra hvis det var noe, og hun så hver enkelt elev. Det var latter, smil og humor, men tydelige grenser og regler. I tillegg til arbeidet med fag og tema, var det også rom

for digresjoner og små innspill fra elevene. Et eksempel på det var at mens læreren fortalte om ”Stjerner og planeter”, gikk Madhia opp til læreren for å vise fram at hun hadde vært hos tannlegen og boret dagen før. Da Muzammal hørte det, fikk han lyst til å fortelle at han hadde mistet ei tann på doen i vinterferien!

6.4 Elevportretter av Madhia, Akbar, Muzammal og Carmen

Her vil vi presentere de fire elever i klasse 2X som vi har fulgt spesielt, slik klasselærer vurderte hvordan de greier seg i skolen ved slutten av 2.klasse. Vi har også tatt med våre inntrykk av disse elevene gjennom klasseromsobservasjoner som ble gjort tre dager om høsten og to dager om våren i 2.klasse.

6.4.1 Madhia: ”Hvorfor er ikke stjerner sånn som de *skal* være?”

Faglig utvikling

Lærer vurderer Madhia til å være ”kjempeflink”, og at hun ikke har noen faglige problemer på skolen. Hun har også god støtte hjemmefra. Tidligere i 2.klasse hadde foreldrene gitt uttrykk for at hun ikke vil gjøre lekser, noe de oppfattet som slitsomt. Lærer forteller at det skjer at hun ikke leverer inn lekseboka, og at hun gjør arbeider halvferdige. Dersom hun ikke har gjort hjemmeleksa si, må hun gjøre den på skolen:

”Hun får ikke lov å gå videre i boka før hun har gjort det hun skal. Hun har lyst til å gjøre bare det hun vil: lage små brev, tegne små kort, hun elsker å lage små brettede ting. ”Av og til gidder hun ikke, men greier seg fint likevel. Hun kommer til å ”flyte” faglig godt videre i 3.klasse.”

Vårt inntrykk av Madhia fra klasseromsobservasjonene er at hun var aktiv i timene, stilte mange spørsmål, og hun ville gjerne svare når læreren spurte. På den måten ble hun for oss en tydelig elev i klassen. Hun virket motivert, interessert og fulgte med når lærer gikk igjennom fagstoff. Da læreren leste fra ”Emil i Lønneberget”, spurte hun ”Hva er *kavringer*?”, og i forbindelse

med temaet ”stjerner og planeter” spurte hun ”*Finnes det romvesener?*” og ”*Hvorfor er ikke stjerner sånn som de skal være?*”

Sosial utvikling

Læreren forteller at Madhia har forandret seg mye på det sosiale området i løpet av året. Høsten i 2.klasse laget Madhia ”en bande” – en jentegjeng som ertet og mobbet guttene”. Det gikk ut over guttene. Jentene ertet guttene og kalte dem ”*Hamburger*”, ”*Somalisk potet*” osv. Foreldrene til guttene hadde vært fortvilet, og læreren måtte ha mange møter med foreldrene. ”*Madhia er omgjengelig nå. Tidligere søkte hun mest kontakt med de norskspråklige jentene, men nå er hun sammen med flere.*” Læreren forteller at Madhia nå hjelper den nye jenta i klassen med å oversette for henne når hun ikke forstår. Hun har fått en positiv rolle i klassen nå. ”*Det var lett å snu henne*”, sier lærer, ”*fordi hun hadde så mye å spille på.*” Men læreren har måttet sette henne på plass, også fordi hun gjerne ville ”*passe på*” de andre elevene og være ”*sjefen*”. Hjemme har hun småsøsken, noe læreren tror kan bety at hun var vant til en ”*storesøster – passe-på-rolle*”. Hun tok det opp og snakket med mor om dette. Dette har endret seg og er ikke lengre noe problem i klassen. Nå er det ikke noe problem med innordning av regler. Læreren beskriver Madhia som ”*livlig, morsom og humoristisk*”.

Selv om hun måtte ”*dempes ned*” og vende seg av med å ”*sjefe*” over de andre elevene, mener lærer at det er veldig viktig at hun ”*slipper til*” i klassen gjennom for eksempel å åpne samlingsstunden eller lese litt ekstra. ”*Det var tøft for henne i høst da hun skjønnte at hun hadde problemer*”. *Da kom hun ofte 5 minutter for sent, og hadde ofte en negativ kommentar*”. Men nå er hun motivert for skolen, og foreldrene forteller lærer at Madhia står opp klokken halv sju for å gå tidlig på skolen. Lærer mener at Madhia behersker ”*den sosiale klassearenaen*” fordi hun kan så godt norsk.

Våre observasjoner i klassen viste at Madhia fikk mye positive tilbakemeldinger både fra lærer og fra medelever. Hun var godt synlig i klassen på en positiv måte, og hevdet seg godt både i forhold til jentene og guttene. Dette inntrykket hadde endret seg noe fra om høsten, da vi observerte at hun kunne være litt ”*sjefete*” og intrigemaker i det sosiale

miljøet. Hun hysjet og småmaste på de andre elevene med en litt ”streng og morsk” mine hvis de for eksempel ikke rakk opp hånda før de snakket.

Norskspråklig utvikling

Lærer Berit vurderer Madhia til å være ”kjempeflink” i norsk, både skriftlig og muntlig, og at hun snakker tilnærmet ”perfekt norsk”. Hun forteller at Madhia begynte å lage egne tekster allerede før jul i 2.klasse. Læreren mener at Madhia er et godt eksempel på at det lar seg gjøre å lære norsk, og at dette er en viktig kilde til sosial og faglig utvikling. Hun er andregenerasjonsbarn, noe som læreren mener betyr mye for å lære norsk. ”Norsken er koden, og det har mor skjønt”, sier lærer. Mor er født i Norge, og begge foreldrene snakker godt norsk. Hjemme snakker de urdu. Da vi var til stede i klassen, observerte vi at Madhia snakket ofte og gjerne, hun var verbalt aktiv, og vårt inntrykk var at hun forsto godt norsk og uttrykte seg på en god måte.

Kort oppsummering

Madhia greide seg godt på skolen ved slutten av 2.klasse, og læreren la vekt på at dette i stor grad skyldes at hun behersket det norsk språket så godt som hun gjorde. At hun behersket norsk på et relativt høyt nivå, gav henne både faglige og sosiale muligheter og fortrinn i forhold til mange av de andre elevene.

6.4.2 Akbar: ”Pluto!”

Faglig utvikling

”Akbar er ikke sterk faglig”, sier lærer. ”Enkelte ting skjønner han kjempegodt, andre ting må han ha mye hjelp til. I matematikk trenger han ikke så veldig mye hjelp. Da er det nok at jeg forklarer én gang”, sier hun. Men i norsk har han store problemer. Læreren forteller at han er pliktoppfyllende og gjør det han skal, men som hun sier: ”Jeg ser begrensningene”.

Ut fra våre observasjoner snakket han sjelden i timene og krevde lite oppmerksomhet fra læreren. Derfor var han plassert langt framme ved lærer. ”Han blir ikke urolig, han blir bare sittende der”, sier Berit. ”Han

rekker ikke hånda høyst opp, blir litt usynlig. Jeg må ta meg på tak og gå innom han. Han faller i egne tanker, og hvis det er noe han ikke liker, sier han det ikke.”

I arbeidet med temaet ”Stjerner og planeter” observerte vi han, og han jobbet relativt raskt og gjennomførte oppgavene sine med å klippe og lime bilde av planetene. Han fulgte med når læreren fortalte og leste om planetene i samlingsringen, han svarte et par ganger på lærerens spørsmål som var direkte henvendt til ham. Som regel svarte han med ett ord som for eksempel ”*Pluto!*”. Han protesterte også en gang fordi en annen elev fikk lov til å svare før han. Han var med i den gruppa som satte seg nærmest læreren og som fulgte ivrigst med på dette temaet, men han kom i liten grad med egne kommentarer og innspill. I andre timer så vi at han var raskt på plass og raskt oppe med boka når de fikk beskjed om det. I mattetimen svarte han flere ganger riktig på lærerens spørsmål om ”*Hva er det dobbelte av 2?*” ”*Hva er halvparten av 4?*” Begrepet ”færre” greide han ikke å forklare. Han telte på fingrene når han skulle løse oppgaver i matematikkboka. I arbeidet med de ulike bokstavene, skulle elevene etter tur finne på ord på bokstaven M eller på bokstaven T. Da det ble Akbar’s tur, svarte han ”*måke*” og ”*tema*” og ”*te*”.

Når vi så i lekseboka hans, så vi at han hadde fått litt ulike vurderinger fra læreren på hjemmeleksene sine, alt fra *Bra! Fint!* til *Slurv!*

Sosial utvikling

Læreren beskriver Akbar som forsiktig og lite utprøvende. Han er omgjengelig, snakker med alle i følge lærer, men ”velger” ofte en spesiell gutt i klassen. Læreren gjorde seg noen tanker om hvordan hans begrensede norskferdigheter virket inn på hans kontakt med de andre elevene. ”*Han har et så begrenset ordforråd, så kanskje ikke de andre oppfatter han som så spennende? Han er ikke ensom, men bare en av dem som kanskje ikke har så stort behov for andre?*”

Vi så at Akbar hadde mye kontakt med Muzammal. De ”møttes” ute på gulvet når de kunne bevege seg rundt i klasserommet, de hadde ”smilekontakt” når læreren leste bok, og de satte seg ved siden av

hverandre i samlingsringen og i garderoben. Det så ut som om de hadde det veldig hyggelig sammen, smilte, smålo og dultet borti hverandre. Akbar var en blid gutt, men han hadde også et noe alvorlig uttrykk. Han var en elev som ikke stakk seg fram på noen måte i klassen.

Sosialt sett virker det som om Akbar har mange positive kontakter i klassen, både med andre elever som snakker urdu, men også med elever med andre morsmål, for eksempel Muzammal som har arabisk som morsmål. Deres kontakt og samtaler må altså foregå på norsk, noe som ikke ser ut til å hindre dem i å søke sammen.

Norskspråklig utvikling

Lærer Berit vurderer Akbar sine norskferdigheter til å være svake. ”*Han mangler enormt mange begreper*”. Hun forteller at mor til Akbar nesten ikke snakker norsk. Læreren må spørre Akbar om igjen flere ganger, og hun må bruke god tid for å finne ut om han forstår og hva han forstår. Hun tror at Akbar må bruke lang tid videre med å lære seg norsk.

Berit mener at alle elevene har noe å lære, noe de må øve seg spesielt på. Akbar må øve seg på å snakke høyt. ”*Vi må høre hans stemme, vi må høre hans tanker, han må være en del av oss*”, sier hun. ”*En annen må lære å være stille, holde på tankene sine*”. *Alle er forskjellige.*” Hun ser stor utvikling hos Akbar, og synes at det går bedre nå.

De gangene vi observerte i klassen, virket det som om han forsto beskjeder som ble gitt om hva som skulle skje, og hva læreren forventet at elevene skulle gjøre til en hver tid. Han sa lite i klassen, og derfor er det vanskelig å vurdere ut i fra klasseromsobservasjonene hvor godt han behersket norsk.

Akbar deler morsmål med mange av elevene i klassa, så muligheten for ham til både å høre og å bruke et språk han behersker er tilstede. Våre observasjoner viser imidlertid at morsmål i svært liten grad forekommer brukt av elevene i timene. Men det *kan* være enkeltsituasjoner når to og to elever snakker sammen at de benytter morsmålet, det samme kan skje i friminuttene. Fordi Madhia og Akbar sitter ved siden av hverandre, har de

mulighet til å snakke sammen på urdu, men vi så ikke at de gjorde det da vi var til stede.

Akbar gikk i en av prosjektbarnehagene året før han skulle begynne på skolen, og fikk gratis korttidstilbud 4 timer om dagen. I barnehagen gikk han på en gruppe der det var voksne og mange andre barn som hadde urdu som morsmål slik som han. Han hadde ikke gått i barnehage tidligere.

Kort oppsummering

Læreren beskriver Akbar som svak i norsk og svak faglig. Han har heller ikke foreldre som behersker norsk og som kan hjelpe ham med lekser på norsk. Det kan bety at det er mye av undervisningen han ikke ”får med seg”, noe læreren er bekymret for. Han er en av de elevene som læreren beskriver som en av ”de stille”. Fordi han er stille og ikke utagerende, kan han lett bli sittende litt uvirksom. Derfor prøver læreren å være ekstra oppmerksom på han, som for eksempel å sjekke om han har forstått, og å plassere han i klasserommet slik at han er lett synlig for henne.

6.4.3 Muzammal: ”Det - bilde på min arabiske skole”.

Faglig utvikling

Lærer vurderer Muzammal som ”*veldig flink faglig, veldig sterk*”. Hun forteller at han er kjempeinteressert, og at han gjerne vil fortelle når hun spør om noe.

Vi observerte at Muzammal var en av de ivrigste, og han satte seg tett inntil lærer og fulgte godt med da læreren underviste om ”Stjerner og planeter”. Da hun viste fram et bilde fra boka som hun brukte, kommenterte han det ved å assosiere til et ”...*bilde på min arabiske skole på Hersleb*”. Hans kommentar når det var snakk om stjerner, var ”*Stjernene er skikkelig høyt, vi ser bare en prikk.*” I matematikktimen senere samme dag skulle elevene lære om ”partall” og ”oddetall”. Han svarte ivrig og riktig på mange av lærerens spørsmål, for eksempel skulle de foreslå ”tallkjæresten” til tallet 10, og Muzammal sa ” $3+3+4$ ”. Når lærer spurte om hva som er halvparten av 10, var han ivrig oppe med hånda. ”*Jeg vet! Jeg vet!*” Han fikk lov å svare, og svarte ”5”. Når han

skulle fortelle hvor mange familiemedlemmer det var i hans familie, sa han: ”*Oddetall! Jeg, to søstere og mamma og pappa!*” Når elevene skulle finne ord som på bokstaven M, sa han: ”*Jeg har gotteri som begynner på M. Det er M’.*”

Selv om han var ivrig og positiv, lot han seg også distrahere av det som skjedde i klassen. Da ble han gjerne sittende å se litt på det som skjedde og kommenterte litt, før han gikk i gang igjen med det han skulle gjøre.

Sosial utvikling

”*Han er bare blid, positiv og tydelig i klassen, litt ledertype på en positiv måte. Han er kreativ, kommer med artige innspill*”, sier Berit. Hun forteller at han har mye humor, og at hun nesten aldri har sett ham sur. Han får mye positiv oppmerksomhet fra elever og lærer, og lærer omtaler ham som ”*en skjønn gutt*”. Men den siste tida har han hatt litt problemer i friminuttene. Han ”*knuffer*” litt, og lærer har fått to gule lapper på han fordi han har vært obsternasig. Dette må hun følge opp skikkelig så det ikke utvikler seg. Hun forteller at han nettopp har fått ei lillesøster, noe som kanskje er én årsak til denne adferden, tror hun.

Vårt inntrykk fra observasjonene er at det var lite ”tull” med han, og han var positiv til klassereglene. Vi så flere eksempler på positiv kontakt mellom ham og Akbar. En dag da klassen gikk på tur, gikk de to sammen og snakket om det de så i butikkvinduene. Da sa Muzammal: ”*Du forstår hvorfor jeg liker ikke feire Id i Libanon? ...bedre å feire Id her....da får jeg så mye...*”. Så fortalte han til Akbar om et spill som han hadde hjemme.

Norskspråklig utvikling

Læreren sier at Muzammal ”*ikke er så veldig språklig sterk*”. Hun er forundret over at han ikke er kommet lengre i begrepsforståelse. Hun mener at han er dyktig muntlig, men ikke så god skriftlig, og at han mangler veldig mange ord og begrepsforståelse. ”*Mer enn jeg har forstått*”, sier hun, og karakteriserer hans norskferdigheter slik: ”*Han har enkle, kjempeenkle formuleringer som ”Så kom jeg, så sa jeg”, osv, og han har ingen utfyllende setningsoppbygging. Han uttrykker seg greit, men har så lite avanserte begreper – liten ordbank. Han varierer setninger og*

begreper på ting i liten grad". Én ting som hun trekker fram som er spesielt for ham, er at han snakker hele tida og har en "så stor ordflom. Lærer Berit må ofte si til ham: "Nå må du puste, begynne på nytt". "Han har så mye å si, kanskje han må spille det ut kroppslig det at han har så pass få begreper?" "Han må ha hjelp til å komme ned igjen. Det er så viktig det han sier, men vi må forstå det."

Vårt inntrykk fra observasjonene er at han gjerne tok ordet, han hadde alltid noe å si, og han snakket fort og mye. Han uttrykte seg relativt greit på norsk, men absolutt ikke feilfritt. Det virket som om han forsto det meste av det som ble sagt i klassen. En gang da læreren leste opp en lapp der det var beskjed om at elevene kunne begynne på fotballtrening, ropte han ut "Hundre mål på Champions League!" Han hadde ofte svar og kommentarer til det som var temaet for undervisningen, og var ofte i dialog med læreren.

Muzammal gikk i en av prosjektbarnehagene med gratis 4 timers barnehagetilbud året før skolestart. Det var noen barn til på samme gruppe med samme morsmål, og han fikk tospråklig assistanse ca. 3 måneder dette året. Dette var hans første år i barnehage. Da han begynte på skolen, begynte han i 1.klasse på Bjørnåsen skole, men i løpet av våren i 1.klasse ble han flyttet over til Askeland skole, etter ønske fra foreldrene.

Kort oppsummering

Lærer sier at Muzammal er "veldig flink faglig, veldig sterk", men også "ikke er så veldig språklig sterk". Muzammal var en positiv og blid elev som trivdes godt og som var ivrig og motivert.

6.4.4 Carmen: "Makaroni - m er først!"

Faglig utvikling

"Hun har hatt en faglig god utvikling, fra å være usikker i høst, ikke få det riktig til", sier lærer. Hun har ikke gjort "det store hoppet", men er inne i en god utvikling. Læreren forteller at i høst var Carmen umotivert, hun ville ikke, hun forsto ikke, hun ble ofte sittende litt spørrende. Hun ville heller ikke gjøre lekser. Dette har snudd, og i dag gjør hun lekser. Lærer

hadde samtaler med foreldrene og sa at det er kontinuitet i skolearbeidet som er viktig. Hun informerte også foreldrene om at det er tilbud om leksehjelp på skolen. Berit forteller oss at mange av elevene går i moské, og ”tida deres er jo ikke så stor”. Men som hun sier: ”*Jeg har vært bestemt på at lekser må gjøres. De små drypp er viktige*”. Læreren lurte en stund på om problemene kunne skyldes at Carmen hadde motoriske problemer, men det mener hun at hun ikke har. Hun er flink i gym, kan ta ballen og lignende. Situasjonene har forandret seg til det positive. ”*Før var det ikke så bra, og jeg var litt bekymret for henne*”, sier Berit. Men så skjedde det noe, egentlig helt tilfeldig: Det begynte en ny assistent i klassen denne våren, og han snakket morsmålet til Carmen! ”*Det har nok hjulpet henne litt*”.

Våre observasjoner i klassen viser at Carmen sjelden tok ordet, eller ba om å få svare på lærerens spørsmål. Men hun var heller ikke av de stilleste jentene i klassen. Hun tok ikke så ofte kontakt med lærer, men satt ofte litt uvirksom og kunne virke litt uinteressert og ”fjern” fra det som foregikk i klassen. Hun forstyrret ikke, men holdt på med litt andre ting, for eksempel fiklet hun og ”lekte” med sekken sin, med hårbøyla eller med blyanten når hun egentlig skulle jobbe med fag og oppgaver. Det kan virke som hun var litt uselvstendig i undervisningssituasjonen og var avhengig av litt støtte og et ”puff” fra en voksen, noe hun også fikk, blant annet av assistenten i klassen. Carmen småsnakket en del med jenta ved siden av seg. Hun hadde oftest et smil om munnen og en tilfreds mine, og hun moret seg og lo da læreren viste bilde av grisen som hoppet tau i ”Emil i Lønneberget”. Hun var rolig og ikke av de raskeste i klassen når de skulle arbeide med å lage ting. I matematikktimen opplevde vi henne som ivrig når de skulle svare på hva som kan være ”tallkjæresten” til tallet 10. Hun var ivrig oppe med hånda og sa ” $9 + 1 = 1 + 9!$ ” Likedan svarte hun greit da det ble hennes tur til å fortelle hvor mange familiemedlemmer det var i hennes familie: ”Vi er par (-tall), mamma, pappa, lillesøster, lillesøster, jeg og søster!” Da hun skulle si et ord som begynner på bokstaven M, sa hun ”makaroni, m er først”. Carmen var plassert nederst i rommet, og vi har eksempler på at hun plasserte seg litt i utkanten av gruppa når de skulle sitte på gulvet. På hjemmeleksene får hun imidlertid flotte vurderinger, som *Flott!*, *Bra!* *Supert!* (+ stempel).

Sosial utvikling

Berit sier at sosialt sett er Carmen ”en drøm”. ”Hun er ei flott jente og veldig fornøyd”. Hun har et annet kontaktnett i klassen enn Madhia, men læreren mener at hun har noe kontakt med alle. ”Men kanskje har hun ikke så behov for så mange? Hun klarer å være inne i seg selv”, som læreren uttrykker det. Men hun må av og til irrettesettes noe, fordi hun ikke følger med. Læreren beskriver henne som ”veldig distré på en rolig måte” Hun stenger liksom litt av, greier ikke å ta inn alt”.

I høst kom Carmen ofte for sent til timen, og læreren tok da et møte med foreldrene. Det viste seg at far var lite til stede hjemme, og mor var ”utslitt”. Derfor måtte de to eldste barna, blant annet Carmen, ordne seg sjøl for å gå på skolen. Dette har endret seg, og nå hender det at hun kommer på skolen klokken halv åtte om morgenen!

Våre klasseromsobservasjoner viser at Carmen hadde kontakt med flere av jentene i klassen. Spesielt så vi at hun snakket med hun som satt ved siden av henne i klasserommet. Hun virket blid og tilfreds, og det var ingen ”sure miner” da hun fikk beskjed av lærer om å komme og sitte ved siden av henne fordi hun ikke fulgte med da læreren leste bok for klassen.

Norskspråklig utvikling

Lærer Berit forteller at Carmen ikke er så sterk språklig. Mor snakker ikke norsk, og far jobber mye. Hun er den eneste i klassen med sitt morsmål, og derfor hører hun ikke sitt eget språk i klassen. De som har urdu, tyrkisk eller somalisk kan høre sitt språk, men det kan ikke hun. Hun sliter en del med norsk, mener læreren, men hun spør ofte selv når hun ikke forstår. ”Jeg må også spørre henne, ellers sier hun ikke mye”. ”Ofte sier jeg: ”Nå er det ”de stille” som får lov å snakke”. Læreren tror at Carmen vil måtte jobbe en del videre framover med ”å få inn norsken” blant annet fordi hun ikke har noen støtte i morsmålet sitt på skolen.

Vi hørte sjelden at Carmen snakket i full klasse, men hun var språklig aktiv med sidemannen. Hun hadde også flere ganger verbal kontakt med en av lærerne i klasse, og hun spurte om å få hjelp når de skulle lage bilde med planetene. Det virket som om hun forsto det meste av ting som ble sagt av

lærer. Av og til satt hun litt uvirksom og kom litt seint i gang med arbeidet. Var det fordi hun ikke forsto, eller fordi hun var litt distré og trengte et ”puff”?

Carmen gikk i en av prosjektbarnehagene og fikk gratis 4 timers barnehagetilbud året før hun skulle begynne på skolen. Hun hadde ikke gått i barnehage tidligere. Det var kun ett barn til med samme morsmål i gruppa, og dette barnet sluttet etter noen måneder. En av de voksne i barnehagen snakket hennes morsmål og kunne gi Carmen tospråklig assistanse.

Kort oppsummering

Læreren sier at Carmen er inne i en positiv faglig utvikling, men hun er ikke så sterk språklig. Hun har hatt nytte av at det begynte en assistent i klassen som snakker hennes morsmål. Carmen er en av dem som læreren beskriver som ”*de stille*” i klassen. Hun beskrives som litt distré og stenger litt av, av og til. Hun er ”en drøm” sosialt sett, i følge lærer Berit.

6.5 Oppsummering – prosjektbarna ved Askeland skole

Klassestyrer Berit i 2X tror at alle disse fire elevene vil greie seg veldig godt videre i skolen. Hun begrunner det med at de har ”*den sosiale biten på plass*”. Hun karakteriserer dem som ”*sosialt høytfungerende*”, de er alle veldig positive, har god motivasjon, de klager ikke, og de kjeder seg ikke på skolen. I tillegg trekker hun fram et annet moment som hun mener er viktig for dem videre i skolen, nemlig det at ”*de har et fundament i hjemmekulturen. De snakker mye om den, er stolte over hvem de er og hvor de kommer fra*”.

6.6 Bjørnåsen skole, klasse 1Y

I utgangspunktet skulle vi følge tre elever som begynte i klasse 1Y på Bjørnåsen skole. I løpet av 1. klasse byttet én av disse elevene skole, det vil si at han flyttet over til ”vår” klasse på Askeland skole. Det har derfor kun vært to elever, Amin og Faysal, som vi har fulgt spesielt i 1. og 2.klasse på Bjørnåsen skole. Først vil vi gi et glimt inn i under-

visningen fra to dag i november i 1.klasse, og klasselærers vurdering av disse to elevene på slutten av 1.klasse.

6.6.1 Glimt fra to dager i klasse 1Y i november

”Jeg tror at dette er det viktigste skoleåret i deres liv.”

Om morgenen kommer elevene inn i klasserommet og setter seg på hver sin faste plass. Lærer Kari står midt på gulvet, og minner elevene om at de skal ta på tøflene. Hun hilser alle, og elevene svarer i kor. Hun begynner å synge ”Good-morning-sang”. Klassen synger med. De snakker litt om været, og noen har sett på TV at hus har rast sammen på grunn av regnvær. Lærer starter opp og synger flere sanger etter hvert, elevene deltar og noen gjør bevegelser. Sangene synges på flere språk, mest på norsk og på engelsk. ”Fader Jacob” synges på norsk, engelsk, fransk, tysk og til slutt somalisk. Det er somalisk lærer, Omar, og noen av de somaliske barna som synger på somalisk. Det er litt uro, og lærer stopper sangen og oppfordrer alle til å delta.

Så skal alle elevene reise seg og stå bak stolen. De skal synge bevegelses-sanger, blant annet ”Per Sjuspring”. Det blir en del uro, og noen får irettesettelse av lærer med beskjed om ”å slutte å tulle og snu seg mot henne og stå ordentlig”. Siste sang er ”Hvilke dag er det i dag? Det er ...”. Lærer ber Amin om å gå opp og skrive riktig dag og dato på tavla. Han skriver med stor konsentrasjon: MANDAG 20. NOVEMBER 2000. Elevene skal skrive det ned i arbeidsbøkene sine. Lærer Omar hjelper til ved det somaliske bordet, og lærer Bilan hjelper de arabisktalende elevene. Det er kommet to nye somaliske gutter i klassen, og den ene får hjelp til å ta skrivegrep på blyanten. Det oppstår konflikter blant de somaliske elevene, og lærer må gripe inn.

I dag skal det være verksted på tvers av klassene. Dørene åpnes og noen elever fra en annen klasse kommer inn og plasseres gruppevis rundt i rommet. Klassens elever sitter på plassene sine. Mens de venter, snakker noen med sidemannen. Etter hvert blir det en del uro og utålmodighet blant elevene. Lærer leser å opp navnene på elevene etter tur og etter hvilken aktivitet de er plassert på. Snart er alle fordelt der de skal være. Noen skal

på snekkerverkstedet, noen skal male og noen får i oppgave å tegne fra skogsturen som de var på sist uke.

Det er ryddetid. De som har vært på verksted i et annet klasserom kommer tilbake. Alle står i kø for å vaske hendene før de skal spise.

To elever går for å hente melk, og alle setter seg etter hvert på plassene sine og finner fram mat. De synger matsangen og småsnakker litt med hverandre mens de spiser. De som blir først ferdige får beskjed om å finne fram arbeidsboka og skrive av dag og dato ferdig fra tavla. Lærer deler ut et ark med beskjed til foreldrene som elevene skal ta med hjem. Noen får ark med beskjeden skrevet på arabisk, de somaliske elevene skal få det på somalisk senere, og noen få får det på norsk. Én av de arabiskspråklige jentene diskuterer med lærer fordi hun også vil ha beskjeden skrevet på norsk!

Lærer går til ”beskjedplassen” midt på gulvet og sier at i dag er det 1Y sin tur til å bruke fotballbana. Hvis de er raske med å spise, kan det bli 10 minutter lengre friminutt! Flere av guttene skynder seg, det blir travel stemning ved bordene.

I friminuttet er det ”full fart” på skoleplassen, og mange av guttene fra 1Y sparker fotball. Ellers er det mye løping og høyt lydnivå. Skoleklokka ringer, og elevene stiller opp på rekke ved ”sin” inngangsdør, og lærer kommer og henter klassen. ”Styr og ståk” og knuffing mellom noen av guttene. Lærer er streng, og alle elevene må gjenta: *IKKE LOV Å SLÅ!*

Det er ”dansetime”. Elevene skal ut på gulvet og danse ”pakistansk dans” til kassettpiller. Danselærer, en pakistansk, tospråklig lærer, danser foran ved tavla, og elevene følger hennes bevegelser så godt de kan. Noen ”faller fra” etter hvert, men flere av elevene er utholdne og ivrige, blant annet Amin som er svært konsentrert. Musikken blir slått av, og alle får beskjed om å sette seg på plassene sine.

Lærer Kari stiller seg midt i rommet og viser opp et ark med rubrikker med streker. Det er matematikktime, og elevene skal tegne og fargelegge like

mange baller som det er streker. Etterpå forklarer lærer Bilan det samme på arabisk til sine elever som alle er samlet ved samme bord. De somaliskpråklige elevene får forklaringen på norsk. Elevene jobber flittig og konsentrert, snakker litt med hverandre og med lærer. Etter hvert blir flere og flere ferdige.

Dagen avsluttes med at alle rydder sakene sine, tar sekken på ryggen og samler seg ved døra for å gå ut. Lærer Kari står ved døra og prøver å få ”ro i rekkene”. Det er mye uro, roping og skriking, og støynivået er høyt, men uten at det er mye aggressivitet eller ufred elevene i mellom. Lærer får ikke ”ørens lyd”, og situasjonene virker kaotisk. Til slutt, etter at lærer har banket hardt i vegg, blir det ro. Lærer er morsk og snakker alvorlig til klassen. Alle går stille ut i gangen.

6.6.2 Klassestyrer Kari har ordet

Elevene er plassert annenhver gutt og jente, men ikke alle elevene godtar den plasseringa de har fått. Lærer sier at det er en del ”*småproblemer med en sånn gruppe. De har med seg mye fordommer og så mye rart som vi ikke er vant til i vanlig norsk skole*”. Dette er ting lærerne i klassen er enige om at de må jobbe med, selv om hun har merket det hun kaller ”*rasefordommer*” kun den ene gangen. Hun er overrasket over hvor greie elevene er med hverandre. Men det er resultat av hardt arbeid fra lærernes side, mener hun. Hun er skeptisk til å plassere elever med samme morsmål ved siden av hverandre, fordi de da vil snakke morsmål sammen.

Noen ganger kan elevene selv velge gruppe, men som regel ikke. Lærer Kari mener de er litt for små til det. Hun forteller om en gang de fikk beskjed om at de som ville kunne leke. Det gikk ikke så bra, det ble for mye ”*hit og dit*”.

”Vi har jobbet veldig, veldig hardt for å ha veldig faste grenser. Vi tolererer IKKE at de er slemme med hverandre. Det er det ikke tale om! Og det er ikke lov å forstyrre hverandre. Er det én her som ikke klarer å være stille, så er det rett ut sammen med medlærer. Jeg

er helt imponert over hvor greie de er med hverandre. Men jeg er veldig streng, vet du. Og så gir jeg dem mye kjærlighet ved siden av bestemte grenser. De vet hvor de har meg, at jeg bryr meg om dem, det er viktig!”

I løpet av 1.klasse er det kommet tre nye elever i klassen. Spesielt den ene av disse skapte problemer i klassen før jul. ”*Han kom rett fra hjemlandet uten peiling på hva det hele dreier seg om*”. Han måtte passes på hele tida, forteller hun, og de andre i klassen ble veldig urolige. Løsningen ble at lærer Omar fikk noe mer tid i klassen.

Lærer Kari forteller at hun var imponert over at alle tilsynelatende kunne norsk da de begynte på skolen. Men etter hvert fant hun ut at dette var svært ”*overfladisk kunnskap*”, og at det er ”*masse ord og vendinger som de ikke har peiling på*”. For å finne ut mer om dette, leste hun en liten historie for klassen. ”*Det var noe av det enkleste jeg kunne finne*”, sier hun. Hun opplevde da å bli avbrutt nesten med det samme av elever som ikke forsto. ”*Da blir man jo litt forskrekket, ikke sant?*” sier hun, og tilføyer at nivået i undervisningen må legges ”*langt ned*”. Når elevene snakker norsk på feil måte, retter lærer på dem. Det har hun drøftet med foreldrene, som ønsket at lærer skulle gjøre ”*hva hun kunne for å lære dem skikkelig norsk*”. Hun peker imidlertid på noe hun mener er et hinder for at bana lærer norsk, nemlig at lærere kan bruke sine ulike dialekter på norsk når de arbeider med barn som bor i Oslo.

Lærer mener at det er en stor fordel at nesten alle elevene i klassen har gått i barnehage, fordi det er ”*en stor fordel med daglig samvær med norsk barn*”. Men likevel er det mange ord og uttrykk og begreper som det tar lang tid å lære. Det er veldig viktig at elevene spør hvis det er noe de ikke skjønner. ”*De kan jo ikke navn på dyr. Du aner ikke hvor blanke de er! Alle disse små tingene kan de jo ikke*”.

Lærer sier at hun vet ingen ting om barnehagen og hva som foregikk der. ”*Aner ingen ting om deres fortid før de begynte i 1.klasse*”, sier hun. Hun har ikke hatt noe kontakt med barnehagene og vet ikke hvilke barnehager elevene gikk i før de begynte på skolen. Hun har heller ikke tenkt noe på

hva barnehagene eventuelt burde vektlegge spesielt i forhold til å forberede dem for skolen.

Morsmållærer Bilan og lærer Kari prøver å jobbe med de samme emnene. I vinter planla de sammen et emne om klær. *”Og hva allting heter, vanter, ikke sant - og når det er av skinn, så er det hansker. Det er ikke lett!”* Hun mener det er veldig viktig å repetere og bruke bilder samtidig, hvis det er mulig. Det er veldig viktig med tospråklig lærer inne i klassen, mener lærer. *”Det er ikke det samme når de ikke hører det på sitt språk”*.

Når de går på tur, snakker de om ting de ser eller finner, slik at elevene skal lære de norske navnene. Det er veldig viktig at elevene ikke begynner å kjede seg i 1.klasse. *”Jeg tror at dette er det viktigste skoleåret i deres liv”*, sier hun. Derfor jobber hun mye med trivsel i klassen. Når de går tur i skogen, får elevene leke fritt uten ”dirigering” fra lærerne.

Lærer Kari karakteriserer læringsmiljøet i klassen som godt. *”De har det veldig bra de ungene”*, sier hun. *”De er heldige som kan være hos Bilan og meg. De får masse kjærlighet og faste grenser. De får ikke trygghet hvis de får oppføre seg som apekatter.”*

Læreren peker på noen utfordringer for klassen videre. For det første mener hun at det er veldig viktig at de lærer norsk. Språket er nøkkelen til et godt liv. *”Det er mangel på dialog som fører til all elendigheten rundt omkring i verden.”* En annen ting som lærer mener det er viktig å jobbe videre med i klassen, er det hun kaller *”fordommene”*.

6.6.3 Klassestyrer Karis inntrykk av ”prosjektbarna” i klassen

Alle de tre elevene vi skulle følge i denne klassen hadde gått i prosjektbarnehagene med 4 timers gratis barnehage pr. dag siste året før skolestart.

Lærer Kari mener at det ikke er noen forskjell på hvordan disse tre elevene har tilpasset seg skolesituasjonen og de andre elevene i klassen. Hun mener at alle de tre er *”kvikke unger”* som er aktive i undervisningen, og ingen av dem har noen problemer sosialt i klassen.

Amin er "et kjempehakk over samtlige i klassen når det gjelder intellekt". Lærer forteller at når klassen skal lære sanger, husker han teksten. Han vet alltid hvilken dag, måned og dato det er, og han har begynt å lære klokka. "Og alt hva han gjør, så er det liksom knips, ja". Lærer tror at han kan alle tall og bokstaver, og han er rask i forhold til å gjøre oppgaver. Han får ekstraoppgaver hele tida, i følge lærer. "Ellers ville han kjede vettet av seg". Mange av de andre elevene beundrer ham, og han er "en selvskreven og fantastisk leder". Hun sier at alle elevene "følger ham." "Men han har det med å være litt arrogant, og det skal vi ikke ha noe av. Vi sier at du må tåle at andre får ting og gjør ting. Selv om du skal være leder, så må du kunne bøye knærne dine du også."

Muzammal er "med" i undervisningen, og han er "ganske kvikk". Men lærer forteller at det har vært et vanskelig forhold mellom lærerne og mor til Muzammal, som ikke var fornøyd med hvordan de behandlet sønnen hennes. Kari sier at situasjonen er blitt mye bedre.

Lærer sier at Faysal er "et lykkelig barn". Han er elsket av foreldrene, og "han er til å spise opp". Hun tror det vil gå veldig godt med han videre.

Vi vet ikke hvorfor lærer hadde mye å si om én av elevene og lite om de to andre.

6.7 Bjørnåsen skole, klasse 2 Y

Vi går nå ca. ett år fram i tid, og klasse 1Y er blitt 2Y. Klassen har skiftet klassestyrer. Gerd har sluttet og Lise er kommet ny. Her vil vi først presentere lærer Lise sine synspunkter og tanker vedrørende klassen, klassemiljøet og sider ved undervisningen i 2Y.

6.7.1 Klassestyrer Lena har ordet

Lena er klassestyrer i 2Y, og hun startet med klassen fra skolestart i 2.klasse. Hun mener at klassen fungerer "relativt dårlig". Lena tror at mye av grunnen til det dårlige læringsmiljøet i klassen skyldes at den kom "skjevt ut" fra starten i 1.klasse. I 1.klasse var det mange ulike lærere inne i klassen, og det ble ikke satt konsekvente grenser, i følge Lena. Den eneste

stabile lærer for klassen disse to årene har vært en tospråklig lærer, men han har ikke vært til stede i klassen på full tid. I år har han ca 15 timer i uka i denne klassen.

Lena synes hun har slitt og jobbet mye hele høsten i 2.klasse for å skape et bedre miljø i klassen. Det er fremdeles mye støy, men hun synes at det er en mer *”positiv støy”*. Klassen er inne i en positiv utvikling. Når lærer Lena skal beskrive klassen og elevene, sier hun at *”...de er arbeidsomme med høy motivasjon, og ligger godt an faglig”*. Men seks av elevene er svært krevende, *”de holder det gående” uansett hvilken lærer de har.* Dette skaper et dårlig læringsmiljø i klassen, i følge lærer, og hun er forundret over at så pass mange gjør det så bra som de gjør. Seks av elevene i klassen er meldt opp til PPT.

De sosiale relasjonene i klassen fungerer dårlig, fordi noen av elevene ikke greier å ta positiv kontakt med andre. Det er mye spark, slag, banning, spyting, kloring og biting. Noe av dette er det blitt mer slutt på etter hvert, og læreren sier at hun har måttet bruke det hun kaller *”veldig harde metoder”*. Men hun ser at det har virket, og *”alle på skolen”* ser at klassen har utviklet seg positivt. Hun merker også at mange av elevene har veldig tillit til henne som lærer, selv om hun er streng.

Det har også vært noen problemer i klassen i løpet av året knyttet til det at noen av jentene bruker skaut. De er blitt ertet og *”plaget”* noe av medelever på grunn av dette. Læreren har derfor snakket mye med elevene om det å respektere hverandre.

Det er 3 regler som har vært viktige å følge konsekvent i arbeidet med klassen, og disse reglene henger godt synlige på døra og er skrevet på tre språk som er arabisk, somali og norsk. Reglene er: SNILLE, STILLE, HØRE ETTER. Dette er regler som er blitt bestemt i samtaler mellom lærer og elevene, og de har snakket om hva disse reglene betyr i praksis. Nesten alle elevene kan lese reglene både på morsmål og på norsk.

Lærer Lena gir uttrykk for at hun savner elever med norsk som morsmål i klassen. Elever i klassen sier også *”Hvorfor er det ingen norske her?”*.

Læreren mener at ”norske” elever ville ha tilført de andre nye impulser som for eksempel norsk barnekultur. *”Tror de norske ville kommet med helt andre ting”*. Slik det er nå, er elevene avhengige av at Lena lærer dem sanger og leker. Men som hun sier, hun kan lære dem det *hun* lekte som barn, ikke norsk barnekultur slik den er i dag. Lena synes det kan være krevende å være den eneste ”norske” i klassen, *”den eneste norske kontakten”*, som hun sier. Men hun trekker fram lærer Omar som en viktig kontakt for elevene inn mot det norske samfunnet og de norske kodene. Han har bodd i Norge i ca. 20 år, og kjenner mange sider ved samfunnet. Han kunne for eksempel forklare for elevene hva ”konfirmasjon” er, fordi han hadde vært til stede i en norsk konfirmasjon en gang. Hun nevner også det forholdet at *”... alt er fokusert på islam og de høytidene som er der, og det blir lite norske høytider og tradisjoner på skolen”*. Hun tror at de tre elevene med kristen bakgrunn i klassen ”savner noe”.

Fordi det meste av undervisningen i klassen foregår på norsk, sier lærer at hun må snakke på en veldig enkel måte, bruke *”barneord”* og forklare ordene. Videre må hun differensiere hvordan hun snakker til de forskjellige elevene, bruke konkretisering som bilder og film eller ”spille” og vise ting og situasjoner. Det må hun gjøre nesten hver dag. En gang skulle elevene lære om 17.mai og grunnloven. Én av elevene hadde vært på Eidsvoll, men de andre skjønnte lite av temaet. Da forklarte hun at *”...Norge hadde bursdag og Norge hadde fått klasseregler”*.

Lena opplever at ”norske” undervisningstema fenger elevene. *”Mange ”lever” i Libanon eller Marokko her”*, sier hun, *”derfor er det spennende og fremmed for dem å lære om for eksempel jul og 17.mai.”* Ei av jentene i klassen har mange norske kontakter, men de fleste har ikke det.

Når det gjelder KRL-faget har Lena opplevd at mange av foreldrene har vært skeptiske. Hun nevner spesielt noen av de somaliske foreldrene som var redde for at skolen skulle kristne barna deres. Noen av foreldrene har sagt at dette faget vil de ikke at barna deres skal ha. Hun har hatt mange møter med foreldrene, og de har måttet akseptere det.

Bokstavinnlæringen i klasse har ikke foregått via LTG-metoden, men ”*via leik*”, noe elevene har likt godt, i følge Lena. Alle skulle finne ord med den og den bokstaven i, og alle ordene ble skrevet på tavla. Elevene har lært både små og stor bokstaver, og de fleste kan alle. Mange av elevene lærte å lese og skrive høsten i 2.klasse, og de som hadde enten somali eller arabisk som morsmål, lærte det parallelt på morsmål og på norsk.

Elevene er glad i gym, å gå på turer og i konkurranserelaterte leker. Omar pleier ofte å gi elevene matte-leker. Det kan være at han gir dem et regnestykke som de skal klare, eller de leker ”Mitt skip er lastet med...”. Elevene er glad i musikk, sang og dans, noe som brukes når det blir uro i klassen. ”*Å sitte stille over lang tid og jobbe fungerer ikke så godt*”.

De fleste elevene får morsmålsundervisning. Det synes læreren er veldig bra, spesielt for de som er ”svake”. ”*Det er et ”must” for de fleste*”, sier hun. ”*Da får de begrepene helt inn. De hadde ikke kunnet så mye norsk om de ikke hadde vært sikre i morsmålet.*” Hun mener at noen av de som ikke får morsmålsundervisning, savner dette. Læreren forteller at elevene sjelden bruker morsmålet i lek. De bruker som regel norsk. Dette gjelder både når hele klassen leker, men også selv om bare de arabisk-språklige elevene leker sammen. Av og til hender det at noen av de elevene som er svake i norsk gir beskjeder eller roper til hverandre på morsmålet. I timene snakker de stort sett bare norsk, men det kan skje at de gir beskjeder til hverandre eller oversetter for hverandre på morsmålet. De fleste elevene i klassen snakker somalisk eller arabisk. Alle elevene kan noen sanger og enkle ord og uttrykk på somalisk og på arabisk.

Hun ser store utfordringer når det gjelder arbeidet med disiplin og med det sosiale klasse miljøet videre framover. Her trekker hun fram spesielt to forhold. For det første er det en stor utfordring at det i løpet av året begynner elever i klassen som kommer rett fra flyktningleire, og som er ”*blanke i norsk*”. Dette opplever lærer som en stor utfordring. Det andre momentet som lærer Lena trekker fram, er at mange av elevene reiser til hjemlandet og er der hele sommeren uten å snakke norsk. Hun vet om flere i klassen som skal reise så snart skolen er slutt. ”*Dette vil gi språklige og sosiale utfordringer i klassen fram til høstferien i 3.klasse*”, sier hun.

Lena mener at det er viktig at de tospråklige lærerne på skolen er godt integrert i det norske samfunnet, noe hun mener gjelder mange av disse lærerne på denne skolen. En mannlig arabisk lærer, som hun håper klassen får fra høsten, ville også kunne hjelpe med hensyn til å få bedre kontakt med fedrene i klassen. Hun har god kontakt med mødrene. De er positive, spesielt de arabiske mødrene, og noen har invitert lærer hjem til seg. Men hun mangler kontakt med mange av fedrene. Hun opplever foreldrene som stort sett veldig positive, og hun forteller at de ser på læreren som en person som skal være myndig i forhold til dem, og at de ser på læreren som *”en del av staten”*. Foreldrekontakten har vært viktig, *”...helt essensielt for å få til noe”*, som hun sier. Men det har tatt mye tid å ringe eller oppsøke dem hjemme, og det har vært *”mye mas”* for å få til lapper på begge språk. Hun har møtt alle foreldrene, og hun har hatt mange *”runder”* med flere av dem, der hun blant annet har tatt opp enkeltelevers adferd. *”Det handler om at noen kommer for seint, glemmer ting eller at de ikke har med seg mat, og at de ikke er ordentlig påkledd”*.

At den arabiskspråklige læreren trenger mye veiledning, er noe som Lena synes er litt problematisk. De skal jo egentlig være likestilte. I tillegg har hun kun vært i Norge i kort tid, og kjenner ikke norske kodene. *”Hun har annerledes forventninger til en kollega, det gjelder spesielt i forhold til språk og i forhold til koder for samtale og interaksjon mellom voksne.”*

Hver uke møtes lærerne på 2.klassetrinn til teammøte. Der bestemmes undervisningstemaet, og lærerne lager tester for å se hva elevene har lært. Eksempel på tester kan være at lærerne lager ark med spørsmål som elevene får, der disse skal krysse av på rett svaralternativ, eller det kan være en fargeleggingsoppgave. Ett spørsmål kan være: *”Hva trenger blomster for å leve?”* Svaralternativene kan være: gotteri, vann, en annen blomst osv. Lærerteamet samarbeider om turer og fellestimer der elevene fra de ulike 2.klassene er sammen. Det hender også at lærerne *”bytter”* noen elever, helst de som oppleves som *”utagerende”*. Denne ordningen fungerer veldig bra, og gir mer ro i klassene, mener lærer. *”Det har vært en lettelse for alle klassene å gjøre det på den måten”*.

6.7.2 Inntrykk fra klasseromsobservasjonene

Vårt inntrykk av klassen fra de observasjonene vi har hatt i 2.klasse, er at det var mye uro i klassen, og at lærer måtte bruke mye av tida til å få ro og til å irettesette enkelte elever. Vi har mange eksempler på at elever gikk rundt i klasserommet, småkranglet med noen av de andre, var urolige og ikke fulgte med. Lærer brukte høy og streng stemme for å få oppmerksomhet om det som skulle skje. Som straff måtte hun ta elever ut på gangen, skrive opp navnet til noen av dem på tavla, eller si at hun skulle ringe hjem til foreldrene. Hun hevet ofte stemmen og sa: *EN, TO, TRE – STILLE!!* Men vi har også eksempler på rolig og positiv atmosfære i klassen da elevene satt i ro og arbeidet med oppgaver knyttet til norsk eller matematikk. Det var ofte ro under måltidet. Vi var også flere ganger til stede i arabisk time, og da var elevene som regel mer konsentrerte og ivrige enn inne i klassen ellers.

6.8 Elevportretter av Amin og Faysal

Her vil vi presentere ”våre” to elever i klasse 2Y, slik klasselærer vurderte hvordan de greier seg i skolen ved slutten av 2.klasse. Vi har også tatt med våre inntrykk av disse elevene gjennom klasseromsobservasjoner som ble gjort tre dager om høsten og to dager om våren i 2.klasse.

6.8.1 Amin: ”Jeg vet! Jeg vet!”

Faglig utvikling

Klassestyrer Lena sier at Amin er ”*langt framme*” i matte, tilsvarende et 3.klasse-nivå i følge lærerens vurdering. ”*Han er veldig oppvakt, ser sammenhenger i natur og samfunn som andre unger ikke ser*”. Han befinner seg langt over de andre elevene i klassen i norsk og i arabisk, selv om berbersk er morsmålet hans.

Amin går på den gruppa som får morsmålsopplæring på arabisk. Arabisk er ikke hans morsmål, men det brukes på Koranskolen der han går hver lørdag. Det er foreldrene som ønsker at han skal lære arabisk på skolen. Læreren mener at dette ikke er ”*naturlig*” for ham, og at han burde sluppet denne undervisningen, så lenge de ikke snakker arabisk hjemme.

Men han er, i følge lærer, avhengig av å se seg sjøl som best, hvis ikke, gidder han ikke jobbe. Han må hele tida få positiv bekreftelse, og læreren opplever at han ikke tåler ”korreks” og irettesettelse verken på adferd eller på hvordan han skal gjøre ting. ”*Han kan være så kreativ, men når noe skjer på det sosiale planet, blir han så forstyrret*”. Det hender ofte at han ikke får med seg beskjeder som blir gitt i klassen, og han må få gjentatte beskjeder. Han gjør andre ting enn han får beskjed om, må pusse ut og begynne på nytt. Hun forteller at han hadde god motivasjon i høst, så kom det en stagnasjon som varte lenge, men nå er den på vei opp igjen. Når han er inne i en ”dårlig” periode, virker det sterkt inn på skolearbeidet hans.

For å kunne gi Amin et godt skoletilbud har lærer hatt mye kontakt med foreldrene, spesielt far, og også PPT. Foreldrene er positive til at lærer ”*setter ned foten*”. ”*Far er den som kommer til skolen. Han er veldig god og dyktig til å ta tak i sønnen sin. Han ser absolutt problemet. De har veldig innsikt i hvordan ting er på skolen*”. Lærer har en egen avtale med han og far om hvordan Amin skal oppføre seg på skolen.

Inntrykket fra våre observasjoner i klassen, var at Amin greide de fleste av de oppgavene elevene skulle gjøre, dersom han prøvde. Observasjonene fra høsten i 2.klasse viser flere eksempler på at han arbeidet ivrig og systematisk med for eksempel matematikkoppgaver. Han spurt lærer hvis det var noe han ikke skjønnte, eller han snakket om oppgavene med sidemannen. Han selvstendig, sikker og han arbeidet raskt. Vi så at han lekte med byggeklosser sammen med en annen gutt, og han tegnet ivrig og konsentrert på ei tegning av en fotballbane med fotballspillere på.

Observasjonene vi gjorde om våren i 2.klasse, viste imidlertid at Amin da var mindre motivert og konsentrert om skolearbeidet, og han ”boikottet” ofte lærerens beskjeder. Eksempler på denne type adferd er at han ikke ville delta i sang når klassen skulle synge. Han sang matsangen raskt alene før de andre fikk startet, eller han ville enten ikke gjøre bevegelser når de sang ”Hode, skulder, kne og tå”, eller han gjorde disse bevegelsene veldig raskt, raskere enn alle andre. Når de andre arbeidet med oppgaver i norsk eller matematikk, gikk han av og til rundt i klasserommet, kastet blyanten opp i luften, ropte med høy stemme ut i rommet, lo høyt og laget lyder og

grimaser. Når klassen skulle øve på skuespill til foreldresammenkomsten, ville ikke Amin øve, han nektet å gå fram og si sin replikk. Slik adferd førte oftest til at han fikk irettesettelse av lærer, ble skrevet opp på tavla, måtte være igjen i klasserommet for å snakke med lærer når dagen er slutt, eller han fikk ikke ha den rollen som han først hadde fått i skuespillet. Han var ofte ivrig og rakk opp hånd og ropte ”Jeg vet! Jeg vet” når læreren stilte spørsmål. Men mange ganger så vi at han ble bedt om å være stille, ikke mase, og fikk irettesettelse fordi han dominerte og ikke tok hensyn til at andre også skulle få svare.

I arabisktimen var han mer konsentrert og engasjert, selv om han ikke fikk svare hele tida, og selv om han av og til svarte feil. Han satt i ro på pulten og fulgte med. Det var ikke behov for ”skjenn” på grunn av negativ adferd. En gang i arabisktimen om høsten ble det en slags konkurranse mellom guttene og jentene om å svare mest riktig på en slags gjettelek. Elevene skulle gjette hvilket dyr læreren leste om på arabisk. Lærer hjalp til ved å si første bokstaven på svaret på norsk. Det var ”K” og svaret var ”kamel”. Her var Amin svært engasjert og ivrig, og holdt oversikt over hvem som svarte riktig. Det endte ”4-0” til guttene.

Av og til når elevene hadde gjort den oppgaven de hadde fått beskjed om å gjøre, fikk de lov å hente seg ei bok å lese i. Vi så at Amin var ivrig opptatt med å lese og bla i ei bok om ”Jordbruk”. Denne boka hentet han seg flere ganger da han kunne velge seg ei bok selv.

Sosial utvikling

Lærer forteller at Amin har problemer på det sosiale området. Han kommer ofte opp i konflikter, og han blir lett forstyrret av ting som skjer i klassen. Disse problemene virker inn på skolemotivasjonen som skifter mye, helt avhengig av hvordan han oppfatter sin rolle i klassa til enhver tid. Han kjenner klassereglene godt, og lærer har en avtale med ham om hvordan han skal oppføre seg i klassen. ”Han er aggressiv og amper, og har et veldig skiftende selvbilde. Han er avhengig av å oppleve seg sjøl som best, for å være motivert for å gjøre skolearbeid. Han vil være så voksen, og han vil lære det voksne kan”.

Lærer forteller at Amin ikke har nære venner i klassen. Det er ingen som kommer hjem til ham og banker på og vil være sammen med han. Hun oppfatter han som ganske ensom. Han dominerer og kritiserer ofte de andre barna, forteller hun. *”Han er ofte indirekte skyld i konflikter og bråk i klassen. Andre starter, og han blander seg i og finner på nye ting”*.

Lærer prøver å hjelpe ham på ulike måter. Rolige samtaler mellom Amin og far og lærer pleier å fungere bra, men en må bruke mye tid for å få i gang gode prosesser. Han liker å sitte alene med en voksen, og han er positiv til nye voksne som kommer inn i klassa, og han søker gjerne kontakt. Han fungerer mye bedre i halv klasse. Når halve klassa går til morsmålsundervisning, roer han seg, selv om han har vært vanskelig hele dagen.

Han er veldig god i fotball, og han går på fotballtrening etter skoletid. Dette mener læreren er svært positivt for ham. Det samme sier hun om SFO. *”De som går på SFO har et helt annet læringsutbytte, i forhold til de som går rett hjem og enten skal gjøre en jobb hjemme, hjelpe til eller løpe gatelangs til det er middag eller de skal legge seg”*, sier hun.

Vårt inntrykk fra klasseromsobservasjonene viser at Amin ofte fikk negativ tilbakemelding fra lærer på adferden sin, og vi opplevde flere ganger at han ikke ville delta i det som skulle skje. Dette trekket hos han var tydeligere våren i 2.klasse enn det var om høsten. Kontakten med andre elever i klassen, var også delvis av negativ art, gjennom knuffing og dytting og erting. Han søkte ofte kontakt med lærer, og også med oss.

Men vi så også at han var positiv mot medelever. Vi så at han hjalp en annen gutt med å knytte skolissene hans i garderoben, eller at han gjorde avtale med en annen gutt i klassen om hva de skulle gjøre på SFO senere på dagen. Amin var også oftest en av de raskeste til å komme seg ut i friminuttene. Han var svært ivrig og dyktig på fotballbanen i nesten alle friminuttene.

Norskspråklig utvikling

Amin kjenner alle de norske kodene i det norske samfunnet, mener læreren. Noen ganger kan det være ”kulturelle ord” som han ikke kjenner. Dette tror lærer Lena blant annet skyldes at familien hans ”lever som de fleste familier her”, som hun sier, ”i sin kulturelle gruppe”. Hun mener at dersom han hadde vært plassert i en norsk klasse, ville han glidd helt inn; helt til det kom et kulturelt ord som han ikke kjenner. Hun forteller om da klassen skulle lære om ”Påske” i KRL-undervisningen. Dette ordet virket helt ukjent for Amin. Først var han blitt litt irritert fordi han ikke kjente til dette ordet, men så fikk han lyst til å lære om det. Han vil vite svaret og lære nye ting ”når han har en god periode”, sier Lena, ”mens andre ganger er det helt motsatt”. Far til Amin har fortalt til lærer at de har prioritert norsk hjemme. Amin leser norske aviser og ser norsk tv, og han kan følge med på samtaler på norsk. Foreldrene snakker norsk til ham, men seg i mellom snakker de berbersk.

Våre observasjoner viser at han var verbalt aktiv i timene, både i forhold til fag og undervisning, men også som uttrykk for misnøye og frustrasjon. Han ville gjerne snakke med oss da vi var til stede i klassen, og han ville ha verbal kontakt med lærer, mye mer og oftere enn det det var anledning til. Vi så ett eksempel på at han spurte lærer om hva et norsk ord betydde. Det var i en situasjon hvor han hadde fått tilsnakk fra lærer som bad han holde opp med å fikle med blyanten. Han spurte da ”Hva betyr *fikle*?” Han hadde ingen problemer med å uttrykke seg på norsk i de situasjonene vi observerte.

Amin gikk i en av prosjektbarnehagene før han begynte på skolen og fikk gratis 4 timers barnehagetilbud dette året. Han hadde gått i barnehage før han begynte i prosjektbarnehagen. I prosjektbarnehagen var det to barn til på samme gruppe som hadde berbersk som morsmål, men ingen av de voksne i barnehagen snakket berbersk.

Kort oppsummering

Klassestyreren sier at Amin ved slutten av 2.klasse er langt framme faglig sett, og at han ligger langt over de andre elevene i klassen både i matte, norsk og arabisk, og at han ”ser sammenhenger i natur og samfunn som

andre unger ikke ser". Hjemme leser han norske aviser og ser på norsk tv. Men i følge læreren har han et problem som ødelegger mye for han når det gjelder motivasjon og skolearbeid. Det er at han ofte kommer opp i konflikter, og at han lett blir forstyrret av ting som skjer i klassa. *"Han er aggressiv og amper, og har et veldig skiftende selvbilde. Han er avhengig av å oppleve seg sjøl som best, for å være motivert for å gjøre skolearbeid."* Dette har skapt så store problemer at det er hentet inn hjelp fra PPT. Vi så at han ofte ble hysjet på, dempet ned og irettesatt av lærer.

6.8.2 Faysal; "Han stortrives på skolen", sier lærer

Faglig utvikling

Lærerens vurdering av Faysal er at han var veldig glad i norskfaget, han hadde høy motivasjon, og han ville gjerne lære å lese og skrive, men han har trengt litt ekstra hjelp for å lære bokstavene. Hun forteller at han leser i bøkene i klasserommet, spesielt barnebøker, og han leser leseleksa si veldig sakte. Han leser sin egen skrift, men speilvender mye når han skriver. En gang han skulle lese noe han hadde skrevet, *"leste han akkurat det som sto, helt riktig"*. Han er glad i å skrive, og kommer ofte med fortellinger han har skrevet av. Noen ganger får han hjelp av søster eller bror. Han gjør det ganske bra i morsmål, arabisk, spesielt muntlig, og lærer tror at han har et godt ordforråd på arabisk. Mange ganger simultanoversetter han for nye elever i klassen. Men han har ofte vansker med å forstå morsmåls lærer som kommer fra et annet land enn Faysal. *"Det blir på en måte som norsk og svensk"*. Han er også veldig dyktig til å skrive på arabisk. *"Kanskje det er derfor han speilvender i norsk?"*

Han har også fått ekstra hjelp gjennom året fordi lærer så at han ikke utviklet seg så godt motorisk. Han har derfor gått i en "motorisk danse-terapi-gruppe" én gang i uka, et tilbud som lærer mener han har hatt veldig stort utbytte av det.

"Han lærer kjapt", sier Lena, og nevner spesielt sanger og korlesing, som består i at lærer leser først, og så skal elevene lese etter. Når elevene skal lese i klassen, går lærer tidlig til han, slik at han helt sikkert får lest. Ellers kan det skje at hun blir opptatt av elever som krever henne mer enn det

Faysal gjør. Når lærer kommer rundt, er han stolt og vil lese fra boka eller fra noe han har skrevet. Han kan lett bli litt glemt av lærer. Derfor får han også bli med når hun skal gjøre ærender som å kopiere eller handle noe, eller hente melka. Av og til kan det se ut som om han ikke følger med i timene, men det overrasker lærer at han henger så godt med, selv ved vanskelige oppgaver. Han har som regel fått med seg alt. Ofte ber han en av lærerne om hjelp når de går rundt i klasserommet. Eller han spør sidemannen, eller spør fetteren sin på arabisk. *”Han har på en måte en taktikk for å klare seg”*, sier Lena.

Han står gjerne forrest i klassen og synger alene, forteller hun, og han har fått med seg mye språk gjennom å synge sanger. Han synger gjerne sanger på arabisk i klassen som han har lært hjemme, det samme med dikt. Lærer gir ham ofte *”store oppgaver”* ved ulike typer framføringer i klassen.

Han har vært plassert både foran og bak i klasserommet. Da han satt foran ble han forstyrret av urolige elever som også var plassert foran. Læreren mener at det er bedre å ha han bakerst i rommet. Hun opplever at hun har bedre oversikt og kontroll på den måten.

”Faysal stortrives på skolen”, forteller Lena. Han kommer tidlig hver morgen, også om de ikke skal begynne før til 2. time. Da får han ofte komme inn i klasserommet, noe han liker godt. Han har ofte med seg ei fortelling eller tegning eller noe han vil vise fram til lærer. Han gleder seg til alt som skal skje på skolen.

Lena forteller at det brukes veldig mye tester på skolen for å se hvordan elevene ligger an. Faysal er ikke så glad i tester, han blir *”veldig stressa”*, og er redd for ikke å gjøre det bra. Men han liker tester hvis han får sitte med en voksen, sier hun. Og lærer har sagt at test egentlig bare er en lek, og at det brukes for å kunne hjelpe dem til å bli enda flinkere og bedre. *”Faysal blir veldig lei seg når han føler at han ikke får det til, men han gir aldri opp, men prøver og prøver og prøver”*, sier Lena. *”Han er positiv og arbeidsom og konsentrerer seg, selv om det er mye støy i klassen. Han liker å lære”*.

Vårt inntrykk fra klasseromsobservasjonene var at Faysal arbeidet flittig og konsentrert selv om det var relativt mye uro i klassen. Han var oftest raskt på plassen sin, raskt oppe med boka og kom raskt i gang med arbeidet, og han hadde god oversikt over hva som skulle skje. For eksempel visste han rekkefølgen på alle replikkene da klassen øvde på skuespill om Pannekaka, og han prøvde å få de andre til å stille opp i rett rekkefølge. Han krevde lite oppmerksomhet fra lærer, sa sjelden eller aldri noe høyt i klassen, men småsnakket av og til noe med sidemannen. Han hadde kontakt med lærer når hun gikk rundt og satte seg ”på huk” ved hver enkelt av elevene når de satt i ro og spiste maten sin. Han fikk ros av læreren flere ganger, for eksempel når han hadde skrevet bokstaven I fint og nøyaktig. Han var hele tida blid og virket fornøyd.

I arabisktimen var han noe mer ”synlig”. Han rakk ofte opp hånda for å svare, noe han også fikk anledning til, og han var oppe på tavla for å skrive et ord på arabisk. Han svarte som regel riktig, og han ”smilte stolt”. Når de skulle synge i klassen, var Faysal en av de ivrigste, både til å foreslå sanger, og til å synge. En gang i arabisktimen skulle de avslutte med en sang. Da organiserte Faysal de andre, sa at ”*Kan guttene synge...stå der?*” og pekte på plassen foran tavla. Alle guttene kom ivrig opp til tavla for å synge! En annen gang opplevde vi at Faysal protesterte, ble lei seg, begynte å gråte og måtte få tilsnakk og trøst av lærer. Det skjedde i arabisk time, og skyldes at han følte seg urettferdig behandlet fordi han ikke hadde kommet til orde med sine svar på lærerens spørsmål. Han hadde svart riktig, men blitt overhørt.

Det var litt vanskelig å få noe inntrykk av hvordan han greide seg faglig i klassen. Han viste seg i liten grad fram, verbalt og faglig. På ballett-terapi-gruppa var det færre elever, og Faysal deltok svært ivrig på alle øvelsene som skulle gjøres. Han lo og koste seg mens han hoppet, rullet rundt eller lå stille på madrassen for å hvile.

Sosial utvikling:

Faysal liker å være sammen med andre barn, og han er veldig godt likt av både gutter og jenter i klassen. Det er tre barn fra Libanon i klassen, og Lena forteller at de er mye sammen. Den ene er fetteren hans. Han kan rose

andre barn, og han er alltid blid og positiv. Han liker nye voksne, spør hva de heter og hvor gamle de er når det kommer noen på besøk i klassen.

Faysal er flink i fotball, og av og til blir han dårlig behandlet av Amin på fotballbana i friminuttet. Da går han ofte til lærer for å få trøst. Lærer mener at han har et positivt selvbilde, *”men ofte vil han være liten, barn eller baby”*, sier hun. Han vil løftes opp og sitte på fanget, og hun tror han ser det som positivt *”å være liten”*. Lærer beskriver ham som *”litt barnslig”*.

Han kjenner godt klassereglene, og han passer litt på de andre elevene og minner dem om at de skal være *”stille, snille og høre etter”*. Lærer sier at han blir lei seg når hun må straffe klassen på grunn av bråk, ved for eksempel å slutte å lese i boka. Lærer oppfatter ikke Faysal som noen leder i klassen. Det er to andre gutter i klassen som er positive og ledertyper, og disse er Faysal mye sammen med. *”De er hans beste venner.”*

Han går på Koranskolen og har *”tatt det arabiske”* veldig lett. På skolen snakker han mye om Koranskolen, ikke om Koranen, men om det sosiale; at det er fester der og at de leker der. Ut over Koranskolen har han ingen andre organiserte og strukturerte fritidsaktiviteter. Lærer har foreslått SFO for foreldrene, men de vil ikke det, både fordi det koster penger og fordi Faysal skal hjelpe til hjemme. Lærer forteller at han har to yngre og tre eldre søsken, og ingen har gått på SFO. Hun mener at Faysal ville hatt stort utbytte av et slikt tilbud.

Vi så ikke at han fikk noen form for negativ kontakt verken fra barn eller voksne. Han var rolig og blid, men litt *”usynlig”* i klassen.

Norskspråklig utvikling

”Hjemme hos Faysal snakkes det bare arabisk, og det er ikke noe inntrykk fra norsk presse eller medier – alt foregår egentlig bare i Libanon”. Far arbeider, men mor arbeider ikke. Likevel synes lærer at foreldrene snakker *”overraskende godt norsk”*. Faysal vil også gjerne lære norsk, og han er veldig motivert for dette på skolen.

Våre observasjoner viser at han var veldig blid, men han snakket lite i klassen. Vårt inntrykk var at det ikke var så lett ”å komme til orde” for de som var litt mer stille. Når klassen skulle øve på skuespill, sa han sin replikk helt greit. Han var mer aktiv verbalt i arabisktimen, hvor han ofte ba om å få svare på lærerens spørsmål på arabisk.

Faysal gikk i en av prosjektbarnehagene året før skolestart. Han fikk tospråklig assistanse om lag halve året, og det var kun ett barn til med samme morsmål i gruppa.

Kort oppsummering

Lærer sier at Faysal gjerne vil lære å lese og skrive, men han har måttet få litt ekstra hjelp for å lære bokstavene. Han får tilbud om ”motorisk danse-terapi” ca. én gang i uka, både på grunn av noe dårlig motorikk og fordi han trenger å få litt ekstra. Han kan bli litt usynlig” og ”glemt” i klassen hvor det er mange elever som krever mye oppmerksomhet. Lærer er overrasket over at han henger så godt med, selv ved vanskelige oppgaver. Han er ivrig og motivert og vil gjerne lære. Han er godt likt av andre elever i klassen, og han er flink i fotball. Han deltar ikke på noen form for organisert fritid, unntatt Koranskole. I arabisktimen så vi at han var svært ivrig og aktiv, noe som var tydeligere da enn i den vanlige klasse-situasjonen.

7 Språkundersøkelsen

7.1 Om språkundersøkelsen

7.1.1 Innledning – om bruk av test

Dette kapitlet består av to hoveddeler: først gjør vi rede for hvorfor vi har valgt det kartleggingsredskapet som vi har valgt, og så presentere vi den språkscreeningstesten som vi har brukt. I del to presenterer vi resultatene fra språkundersøkelsen.

Ett av de områdene som departementene ønsket å få undersøkt nærmere da evalueringsprosjektet ble utvidet til skolen, var hvordan prosjektbarna klarer seg i skolen i forhold norskkunnskaper og begrepsbruk. Forstår de det som skjer i undervisningen og greier de å gjøre seg forstått på norsk?

Vi benyttet den samme språkscreeningstesten for å måle elevenes oppnådde nivå og grad av framgang i skolen, som vi hadde brukt i språkundersøkelsen av et utvalg 5-åringer i barnehagen. Med de rammene vi hadde for å gjennomføre prosjektet, vurderte vi dette som den beste løsningen. Å utarbeide et eget kartleggingsverktøy ville være for omfattende innenfor dette prosjektets rammer. Med den samme testen ville det være enklere å sammenlikne og sammenholde resultatene fra språkundersøkelsen fra skolen med tilsvarende fra barnehagen for de samme elevene. Men det kan også være en svakhet når det gjelder validiteten på undersøkelsen, at den samme testen brukes på de samme barna flere ganger. Dette forholdet kommer vi tilbake til senere i kapitlet. Et annet moment som vi vil peke på her, men som vi kommer grundigere tilbake til, er at denne språkscreeningstesten er laget for førskolebarn med norsk som morsmål og den høyeste normeringen i testen tilsvarer 6.11 år.

Bruk av test som metode vil ha både sterke og svake sider, avhengig av hva den skal brukes til. Det er og har også vært ulike meninger om nytten av en slik metode generelt. Synet på bruk av tester har variert i ulike

tidsperioder. Det er viktig å vite hva man måler, og være oppmerksom på at testresultater setter mål på barna som kan brukes feil. Dersom et testresultat er en fornuftig oppsummering av barnets sterke og svake sider, er det greit, men det er alltid bare et lite utsnitt av barnets kompetanse man tester. Det kan være fornuftig å bruke tester for å se om tiltak virker, men ikke plassere barnet i forhold til en norm som skader barnet. Noen viktige momenter med hensyn til å bruke tester profesjonelt, er blant annet at det er viktig å kartlegge sterke og svake sider hos barnet, det er viktig å kartlegge individet i kontekst, det er viktig med kontakt og empati i test-situasjonen, og det er viktig med en kontekstualisert tolkning av resultatene. Alternativet til en test er observasjon, men det er en mer subjektiv metode enn det en test kan være, dessuten er observasjon mer tids- og kostnadskreven.

Når det gjelder språktesting av minoritetsspråklige barn, har blant annet Baker (2001) en kritisk drøfting av dette. Han tar for seg ulik forskning hvor minoritetsbarnas andrespråkskompetanse er blitt undersøkt og kartlagt blant annet ved hjelp av tester. Hensikten med testingen har som regel vært å skulle foreta en seleksjon av elevene til ulike typer spesialpedagogiske opplegg. Han anbefaler at en kartlegging av tospråklige barns språkkompetanse og kartlegging av lærevansker må bygge på et bredt og variert datagrunnlag. Han advarer mot å lete etter forklaringer på barnets vansker kun hos barnet selv, og ikke rette fokuset mot omgivelsene og de strukturelle forhold i samfunnet og i skolen. Dette vil svekke, og ikke styrke de minoritetsspråklige barna, fordi de lett kan bli kategorisert på en negativ måte. Det har ofte vært vanlig å teste minoritetsspråklige elever på deres svakeste språk, noe som også er urettferdig. Testing bør alltid skje på barnets sterkeste språk ifølge Baker.

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

på en negativ måte. Videre er det viktig å rette søkelyset også mot konteksten og systembetingelsene, og ikke ensidig mot barnet.

Innenfor de rammene vi hadde til rådighet, falt valg av metode på en test som var standardisert og normert. ”Prøver som er standardiserte skal sikre at gjennomføring av prøvene er lik, uansett hvem som bruker dem.” (Holmberg og Lyster 1998, s. 102). ”En normbasert prøve gir oss mulighet for å sammenlikne en enkeltelevs prestasjoner med prestasjonene i en gruppe” (ibid.). Normbaserte tester brukt på minoritetsspråklige barn betyr i stor grad å måle minoriteten med majoritetens norm (Baker 1996). Dette gjelder også for oss, fordi vår test er standardisert og normert for ett-språklige barn med norsk som morsmål i aldersgruppa 2.0-6.11 år. Det betyr at den kun aldersmessig dekker oppover til og med 1.klassinger. Da testen ble utviklet i 1994, dekket dette aldersspennet kun førskolealder og ikke elever i skolen, fordi elevene da startet på skolen som 7-åringer.

Et spørsmål vi har stilt oss er hvorvidt det er interessant og riktig å gjennomføre en språkscreeningstest på minoritetsspråklige elever med et redskap som er utviklet for en annen gruppe og delvis for andre formål? Dette spørsmålet mener vi det kan svares både ja og nei på, avhengig av hvilket perspektiv en tar.

Ut i fra det ene perspektivet, ”integreringsperspektivet”, er svaret nei. Dette perspektivet forutsetter at skolens beredskap for denne gruppen tas i bruk og fungerer etter intensjonene, og derfor ville det ikke være så viktig å ensidig undersøke de minoritetsspråklige barnas andrespråkskompetanse verken ved skolestart eller videre oppover i skolen. I en slik skole vil alle elevene få en undervisning som er tilpasset dem språklig og kulturelt, og de vil oppnå tilstrekkelig andrespråkskompetanse i løpet av skoletida til å hevde seg på lik linje med majoritets elevene. For å kunne tilrettelegge en god undervisningssituasjon i et slikt perspektiv, vil det være viktig å vite noe om elevenes kompetanse *både* på morsmålet og på andrespråket, noe som i mye større grad gir et bilde av deres totale språkkompetanse.

I det andre perspektivet, som vi kan kalle ”assimileringsperspektivet”, vil svaret på spørsmålet som ble stilt ovenfor være ja. En assimilierende

undervisningssituasjon er sannsynligvis en realitet for mange minoritets-
språklige barn i norsk skole i dag, nemlig at minoriteten må delta i
majoritetens ”øvelser” på majoritetens premisser (Hvenekilde 1994, Øzerk
1997 og NOU 1995:12). Selv om det finnes særtiltak i skolen som skal
være en hjelp for å tilrettelegge et undervisningstilbud spesielt for denne
gruppen i form av for eksempel en egen læreplan i norsk som andrespråk, i
morsmål, og tilskudd til å ansette morsmålslærere, er det allikevel mange
sammenhenger i skolen hvor alle elevene må fungere på majoritetens
premisser. Minoritetselvene blir tvunget til å ta i bruk et utviklet
andrespråk som redskap for læring. Skolens undervisning forutsetter ofte,
bevisst eller ubevisst, en andrespråksbase som mange av disse elevene ikke
har. For å få til dette er det viktig at det finnes nok lærere som er godt
kvalifisert i morsmål og norsk som andrespråk. Vi vet også, ut fra egne
erfaringer innenfor dette prosjektet, at det varierer hvorvidt skolene bruker
planen for norsk som andrespråk eller norsk som morsmål som grunnlag
for disse barnas andrespråklæring. Som en konsekvens av blant annet
slike forhold, presterer de minoritetsspråklige elevene som gruppe
dårligere enn de majoritetsspråklige elevene når en sammenlikner
karakterer i ulike fag ved utgangen av tiende klasse (Løfgren 1991, Engen
m.fl.1996). Dette viser at skolen på mange måter kan sies å fungere
”urettferdig” for mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn i dag. De
får i liten grad brukt sin språklige kompetanse så lenge de ikke får
opplæring på morsmålet, og de må tilpasse seg et system som ikke tar
hensyn til eller utgangspunkt i deres faglige og språklige kompetanse.

Ut i fra et slikt perspektiv, vil det være interessant å undersøke for det
første hvorvidt et barnehagetilbud bidrar til å gi de minoritetsspråklige
barna et startgrunnlag i norsk som gjør dem i stand til å fungere i en skole
der undervisningsspråket i stor grad er norsk. Dette har vi undersøkt i
forbindelse med evalueringa av barnehageprosjektet, og resultatene
presenteres og drøftes i Sand og Skoug (2002).

For det andre vil en undersøkelse av de minoritetsspråklige elevenes andre-
språksutvikling i skolen kunne bidra til en drøfting av hva tilpasset
opplæring bør være for denne gruppen elever. Vi mener at en kartlegging
av for eksempel sider ved elevenes ordforråd på norsk, vil kunne gi nyttig

informasjon om hvorvidt de forstår eller ikke forstår lærerens undervisning, og *hvem* som forstår eller ikke forstår. I alle klasser vil det være noen elever som er aktive og i verbal dialog med læreren, og det vil være en gruppe elever som er ”de stille” i klassen. For begge disse elevgruppene vil en systematisk kartlegging kunne supplere og korrigere lærernes mer uformelle inntrykk.

Det vil være ekstra viktig å følge elevene nøye gjennom hele skolegangen. Dette fordi læringsutbytte til elevene vil variere sterkt etter hvilken opplæringsmodell de får. Ulikhet i læringsutbytte viser seg ikke nødvendigvis i de første skoleårene, men blir mer og mer tydelig jo eldre elevene blir. Vi har fulgt elevene kun ut 2.klasse, og har derfor ikke grunnlag for å si hvordan de vil greie seg på lang sikt, bortsett fra noe av mer generell karakter på bakgrunn av andre undersøkelser.

7.1.2 Valg av språktest

Til vår undersøkelse har vi valgt å bruke en språkscreeningstest kalt ”Askeladden”. Denne testen er laget av Sissel Næss og Olav Sveen, som begge er logopeder. Vi valgte Askeladden til bruk i barnehageevalueringa etter råd fra og i samarbeid med Øverby kompetansesenter på Gjøvik, som er et statlig spesialpedagogisk senter som blant annet yter tjenester til barn, unge og voksne med sammensatte lærevansker. I den forbindelse har de stor erfaring med bruk av tester av ulike slag.¹¹

Det beste ville vært om det fantes en test som var standardisert og normert for tospråklige barn (Baker 1996). Når en slik test ikke finnes, valgte vi den nest beste løsningen, nemlig en test som er standardisert og normert for barn med norsk som morsmål. Vi er klar over at denne testen har noen svakheter i forhold til det som er vårt formål, noe vi redegjør nærmere for senere i kapitlet og som vi vil ta hensyn til i tolkningen av resultatene.

¹¹ Vi gjør oppmerksom på at Øverby ikke har vært inne i bildet når det gjelder bruk av ”Askeladden” i 1.og 2.klasse. Den avgjørelsen har vi tatt i samråd med Thor Ola Engen og Kamil Øzerk som sitter i vår referansegruppe.

”Askeladden er ment å vise om et barns språk og språklige forutsetninger er forsinket/avvikende i forhold til språket hos barn på samme alder.” (Håndbok for Askeladden, s. 20). Den ”...er den første språkscreeningstesten som er standardisert og normert her i landet.” (ibid.s.21), og utprøvingen og datainnsamlingen ble gjort med ”...barn som ikke hadde språklige avvik som for eksempel barn som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp eller hadde hel eller delvis fremmedspråklig bakgrunn.” (ibid.s.22). Den er ”...standardisert og normert for barn med alminnelig utviklingsnivå tilsvarende minst 2.0 år og høyest 6.11 mnd.” (ibid. s.3). En gjennomsnittlig 6-åring med norsk som morsmål forventes derfor å greie de utfordringene som ligger i de ulike deltestene. Testen skal i utgangspunktet påvise språklige avvik og teste ut noen årsaksfaktorer til disse, samt fungere som et verktøy for personell ved helsestasjoner og førskolelærere i barnehagene.¹²

Askeladden hører hjemme i den kategorien som Holmberg og Lyster (1998) omtaler som ”standardiserte eller normerte prøver og tester”. Askeladden er en normbasert test, og den er normert opp til 6.11 år. Vi vil bruke testens høyeste norm som et sammenlikningsgrunnlag. Normen gir et bilde av en gjennomsnitts førstespråksbrukers språkkompetanse på dette alderstrinnet. Det er dermed ikke sagt at vi mener at dette bør være et forventet nivå for 1.og 2.klassinger med minoritetsspråklig bakgrunn. De elevene vi språktestet hadde kun gått i barnehage for å lære norsk i ett år før de begynte på skolen, og de fleste kun i et korttidstilbud. Dersom et barn begynner å lære et andrespråk i tidlig skolealder, tar det 5-7 år å oppnå et nivå som er på linje med førstespråksbrukere i kognitivt krevende situasjoner. (Cummins ref. i Hvenekilde m.f. 1996). Det vil derfor måtte ta flere år før disse elevene har en sjanse for å være på samme nivå som barn med norsk som morsmål på tilsvarende alder. For å greie det, må de ha mer enn ett års framgang pr. år for å ta igjen noe av det forspranget som elever med norsk som morsmål har (Thomas og Collier 2002, se også kap. 3).

Fordi andrespråkutviklingen hos en elev på flere områder følger andre utviklingsmønstre enn det førstespråkutviklingen gjør, kan disse to ikke

¹² For mer informasjon om testen, henvises det til ”Håndbok for Askeladden” 1994.

automatisk sammenliknes. Andrespråksutviklingen varierer mye fra elev til elev, mange har en annen progresjon, utviklingen går mer i ”rykk og napp”, og de bruker ofte andre strategier i sin andrespråksinnlæring enn det førstespråksinnlærere benytter. De har videre andre og ofte mer avgrensede muligheter for å anvende språkene. Tospråklige individer bruker språkene i ulike kontekster og utvikler språkkompetanse knyttet til de to språkene på ulike områder og arenaer (Arnberg 1988, Golden 1994). Det er ikke uvanlig med tause perioder hvor barnet ikke snakker.

Slike forhold vil kunne gjøre at den progresjonen som er innebygget i en test for førstespråket, ikke stemmer for denne gruppen. Det betyr at forventet framgang i førstespråket i løpet av en periode på for eksempel ett år, ikke automatisk kan overføres til andrespråket. Vi kan naturligvis heller ikke utelukke at disse elevene har språklig framgang på andre felter enn det som testen måler. Dette gjelder imidlertid også for de norskspråklige barna som denne testen er utviklet for.

Når det gjelder bruk av testens normering, vil en måtte ta de samme forbehold som beskrevet ovenfor. De fleste barn med et annet morsmål enn norsk begynner sin norskspråklige utvikling på et senere tidspunkt enn enspråklige norskspråklige barn, og utvikler det som kalles *suksessiv tospråklighet* (Engen og Kulbrandstad 1998). Derfor vil det være urimelig å forvente at de mestrer norsk på samme nivå som ettspråklige elever med norsk som morsmål ved skolestart eller i tidlig skolealder. Vi vil ikke kunne anvende testens inndeling og system fullt ut når det gjelder å måle framgang eller nivå plassere elevenes resultater. Likevel mener vi at vi kan bruke testen til å måle relativ framgang for den enkelte elev og eventuelt også for ei gruppe som helhet.

Vi velger å relatere resultatene til testens normeringssystem, for å få et bilde av hvor på skalaen mellom startpunktet som er 2.0 år og slutt punkt som er 6.11 år disse elevene befinner seg våren i 1. og i 2.klasse. På den måten mener vi at vi kan nyttiggjøre oss testens resultater som et utgangspunkt for å drøfte noen sider vedrørende hvorvidt skolen kan sies å gi elevene fra denne elevgruppa tilpasset opplæring gjennom å ta hensyn til deres språklige forutsetninger. Endelig kan vi nytte resultatene for å se

hvor denne gruppa befinner seg sammenliknet med majoritetsspråklige elever opp til 6.11 år. I alle sammenhenger er vi klar over at resultatene må tolkes forsiktig.

Vi vil sammenholde testresultatene med informasjon fra to andre kilder: det er fra lærerbedømmelser og fra klasseromsobservasjoner. Dette vil øke undersøkelsens validitet ved at ulike typer data supplerer hverandre og brukes til å belyse det samme fenomenet. Det er dataene fra da elevene var ved slutten av 2.klasse som vi vil legge mest vekt på i drøftinga. Da har de gått i skolen i to år, og er blitt sosialisert inn i skolekoden og skolekulturen, samtidig som de i 2.klasse møter større faglige og språklige krav og utfordringer.

Vi kjenner til at det er gjort andre undersøkelser i Norge for å kartlegge de minoritetsspråklige elevenes andrespråkskompetanse, og der hensikten har vært å drøfte om og hva de forstår av språket i klassen og i undervisningen, men der metoden har vært en annen enn den vi har valgt (se bl.a. Bjørkavåg 1990, Lie og Heen Wold (1992), Loona (2002), Øzerk (2003)). Der har forskerne laget tester selv som spesielt tar opp ord og begreper som elevene møter på skolen, det vil si *skolespråket* (Bjørkavåg 1990, Øzerk 2003). Ved bruk av slike tilpassede tester vil testresultatene i større grad kunne sies å være et mål på det språket og de språklige kravene elevene møter i skolen og hvordan elevene mestrer disse kravene.

Hvorvidt de kravene som elevene blir stilt overfor iden testen vi brukte, kan sies å være direkte relevante som mål på de språklige kravene som elevene stilles overfor i 1. og 2.klasse i skolen, er usikkert. Testresultatene, slik vi presenterer dem, viser hvordan elevene skåret på denne bestemte testen. Vi har brukt deltest 1 i vår test, som et mål på deler av et mer allment ordforråd på norsk opp til et aldersnivå tilsvarende 6.11 år. De objektene som benyttes i deltest 1 for å måle barnas ordforråd på norsk, er valgt ut for å kunne skille mellom de barna som har et relativt stort ordforråd og de barna som har et mindre ordforråd. Selv om noen av objektene kan synes spesielle, også for majoritetsspråklige barn, er dette et prinsipp i testkonstruksjonen.

7.1.3 Presentasjon av testen

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

Testen gjennomføres med én voksen og ett barn, og utstyret som brukes, er en stor rød pose med 31 gjenstander/objekter i. Dette er børste, kam, speil, paraply, klokke, dokke, refleks, hengelås, skrujern, revolver, 3 klosser, gaffel, kniv, fyrstikker, egg-glass, nøtteknekker, lysestake, motorsykkel, fly, buss, lokomotiv, båt, traktor, gris, giraff, hund, ku og hest.

Testen går ut på at en voksen snakker med og spør barnet om for eksempel navn på gjenstandene, gjenstandenes funksjon, farger osv samtidig som en anvender noen av gjenstandene på ulike måter. Gjenstandene ligger i en rød tøypose, og barnet skal ta opp ett og ett objekt fra posen og si hva de heter på norsk, det vil si vise om de kjenner den norske termen eller ikke. Ofte blir det en samtale mellom barnet og den voksne om gjenstandene. Denne spør hva den heter på norsk, dersom barnet ikke allerede har sagt det. Den voksne kan også spørre hva gjenstanden kan brukes til, og gjennom det få forståelse for om barnet har kjennskap til og kunnskap om gjenstanden, det vil si om de kjenner *begrepet*. Barnet kan da vise gjennom handling eller si noe som det assosierer med gjenstanden.

Ofte har barnet lyst til å leke litt med noen av objektene etter hvert som de trekkes opp av posen. Posen med gjenstandene utgjør et spenningsmoment for barnet, det er spent på hva det finner når det skal ta gjenstandene ut av posen. Dette spenningsmomentet var også til stede for elevene i 1. og 2. klasse.

Under gjennomføringen noterer testleder deltestpoengene på et noteringsark, og til slutt summeres alle til en sumskåre. Resultatene utgjør så en språkprofil som viser hvor på skalaen barnet plasserer seg i forhold til det aldersnivået som barnet har. På den måten kan en sammenlikne barnets språkprofil laget med utgangspunkt i testen gjennomført på ett tidspunkt med barnets språkprofil laget på grunnlag av testing på et senere tidspunkt. Slik kan språkprofilen brukes for å se på hvilke av de ulike språkområdene barnet har hatt framgang på eller eventuelt ikke har hatt framgang på.

Testens standardisering og normering er slik at antall poeng gir ulike utslag alt etter hvor en befinner seg på skalaen fra 2.0 – 6.11 år. Derfor er det nødvendig å framstille resultatene i alderskategori og aldersnorm, og ikke kun i poeng (jfr. Håndbok for Askeladden). Ved å teste eleven én gang ved slutten av 1. klasse og tilsvarende i 2.klasse, med den samme testen som også ble brukt i barnehagen, vil vi kunne se hvorvidt eleven har hatt framgang på de områdene som testen måler, for eksempel objekt-benevning, artikulasjon, kategorisering osv.

Det foreligger ingen egentlig validitetsberegninger for Askeladden, men den er brukt på barn som også er testet med Reynells språktest og/eller ITPA, og et gjennomgående trekk har vært at Askeladdens prediksjon av språkvansker og artikulasjonsvansker er meget god, i følge Håndbok for Askeladden. ”... resultatene på Askeladden synes å stemme meget godt med den kliniske erfaring logopedene har med bedømming av barns språknivå” (ibid., s.34). ”Askeladdens reliabilitet er undersøkt med retesting av 30 barn fra to barnehager. ... Disse testresultatene viser at Askeladden er test-restest-reliabel.” (ibid.,s. 32-33). Vi gjør oppmerksom på at vi ikke har hatt mulighet til å foreta noen egen innholdsvalidering av testen.

7.1.4 Noen motforestillinger mot bruk av testen

Vi ser at *testens normering* kan fungere urettferdig overfor de minoritets-språklige elevene. Dette gjelder både at testen er laget for ettspråklige barn, men også at den ikke er normert høyere enn til 6.11 år, og dermed ikke helt dekker disse elevenes biologiske alder. Resultatene av undersøkelsen må derfor tolkes med forsiktighet. Samtidig så kan en si at testen kan være et

mål på noen av de krav som de fleste minoritets elever vil møte som skolebegynnere i en assimilerende skolesituasjon, og at resultatene vil kunne vise om og i hvor stor grad det er forskjeller mellom majoritets elevenes og minoritets elevenes norskspråkskompetanse opp til ca. 7-årsalderen.

I vår sammenheng er vi spesielt interessert i å undersøke området som måler ordforrådet til elevene på norsk, deltest 1 i testen. Elevene skåret så lavt på denne deltesten før skolestart, at vi vurderte at den samme testen ville kunne måle videre framgang på dette området også ved utgangen av 2.klasse for disse barna. Dette til tross for at testens øverste grense tilsvarer det som forventes av ettspråklige barn med norsk som morsmål ved en alder av maksimum 6.11 år.

Når det gjelder de andre deltestene som måler mer generelle kognitive og sansemessige områder hos elevene, er vi oppmerksomme på at resultatene fra disse vil ha begrenset verdi for oss. Dette skyldes at resultatene fra språkundersøkelsen viste at de langt på vei skåret i tråd med den ettspråklige normen på mange av disse deltestene mens de gikk i barnhagen. Samtidig kan det være av betydning å eventuelt registrere *at* elevene når testens øverste grense på områder som berører allment kognitive og sansemessige ferdigheter. Det må eventuelt kunne tolkes som at de er på nivå med ettspråklige elever med norsk som morsmål når det gjelder disse sidene ved utviklingen. Her bør det imidlertid nevnes at et svakt utviklet andrespråk sannsynligvis etter hvert også vil kunne påvirke elevenes allmenne utvikling. Dette går vi ikke videre inn på her. Formålet vårt er å bruke resultatene fra undersøkelsen for å diskutere forhold knyttet til elevenes opplæringssituasjon. Vi har ikke til hensikt å stemple barn som avvikere i forhold til en ettspråklig ”normalitetstenkning”. Det ville være uetisk og uriktig.

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

andre erfaringer og kunnskap om andre forhold, som dermed ikke blir gjort til gjenstand for måling. Vi ser at denne innvendingen også kan gjelde for ”Askeladden”. De 31 objektene som anvendes speiler på mange måter en norsk verden, som kan gi kulturell bias (jfr. Baker 1996). Dette fordrer imidlertid en nærmere undersøkelse. På den annen side kan skolen ha den samme kulturelle bias som testen når det gjelder hva den tematiserer i sitt innhold.

Et annet forhold som en bør tenke på i forbindelse med bruk av den samme testen som ble brukt i barnehagen, er det som kalles *retest-effekten*. Det betyr at resultatene ved flere gangers bruk av den samme testen kan være påvirket av at elevene kjenner igjen for eksempel objekter eller ulike typer ”øvelser”. ”Våre” elever har møtt den samme testen til sammen 4 ganger. Det *kan* ha påvirket resultatene slik at de er blitt ”bedre” enn om det var blitt benyttet en ukjent test. Feilkilden ligger altså eventuelt i at resultatene viser for høye skåringer, og går i elevenes favør og ikke motsatt, bortsett fra hvis elevene hadde gått lei av testen og ikke var motivert for å vise det de kunne. Vi kan ikke se at det har vært tilfelle. Vi er oppmerksomme på denne mulige feilkilden, og har forsøkt å ta det med i vurderingen og i drøftingen av testresultatene.

I ”Håndbok for Askeladden” advares det mot å sette i gang språktreningsopplegg for enkeltbarn på bakgrunn av testresultatet alene. Dersom testresultatet viser store avvik fra et normert gjennomsnitt, anbefales det at barnet testes videre med andre typer tester. Det vil være enda større grunn til å understreke dette når testen brukes på elever i skolen med et annet morsmål enn norsk. Dette fordi årsaksfaktorene er mer komplekse og fordi måleinstrumentet fanger inn en enda smalere del av deres språkkompetanse. Vår hensikt med undersøkelsen har ikke vært å skulle lage treningsopplegg for enkeltbarn eller enkeltelever, men som et bidrag til å vurdere hvor vidt og hvorfor de greier seg godt/mindre godt i en nærmere beskrevet skole- og undervisningskontekst.

7.1.5 Gjennomføring av testen

Vi gjennomførte testen på 6 elever én gang våren i 1.klasse og én gang våren i 2.klasse. Disse elevene var også blitt testet to ganger med ½ års mellomrom det året de gikk i barnehagen. Det var viktig å følge noen av de som var med på språkundersøkelsen i barnehagen inn i skolen for å kunne se nærmere på andrespråkutviklingen over en tidsperiode på ca. 3 år. Derfor var vi avhengig av å benytte den samme testen, på tross av at vi forutså at elevene ville ”sprengre” grensene for den på deler av deltestene. På grunnlag av testene som ble gjennomført i barnehagen, hadde vi et bilde av noen sider ved disse elevenes norskspråklige nivå ved skolestart. Foreldrene til de aktuelle elevene ga skriftlig samtykke til en oppfølgende språkundersøkelse i skolen.

Testsituasjonene både i barnehagen og i 1.klasse ble tatt opp på video. Hensikten var å kunne forebygge tap av data i en situasjon der testleder kunne ha problemer med å notere samtidig som testen ble gjennomført. Men jo eldre barna ble, jo ”flinkere” ble de til å høre på instruksjonen fra testleder, og jo enklere var det for denne å kunne notere samtidig som testen ble gjennomført.

Hver testsituasjon tok i gjennomsnitt ca 20 minutter. Vi vil hevde at gjennomføringen av testen skjedde på en etisk sett fullt forsvarlig måte. Det var en situasjon som var lekpreget, og alle elevene syntes å takle situasjonen på en helt grei måte uten problemer av noen art. Alle husket den røde tøyposen, og situasjonen der de hadde snakket om gjenstandene. Noen av elevene koste seg og gikk i gang med ”liv og lyst”, mens noen var mer stille, litt alvorlige og trengte noe lengre tid enn de andre (se Sand 2002).

7.1.6 Om tolking av resultatene

Det ligger noe skjønn i hvordan en skal tolke de svarene elevene gir på de ulike deltestene, og hvordan de skal poengberegnes. Dette var imidlertid et mindre problem i skolen enn i barnehagen. Barna var blitt eldre og bedre i stand til å forholde seg til instruksjonene som ble gitt. Selv om testen er standardisert, vil en komme opp i grensetilfeller der det er testeren som må

utøve skjønn og gjøre et valg. Der det har vært mulig, har vi latt utøvelsen av skjønn falle ut til fordel for eleven, for at han/hun ikke skulle bli skadelidende for at testen eller testerene ikke har vært gode nok.

Elevenes dagsform, forhold i selve situasjonen, omgivelsene, tidspunkt og lignende vil alltid kunne påvirke situasjonen og dermed resultatene. Det betyr at enkeltresultater for enkeltbarn, må tolkes varsomt fordi de kan ha hatt "en dårlig dag" da testen ble gjennomført. Slike forhold skal, i følge Håndbok for Askeladden, alltid vurderes og sammenholdes med testskåren. Baker (1996) peker også på at forhold i selve testsituasjonen vil kunne påvirke barnas svar. Når det gjelder testing av minoritetsspråklige barn, kan faktorer som testerens kulturelle bakgrunn, kjønn og alder influere på barnets måte å svare på, og vi kan ikke se bort fra at det har skjedd også her.

Det faktum at testen sannsynligvis ble gjennomført på det språket elevene behersket dårligst, kan ha påvirket deres muligheter til å forstå og å svare på det som testen krever. Dette har vi imidlertid ikke data på. (jfr. Baker 1996). Men det å forstå instruksjonene er imidlertid en del av den språklige kompetansen som kreves i testsituasjonen.

7.2 Presentasjon av resultatene på språkundersøkelsen

7.2.1 Innledning

Vi vil her presentere resultatene fra språkundersøkelsen for de seks elevene som vi har språktestet fra de var 5 år og gikk i barnehagen, og til de var ferdige med 2.klasse. Vi har valgt å kort nevne resultatene fra barnehagen, for å få et bilde av elevenes utvikling fra de sluttet i barnehagen, og til utgangen av 2.klasse. Det er kun noen avgrensede områder av elevenes andrespråkskompetanse vi har kartlagt i vår undersøkelse, vi kan derfor ikke si noe om deres samlede språkkompetanse på bakgrunn av våre resultater.

7.2.2 Presentasjon av resultatene

Resultatene fra undersøkelsen vil først bli presentert for *testen samlet* (det vil si samlet sum for de 9 deltestene som testen består av)¹³. Deretter vil *deltest 1, objektbenevning*, bli presentert for seg. Vi har valgt å se nærmere på resultatene fra denne deltesten som skal måle sider ved elevenes ordforråd på norsk. Ordforråd blir vurdert som en kritisk faktor med tanke på skoleprestasjoner (Hvenekilde m.fl.1996, Kulbrandstad, 1999). Resultatene blir kommentert både i forhold til framgang og i forhold til oppnådd nivå målt ut fra testens ettspråklige norm.

Oppnådd nivå

Barnehagen – resultater på testen samlet

Testresultatene fra barnehagen viste at det var stor forskjell i norskspråklig nivå blant disse seks elevene da de skulle begynne på skolen. Det var en avstand på mellom 2 og 3 år mellom den som skåret høyest og den som skåret lavest på testen samlet. Amin skåret høyest og oppnådde en skår som tilsvarte testens 5-årsnivå. Faysal skåret lavest, og han oppnådde et nivå som tilsvarte testens 2 ½ -årsnorm. De fire andre elevene plasserte seg mellom disse to ytterpunktene, men nærmest 5-årsnivået. Gjennomsnittsnivået i gruppa med 5-åringene som ble testet i barnehagen tilsvarte om lag testens 3 ½ årsnorm. Fire av disse seks elevene våre seks elever skåret altså over dette gjennomsnittet, én av dem skåret jevnt med dette, og én skåret lavere ved skolestart. *Vi gjør igjen oppmerksom på at dette ikke er uttrykk for barnas samlede språkkompetanse, men kun viser hva de presterte på denne bestemte testen.*

Barnehagen – resultater på deltest 1, objektbenevning

Deltest 1, objektbenevning, gikk ut på at elevene skulle si hva ulike objekter heter på norsk, for eksempel gaffel, speil og hengelås. Dersom eleven ikke kjente den norske termen, ble de spurt om de visste hva gjenstanden skulle brukes til. Dette for å få innsikt i om de hadde det grunnleggende begrepet på morsmålet og kun manglet den norske termen. Det viste seg at mange kunne gjøre rede for hva gjenstanden skulle brukes til, selv om de ikke kjente den norske ”merkelappen”. Denne deltesten skal

¹³ For nærmere informasjon om testen, se Håndbok for Askeladden.

gi en indikasjon på barnas ordforråd på norsk. Her var avstanden mellom den som skåret høyest og den som skåret lavest av elevene enda større enn den var på testen samlet. Amin oppnådde høyest skåre, og fikk et resultat som tilsvarte testens 4 ½-års nivå, mens Faysal skåret lavest med et resultat som var betydelig lavere enn testens laveste normering som er 2.0 år. Det er verdt å merke seg at de fire andre elevene plasserte seg alle nærmest dette nederste nivået, nemlig mellom testens 2 -3 år norm. Fire av de seks skåret noe høyere enn det som var gjennomsnittet i utvalget av 5-åringer som ble testet i barnehagen, et gjennomsnitt som tilsvarte 2 – 2 ½-årsnormen i testen.

1.klasse – resultater på testen samlet

Testresultatene fra 1.klasse på testen samlet viser at to av elevene, Amin og Madhia, oppnådde høyeste skår, tilsvarende testens 6.11-årsnorm. Carmen og Muzammal skåret tilsvarende 4 ½ -årsnivået, mens Akbar og Faysal begge skåret i underkant av testens 4-årsnorm, med Faysal lavest.

Flere av disse elevene hadde nådd testens høyeste norm på de flest av testens 9 deltester ved utgangen av 1.klasse. Dette var deltester som skal måle mer sansemessige og allment kognitive funksjoner hos elevene som auditiv, visuelle og taktil evne, samt hukommelse, kategorisering, fargekunnskap og funksjon og relasjon. Resultatene her var som forventet ut i fra resultatene på språkundersøkelsen som ble gjennomført i barnehagen året før. Det betyr at elevene sannsynligvis hadde en utvikling på de områdene disse deltestene måler, som vi ikke har hatt mulighet til å registrere. Det var kun på deltest 1 og på deltest 2, deltestene som skal måle objektbenevning og artikulasjon, at dette nivået ikke ble nådd i løpet av 1.klasse. Vi finner imidlertid noen unntak hos noen av elevene, for eksempel hos Akbar, Faysal og Muzammal som manglet toppskåre på tre av deltestene i tillegg til deltest 1 og deltest 2.

1.klasse – resultater på deltest 1, objektbenevning

Høyeste resultat på deltest 1 i 1.klasse, tilsvarte testens 5-årsnorm og ble oppnådd av Amin og Madhia. Tre andre skåret tett opptil 4-årsnivået, mens Faysal skåret betydelig lavere enn de andre med et resultat tilsvarende testens 2½ -årsnorm. Men også han fikk betydelig høyere poengsum på

denne deltesten dette året enn det han oppnådde ved slutten på barnehageåret. Hvor mye dette utgjør målt i år, er det vanskelig å anslå nøyaktig. Dette fordi han skåret under testens laveste norm ved skolestart, og testens poengberegning og plassering inn i alderskategorier varierer med hvor på skalaen barnet befinner seg.

2.klasse

Fra språktesten som ble gjennomført våren i 2.klasse velger vi kun å presentere resultatene fra deltest 1, objektbenevning. Det skyldes at det var resultatene på denne deltesten som gjennomgående lå lavere enn testens høyeste norm og som derfor trekker samlet sum ned. På de andre 8 deltestene skåret de fleste på nivå med testens høyeste norm, og noen skåret trolig også høyere enn denne, uten at vi har kunnet registrere det med det måleinstrumentet vi benyttet. jfr. tidligere redegjørelse for dette forholdet.

Resultatene på deltest 1, objektbenevning viste at Amin og Muzammal skåret jevnt med testens 5-årsnorm, 3 av de andre skåret i underkant av dette nivået, og Faysal skåret lavest og likt med 3 ½ - 4 årsnormen.

Framgang

Barnehagen

I barnehageundersøkelsen ble språktesten gjennomført høst og vår med ca. ½ års mellomrom. Gjennomsnittlig framgang i det utvalget 5-åringer som ble testet i barnehagen, tilsvarte ca. 1/2 år.

Fire av "våre" elever hadde relativt stor framgang på testen samlet i løpet av et halvt år i barnehagen, en framgang tilsvarende ca. 1 ½ - 2 år, mens to hadde mindre framgang i løpet av dette året. På deltest 1 var det vanskelig å måle grad av framgang for fire av elevene. Dette skyldes at de skåret under testens laveste norm som er 2.0 år på den første testen som ble tatt i barnehagen. Men resultatene viste at alle hadde framgang i løpet av året, og tre av disse hadde resultater tilsvarende 2 ½ - 3 år ved utgangen av barnehagen. Det var kun Amin og Muzammal som skåret innenfor testens normering begge gangene i barnehagen, mens Faysal begge gangene skåret lavere enn testens laveste norm.

1. og 2.klasse

I følge testresultatene har framgangen for elevene i løpet av 1. og 2. klasse vært varierende. På *testen samlet* hadde Faysal størst framgang tilsvarende ca. 2 ½ år i løpet av 1- og 2.klasse, fra et 2 ½-årsnivå ved slutten av barnehagen til et 5-årsnivå ved utgangen av 2.klasse. Han hadde minst framgang av disse seks elevene det året han gikk i barnehagen. Muzammal gikk også fram 2 – 2 ½-år i løpet av tilsvarende periode, fra et 4 ½ - årsnivå til opp mot et 7-årsnivå. Det var han som fikk høyest samlet skåre av de seks elevene i utvalget. Akbar hadde en framgang på om lag 1 ½ år i løpet av 1. og 2. klasse, fra et 3 ½ - årsnivå i barnehagen til et 5-årsnivå ved utgangen av 2.klasse. Det samme gjaldt Madhia som oppnådde et 4 ½ - årsnivå i barnehagen og nådde opp mot et 6-årsnivå våren i 1.klasse. Hun hadde ingen målbar framgang på testen i løpet av 2.klasse. Det kan se ut som om testresultatene viser minst framgang for Amin og Carmen, tilsvarende om lag 1 år i løpet av de to første årene i skolen. Amin var den av disse seks som skåret absolutt høyest på testen i barnehagen, og som begynte på skolen med et norskspråklig nivå som lå høyere enn de andre fem, i følge testen. Det viktig å merke seg at disse målingene av framgang på testen samlet *kan* være noe misvisende for noen av elevene, fordi testen ikke registrerer framgang høyere enn 6.11-årsnivået.

På *deltest 1, objektbenevning*, var det imidlertid ingen av disse 6 elevene som nådde testens høyeste norm. Det betyr at den testen vi brukte, kan registrere og måle ytterligere framgang på dette området, selv om høyeste norm er 6.11 år.

Resultatene på deltest 1 viser at i løpet av 1. og 2.klasse gikk fem av elevene fram tilsvarende 2- 2 ½ år når det gjaldt ordforråd. Amin gikk kun fram i underkant av ett år. Madhia gikk fram om lag 2 år på denne deltesten i løpet av 1.klasse, men hadde ingen målbar framgang på testen i 2.klasse.

Tendensen i resultatene er at fem av de seks elevene har gått fram ca. 2 år på 2 år på deltest 1, fra et 3-årsnivå til et 5-årsnivå. Det betyr at fem av de seks elevene har gått fram like mye som det en ville forvente av majoritetspråklige barn fra de er 3 år til de er 5 år. Gjennomsnittlig alder for

2.klassinger er 8 år, og vi har ikke mål på hva som forventes i gjennomsnitt av 8-åringene med norsk som morsmål. Derfor vil en sammenlikning med majoritetsspråklige elever, gi et usikkert bilde av hvordan den relative framgangen har vært. For å finne ut det ville vi trenge andre typer data enn det språktesten kan gi.

Tendensen er altså at på deltest 1, objektbenevning, har de 3 elevene som lå på et 2 ½ -3årsnivå på testen ved utgangen av barnehagen, nådd testens 5-årsnivå eller tett opptil dette ved utgangen av 2.klasse. Amin som hadde et 4 ½-årsnivå fra barnehagen har heller ikke nådd høyere enn testens 5-årsnivået. Faysal som skåret godt under testens laveste nivå på 2.0 år ved utgangen av barnehagen, har ved slutten av 2.klasse nådd i underkant av et 4-årsnivå.

Det kan se ut som om de fleste av disse elevene skåret omtrent på samme nivå på denne deltesten ved utgangen av 2.klasse. Dette *kan* også skyldes at testen i noen grad "jevner ut" forskjellene fordi den måler mer og mer grovmasket jo høyere opp på skalaen elevene kommer. I drøftingskapitlet vil vi også henvise til resultatene på en nasjonal lesetest som disse elevene deltok i omtrent på samme tidspunkt som vår undersøkelse ble gjennomført. Den vil kunne supplere våre resultater i noen grad.

Når det gjelder Amin og hans relativt svake framgang på testen gjennom de to årene han har gått i skolen, *kan* som sagt én forklaring ligge i testens målingssystem i toppen av skalaen, men det *kan* også skyldes andre forhold, som for eksempel trekk ved undervisningssituasjonen.

Resultatene på deltest 1 er blitt mer lik for disse seks elevene i løpet av perioden fra de sluttet i barnehagen til de var ferdig med 2.klasse. Dette ser vi av testresultatene som viser at det kun var én av dem som ikke nådde 4 årsnivået, mens de andre fem nådde et nivå tilsvarende testens 5-årsnivå eller tett opp i mot dette ved utgangen av 2.klasse.

7.2.3 Oppsummering av språkundersøkelsen

Til tross for påpekte svakheter ved det måleinstrumentet vi har brukt, viser resultatene interessante funn som vil kunne danne grunnlag for videre drøfting. Det er også viktig å merke seg at hovedtendensene i våre resultater ikke avviker fra det andre undersøkelser som er relevant å sammenlikne med, viser.

Oppnådd nivå - barnehagen

Ved skolestart skåret én av disse elevene på et 5-årsnivå på testen samlet, mens tre av dem skåret likt med et 4-årsnivå, én skåret på et 3-årsnivå og den siste skåret likt med testens 2-årsnivå.

På deltest 1 var nivået lavere. Det var kun én av disse elevene som skåret høyere enn testens 3-årsnivå på deltesten 1, objektbenevning, ved skolestart. De andre fem elevene skåret under dette nivået. Testens 3-årsnivå viser hva som forventes av ettspråklige 3-åringers med norsk som morsmål. Det betyr at disse elevene begynte i 1.klasse med svært mangelfull norsk-kompetanse, i følge testresultatene.

Oppnådd nivå – slutten av 2.klasse

Ved utgangen av 2.klasse viste resultatene på testen samlet at disse elevene, med noen få unntak hadde nådd testens høyeste norm som tilsvarer et aldersnivå på 6.11 år på 8 av de 9 deltestene som testen består av. Det betyr at på områder som auditiv, visuell og taktil evne, artikulasjon, hukommelse, fargekunnskap, kategorisering, funksjon og relasjon skåret de fleste mer likt med gjennomsnittsnivået til jevnaldringer med norsk som morsmål.

På *deltest 1, objektbenevning*, viste resultatene imidlertid at ingen av de seks elevene, selv etter to år i skolen, nådde høyere enn et 5-årsnivå. Ingen hadde nådd det nivået i testen som forventes av skolebegynnere med norsk som morsmål, nemlig testens 6-årsnorm, selv om disse elevene var ved slutten av 2.klassetrinn.

I følge testresultatene fra barnehagen behersket flere av disse 6 elevene norsk bedre enn gjennomsnittet blant de 5-åringene som ble testet. Det var

spesielt én av elevene, Amin, som utmerket seg i barnehagen med høye skår på testen. Denne eleven har heller ikke nådd høyere enn testens 5-årsnivå ved utgangen av 2.klasse.

Disse resultatene kan tyde på at skolen ikke har greid å legge til rette for elevenes spesielle språklige forutsetninger, og at de dermed fremdeles ligger langt bak jevnaldringer med norsk som morsmål når det gjelder ordforråd på norsk. Hvor langt, kan ikke vi si noe om ut fra vår undersøkelse.

Framgang – slutten av 2.klasse på deltest 1, objektbenevning

Språkundersøkelsen viser at andrespråksutviklingen hos disse seks elevene har gått i rykk og napp, snarere enn som en jevn ”strøm”. Dette er i tråd med hvordan andrespråksutviklingen hos mange skjer. De som hadde relativt stor framgang i barnehagen, har ikke nødvendigvis hatt tilsvarende framgang i skolen, og omvendt.

Det er imidlertid kun i forhold til deltest 1, objektbenevning, at vi kan si noe om elevenes framgang ved slutten av 2.klasse. På deltest 1, er tendensen i resultatene når det gjelder framgang imidlertid slik:

Fem av elevene gikk fram tilsvarende 2 år eller noe mer på deltest 1 i løpet av 1.og 2.klasse. Den eleven som hadde det høyeste resultatet på deltest 1 fra barnehagen, han har hatt minst framgang i løpet av 1.og 2. klasse, i underkant av 1 år, sett på bakgrunn av testresultatene.

En kan si at framgangen var som forventet for de fleste; ca to år i løpet av en periode på to år. Dette kan umiddelbart høres positivt ut. Men det betyr faktisk at skolen sannsynligvis, i løpet av 1. og 2.klasse, ikke har greid å tette noe av gapet fram til jevnaldringer med norsk som morsmål. Så selv om skolen sannsynligvis har greid å øke de minoritetsspråklige elevenes norskkompetanse tilsvarende ca. 2 år, målt med denne testen, er ikke det tilstrekkelig med tanke på å nærme seg majoritetselvenes språkkompetanse i norsk. Det er kun i beste fall godt nok til at de ikke har tapt ytterlig terreng i forhold til denne gruppa. Dette mener vi det er viktig å ta hensyn til når en skal vurdere hvordan de greier seg i skolen, noe vi

kommer nærmere tilbake til i drøftinga (se også kap. 4 og undersøkelsen til Thomas og Collier).

Den testen vi har brukt, er i utgangspunktet utviklet for førskolebarn, og dermed er den trolig relativt lett, og kan ikke sies å ta høyde for et ordforråd som kreves av majoritetsspråklige 2.klassinger. Den måler i stor grad deler av et baseordforråd, og i mindre grad kognitiv/akademisk språkkompetanse som elevene skal få som utbygging av språket i skolen. En kan derfor stille spørsmål om gapet mellom de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene på samme alder, snarere kan ha økt enn at det har holdt seg konstant i løpet av 2 år i skolen. Vi har ikke data på dette, men stiller det mer som et spørsmål. Dersom denne hypotesen er riktig, og denne tendensen fortsetter, vil framtidsutsiktene når det gjelder disse elevenes faglige skoleprestasjoner videre oppover i skolen være relativt dystre. Dette vil vi komme nærmere inn på i drøfting og oppsummering senere i rapporten.

8 Hvordan har prosjektbarna greid seg i skolen?

8.1 Innledning

Vi vil her drøfte noen problemstillinger i tilknytning til hvordan de seks elevene som vi har fulgt inn i skolen, ser ut til å greie seg ved utgangen av 2.klasse. I drøftinga vil vi trekke inn lærernes vurderinger, resultatene fra språkundersøkelsen og trekk ved undervisningssituasjonen.

På bakgrunn av en studie av seks elever, vil vi ikke kunne trekke noen konklusjoner om hvordan alle prosjektbarna greier seg i skolen. Men vi ønsker å bruke disse seks elevene og deres opplærings situasjon som utgangspunkt for å formulere problemstillinger av mer generell art.

8.2 Deres språklige forutsetninger?

8.2.1 Før skolestart

Fra barnehageevalueringa har vi informasjon om sider ved prosjektbarnas norskspråklige forutsetninger ved skolestart. Vi har også undersøkt hvordan deler av denne utviklingen har gått for seks av disse barna i løpet av de to første årene i skolen. Da barna sluttet i barnehagen, viste resultatene i det utvalget 5-åringer vi hadde språktestet der, at de på testen samlet, i gjennomsnitt lå 2-3 år bak den ettspråklige normen for 6-åringer. Resultatene på deltest 1, objektbenevning, viste at avstanden fram til samme norm var på 3-4 år i gjennomsnitt. Denne deltesten skal måle barnas ordforråd på norsk, og ordforråd ansees som en kritisk faktor med tanke på senere skoleprestasjoner (Hvenekilde m.fl. 1996, Kulbrandstad 1999). Fire av de seks elevene som vi nå har fulgt inn i skolen, skåret noe høyere enn gjennomsnittet i utvalget fra barnehageundersøkelsen, én av elevene skåret jevnt med dette, mens én skåret lavere ved skolestart.

I Sand og Skoug (2002) konkluderte vi med at de fleste barna fra barnehageprosjektet sannsynligvis begynte på skolen med en svært begrenset

kompetanse i norsk. Vi antok at de ville kunne få store problemer i en assimilerende skole som forventer at alle elevene behersker norsk og legger opp opplæringa deretter. Vi mente videre at dersom skolen har en integrerende praksis gjennom å bruke særordningene som finnes i systemet, ville det være større sjanser for at flere av de minoritetsspråklige elevene vil kunne greie krav og utfordringer i skolen. I drøftinga vil vi nå se nærmere på hvorvidt denne ”spådommen” har slått til så langt som vi kan vurdere det ved slutten av 2.klasse.

8.2.2 Ved avslutning av 2.klasse

Resultatene av språkundersøkelsen på slutten av 2.klasse viser at alle de seks elevene nådde testens høyeste norm som tilsvarer 6.11 år, på åtte av de ni deltestene, med noen få unntak. På deltest 1, objektbenevning, var resultatene derimot betydelig lavere. Selv etter to år i skolen, skåret de fleste av disse seks elevene på om lag et 5-årsnivå på deltest 1, som skal måle deler av deres ordforråd på norsk. De fleste hadde dermed gått fram om lag 2 – 2 ½ år på denne deltesten i løpet av to år i skolen. Til tross for det tyder resultatene på at de fremdeles etter ett år i barnehage og to år i skolen ligger langt bak majoritets elevene i norskkompetanse.

Loona (2002) viser noe av den samme tendensen i en undersøkelse av elevers språklige og begrepsmessige utvikling, målt med ”TOSP-prøven”, hvor blant annet 2.klassinger og 4.klassinger deltok. Resultatene viste at ingen av de minoritetsspråklige elevene fungerte på nivå med de norskspråklige elevene, og selv etter fire år i skolen forblir gapet mellom disse to elevgruppene like stort. Den samme tendensen viser Lie og Heen Wold (1992). Minoritetsspråklige elever hadde svake norskkunnskaper selv om de hadde bodd i Norge i mange år, og mye tyder på at skillet i ordforråd mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever ved skolestart øker i løpet av skoletida. Men en slik utvikling er avhengig av type opplæringsmodell (Thomas og Collier 2002). Resultatene på den nasjonale leseprøven som ble gjennomført i Oslo våren 2002, viste også samme tendensen, nemlig at over 50% av de minoritetsspråklige 2.klassingene lå under ”kritisk grense” i motsetning til 19 % av majoritets elevene (Lindvik m.fl. 2002).

En viktig oppgave for et utdanningssystem vil være å utjevne forskjellene mellom ulike elevgruppene. Elever som stiller med et "handicap" fra starten, bør få hjelp og støtte til å overskride dette og dermed få muligheten til å lære det de andre lærer (jfr. Thomas og Collier 2002). I en norsk-språklig skole vil det bety at de minoritetsspråklige elevene så raskt som mulig må tilegne seg norsk som er undervisningsspråket, ellers vil de komme faglig og kunnskapsmessig lengre og lengre bak majoritetselevne. Dette er imidlertid et dårlig alternativ for elevene, fordi læring av språk og fag må gå parallelt dersom disse elevene ikke skal miste mulighetene for kunnskapstilegnelse mens de tilegner seg andrespråket (Schultz m.fl. 2002). Det beste alternativet vil være at opplæringstilbudet tilpasses deres språklige behov og forutsetninger gjennom bruk av morsmålet i fagopplæringa.

Viberg (Hvenekilde m.fl. 1996) skiller mellom språklige kunnskaper, ferdigheter og kontroll av kunnskapene. Når det gjelder språklige kunnskaper, skiller han mellom *base* og *utbygging*. For de fleste majoritetsspråklige barn er basen "på plass" når de begynner på skolen, og så skal skolen sørge for utbyggingen gjennom lesing, skriving og arbeid med fag og fagbegreper. Basen er grunnstrukturen i språket og inneholder områdene kunnskaper, ferdigheter og kontroll. Kunnskapsdelen består av uttale, grammatikk, et ordforråd på ca. 8-10 000 ord og grunnleggende regler for samtale. Ferdighetene handler om ferdigheter i å snakke og å lytte, det vi kaller kommunikativ kompetanse. "Et aspekt ved kommunikativ kompetanse er en allmenn sosial handlingsdyktighet. Det innebærer evnen til å forstå hva som skjer, evnen til å begrepsgjøre og artikulere det en mener og å uttrykke budskap og intensjoner ved hjelp av stemme, mimikk og kropp". (Kibsgaard og Husby 2002, s.35). Cummins lager også et noe tilsvarende skille i språkkompetanse med begrepene CALP, som står for "Cognitive/Academic Language Proficiency" og BICS, som står for "Basic Interpersonal Communicative Skills" (Engen og Kulbrandstad 1998). Poenget med å vise dette, er at språkkompetanse består av ulike områder og deler, og at det er viktig å skille mellom kunnskaper og ferdigheter i språkkompetansen, selv om begge deler er viktig. "Det er ikke bare kjennskap til ord og begreper som betyr noe for språkkompetansen, men også hvordan barnet kommuniserer gjennom ulike

forhandlinger, kroppsspråk, initiativ, turtaking og så videre.” (Kibsgaard og Husby 2002, s.174). På vår språktest er det sider ved kunnskapsbasen, nemlig deler av ordforrådet, som undersøkes. Vi har ikke data på elevenes kommunikative kompetanse, bortsett fra det inntrykket vi fikk av dem gjennom språktestsituasjonen og gjennom klasseromsobservasjonene. Språkkunnskaper og språkferdigheter er ikke det samme. Dette kommer vi tilbake til senere i drøftinga.

At de seks elevene sannsynligvis ikke har gått fram mer enn om lag to år på to år når det gjelder deler av ordforrådet i norsk (jfr. kapittel 7), tyder på at skolen gjennom den opplæringen den har gitt, ikke har greid å løse ”hovedproblemet”, nemlig at de minoritetsspråklige elevene i stor grad mangler norskkompetanse, selv om de presterer på et 5-årnivå på testen. Skolen har dermed ikke greid å redusere gapet mellom minoritets elevene og majoritets elevene. Kan en likevel konkludere med at disse seks elevene ”greier seg” i skolen? Hva mener lærerne? Vi vil nå se nærmere på følgende problemstilling:

Hva vurderes av lærerne som viktig kompetanse for en elev å ha, for å greier seg i skolen? Hvordan vurderer lærerne disse elevene så langt i skoleløpet, og hvilke mulighetene ser de videre for våre seks elever?

8.3 Hvordan vurderte lærerne de seks elevene i skolen?

8.3.1 Lærerbedømmelsene i 1.klasse

Lærerne i 1.klasse gav uttrykk for at de seks elevene på mange måter var godt forberedt til å begynne i skolen. Lærer Aydin i 1X la vekt på at de kunne leke sammen og hadde trening i å være i gruppe, det vil si at de var sosiale, de kunne mange sanger, de var kjent med lover og regler og kunne mer norsk enn elever han har hatt tidligere og som ikke hadde gått i barnehage. Han uttalte seg generelt om klassen, men det gjaldt også for de fire elevene i klassen som vi har fulgt. Lærer Kari i 1Y var også positiv i sin omtale av elevenes sosiale kompetanse. Når det gjaldt ferdigheter i norsk, var hun mer kritisk. Hun sa at hun var imponert over at de kunne en del norsk når de startet på skolen, men etter hvert oppdaget hun at det var ”overfladisk kunnskap”, og at de manglet de enkleste ord og begreper. Hun

trakk imidlertid spesielt fram Amin som lå ”et kjempehakk over samtlige i klassen”. Dette stemte med resultatene på språktesten som ble gjennomført i barnehagen.

Når 1.klasselærerne skulle si hvordan de mente disse seks elevene ville greie seg videre etter 1.klasse, var de begge optimistiske på elevenes vegne. ”De kommer til å greie seg veldig bra, faglig, språklig og sosialt; hvis det ikke skjer noe spesielt”, som Aydin uttrykte det. Han mente at alle de fire elevene i hans klasse, Madhia, Akbar, Muzzamal og Carmen var gode både i morsmålet og i norsk. Han trakk spesielt fram de to jentene som ”snakker norsk morsmål”, som han sa. Han var litt mer forbeholden når det gjaldt Aydin. ”Han har et litt lavere nivå i norsk”. Lærer Kari mente at både Faysal og Amin, og også Muzammal som hadde gått i hennes klasse det meste av 1.klasse, var ”kvikke unger” som var aktive og godt sosialt tilpasset.

8.3.2 Lærerbedømmelsene i 2.klasse

Her vil vi avgrense oss til de fire elevene i klasse 2 X. Dette fordi vi gjennom bruk av disse kasesene får belyst det vi her mener er viktig. Når lærer Berit skulle gi en vurdering av de 4 elevene som gikk i hennes klasse og hvordan de behersker norsk, gav hun uttrykk for at de behersket norsk på svært ulike nivå. Hun beskrev Madhia som ”kjempeflink” og at hun ”snakker tilnærmet perfekt”, mens de tre andre ble beskrevet som svakere. Når det gjelder Akbar sa Berit at ”Han mangler enormt mange begreper”, og hun mente at Akbar ville måtte bruke lang tid videre med å lære seg norsk. Om Muzammal sa hun at han ”ikke er så veldig språklig sterk”, men derimot ”veldig flink faglig, veldig sterk”. Hun var forundret over at han ikke var kommet lengre i begrepsforståelse enn det hun hadde inntrykk av. Hun mente videre at han var dyktig muntlig, men ikke så god skriftlig, og at han manglet veldig mange ord. Lærer Berit mente også at Carmen ikke var så sterk språklig, og hun trodde at hun også ville måtte jobbe en del videre framover med ”å få inn norsken”, blant annet fordi hun ikke hadde noen støtte i morsmålet sitt på skolen. Her ser vi at Berit gav en noe annen vurdering av disse fire elevene enn det Aydin gjorde i 1.klasse. Det var

spesielt Carmen og hennes norskferdigheter som ble vurdert ulikt av disse to lærerne.

Resultatene fra deltest 1 på språktesten tyder på at forskjellene mellom de seks elevenes norskkompetanse ikke var så stor ved utgangen av 2.klasse som det lærer Berit gav uttrykk for. Det behøver imidlertid ikke å bety at læreren tar feil, eller at testresultatene er feil. Kanskje er disse to vurderingene uttrykk for at det er ulike sider ved språkkompetansen som har vært gjenstand for vurdering, og at vurderingene derfor ikke er helt sammenliknbare?

For det første måler testen kun et lite utsnitt av språkkunnskapene til elevene, nemlig deler av ordforrådet på norsk (jfr. kap. 6). Det å være ”sterk” i norsk i en klassesituasjon, kan bety andre ting enn det å skåre høyt på ”objektbenevning” på en språktest. I en klassesituasjon vil kommunikativ kompetanse være en viktig ferdighet. Dette kommer vi tilbake til.

Vi vet ikke sikkert hva lærer Berit bygget sine vurderinger på, men vi har ingen grunn til å tro at hun ikke hadde grunnlag for å mene det hun mente, men spørsmålet er hvilke sider ved språkkompetansen var det hun uttalte seg om? Hun hadde blant annet skrevet mye logg på de enkelte elevene gjennom høsten. Hun nevnte også dette med ordforråd og begrepsutvikling som områder noen av elevene var svake i. Når lærer Aydin i 1.klasse skulle vurdere elevenes norskkompetanse, la han vekt på om elevene hadde ting å fortelle, om de fulgte med, om de hadde spørsmål og at de ikke falt ut av situasjonene i klassen.

Lærerne både i 1. og i 2.klasse vurderte **Madhia** til å være langt dyktigere i norsk enn de tre andre. ”*Hun snakker tilnærmet perfekt norsk*”, sa Berit. Lærer Aydin sa at Madhia snakket ”*norsk morsmål*”. Testresultatene i 2.klasse viste at hun skåret i tråd med 5-årsnivået i objektbenevning, og ikke høyere enn flere av de andre. Hennes resultater utmerket seg ikke spesielt sammenlignet med flere av de andre, ved utgangen av 2.klasse, og de viser ingen framgang hos henne fra 1. til 2.klasse. I 1.klasse skåret hun imidlertid høyest av alle seks. Testresultatene hennes fra 2.klasse *kan* være

misvisende og vise for lavt. Hun kan ha hatt en dårlig dag slik at hun ikke fikk vist hva hun egentlig kunne. En annen mulighet er at testen ikke gir henne muligheter til å vise hva hun kan. Resultatene fra den nasjonale lesteprøven viser at hun, sammen med Muzzamal, skåret betydelig høyere enn de andre fire. Det tyder vel på at våre testresultater kan vise for lavt når det gjelder henne.

Muzzamal skåret høyest av de seks elevene i vårt utvalg på deltesten om objektbenevning. Han skåret også høyest av disse seks elevene på den nasjonale leseprøven, sammen med Madhia. Lærer Berit mente at han *”ikke er så veldig språklig sterk”*, spesielt gjaldt dette norsk skriftlig, og at han manglet mange ord og begreper. Her er det lærerens bedømming som avviker fra resultatene på språkundersøkelsen og leseundersøkelsen. Kan det bety at læreren og språkundersøkelsene ikke måler helt det samme?

Når det gjaldt de to andre elevene i denne klassen, Carmen og Akbar, viste testresultatene at begge skåret noe lavere, noe som også stemmer med resultatene på leseprøven og lærernes vurderinger, spesielt fra 2.klasse. Om begge disse sier lærer Berit at de må jobbe for å få *”norsken på plass”*. Når det gjelder Akbar, skåret han høyere enn Carmen både på vår språktest og på den nasjonale lesetesten.

Kort oppsummering av lærerbedømmelsene

Den nasjonale leseprøven viser at Muzammal skåret høyest, så fulgte Madhia *”hakk-i hæl”*, deretter Akbar og sist Carmen. Dette stemmer helt med rekkefølgen mellom disse fire på deltest 1, objektbenevning i vår språkundersøkelse ved utgangen av 2.klasse. Men forskjellen mellom de to sterkeste og de to svakeste er større på lesetesten enn det som kommer fram på våre testresultater. Dette er rimelig, i og med at lesetesten er vanskeligere enn vår test som er utviklet for førskolealder. Lærerbedømmelsene sammenliknet med resultatene på vår test og på lesetesten, avviker når det gjelder Muzammal som vurderes svakere av lærer enn det disse to testresultatene viser, og også for Madhia som bedømmes høyere. Dette kommer vi tilbake til i neste avsnitt.

Språktesten vi brukte er en språkscreening, noe som betyr at den gir et grovt bilde av barnets språkkompetanse, og ikke et finmasket og nyansert bilde. Jo eldre barna er, jo grovere kategorier opererer testen med, noe som gjør at det kan være vanskelig å skille elevene dersom det er små forskjeller. Men selv om vi tar forbehold om dette, ser vi noen interessante problemstillinger som vi vil belyse nærmere.

8.3.3 Drøfting av lærerbedømmelsene

Det kan være interessant å se om det kan være andre trekk ved disse elevene enn de rent språklige, som gjør at lærerne får dette inntrykket av dem og bedømmer dem som sterke eller svake i norsk.

Er det det samme fenomenet som undersøkes i testen og det som lærerne uttaler seg om når de skal si noe om elevenes andrespråkskompetanse? At resultatene fra en test sier én ting, mens lærerne sier noe annet, er en problemstilling som berøres også i andre undersøkelser. Det kan skyldes at det er ulike aspekter ved det samme fenomenet som belyses, nemlig språk og kommunikasjon. Begge disse aspektene kommer inn under begrepet andrespråkskompetanse. (se bl.a. Kulbrandstad 2000).

Disse 4 elevene i 2X var ulike på den måten at to av dem, Madhia og Muzammal, var mye mer synlige i klassen enn de to andre. De var verbalt aktive og var ofte i dialog med læreren både om det undervisningen handlet om og også om andre ting som dukket opp mer spontant. Spesielt den ene av disse, Madhia, viste stor interesse for lærerens undervisning og stilte mange spørsmål og var dyktig til å kommunisere. Hun ble vurdert til å ha høy andrespråkskompetanse av lærer. Muzammal hadde imidlertid en måte å snakke på som lærer beskriver som ”*så stor ordflom*”, og at han må få hjelp til å roe seg ned og snakke slik at alle forstår hva han sier. Hans kommunikasjonsferdigheter var lavere og han ble også vurdert relativt lavt av lærer. Carmen og Akbar var av ”de stille” i klassen som lærer måtte følge opp litt ekstra. Carmen spurte av og til hvis det var noe hun ikke skjønnte, i følge lærer, mens Akbar ”*han blir bare sittende der*”.

Et interessant spørsmål er hvordan forholdet mellom elevers kognitive/-akademiske språkkunnskaper og deres kommunikasjonsmessige ferdigheter påvirker lærernes oppfatninger og bedømmelser av elevene. Det er ikke til å komme bort fra at lærerbedømmelser på mange måter er subjektive, og bygger på og lett blir farget av *andre* forhold ved relasjonen og samhandlingssituasjonen enn det verbale forholdet. Kommunikasjonsferdigheter inneholder både språklige ferdigheter, men også bruk av kroppsspråket, smil, gester, mimikk, initiativ, turtaking og lignende (Kibsgaard 2002). Det er en tendens i kommunikasjon at vi stoler mest på kroppsspråket (Tingbjørn 1981).

Å ta utgangspunkt i samhandlingskompetanse fører ofte til at en tilskriver eleven høyere språkkompetanse enn det en finner ved testing. En står i fare for å blande de ferdighetene som trengs for å klare seg i språklig samhandling med andre, og de ferdighetene som kreves for å bruke språket i forbindelse med kunnskapstilegnelse og problemløsning. En må bl.a. bruke tester for å få tak i de kognitive språkferdighetene som er knyttet mer til skoleframgang (Lie og Heen Wold 1992).

I forbindelse med evalueringa i prosjektbarnehagene deltok et tvillingpar i utvalget til språkundersøkelsen. Inntrykket fra testsituasjonene med disse var at den ene av dem var mye dyktigere i norsk enn den andre. Resultatene viste imidlertid at de skåret helt likt. Da vi så igjennom videoopptakene som ble gjort av disse testsituasjonene, viste det seg at én av tvillingene var mye mer utadvendt, aktiv og ”med” i situasjonene, mens den andre var mer stille, avventende og litt beskjeden. Dersom vi kun hadde stolt på inntrykkene vi fikk av disse to barna fra testsituasjonene, ville bedømmingene av deres kompetanse i norsk vært annerledes enn det testresultatene viste. Dette er et eksempel på hvordan kommunikasjonsferdigheter i en samhandlingssituasjon er med på å påvirke den oppfatningen en får og det inntrykket en danner seg av en person. Men som tidligere påpekt, kommunikativ kompetanse utgjør en svært viktig del av den totale språkkompetansen til en elev.

Det kan være en fare for at lærere både overvurderer, men også undervurderer minoritetselevers andrespråkskompetanse. En *undervurdering* av

elevers språkkompetanse kan skje fordi mange elever i en klasse er av ”de stille” som sier lite og som er litt usynlige i klassesituasjonen. Det ligger også en fare for *overvurdering* av språkkompetanse, fordi elevene gjør ”det de skal”, og en vurderer dem ut i fra samhandlingskompetanse og ikke ut i fra språkkompetanse (Lie og Heen Wold 1992). Når vi skulle si noe om elevenes språkkompetanse på bakgrunn av klasseromsobservasjonene, la vi vekt på at Akbar så ut til å forstå det som ble sagt fordi han stort sett gjorde det han skulle, og oppfattet hva som skulle skje i klassen. Vi tolket dette som at han forsto språket i klasserommet. Undersøkelser viser imidlertid at så lenge undervisningen er organisert slik at eleven kan tolke det som sies ved hjelp av ikke-verbale signaler i konteksten, greier de seg med svakere språkkompetanse enn hvis slike muligheter ikke er til stede. De fleste utvikler et dagligspråk, og jo mer samtalen i undervisningen ligner dagligdags konversasjon, jo dyktigere framstår de minoritetsspråklige elevene. Deres språkutvikling kan derfor synes tilfredsstillende. En stoler på lærernes subjektive vurderinger som ofte er basert på barnas uformelle språklige adferd (Engen og Kulbrandstad 1998).

Vi påstår ikke at lærer Berit tok feil i sine vurderinger av elevene, men ønsker snarere å problematisere grunnlaget som læreres vurderinger bygger på. Berit nevner blant annet *ord*, *begrepsforståelse* og *enkle formuleringer* som områder som Akbar og Muzammal er svake på. Hun peker også på mangelen på kommunikative ferdigheter hos disse to, når hun sier at Akbar er av ”*de stille*” og at han må øve seg på å snakke høyt i klassen, og at Muzammal ”*har så stor ordflom*” at han ”*nesten glemmer å puste*” når han snakker. Dette er eksempler på at hun har tatt med elementer både fra språkkunnskapene og kommunikasjonsferdighetene i sin vurdering av disse to. Ofte vil det være ”noe med” enkelte elever som påvirker vår oppfatning og vurdering. Det må også sies at lærere har et mye mer utfyllende bilde av elevene enn det vi kan få som forskere med begrenset tid i klassene og ved hjelp av språktester. Det kan derfor være like store grunner til å sette spørsmål ved testresultater og hvorvidt disse er uttrykk for et riktig bilde av eleven. Vi mener imidlertid at testresultater og mer subjektive lærerbedømmelser kan supplere og korrigere hverandre og danne utgangspunkt for viktige drøftinger. Men vi vil understreke viktigheten av den kognitivt/akademiske sida ved de minoritetsspråklige

elevenes språkkompetanse. Det er i stor grad mangler her som gjør at mange ikke greier å hevde seg i skolefaglig sammenheng når de kommer opp på høyere klassetrinn (jfr. bl.a. Engen m.fl. 1996).

Når det gjelder Faysal og Amin i 2Y går vi ikke nærmere inn på dem her. Vi har fått fram det vi så som viktig å drøfte av mer allmenne problemstillinger gjennom å ta utgangspunkt i de fire elevene og klasselærer i 2X. Vi vil kun kort nevne at Amin var den av disse seks elevene som hadde minst framgang på vår test i skolen, men som hadde det absolutte beste utgangspunktet fra barnehagen når det gjaldt norskkompetanse. Grunnen til dette er sannsynligvis sammensatt. Det kan være trekk ved undervisnings-situasjonen, men også mer personlige og psykologiske forhold som sammen virket negativt inn på hans motivasjon og læreforutsetninger (se kap. 4 og 6). Dette lar vi ligge i denne sammenhengen.

Når lærerne i de to 2.klassene skulle si noe om hvordan de trodde det ville gå med disse elevene framover, så gav de alle seks ”gode framtidsutsikter”. Unntatt én av elevene som lærer var bekymret for, og det skyldes sosiale problemer, og ikke at eleven ikke behersket norsk. Vårt inntrykk er at lærerne vurderte i minst like stor grad elevenes sosiale kompetanse som deres språkkompetanse, når de skulle uttale seg om hvordan de har greid seg og hvordan de trodde det ville gå for dem framover. Dette var kanskje enda tydeligere hos lærerene i 1.klasse og deres vurderinger av hvordan elevene greide seg i skolen. Lærer Berit i 2X sa riktignok at både Akbar og Carmen ville måtte streve en del med å tilegne seg norsk framover, men vi oppfattet ikke at hun tilla dette aspektet like stor tyngde som det sosiale aspektet. Hun sa tvert i mot at de vil greie seg godt i skolen ”fordi de har den sosiale biten på plass” og at de har ”forankring i hjemmekulturen”. Axelsson (1992) viser til undersøkelser der det også understrekes at familieidentiteten er grunnlaget for at eleven lykkes i skolen. Thomas og Collier (2002) tillegger dette aspektet mindre betydning, og mener at det er undervisningsprogrammet og kvaliteten på undervisningen som er viktigst (jfr. kap. 3).

Det er helt klart at det også er andre ferdigheter enn andrespråkkompetanse som er viktige for å klare seg godt i skolen. Men det

svekker ikke betydningen av et godt utviklet andrespråk (se bl. a. Ryen 1999). Lærernes utsagn reiser flere problemstillinger: Kan det være slik at lærerne overvurderer elevenes andrespråksferdigheter, eller blir det ikke så synlig og tydelig for lærerne at elevene har begrensede norskferdigheter når det stort sett gjelder alle i klassen? Hvilke farer kan en se her? Kan det skyldes at kravene til andrespråkskompetanse ikke er høyere i 1. og 2.klasse enn at det nivået disse elevene hadde, er tilstrekkelig?

Mye av undervisningen som skjer i skolen, skjer i formelle sammenhenger, noe som stiller visse krav til elevene om å kunne forstå og å anvende språket på bestemte måter, og på andre måter enn en situasjonsavhengig, muntlig og interaksjonell språkbruk som preger barnehagens pedagogikk (Linberg og Sjöqvist 1996). Er situasjonen i 1. og 2.klasse slik at kravet om å kunne anvende språket mer kontekstuavhengig og formelt ikke er så framtreddende? Dersom det stemmer, vil trolig elever med begrensede norskferdigheter, men med gode sosiale og godt utviklede kommunikative ferdigheter kunne greie seg relativt godt de første to årene. Er dette i tilfelle positivt? Et annet moment her er hvordan mangel på kognitiv/akademisk andrespråkkompetanse vil slå ut når det gjelder lese- og skriveferdigheter. Det har vi ikke data på for de seks elevene.

Thomas og Collier (2002a) viser at de minoritetsspråklige elevene som gruppe ofte greier seg godt de første årene i skolen, nesten uavhengig av type opplæring de følger. Fordi det går bra for de fleste i starten, kan en lett komme til å tro at dette er en utvikling som vil fortsette, mer og mindre av seg selv. Sider ved elevenes kognitivt/akademiske språkkompetanse blir mer og mer utslagsgivende for dere skoleprestasjoner jo høyere opp i klassene elevene kommer. Dette fordi skolen stiller større og større krav, og også til gode lese- og skriveferdigheter. Er det slik at lærerne under- vurderer betydningen av at elevene må beherske undervisningsspråket for å kunne oppnå høye faglige skoleprestasjoner?

Én problemstilling som tas opp i andre undersøkelser, er hvorvidt lærernes forventninger og faglige ambisjoner i forhold til deminoritetsspråklige elevene blir for lave. Blir det viktigere at elevene trives, enn at de lærer? (jfr. Schultz m.fl. 2002). Lie og Heen Wold (1992) viser i en undersøkelse

hvordan lærere vurderte de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevenes muligheter til å prestere på en språktest. Lærerne undervurderte de minoritetsspråkliges sjanser i forhold til majoritets elevene, som ble overvurdert. Forskjellene mellom gruppens prestasjoner var ikke så stor som lærerne hadde trodd. Axelsson (1999) refererer undersøkelser der det framgår at den undervisningssituasjonen som mange minoritetsspråklige elever får, er preget av blant annet lave forventninger fra lærernes side. Hun peker på viktigheten av at lærere stiller høye forventninger til elevenes muligheter, bl.a fordi elevene kan overta andres forventninger til seg, noe som dermed lett vil kunne påvirke motivasjon og innsats.

8.4 Trekk ved undervisningssituasjonen

8.4.1 Undervisningsspråket og lærernes undervisningsstrategier

Vi vil nå gå over til å drøfte i hvilken grad undervisningen i disse klassene syntes å være tilpasset elevenes språklige forutsetninger.

Alle elevene i X- og Y-klassene var minoritetsspråklige og hadde et annet morsmål enn norsk, med unntak av fire elever i den ene klassen. Vi gjør oppmerksom på at klassene tilhørte to forskjellige skoler. Vi har grunn til å tro at gjennomsnittsnivået hos elevene i klassen når det gjaldt norskkompetanse trolig var på nivå med de fleste av de seks elevene eller noe lavere. Dette kan vi si på bakgrunn av resultatene på språkundersøkelsen fra barnehagen, og på bakgrunn av lærernes uttalelser om at de fleste av disse seks elevene ikke skilte seg ut i forhold til resten av klassen når det gjaldt norskferdigheter.

Undervisningen i begge klassene foregikk stort sett på norsk, og lærerne var klar over at de aller fleste av elevene hadde begrensede norskferdigheter. Derfor brukte de ulike strategier for å tilpasse språknivået til elevenes forutsetninger. For det første så vi at lærerne bestrebet seg på å tilpasse seg språklig til elevenes nivå gjennom å forklare, bruke konkrete, stoppe opp ved vanskelig ord når de leste bok, ”spille” og vise ulike situasjoner, snakke tydelig og sjekke at ting ble forstått. Det siste gjaldt spesielt i forhold til enkelte elever som ikke var av de mest aktive i klassen, og som dermed ikke selv ga uttrykk for om de hadde forstått eller ikke. Det

var spesielt Faysal i Y-klassen og Carmen og Akbar i X-klassen som ble nevnt av lærerne i denne sammenhengen. Det var relativt ofte en eller flere tospråklige lærere til stede i Y-klassen som kunne oversette etter behov.

Lærerne gav uttrykk for at de måtte snakke ”*barnespråk*” eller at ”*nivået i undervisningen må legges langt ned*”. Vårt inntrykk var at undervisningen i disse klassene på mange måter var tilpasset elever med et begrenset norskspråksnivå, og ikke tilpasset et nivå i norsk som forventes av elever med norsk som morsmål eller elever som behersker norsk opp i mot et slikt nivå. Forskning viser at det ofte er det motsatte som skjer, nemlig at undervisningsspråket ”..vil være tilpasset norske elever med langt høyere språklig kompetanse”. (Heen-Wold 1992, s. 31). Var det mulig for de lærerne vi observerte å legge nivået lavt, fordi de aller fleste av elevene hadde norsk som sitt andrespråk og dermed var i absolutt flertall i klassen? Kan det tenkes at det, til tross for tilsynelatende tilpasset nivå, allikevel var en underliggende ”tekst” som elevene ikke forsto, og at de dermed måtte ”struggle hard to grasp the ”basic narrativ”? (Engen 2003b). Lie og Heen-Wold (1992) skriver at lærerne må ha realistiske forventninger om elevenes språkkompetanse, for å kunne tilpasse seg deres nivå. Dette kommer vi tilbake til senere i drøftinga. Et annet viktig moment som vi også kommer tilbake til, er at lærerne prøvde å tilpasse seg språklig til elevenes ”manglende” norskspråklig kompetanse, men dermed trolig ikke til deres faglige kompetanse. Faglig og kunnskapsmessig er det ingen grunn til å tro at de lå på et 5-årsnivå. Men fordi det språklige nivået var lavt, fikk de trolig heller ikke faglige utfordringer som tilsvarte deres kompetanse og som var egnet til å ”løfte” dem kunnskapsmessig.

Selv om de fleste elevene i klassene hadde et annet morsmål enn norsk, er det mye som tyder på at det var stor variasjon innad i klassen når det gjaldt nivå. Det ser vi ut fra testresultatene til de seks elevene, og at lærerne var opptatt av differensiert undervisning og betydningen av det. De hadde prøvd å få til differensiert undervisning, men uten nødvendigvis å ha lykket. ”*Noen av elevene kjeder seg i norsk, mens andre sliter med å skrive bokstavene*”, i følge den ene læreren. Derfor har hun prøvd å differensiere. Den andre læreren sa at det blir veldig viktig for elevene med differensiert undervisning fra 3.klasse. ”*Jeg har ikke helt fått det til, bare i små drypp*”,

som hun sa. Lærer Lena fortalte oss at hun tok elever ut av gymtimen, eller at noen var igjen etter skoletid for å jobbe ekstra med lesing, skriving og begrepslæring. Begge lærerne i 2.klasse ga uttrykk for at de syntes dette var vanskelig og en utfordring i arbeidet. Begge jobbet i klasser med stor faglig og også språklig spredning, og andre undersøkelser kan tyde på at differensiering av undervisningen generelt er vanskelig å få til, og at lærere trenger hjelp for å få det til (Haug 2003).

Slik skolen ofte fungerer for minoritets elever i dag, spesielt i Oslo, kreves det at de har en utviklet språkbase på andrespråket. Dette så vi tydelig på begge skolen vi besøkte. Det aller meste av undervisningen og også hverdagsdialogen mellom lærer og elev/klasse og også elevene i mellom foregikk stort sett på norsk. I Oslo kommune, som har 38 % av landets minoritetsspråklige grunnskolelever, var det 57 % som fikk undervisning i norsk som andrespråk, og kun 18 % som fikk morsmålsundervisning. Dette er en mye lavere prosentandel enn i landet for øvrig (Aasen 2001).

8.4.2 Lærernes strategier og tilpasset opplæring

Lærerne brukte altså ulike metoder for å sikre at de fleste av elevene skulle forstå så mye som mulig av undervisningen, altså en form for tilpasset opplæring. Selv med begrensede ferdigheter på andrespråket, vil flere trolig greie å følge med på det som skjer og på den måten ha utbytte av undervisningen selv om den foregår på elevenes andrespråk. De minoritetsspråklige elevene vil i større grad kunne oppleve mestring i forhold til skolesituasjonen, enn om det språklige nivået var lagt på et høyere og mer krevende nivå. At elevene forstår det læreren og de andre i klassen sier, sees på som et av basisbehovene for å sikre at alle elever får en trygg opplæringssituasjon (Schultz m.fl. 2002). En annen måte å sikre dette på, er at elevene får opplæring på morsmålet/tospråklig fagundervisning. Vi hørte kun et par ganger at elever spurte i plenum om hva enkeltord betydde, og de som spurte var to av de som ble beskrevet som språklig sterke i klassene, som Madhia og Amin. Det kan bety at mange av de andre elevene skjønnte mindre enn disse, uten å spørre, ”*men blir bare sittende der*”, som den ene læreren sa. Vi observerte at både Faysal og Carmen, som var to av de ”*litt svake*”, hadde ”*en taktikk for å klare seg*”, nemlig å

gripe tak i en av lærerne når de gikk forbi. De stilte ikke spørsmål i full klasse.

Ut i fra den konkrete situasjonen som lærerne sto i, mener vi at de gjorde det som var mulig for dem i å tilpasse undervisningen rent språklig til elevenes forutsetninger. De sto i en situasjon der elevenes språkkompetanse ikke var forenlig med det opplæringspråket de fikk. Elevene måtte i stor grad tilegne seg både undervisningsspråket og ulike typer fagkunnskaper samtidig. Uten at vi har undersøkt det, så antar vi at de fleste av elevene behersket morsmålet bedre enn norsk (jfr. Bjørkavåg 1990). Én av lærerne uttalte riktignok at mange av dem heller ikke behersker morsmålet sitt godt, og at dette er et problem, noe vi ikke går nærmere inn i her. Vi vet ikke hvilket grunnlag læreren hadde for å mene dette.

Språkundersøkelsen viste at de fleste kunne noe norsk, men de hadde absolutt begrensede ferdigheter, blant annet når det gjaldt ordforråd. Undersøkelser viser at mange minoritetsspråklige elever har et begrenset ordforråd på andrespråket når de kommer til skolen (jfr. Sand og Skoug 2002). Det medfører svært reduserte muligheter for å dra nytte av det nye ordforrådet som aktualiseres i undervisningene (Tingbjørn 1981).

At det aller meste av undervisningen foregikk på norsk, betyr at opplæringa bygde på den språkbasen som var minst utviklet hos de fleste av elevene. Dermed kan ikke undervisningen sies å være optimalt tilpasset deres språklige forutsetninger, til tross for lærernes bruk av ulike typer tilpassingsstrategier. Spørsmålet er om denne type opplæring er i tråd med intensjonen i tilpasset opplæring?

8.4.3 Morsmålsopplæring

Morsmålsopplæring er helt grunnleggende i tospråklig opplæring, både ut fra kognitive og språklige hensyn, men også ut fra emosjonelle og mer psykologiske hensyn. Ingen av de to skolene gav dette tilbudet i 1.klasse, men det var delvis tospråklige lærere inne i den ene klassen som oversatte deler av det den norskspråklige læreren sa. På den skolen hvor fire av elevene gikk, var det heller ikke tilbud om morsmålsundervisning i

2.klasse. Av våre elever var det kun Faysal som fikk morsmålsundervisning i 2.klasse. Amin deltok også i dette tilbudet, selv om hans morsmål var definert til å være berbersk. Det finner ulike definisjoner på hva et morsmål er (Skutnabb-Kangas 1986). Vi går ikke inn på en grundig redegjørelse for det her, men viser til at norske myndigheter har lagt seg på én type definisjon: ”Et tospråklig minoritetsbarns morsmål er et språk som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Barnet kan derfor ha to morsmål.” (Engen og Kulbrandstad 1998, s. 165). For noen barn vil det også være riktig å skille mellom et ”muntlig morsmål” og et ”skriftlig morsmål” dersom ikke begge språkene er skriftspråk. Det er foreldrene som må ta ansvaret for å velge i slike tilfeller, men de kan gjøre ulike valg avhengig av hvilken begrunnelse for morsmålsopplæringen de legger mest vekt på (ibid.).

Alle de fire lærerne vi intervjuet, understreket betydningen av morsmålsundervisning. ”*Det er et ”must” for de fleste. Da får de begrepene helt inn*”, sier lærer Lena. I tillegg til at morsmålet ble brukt i svært begrenset omfang i undervisningen, ble det også brukt i liten grad elevene i mellom i lek, i følge den ene læreren. Det er morsmålsundervisning som ”skal til” for at minoritetsspråklige elever skal få et optimalt tilpasset opplæringstilbud. Dette er en forskriftsfestet rettighet. Øzerk peker også på behovet for *tospråklig fagundervisning*. (Øzerk 1992). Tospråklig fagundervisning innebærer at både morsmålet og andrespråket inngår aktivt i undervisningen, enten ved at det er to lærere, eller én tospråklig lærer, til stede samtidig og underviser omtrent i likt omfang på hvert sitt språk, eller at andrespråket er hovedspråket, og at morsmålet tas i bruk når det dukker opp noe som er vanskelig for elevene å forstå og som trenger nærmere forklaring (Engen 2003a).

Vi gjorde noen observasjoner i morsmålsundervisningen i arabisk i 2 Y på Bjørnåsen skole, og vil her trekke fram et par eksempler fra disse timene som vi synes er interessante i lys av behovet for å forstå, og å oppleve mestring og gjenkjennelse. Faysal, som var en positiv og motivert elev også til vanlig, var ekstra ivrig og engasjert i arabisktimen. I den vanlige undervisningen satt han stille bakerst i klassen og gjorde stort sett det han

skulle. Han rakk sjelden opp hånda, var en av ”de stille” i klassen og var derfor litt usynlig. I arabisktimen derimot satt han på fremste pult, viste stort engasjement og selvtillit i forhold til å svare på lærerens spørsmål, skrive på tavla og på ulike måter ”tre fram”. Han var aktiv og deltakende i langt større grad enn ellers, og opplevde klart større grad av faglig mestring, glede og gjenkjennelse. Han deltok på Koranskole hver uke, noe han ofte snakket om på skolen, i følge lærer Lena. ”... *ikke om Koranene, men om at det er fester der og at de leker der*”.

Faysal fikk undervisning i og på arabisk både muntlig og skriftlig. Dette tilbudet var 4 timer pr. uke. Vi vil hevde, ut i fra de anbefalingene som gis om undervisning av minoritetsspråklige elever (jfr. bl.a. L97, Thomas og Collier 2002, Schultz m.fl. 2002), at det var Faysal som hadde det best tilpassede opplæringstilbudet av de seks elevene. Lærer fortalte imidlertid at Faysal hadde litt problemer med å forstå den arabisktalende læreren, fordi hun kom fra et annet arabiskspråklig land enn Faysal. Han var den av de seks elevene som på alle testene skåret lavest, og han lå under kritisk grense på den nasjonale lesetesten som ble gjennomført i 2.klasse. Men resultatene på vår språkundersøkelse viste at han har hatt jevn og god framgang i løpet av to år i skolen, større framgang enn i barnehagen, og han omtales av lærer som en meget veltilpasset og lærevillig elev.

Amin gikk i samme klasse som Faysal og deltok også i morsmålsopplæringa på arabisk, selv om talespråket i hjemmet var berbersk, som ikke er et skriftspråk. Arabisk er det offisielle språket og et statusspråk i Marokko, hvor foreldrene kommer fra, og mange marokkanere lever i en type språksituasjon som kalles *diglossi*. Dette kan innebære at mange av et samfunns medlemmer er to-eller flerspråklig, og at det er en funksjonsfordeling mellom språkene som også ofte er ulike med hensyn til status (Engen og Kulbrandstad 1998). Amin ”møter” arabisk hver uke på Koranskolen, og det er stor sannsynlighet for at foreldrene hans kan arabisk. De ønsket at Amin skulle få dette tilbudet. Klassestyrer mente at han burde fått slippe, fordi det ikke var hans morsmål og dermed ikke ”*naturlig*” for ham, og at undervisningen i arabisk derfor var en belastning for ham. Hva som kan sies å være et minoritetsbarns ”*naturlige*” morsmål, kan som tidligere påpekt, diskuteres. Våre observasjoner viser imidlertid at

Amin fikk noe som vi har grunn til å tro opplevdes som viktig for ham i disse timene. Selv om arabisk på mange måter kanskje var et nytt språk for ham, var det også et element i skolehverdagen som trolig gav ham gjenkjennelse og identifikasjon (jfr. Hoëm 1978 og begrepet ”verdifellesskap”).

Til vanlig var Amin ustabil med hensyn til motivasjon og arbeidsinnsats, og lærer Lena, og i følge henne også foreldrene, var fortvilet over hans atferd og manglende disiplin. I arabisktimen observerte vi at han var mer konsentrert og opptatt av undervisningen. Han satt på pulten sin, han ”boikottet” ikke lærerens beskjeder, og han krevde heller ikke spesiell oppmerksomhet av lærer gjennom uønsket atferd, noe som var ganske vanlig i perioder ellers. Atferden skyltes trolig ikke det at han ikke forsto. Han var den som skåret høyest på språktesten i barnehagen, og begge lærerne vi intervjuet understreket hvor faglig sterk og dyktig han var i norsk. Det var i følge lærer, problemer av mer sosial art som gjorde at han ofte hadde en uønsket atferd.

Han deltok på en måte mer ”helhjertet” i morsmålsundervisningen, til tross for at han opplevde å ikke være den dyktigste, en situasjon som ofte skapte problemer i andre timer og situasjoner i skolen. Det var andre elever på gruppa som svarte riktig på flere av den tospråklige lærerens spørsmål, og som trolig forsto mer av det som ble sagt på arabisk. Amin var roligere og ”glemte” litt sin noe ”selvhevdende” posisjon i gruppa i de arabisktimene vi var til stede. Vi kan ikke påstå at dette skyltes ene og alene innholdet i undervisningen, men det var interessant å observere hvordan han delvis endret atferd fra en kontekst til en annen. Lærerne var i begge tilfeller unge kvinner, den ene norskspråklig og den andre arabisktalende.

I begge disse eksemplene så vi at elevene fikk en annen og, vil vi påstå, en mer positiv og konstruktiv rolle med tanke på læring. For å kunne delta i en læringsprosess, trengs fortrolighet med undervisningskonteksten (Engen 2003b).

8.4.4 Språklæring gjennom samhandling

Øzerk (1992) peker på betydningen av samhandling med majoritetspråklige jevnaldringer for innlæring av et andrespråk. Det samme finner vi hos Lie og Heen Wold (1992). Muligheten til samhandling med majoritetsspråklige jevnaldringer var svært begrenset for disse elevene (jfr. også Tefre og Hauge 1998). Undersøkelser viser at elevenes skolefaglige utbytte er bedre i klasser der majoritets elever og minoritets elever er integrert og inngår i samarbeidsrelasjoner (Thomas og Collier 2002). Det var ingen elever med norsk som morsmål i den ene klassen og kun fire i den andre. I tillegg gikk noen av elevene på SFO, noen få hadde organiserte fritidsaktiviteter og omgang med norskspråklige i fritida, men dette gjaldt trolig et fåtall. ”*Mange familier her lever i sin kulturelle gruppe*”, sier den ene av lærerne. Det betyr at de viktigste sosiale kontaktene for mange av elevene er personer fra egen etniske gruppe (jfr. Lie og Heen Wold 1992). Én av lærerne mente det var svært synd at ikke flere benyttet SFO, spesielt med tanke på mulighetene for å lære norsk og også for læringsutbytte generelt. Vi så at blant annet Muzzamal gjorde avtaler med noen andre gutter i klassen om hva de skulle leke på SFO senere på dagen. SFO gir en annen mulighet for samhandling for elevene enn det, det ofte blir tid og anledning til i timene på skolen. Bruk av SFO vil kunne være med å bedre mulighetene elevene har for uformell innlæring av andrespråket. Det er viktig at elevene lærer norsk, og ekstra viktig vil det måtte være når opplæringspråket er norsk.

Én årsak til at foreldre velger segregerte fritidsaktiviteter, kan være for å kompensere for skolens monokulturelle påvirkning (Engen 2003b). Sand (1996, s. 88ff) viser i sin undersøkelse at mange flyktningforeldre ønsker segregerte fritidstilbud til barna ut fra litt ulike begrunnelse: En far sier at ”Hvis (sønnen) skal være lengre på skolen, vi kan miste alt”. ”Det er fint (for barna) å være sammen med andre iranere for da kan de prate persisk, og det er viktig...” sier ei mor. En far fra samme undersøkelse sier at ”når de er sammen med vietnamesiske venner, de er helt trygge”.

Flere av lærerne mente det ville vært positivt for de minoritetsspråklige elevene om det hadde vært flere med norsk som morsmål i klassene. Én av dem sa at ”de norske” kunne brukes som språklige ”perler” for de

minoritetsspråklige elevene. En av de andre lærerne mente at norskspråklige elever kunne ha tilført nye impulser og ”*kommet med helt andre ting*”. På den ene skolen var alle de norskspråklige førsteklasingene samlet i samme klasse, noe den ene læreren mente var helt riktig ut fra deres behov.

For mange minoritetsspråklige elever er det den norske læreren som er den viktigste kilden til norsk språk (Lie og Heen Wold 1992). Dette er i tråd med vårt inntrykk fra disse to førsteklasingene også. Én av lærerne sier at hun synes det har vært krevende å være den eneste norsk kontakten for mange av elevene. Et så begrenset norskspråklig miljø gjør at antallet gode språklæringssituasjoner kan bli svært begrenset for mange av elevene.

8.4.5 Språklæring gjennom arbeid med fag

Øzerk (1992) peker også på betydningen av at elevene arbeider med ulike typer faglig innhold for å lære seg andrespråket. Våre observasjoner viser at elevene relativt ofte skulle utføre oppgaver av mer praktisk karakter, som ikke var spesielt krevende rent språklig, som å klippe, lime, fargelegge og skrive av tall eller bokstaver fra tavla. Dette er aktiviteter som det er mulig å hevde seg i for elever med begrensede norskferdigheter. I tillegg var det også en type aktiviteter som elevene kunne utføre gjennom å se på hva de andre gjorde, og at de ikke nødvendigvis måtte forstå lærerens instruksjoner fullt ut. Men mye slike aktiviteter kan også ta tid fra arbeid med for eksempel lesing og skriving.

Vi så relativt lite *samtale* mellom lærer og elever, samtaler om fag og tema som krevde at elevene anvendte norsk. Dette gjaldt spesielt i den ene av klassene. Ofte satt elevene stille og lyttet til det læreren sa eller leste, eller de svarte med enstavelsesord på lærernes spørsmål (jfr. Tefre, Å. og Hauge, A-M. 1998). Ut fra observasjonene kan vi ikke si om de forsto eller ikke. Vi tar forbehold om at våre observasjoner gir et begrenset bilde av hva som skjedde i klassene. I den ene X-klassen så vi at det ble brukt tid i samlet klasse til å snakke om temaet ”Stjerner og planeter” og om ”Partall og oddetall”. Både elever og lærere kom med innspill, elevene stilte spørsmål til fagstoffet, og lærer stilte spørsmål som elevene skulle svare

på. I denne klassen observerte vi også at læreren leste høyt fra boka om Emil fra Lønneberget.

Undervisningen, spesielt i Y-klassene, både i 1. og i 2.klasse, innebar etter vår oppfatning at elevene mest skulle lytte til det lærer sa, uten at det ble krevd at de anvendte språket selv. Her var det også større restriksjoner på språklig aktivitet elevene i mellom, og det var mindre tid til fri aktivitet med uformell språkbruk enn det var i den andre klassen. Elevene ble oftere dempet ned og hysjet på, trolig fordi det var så pass store disiplinproblemer i forhold til noen av elevene, at det ikke var tid eller rom for enda mer aktivitet. I denne klassen var vi til stede i en KRL-time da "Skapelsesberetningen" var temaet, og i en annen time da elevene skulle øve på å framføre eventyret om "Pannekaka". På grunn av en del uro, ble det lite plass for språklig deltakelse fra elevenes side, bortsett fra å lese opp sine replikker.

Ut fra våre observasjoner mener vi at elevene hadde begrensede muligheter for språklig aktivitet som var knyttet til fag og fagstoff. Undervisning som innebærer elevsamarbeid viser seg å være mer effektivt enn tradisjonell undervisning (Thomas og Collier 2002).

Språklig kompetanse er viktig for å tilegne seg fagstoff og kunnskaper, men Øzerks resonnement innebærer også det motsatte, nemlig at gjennom å arbeide med fagstoff, lærer elevene språk (Øzerk 1992). Å snakke om faglige spørsmål og tema, utvikler språket for skolebarn mer enn hvis en kun snakker sammen om situasjonsavhengige hendelser og tema. Ved å snakke om faglige spørsmål der vanskelighetsgraden på samtalen ligger litt over elevenes kompetanse, må elevene strekke seg ut over det de egentlig kan (Vygotsky ref i Engen 2003b). Lie og Heen Wold sier det slik: "Det språket som omgir oss, må kunne forstås eller nesten forstås, for å tjene språkinnlæring", - og vi føyer til: for å kunne tjene faginnlæringa må elevene forstå – eller nesten forstå hva det snakkes om.

Når elevene må lære både undervisningsspråket og fagstoffet samtidig, kan det være en fare for at undervisningen faglig sett ligge på et lavere nivå enn det som gjelder for jevnaldringer med norsk som morsmål, eller om de

minoritetsspråklige elevene hadde fått undervisningen på et språk de forsto. Dette vil kunne ha alvorlige konsekvenser for de minoritetsspråklige elevenes muligheter til å tilegne seg den samme kunnskapen og nå det samme faglige nivået som majoritetselevenene, til tross for at dette er myndighetenes målsetting. Å heve det norskspråklige nivået i undervisningen, ved for eksempel å slutte å snakke ”barnespråk”, vil trolig ikke være veien å gå. Da vil flere av elevene forstå mindre av språket i klassen. En annen måte å heve det faglige nivået i undervisningen på, og kan hende den eneste måten for minoritetsspråklige elever, vil være gjennom tospråklig fagundervisning. Dersom morsmålsutviklingen er aldersadekvat, er dette veien å gå for å sikre at de fortsetter sin allmenne kognitive, sosiale og personlige utvikling, og ikke stopper opp. Det vil verken tjene elevenes faglige eller språklige utvikling at lærerne ser seg nødt til å snakke ”barnespråk” for at elevene skal forstå. Det vil kunne bety en opplærings situasjon som ligger langt under de utfordringene elevene bør få, noe som kan være en ”bjørnetjeneste” for elevene på sikt. Det er ikke galt at elevene opplever mestring i klassen, men det kan bli galt dersom det skjer på feil premisser.

8.4.6 Uro i klassen

Det er ett forhold av mer allmenn karakter ved undervisningssituasjonen i den ene klassen som vi vil trekke fram, og som vi mener var av negativ art med tanke på hvordan elevene greier seg i skolen. I denne klassen var det disiplinproblemer og et støynivå som tok mye av lærernes tid og krefter. Dette er forhold som vi mener virker negativt inn på elevenes læringsmiljø; det vil si deres muligheter for å lære både språk og fag, og dermed for å lykkes i skolen. Det har konsekvenser for trivsel og motivasjon her og nå, men også videre framover. Derfor vil det være svært viktig for skolen å forebygge at slike forhold utvikler seg i enkelte klasser.

Alle de fire lærerne sa at de hadde måttet jobbet og slitt en god del med det sosiale miljøet i klassene. I begge disse klassene var det faste regler som måtte gjennomføres konsekvent, og det var vanlig med litt ulike ”straffemetoder” som å bli skrevet opp på tavla, tatt med ut på gangen, ”trusler” om å ringe far, brev med hjem osv. Alle lærerne la stor vekt på å

samarbeide tett med foreldrene når det var problemer med enkeltelever. De pekte på som mulige årsaker til problemene at det kommer nye elever i klassene i løpet av året som er ”*blanke i norsk*”, og som ikke var vant til ”*vanlig norsk skole*”. Noen kom rett fra flyktningmottak eller fra hjemlandet og hadde problemer med konsentrasjon. Andre årsaker til uro i klassene, som en av lærerne trakk fram, var det at mange hadde lange ferier i hjemlandet i sommerferiene uten å snakke norsk. Ett hovedproblem var sannsynligvis at elevene ikke forsto språket i klassen.

8.4.7 Hva er tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?

Et tilpasset opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever vil være en undervisning som bygger på det språket elevene faktisk *kan best*. ”Skal en tospråklig elev uten norskkunnskaper få oppfylt behovet for å forstå, må læreren snakke et språk elevene forstår (Schultz m.fl. 2002, s.49). Vi påstår ikke at elevene ikke hadde norskkompetanse, men at det snarere er nivået som er for lavt med tanke på å skulle tilegne seg kunnskaper ved hjelp av andrespråket. Språkundersøkelsen, og også klasseromsobservasjonene og lærerbedømmningene, viste at elevene både hadde reseptive og produktive ferdigheter på andrespråket. Men det er stor sannsynlighet for at det språket de behersket best, og som de hadde utviklet en størst og fyldigst språkbase i, og som derfor ville vært det beste redskapet for å tilegne seg kunnskap med, var morsmålet (jfr. Kulbrandstad 1994). Dette har imidlertid ikke vi data på i vår undersøkelse. En regner med at majoritetsspråklige barn har et vokabular på 8000-10 000 ord ved skolestart, hvorav ca. 2000 av disse brukes i daglig kommunikasjon. I tillegg til et produktivt ordforråd på norsk har de altså et reseptivt ordforråd også på norsk, som er mye større. Mens de minoritetsspråklige skolebegynnerne har sitt vokabular fordelt på norsk og på morsmål, og behersker ofte norsk kun på nivå med det ordforrådet som trengs til daglig kommunikasjon om dagligdagse tema (Engen 2003b).

Vi mener det er nødvendig å problematisere den form for ”tilpasset opplæring” som mange minoritetsspråklige elever får i norsk skole. Det er forskjell på ”tilpasset opplæring” som bygger på elevenes språklige forutsetninger, og ”tilpasset opplæring” som bygger på læreforutsetninger som

elevene *ikke* har på det nivået som innlæring i skolesammenheng krever, og som derfor i sitt utgangspunkt er kompensatorisk. Ved Bjørnåsen skole var skoleledelsen klar i sin forståelse av tilpasset opplæring som en opplæring som skal bygge på elevenes språklige forutsetninger, og opplæringsprogrammet var i utgangspunktet lagt opp etter det. Men i praksis var det vanskelig å få det til (jfr. kap. 4 og 5). Axelsson (1999) viser imidlertid at kompensatorisk undervisning er vanlig for minoritetsspråklige elever i mange europeiske land. At det er vanlig, er ikke det samme som at det er god undervisning. Kompensatorisk undervisning gir ikke alle elever like muligheter til å forstå det læreren og de andre i klassen sier, til å se mening og sammenheng i de ulike opplærings situasjonene og i fagstoffet som skal læres, eller til å få mestringsopplevelser og til å oppleve identifikasjon, gjenkjennelse og tilhørighet. Dette er basisbehov for alle elever i en trygg opplærings situasjon (Schultz m.fl. 2002). Disse basisbehovene understreker viktigheten av at "...elevene kan bruke sine tidligere erfaringer, det språket de mestrer og sin kulturelle kompetanse i samhandling med medelever og lærere" (Schultz m.fl. 2002, s.48). Så lenge disse basisbehovene ikke er tilfredsstillt for alle, gis det ikke likeverdig opplæring for alle elever i norsk skole.

Det gir dårlig uttelling for elevene at de først må lære seg opplærings språket, før de fullt ut kan benytte dette som redskap for faglig tilegnelse (Schultz m.fl. 2002). Det tar mange år, 5-7 år, å tilegne seg et språklig nivå på andrespråket slik at det er et godt redskap for faglig læring (Hvenekilde m.fl. 1996). På disse årene taper de minoritetsspråklige elevene faglig terreng i skolen, mens majoritets elevene både tilegner seg fagkunnskaper og videreutvikler sin norskkompetanse, i tillegg til at deres allmenne personlighetsutvikling for de fleste "går sin gang". En godt tilpasset opplæring for disse elevene vil være tospråklig opplæring, det vil si undervisning *på* og *i* både morsmål og norsk (Schultz m.fl. 2002).

Vi mener å kunne si at lærerne på mange måter gjorde en god jobb innen for det systemet som var, og som var bestemt av andre. Det er viktig å ikke miste motet, men se muligheter selv om forholdene ikke er optimale. De tilpasset undervisningsspråket slik at elevene skulle forstå, de pekte på blant annet på viktigheten av SFO for at de skulle kunne lære bedre norsk,

og de pekte på manglende norskkompetanse som et minus for elevene. Alt dette blir viktig i et system der den underliggende tenkningen er at det er elevene som skal tilpasse seg skolen og ikke omvendt. Vi påstår ikke at lærerne var enige i en slik tenkning, selv om de tilpasset seg og sin undervisning, og også elevene, til systemet så godt det lot seg gjøre. Likevel mener vi det ikke var godt nok for elevene på sikt, noe som ikke kan lastes lærerne. Lærer Berit uttalte at det er mange ”grep” en må ta som lærer, og mye tyder på at det må andre og mer omfattende grep til, enn det den enkelte lærer kan utføre, for å sikre de minoritetsspråklige elevene likeverdige opplæringsbetingelser som det majoritets elevene får. Det *er* viktig at elevene tilegner seg kunnskaper, det *er* viktig for elevene hva slags karakterer de får i 10.klasse med tanke på utdanningsveien videre og mulighetene til integrering i samfunnet.

9 Oppsummering, avslutning og konklusjon

I rapporten har vi gitt en beskrivelse av seks minoritetsspråklige barn, deres språklige og sosiale utvikling gjennom de to første årene i skolen og gitt noen glimt inn i deres skolehverdag. Vi har beskrevet undervisningsoppleggene ved de to skolene hvor barna er elever, slik de presenteres på institusjonsnivå og slik de er gjennomført i de klassene hvor barna går. Vi har foretatt en analyse av oppleggene på bakgrunn av Colin Baker (1996) sin typologi og Wayne P. Thomas og Virginia P. Collier (2002a, 2002b) sin forskning vedrørende ulike opplæringsprogram og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Vi har drøftet hva det betyr for minoritetsspråklige elever ”å klare seg i skolen”, og vi har sett på noen av de undervisningsstrategiene lærerne bruker for at elevene skal greie seg best mulig.

9.1 Hovedtrekk i våre undersøkelser

9.1.1 Problemstilling

Utgangspunktet for undersøkelse har vært spørsmålet om *hvordan prosjektbarna greier seg i skolen*. Dette har vi sett i lys av ”5-åringsprosjektets” intensjon om å legge til rette for bedre integrering og språk-opplæring gjennom å fremme barnas norskspråklige kompetanse før skolestart. Som del av vår evaluering av oppleggene i prosjektbarnehagene, gjennomførte vi en språkscreeningstest på et utvalg av barna. Vår oppgave her har vært å følge opp noen av disse barna videre inn i skolen. For å kunne si noe om barnas situasjon i skolen, var det også nødvendig å gi en beskrivelse av sider ved den undervisningskonteksten de gikk inn ved skolestart.

9.1.2 Metoder

Våre beskrivelser og analyser bygger på data innhentet gjennom ulike metoder. Vi har sett på skriftlige planer, intervjuet lærerne og skoleledelsen

og gjennomført observasjoner i klassene. Vi har også brukt den samme språktestingstesten som vi anvendte i språkundersøkelsen i barnehagen. Resultatene fra språkundersøkelsen er sammenholdt med våre elevers resultater på en leseprøve som ble gjennomført ved skolen som del av en dybdeundersøkelse i Osloskolen i 2002 (Lindvik m.fl. 2002).

Vår undersøkelse begrenser seg til de 6 seks barna vi har fulgt gjennom deres 1. og 2. år på *sin* skole, i *sin* klasse i den aktuelle perioden fra høst 2000 til vår 2002. Vår beskrivelse av undervisningen i den enkelte klasse ved den enkelte skole er ikke ment å skulle være representativ for alle klasser ved den aktuelle skolen eller for alle skolene i bydelen. Men undersøkelsen kan likevel illustrere noen siden ved opplæringen og reise noen spørsmål, som vi mener er viktige å drøfte med tanke på minoritets-språklige barn og deres opplæringssituasjon i barnehage og skole også andre steder i Norge.

9.1.3 Resultater

Prosjektbarna startet skolen med en svakere norskspråklig kompetanse enn det som etnisk norske 6-åringer forventes å ha ved skolestart sett ut fra språktestingstestens norm. Gjennomsnittresultatene fra språkundersøkelsen i barnehagen viste at tre måneder før skolestart skåret barna *på testen samlet* om lag 2 - 3 år under den ettspråklige 6-årsnormen. Én av deltestene, ”objektbenevning”, skal gi en indikasjon på barnas norskspråklige ordforråd. Siden elevenes *ordforråd* er den enkeltfaktoren som har størst betydning for deres forståelse og utbytte av fagundervisning i skolen (Hvenekilde m.fl. 1996), er det resultatene fra denne deltesten vi først og fremst har lagt til grunn for vår drøfting av hvordan elevene har greid seg så langt i skolen.

Gjennomsnittresultatet for de barna som ble testet i barnehagen, viste at de på denne deltesten skåret om lag 3 til 4 år under testens norm for ettspråklige norske jevnaldringer. På samme deltest hadde de fleste av våre seks elever etter to år i skolen hatt en framgang tilsvarende 2 til 2 ½ år. Ved slutten av 2. klasse viste testresultatene at de hadde nådd opp til et ordforrådsnivå på norsk som testen setter som normen for etnisk norske

barn på fem år, d.v.s et norskspråklig nivå tilsvarende ett år under nivået for ”norske” skolestartere. Resultatene ga med andre ord ingen indiksjoner på at disse elevene kan sies å ha tatt innpå de etnisk norske jevnaldringer når det gjaldt ordforråd.

De fleste av barna i vårt utvalg syntes å finne seg sosialt godt til rette i skolesituasjonen. Som individer er de svært forskjellige på ulike vis, men de fleste av dem syntes å være tilfredse med skolen, godt inkludert i klassemiljøet og med god motivasjon for å delta i undervisningen og utføre de ulike arbeidsoppgaver som ble gitt.

Ifølge L97 og de statlige tilskuddsordninger som gjelder for opplæring for av språklige minoriteter, er hensikten at de ulike særtiltakene knyttet til norskopplæring, morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring, skal fungere bare som midlertidige *overganger* til ordinær norskspråklig undervisning. De sentrale føringene setter med andre ord noen rammer som innebærer at den tospråklige opplæringen i grunnskolen vanskelig kan legges opp på annen måte enn etter en *svak* modellvariant. Våre analyser av opplegget ved de to skolene og gjennomføringen på klassenivå, viser da også at ingen av skolenes opplegg kom innenfor kategorien sterk tospråklig modell (Baker 1996 og Thomas & Collier 2002a og 2002b).

Begge skoler fulgte en form for et *støtte*-program som fungerer delvis ved siden og delvis integrert i den vanlige norskspråklige undervisningen i felles klasse. Dette ble gitt som en overgang til den ordinære norskspråklige klasseundervisningen. Hovedspråket var *norsk*, både som undervisningsspråk og som fellesspråk i ulike sosiale samhandlinger. Dette gjaldt begge skoler og i begge våre klasser. Men det var også noen viktige forskjeller mellom oppleggene ved de to skolene. Forskjellene knyttet seg både til hvordan opplegget var organisert på skolenivået og til måten opplegget ble gjennomført i praksis på klassenivå.

Askeland skole la opp til et undervisningsprogram med ulike ”språkstasjoner” organisert i hovedsak ut fra *pullout*-prinsippet. Det vil si at det ble gitt støtteundervisning i egne grupper utenfor klasseundervisningen, både som morsmålsopplæring, som tospråklig fagundervisning og som

særskilt lese- og skriveopplæring i norsk. Men det var det særskilte *norsk-språklige støtte-opplegget* som syntes å bli vektlagt i praksis. Ingen elever i vårt utvalg fikk morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring. Derimot ble det gitt norskspråklig støtte i samlet klasse gjennom en tilpasning av undervisningsspråket. På 2. klassetrinn ble det også gitt ekstra støtte med delt klasse i lese- og skriveopplæring på norsk.

Ved Bjørnåsen skolen ble det også på klassenivå gjennomført en form tilpasset støtteopplegg på norsk gjennom en tilpassing av språket ut fra elevenes norskforståelse. Men her var det i tillegg tilrettelagt for bruk av *morsmålet* som del av støtte-opplegget. På skolenivå var opplæringen lagt opp etter en type *overgangsprogram* hvor det delvis ble undervist i morsmålet i egne grupper og delvis gitt noe støtte på morsmålet inne i klassen i felles fagundervisning. Men i praksis ble opplegget i vår klasse på 1. klassetrinn gjennomført mer som en type *norskspråklig* ”mainstream”-undervisning med tillegg av bistand fra tospråklige lærere som oversettere til elevenes morsmål. Det siste skjedde etter individuelt behov. I 2. klasse ble det i tillegg gitt *morsmålsundervisning* i egne språkgrupper. Dette var først og fremst knyttet til den formell lese- og skriveopplæringen.

9.1.4 Tilpasset språkopplæring – noen sentrale spørsmål

Ett forhold som vi har drøftet, er hvorvidt en språklig tilpasning fra lærerens side, kan sies å senke det faglige nivået på undervisningen. Faglig og kunnskapsmessig er det ingen grunn til å tro at disse elevene fungerte på et 5-årsnivå. Ved å legge det språklige nivået lavt, er det stor sannsynlighet for at elevene ikke fikk de faglige utfordringer som tilsvarte deres kognitive forutsetninger. Og vi har satt spørsmålstegn ved denne form for tilpasset opplæring. Fordi elevenes språkkompetanse i liten grad var forenlig med undervisningsspråket, fikk de ikke anledning til å ”fungere” faglig på et nivå som de sannsynligvis mestret på sitt morsmål. Her må vi legge til at vi ikke har undersøkt deres morsmålskompetanse, men bygger på andre relevante undersøkelser (bl.a. Bjørkavåg 1990).

Undersøkelsen vår viste at disse elevene behersket norsk, men problemet var nivået på denne kompetansen. I undervisningen møter elevene nye ord

og faguttrykk som vanligvis bygger på det ordforrådet de allerede har, og kunnskapstilegnelse og utvikling av språkkompetanse skjer parallelt. Dette vil være situasjonen for de fleste majoritetsspråklige elevene. Men de minoritetsspråklige elevene må først tilegne seg undervisningsspråket og det ordforrådet som er nødvendig for å kunne tilegne seg fagkunnskapen. Dermed mister de viktige muligheter til å holde tritt faglig og kunnskapsmessig med de majoritetsspråklige elevene. Det tar ca. 5-7 år å tilegne seg et nytt språk på et nivå som trengs i faglig krevende situasjoner, som for eksempel i skolesammenheng. Elevene i vårt utvalg hadde sannsynlig et større ordforråd på eget morsmålet enn på norsk, noe som skulle tilsi at morsmålet ville være det beste redskapet for læring. Lærerne i våre klasser kan ikke klandres. De prøvde så godt de kunne for å legge til rette for en undervisningssituasjon hvor så mange som mulig av elevene skulle oppleve å mestre innenfor de rammene de hadde til rådighet.

Mange minoritetsspråklige elever får en tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i språklige forutsetninger som elevene *ikke har*, og ikke i de forutsetninger som elevene *har*. Dette blir en form for kompensatorisk undervisning der det er eleven som i stor grad skal tilpasse seg skolen og ikke omvendt. Ledelsen ved Bjørnåsen skole var tydelige på at ved deres skole betydde tilpasset opplæring det å skulle gi elevene en opplæring med utgangspunkt i det språket de behersket best. Vår undersøkelse viste det samme som ledelsen selv ga uttrykk for, nemlig at det å få gjennomført tilpasset opplæring etter dette prinsippet, ble noe helt annet i praksis. Vi mener derfor at det er viktig at søkelyset settes på den form for tilpasset opplæring mange minoritetsspråklige elever får i skole og i barnehage.

I vår drøfting av skolenes tilpassete opplæring har vi også satt søkelys på forholdet mellom resultatene fra språkundersøkelsen og lærerbedømmelsene av elevenes kompetanse i norsk. Vi mener det er viktig å skille mellom språkkunnskaper, på den ene siden, og samhandlings- og kommunikasjonsferdigheter, på den andre siden. Begge sider utgjør viktige deler av elevenes samlede språkkompetanse. Det kan oppstå situasjoner der testresultatene sier én ting, mens læreren vurderer elevens språkkompetanse annerledes. Det *kan* bety at det ikke er de samme sidene ved språkkompetanse som vurderes. Som lærer i en klassesituasjon kan en stå i

fare for både å undervurdere og å overvurdere elevers språkkunnskap ut i fra forhold som har med elevenes samhandlings- og kommunikasjonsferdigheter å gjøre. Elever som er dyktige til å samhandle og å kommunisere på andre måter enn ved hjelp av ord, kan bli vurdert som språklig dyktigere enn det de i realiteten kanskje er, eller omvendt. En språktest vil derfor kunne fungere som et korrektiv og et supplement til lærerens mer subjektive vurdering. Det er elevenes språkkunnskaper, den mer kognitive og akademiske siden ved språkkompetansen, som blir mer og mer utslagsgivende for deres skoleprestasjoner jo høyere opp i klassene de kommer. Dette fordi skolen stiller større og større krav også til lese- og skriveferdigheter. Derfor er viktig at lærerne har et så ”riktig” bilde som mulig av hvor elevene står hen når det gjelder språkkompetanse.

9.2 Avsluttende refleksjoner

På bakgrunn av resultatene fra våre undersøkelser vil vi her avslutningsvis å gjøre noen refleksjoner omkring noen sentrale problemstillinger knyttet til undervisningsprogrammene, både ved å vende blikket bakover på barnehagen og ved å vende blikket framover mot skoleslutt.

9.2.1 Et blikk tilbake på barnehagen

I vår analyse av prosjektbarnehagenes opplegg konkluderte vi med at tilbudet her fulgte en *svak* tospråklig opplæringsmodell. Også i barnehagen fungerte opplegget som en type *overgangs*-modell hvor mange barn fikk muligheter for *støttetiltak* gjennom tospråklig voksne på eget morsmål. I alle prosjektbarnehagene var det den *norskspråklige* opplæringen som ble vektlagt. Opplegget fungerte som en type *oversvømmelse*-program, med tillegg av en form for støtte og tilpasset opplæring i norsk. Hensikten med morsmålstiltaket var at det skulle fungere som en midlertidig overgang til norsk. Morsmålet hadde, med andre ord, en underordnet funksjon i forhold til den norskspråklige opplæringen.

Prosjektets intensjon var å fremme barnas norskspråklige kompetanse før skolestart, det var norskopplæringen som sto i fokus. Men slik barnehagenes opplegg ble gjennomført, fikk de *i praksis* en mer tospråklig profil. Hovedvekten på norskopplæringen var fortsatt tydelig i program-

met. Men for flertallet av barna i gruppene ble også deres morsmål anvendt som del av den daglige virksomheten. Til en viss grad kom det fram et flerkulturelt innholdsaspekt, dette først og fremst markert gjennom de mange tospråklige medarbeidere som tok aktivt del i den daglige virksomheten sammen med barna. Slik bidro sammensetningen av personalgruppen til at programprofilen gikk i en mer tospråklig og tokulturell retning. I løpet av de tre årene vi har fulgt prosjektbarnhagene har vi sett en endring av praksis i denne retningen.

9.2.2 Prognosen framover mot skoleavslutning

Thomas & Collier sin forskning omfatter langtidsstudier av et stort antall minoritetsspråklige elever som har gjennomgått ulike typer undervisningsprogram. På bakgrunn av dette er det mulig å antyde noe om hvordan prosjektbarna sannsynligvis kan komme til å greie seg videre i skolen. Poenget til Thomas & Collier er at skal de minoritetsspråklige elevene få de samme muligheter for videre utdanning og deltakelse i yrkeslivet som de majoritetsspråklige elevene, må de minoritetsspråklige ha en så sterk kunnskapsprogresjon gjennom skoletiden at de ved skoleslutt har "closed the gap" til sine majoritetsspråklige jevnaldringer. Deres studier bekrefter det annen internasjonal forskning også påpeker. Skal skolen lykkes i dette, må undervisningsprogrammet være av en type *sterk* tospråklig opplæring av *berikende karakter*. Undervisningsformen bør også være av typen *current teaching*, hvor det legges stor vekt på elevenes egenaktivitet og hvor arbeidsoppgavene som utgangspunkt bygger på elevenes egne erfaringer og interesser.

Ingen av våre skoler eller klasser som drev undervisning etter et sterkt tospråklig program. Oppleggene var forskjellige ved de to skolene, men begge kom inn under kategorien *svak opplæringsmodell* med ulike *støtteprogram* som *overgangsordninger*. Dette tilsier at prognosen er svært dårlig for de minoritetsspråklige elevene når det gjelder å "close the gap" til sine etnisk norske jevnaldringer. Selv om de kan ligge godt an både faglig og sosialt gjennom småskolen, viser langtidsstudiene at de minoritetsspråklige elevenes skolefremgang etter hvert vil flate ut. Ved skoleslutt vil deres prestasjoner ligge vesentlig under det nivået de fleste av

de majoritetsspråklige jevnaldringer normalt oppnår. Hvis skolens ulike støttetiltak er av kort varighet og undervisningsspråket i all hovedsak er norsk, er risikoen stor for at de minoritetsspråklige elevene oppover i skolen kan komme til stadig å tape terreng.

Dette betyr ikke nødvendigvis at våre seks barn, på individuell basis, vil oppnå svake skoleprestasjoner ved utgangen av 10. klasse. Det vil være en rekke andre faktorer utenom selve undervisningsprogrammet som kan bidra til at også minoritetsspråklige barn kan lykkes i sin skolegang i den majoritetsspråklige skolen. Sentrale faktorer knyttet til forhold som elevenes egne individuelle forutsetninger, foreldres utdanningsbakgrunn og forholdet mellom skole – hjem, vil også være av vesentlig betydning (se bl.a. Löfgren 1991, Lødding 1994, Engen m.fl. 1997). Men dette er sider ved elevenes læringssituasjon som ligger utenfor det vi her har muligheter til å belyse.

Gjennom vår evaluering av barnehagens opplegg og vår oppfølging inn i skolen, er det selve undervisningsopplegget vi har satt søkelyset på. Dette for å se hvordan barnehagen og skolen ivaretar *sin del* av oppdragelses- og opplæringsansvaret. Som offentlige institusjon er skolen (og barnehagen) blitt delegert et særskilt samfunnsansvar for å legge opp en undervisning som skal gi *alle* barn, uansett språklige og kulturelle bakgrunn, de samme muligheter for å kvalifisere seg for videre utdanning og samfunnsdeltakelse. At elever og foreldre på forskjellig vis kan kompensere for et mangelfullt undervisningsopplegg i skolen, er én sak. Det reduserer likevel ikke skolens særskilte ansvar for å gi alle en best mulig opplæring ut fra elevenes forutsetninger. Derfor er det av sentral betydning å sette søkelyset på opplæringsprogrammet i barnehagen og i skolen.

9.2.3 Barnehage + skole = ?

Prosjektbarnehagenes sentrale oppgave var å fremme minoritetsbarnas norskspråklige kompetanse før skolestart. I vår evaluering av det pedagogiske opplegget i barnehagene peker vi i vår konklusjon bl.a. på at prøveprosjektet ikke løser skolens utfordring i forhold til denne gruppen elever. ”... *det (er) en utfordring for barnehage og skole sammen å*

tilrettelegge pedagogiske tilbud for de minoritetsspråklige barna som tar hensyn til dette.” (Sand og Skoug 2002 s. 193).

Vårt evalueringsarbeid av prosjektbarnehagenes opplegg har pågått over flere år. Vi har tidligere påpekt prøveprosjektets og barnehagenes oppgave som et kompensatorisk tiltak med tanke på å fremme barnas norskspråklige kompetanse før skolestart (se Sand og Skoug 2002). Samtidig har vi også sett at barnehagenes opplæringsprogram gjennom prosjektperioden har endret seg fra å legge ensidig vekt på norsk språk og kultur til også å markere det tospråklige aspektet i barnehagene. Således synes opplegget i barnehagen å gi mange av de minoritetsspråklige barna muligheter til å utvikle også deler av sitt morsmål ved siden av det å tilegne seg norsk. Slik opplegget gjennomføres i praksis har det etterhvert kommet fram en tydeliggjøring av morsmålet. Flere av de tospråklige medarbeiderne har trådd mer tydelige fram ved siden av det etnisk norske personalet i samarbeidet.

I våre undersøkelser har vi fulgt et utvalg barn siden de som femåringer begynte i korttidsbarnehage og fram til utgangen av deres 2. skoleår. Gjennom sitt ene år i prosjektbarnehagen ble barna *sosialt* sett godt forberedt for skolen. De fikk nyttig erfaring i det å samhandle med andre barn, d.v.s. barn fra andre minoritetsgrupper. De fikk også erfaring med det å forholde seg til andre voksne utenfor egen familie. De fikk erfaring med å inngå som del av en gruppe utenfor hjemmet og fikk muligheten til å tilegne seg noen av de normer og regler som gjelder i en norsk barnehage, i en norsk utdanningsinstitusjon. *Språklig* sett ble barna til en viss grad kjent med det norske språket. Men ett år i barnehage er langt fra tilstrekkelig til at de minoritetsspråklige barna kan rekke å ta igjen det forspranget som deres jevnaldringer med norsk morsmål vanligvis har ved skolestart. Uansett hvor godt et norskspråklig opplegg er i barnehagen, uansett hvor godt de ulike læringsmulighetene anvendes, vil tidsfaktoren være av avgjørende betydning (Hvenekilde m.fl. 1996).

Våre siste språkscreeningtester i barnehagen ble gjennomført på et utvalg ”fireåringer” og et utvalg ”femåringer”. Disse viste at etter to års opphold i prosjektbarnehagen, lå ”fireåringene” på et høyere norskspråklig nivå enn

de ”femåringene” som hadde gått bare ett år i samme barnehage. Ut fra testens norm lå ”fireåringene” ca ½ - 1 år lengre framme i norskutvikling enn det ”femåringene” gjorde før skolestart. Våre funn bekrefter at to år i barnehagen gir barna muligheter for en større norskspråklig fremgang enn ett år i barnehagen gir.

Prosjektbarnehagenes undervisningsform sammenfaller i vesentlig grad med det vi oppfatter som sentrale trekk ved Thomas & Colliers ”current teaching”. Når en tar hensyn til de endringer som vi ser har skjedd i prosjektbarnehagenes opplegg, ser det ut til at det iverksatte programmet gjennomført ”på sitt beste”, samsvarer med sentrale trekk ved det *støtteprogrammet* som betegnes ”*Transitional Bilingual Education with Current Teaching*”¹⁴. Blant de svake tospråklige modellene er *dette* programmet det som gir best effekt, når det gjelder elevenes faglige framgang. Men framgangen er likevel ikke stor nok til at de minoritetsspråklige tar igjen hele forspranget til den majoritetsspråklige gruppen. En vesentlig faktor kan også her være *tiden*. Thomas & Collier sine analyser bygger på skoleprestasjonene til elever som har gjennomgått dette overgangsprogrammet begrenset til perioder på 3-4 år i skolen.

Undersøkelsen viser at det har vært svært lite kontakt og reelt samarbeid mellom barnehagene og skolen. I bydelen er det nå utarbeidet planer om å styrke en slik kontakt. Kanskje kan dette gi muligheter for bedre å se barnehagens og skolens undervisningsoppgaver i en sammenheng. Vi mener det er av vesentlig betydning å se på det som kan finnes av muligheter for endring innen begge institusjoner, for å få styrket det tospråklige aspektet i et sammenhengende program barnehage - skole. I beste fall kunne det åpne for å utforme et sammenhengende tospråklig program gjennomført over en periode på minst 5-6 år. Dette ville kunne gi et undervisningsopplegg nær opp til et *sterkt* og *berikende* tospråklig program. Men det forutsetter:

- at det i staben finnes tospråklige assistenter/- lærere som behersker barnas morsmål, og som inngår som likeverdige partnere i samarbeidet med det etnisk norske personalet,

¹⁴ Tospråklig undervisning som overgang med en arbeidsform som bl.a. vektlegger elevens egen aktive deltakelse og egne erfaringer som utgangspunkt.

- at både barnehage og skole vektlegger begge språk på en likeverdig måte,
- at det tospråklige aspektet knyttes til formidling og bearbeiding av undervisningsstoff inne ulike fag og fagområder,
- at undervisningsinnholdet knyttes an til barnas kulturelle bakgrunn og egne erfaringer,
- at arbeidsformen gir rom for barnas egenaktivitet og samarbeid og på ulike måter fremmer barnas nysgjerrighet og motivasjon for læring,
- alle disse aspekt blir ivaretatt også *i praksis* i barnehagen og videre opp gjennom hele småskoletrinnet i skolen.

I vår forrige rapport påpekte vi betydningen av at de minoritetsspråklige barna også hadde muligheter for å møte barn med majoritetsspråklig bakgrunn, at barnegruppene ideelt sett burde omfatte flere etnisk norske barn. Vi så det som en svakhet ved prosjektbarnehagene at barna hadde svært få muligheter for samhandling med majoritetsspråklige barn. Skulle barna ha optimale muligheter for å tilegne seg norsk, burde det være flere barn med norsk morsmål i gruppene. Vi så også mangelen på majoritetsspråklige barn som en svakhet ut fra et integreringsperspektiv. Er barnehagetiltakets intensjon å bidra til å fremme integrering, må det ikke begrenses til bare å rette seg mot de minoritetsspråklige barna. Tilbudet må også rette seg mot majoritetsbarn og sette deres møte med minoritetene i fokus. Vi så dette som en sentral problemstilling å ta med i vurderingen ved en eventuell videreføring av prøveprosjektet i andre bydeler eller i andre kommuner i landet. Denne problemstillingen har like stor aktualitet i skolen. Men i vår oppfølging av prosjektbarna inn skolen har vi ikke satt noen særskilt fokus på dette aspektet ved integreringsprosessen. Vi har vært mer opptatt av elevenes muligheter for å tilegne seg et så godt faglig utbytte av undervisningen at de ved skoleslutt kan oppnå resultater på høyde med majoritetsspråklige elever. Dette er et like viktig aspekt ved integreringsprosessen.

9.3 Konklusjon

9.3.1 Helhetlig modell i barnehagen og i skolen.

Vi mener det må være riktig å se barnehagen og skolen som et helhetlig opplæringstiltak. Dette gjelder i forhold til alle barn. Rammeplan for

barnehagen trekker dette fram som en viktig side ved overgangen til skole. En slik sammenheng er av ennå mer avgjørende betydning for de minoritetsspråklige barna. Som framtidige elever i den norske grunnskole vil det være av særskilt betydning for denne gruppen barn at de får et tilbud om tospråklig opplæring *før* skolestart. Men ikke ut fra den forventning at de da begynner i skolen med samme norskspråklige kompetanse som sine ettspråklige norske jevnaldringer. En må regne med at det fortsatt i flere år oppover i skolen vil være behov for et tilbud som tospråklig fagopplæring og særskilt opplegg i norsk som andrespråk. Dette er hva et *berikende* opplæringsprogram forutsetter. Selv med et par år i barnehage vil mange minoritetsspråklige ha behov for et undervisningstilbud av en type som gir dem muligheter for en språklig og faglig framgang stor nok til å innhente den avstanden de etniske norske i utgangspunktet har i den norske skole.

Til barnehager med minoritetsspråklige barn gis det statstilskudd til tospråklig assistanse. Grunnskolen har sine statlige tilskudd til morsmålsundervisning, til tospråklig fagopplæring og til særskilt norskopplæring. Vi mener det er viktig innenfor disse rammene å anvende tilskuddene på en samordnet og helhetlig måte og utforme et tospråklig undervisningsopplegg som omfatter *både* barnehagen og skolen. Tilskuddsordningene vil kunne gi en ramme for et helhetlig pedagogisk opplegg som kan strekke seg over en minimumsperiode på 5-6 år. Et slikt program gjennomført på en vellykket måte etter intensjonene, vil gi en type tospråklig opplæring som kan ivaretar sentrale trekk som Thomas & Collier vektlegger i de *berikende* og *sterke* undervisningsprogram.

9.3.2. Krav til lærerutdanningen.

Skoleledelsen ved Bjørnåsen skolen var opptatt av at mange lærerne ikke tilegner seg nødvendige kompetansen innen flerkulturell pedagogikk og tospråklig opplæring som del av sin lærerutdanning. Bl.a. ble det satt fram et ønske om mulighet for at lærerutdanningen kunne gi tospråklige lærere formell lærerkvalifikasjon likeverdig med den som gies i dag, men uten at norskfaget skulle virke som et hinder for de tospråklige lærerstudentene til å bestå avsluttende eksamen. Dette er et ønske som representerer en problemstilling av prinsipiell karakter. Vi går ikke inn i denne diskusjonen her.

Men vi er det som et viktig poeng å understreke, behovet for å få utviklet en lærerutdanning som kvalifiserer lærere for arbeidet med minoritetsspråklige barn og unge. Ikke minst er det viktig at det tospråklige personalet, både i barnehagen og i skolen, får muligheter til å kvalifisere seg for den yrkesrollen de skal utøve. I prosjektbarnehagene trakk de etnisk norske førskolelærerne fram hvor viktig det var at det innen personalgruppen også fantes førskolelærere, som selv hadde erfaring som minoritetsspråklig i det norske samfunnet. Gjennom sin førskolelærerutdanning som de hadde tatt i Norge, var de blitt kjent med den norske barnehagen og det norske samfunnet. Ut fra sitt perspektiv som minoritet i Norge og ut fra sitt perspektiv som norske førskolelærere, kunne de se barnehagen i et ”dobbeltkvalifiserende” perspektiv (Engen 1989). Slik kunne de reise andre spørsmål til debatt på personalmøtene enn de ”norske”. I prosjektbarnehagene hadde dette ført til nye og andre typer faglig diskusjoner på personalmøtene enn det som til vanlig er på agendaen i ordinære barnehager. De tospråklige førskolelærere stilte spørsmål ved ”det norske” på en måte som fremmet faglige refleksjoner og utvikling av praksis. Et viktig poeng her var at det tospråklige personalet gjennom sin formelle kompetanse kunne uttrykke sine synspunkter og refleksjoner klart og tydelig. Således deltok de i samarbeidet med en langt større tyngde enn tilfellet ofte kunne være med ufaglært personale (se Sand og Skoug 2002).

Når det gjelder å iverksette et tospråklig undervisningsprogram av *sterk* modell, vil spørsmålet om organiseringen og gjennomføringen av den tospråklige fagopplæringen være sentral. Hvordan kan de to undervisningsspråkene fungere som to selvstendige undervisningsspråk, - hvordan kan den ”norske” og den minoritetsspråklige læreren gå inn i et samarbeid som likeverdige partnere? Slike problemstillinger kan ha å gjøre med organisering av undervisningsopplegget og lærerteamets planleggingstid. Men først og fremst har det å gjøre med lærerrollen til den tospråklige medarbeideren, en rolle som er nær knyttet til spørsmålet om hvilke formelle kvalifikasjoner den tospråklige læreren har.

I våre undersøkelser i skolen observerte vi opplegg med tospråklig undervisning i samlet klasse, men som i liten grad fungerte som etter de intensjonene som bl.a. Thomas og Collier legger til grunn når de omtaler

bilingual education. Dette kan ha å gjøre med det at det har vært rettet for liten oppmerksomhet på hva en tospråklig fagopplæring i realiteten innebærer:

”Framfor alt har en imidlertid ikke vært nok oppmerksom på betydningen av en tospråklig fagopplæring, og på nødvendigheten av å legge til rette for og styrke slik virksomhet i skolen. (...) Det viktigste tiltaket for å endre på dette er å sette fart på utdanninga av tospråklige lærere med full lærerkompetanse. Her ligger det riktignok et ferdig forslag på ministerens bord.” (Engen 2003 s. 30)

En tospråklig undervisning forutsetter kvalifiserte lærere som kan samarbeide ut fra likeverdighet og gjensidig respekt. Det å sikre at begge samarbeidspartnerne, den ettspråklige læreren med norsk morsmål og den tospråklige læreren med minoritetsspråklig bakgrunn, har formell kompetanse for det arbeidet og den lærerrollen de skal utøve i barnehage og i skolen, er fortsatt en viktig utfordring for de ansvarlige på ulike nivå innen lærerutdanningen i Norge.

Litteraturliste

- Anderssen, S. I. (2002): *Loven, læreplaner og den flerkulturelle virkeligheten*. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr. 22. Høgskolen i Oslo
- Axelsson, M. (red.) (1999): *Tvåspråklige barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Rinkeby språkforskningsinstitut
- Axelsson, M. (2001): Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I: Axelsson, M., Gröning, I. og Hagberg-Persson, B.: *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Rapport 2001:1. Uppsala Universitet
- Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2nd Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevedon
- Bassey, M. (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Open University Press Buckingham Philadelphia
- Bjørkavåg, L. I. (1990): *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"*. Rådet for videregående opplæring, Grunnskolerådet, Skolesjefen i Oslo
- Engen, T. O. (1989): *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Engen, T. O. (1994a): Lærerskjønn og faglig bedømmelse. I: Hvenekilde, A. (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag. Oslo
- Engen, T. O. (1994b): Integrering – som normalisering eller inkorporering? I: Hvenekilde, A. (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag. Oslo
- Engen, T.O. (1996): Språkopplæring og identitetsutvikling i et didaktisk perspektiv. I: Hyltenstam K., Brox, O., Engen, T. O. og Hvenekilde, A.: *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Norges forskningsråd. Oslo
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L. A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritets elevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. ad Notam Gyldendal. Oslo

- Engen, T. O. (2003a): De gamle verdier er oprørske kategorier i en verden hvor normen er modsat ... Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier. I: Horst, C. (red.): (Tittel ikke bestemt, er under trykking). Krohgs forlag. København
- Engen, T. O. (2003b): "Sometimes I two-times think"...On bilingualism and inclusion. I: Booth, T., Nes, K. og Strømstad, M. (ed.): *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education*. RoutledgeFalmer. London (under planlegging)
- Gimbel, J. Holmen, A. og Jørgensen, J. N. 2000): "*Det bedste København Kommune har foretaget sig hidtil*". Beskrivelse og evaluering at sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99. Københavnerstudier i tosproglighet bind 31. Danmarks Lærerhøjskole. København
- Gitz-Johansen, T., Kampman, J., Nielsen, M., Andersen, L. og Broch, T. (1999): *Møder i det pædagogiske rom*. Roskilde Universitetscenter. Roskilde
- Golden, A. (1994): Hva kan vi lære av suksess hos enkeltelever og elevgrupper? I: Hvenekilde, A. (red): *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag. Oslo
- Goodlad, John I. (1986): The Scope of the Curriculum Field. I: Gudem, B. (red.): *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 – Det pedagogiske studiet. PFI, Universitetet i Oslo
- Halvorsen, K. (1993): *Å forske på samfunnet*. Bedriftsøkonomens Forlag A/S. Oslo
- Haug, P. (2003): Artikkel (tittel ikke bestemt) i Booth, T., Nes, K. og Strømstad, M. (ed.): *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education*. RoutledgeFalmer, London (under planlegging)
- Hoëm, A: (1978): *Sosialisering*. Universitetsforlaget. Oslo
- Holmberg, J. B. og Lyster, S. A. H. (1998): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. ad Notam Gyldendal. Oslo
- Holter, H. (1985): Data, tolkning og sosiale relasjoner i forskning. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo

- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K. og Loona, S. (1996): Språktilegnelse og tospråklighet. I: Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T. O. og Hvenekilde, A (red.): *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Norges forskningsråd. Oslo
- Kalleberg, R. (1985): Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo
- Kibsgaard, S. og Husby, O. (2002): *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Universitetsforlaget. Oslo
- Kulbrandstad, L. A. (1994): Skolestart for minoritetselever. I: Hvenekilde, A. (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse*. Novus Forlag. Oslo
- Kulbrandstad, L. I. (1999): Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I: Hagen, J. E. og Tenfjord, K. (red): *Andrespråksundervisning*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Kulbrandstad, L. I. (2000): Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse – en oversikt og teoretisk diskusjon. I: Kulbrandstad, L. I.: *Unge lesere – fire artikler*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr.2 2000. Elverum
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*.
- Kvale, S. (1992): The Qualitative Research interview. I: Fog, J. og Kvale, S. (red.): *Artikler om interviews*. Psykologisk Institut. Aarhus Universitet
- Lie, S: og Heen Wold, A. (1992): Hvordan forstår de språket i klassen? I: *Norsk Skoleblad* nr. 7 1992
- Lindberg, I. og Sjöqvist, L. (1996): Språkutviklende andrespråksundervisning for minoritetselever. I: Engen, T. O. (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Lindvik, Y., Lervåg, A., Wærness, J. I., Berthinussen, S. og Morandé, F. (2002): *Dybdevurdering i Osloskolen 2002*. Læringslaben. Oslo
- Loona, S. (2002): En flerkulturell skole? I: *Skolenettet*, Læringscenteret. Oslo
- Løddingen, B. (1994): *Fremmedspråklige elever i videregående opplæring*. Evaluering av reform 94. Underveisrapport 2/94. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo
- Löfgren, H. (1991): *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering och debatt. Malmö

- NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Akademika as. Oslo
- Næss, S. og Sveen, O. (1994): *Håndbok for Askeladden*. Grimstadholmen 115, 5060 Søreidgrend
- Patton, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Sage publication. London
- UFD, Rundskriv F-019-02: *Tilskudd til opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen*, kap.2.2.1, post 65- Skoleåret 2002/2003.
- Ryen, E. (1999): Fagspråk – et språk for spesielle formål. I: Hagen, J. E. og Tenfjord, K. (red.): *Andrespråksundervisning*. Ad Notam Gyldendal Oslo
- Sand, S. (1996): *Integrering eller assimilering?* Oplandske Bokforlag. Vallset
- Sand, S. (1999): *Iransk jente – tyrkisk gutt - hva skjer i møtet med den norske skolen?* Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 25
- Sand, S. (2002): ”Kan du legge **alle dyrene** ned i posen?” I: *Barnehagefolk* 4/2002
- Sand, S. og Skoug, T. (2002): *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet?* Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 1. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 1 – 2002. Elverum
- Schultz, J-H., Hauge, A-M. og Støre, H. (2002): *Ingen ut av rekke går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Universitetsforlaget. Oslo
- Skoug, T. (1997): *Barn med innvandrerbakgrunn og barnehagens læreplanpraksis*. Hovedfagsoppgave ved PFI, Universitetet i Oslo.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986): *Minoritet, språk och rasism*. Liber. Stockholm
- Stortingsmelding 17 (1996-97): ”*Om innvandring og det flerkulturelle Norge*”. Kommunal- og arbeidsdepartementet
- Stortingsmelding 25 (1998-99): *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Undervisnings- og forskningsdepartementet
- Tefre, Å. og Hauge, A-M. (1998): *Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Tingbjørn, G. (1981): *Invandrarbarnen och tvåspråkligheten*. Liber. Stockholm

- Thomas, W. P. og Collier, V. P. (2002a): "Reform of Education Policies for English Learners: Research Evidence from U.S. Schools". Paper på fagkonferanse 16.-18-september 2002, Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Thomas, W. P. og Collier, V. P. (2002b): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. CREDE: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
<http://www.crede.ucsc.edu/research//11aa/1.1pdfs/1.1complete.pdf>
- Torvatn, A. C. (2002): Kasusstudier og generalisering. Art. upubl.
- Yin, R. K. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*, 2.ed., Sage Publications, Thousand Oaks California
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oris Forlag. Oslo
- Øzerk, K. (1997): Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: Sand, T. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Øzerk, K. (2002): Intensjoner og realiteter i minoritetsopplæringen i L97-skolen. Paper presentert på fagkonferanse 16.-18-september 2002, Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Aasen, J. (2001): Minoritetslevne – integreres de? I: Beck, C. W. og Hoëm, A.: *Samfunnsrettet pedagogikk – nå*. Oplandske Bokforlag. Vallset