

Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



Tilrettelegging for
deltakelse og læring **2.4**



Tilrettelegging for deltakelse og læring

Målet er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få den støtten de trenger for å kunne ta del i lærende fellesskap. En viktig premisse i dette arbeidet er barnets rett til å bli hørt. Inkluderende fellesskap betinger strukturer, samarbeidsrelasjoner og fagpersoner i barnehage og skole som kan ivareta barnets fysiske, faglige, sosiale og psykologiske behov. De fire følgende kapitlene viser på ulike måter hvordan tilrettelegging for deltakelse og læring kan skje i praksis.

Helene Fulland og May-Britt Monsrud:

Inkluderende læringsfellesskap for nyankomne elever med og uten særskilte behov i videregående skole.

Elever som begynner på videregående skole som nyankomne eller etter å ha gått få år i norsk grunnskole, har sammensatte utfordringer. Helene og May-Britt beskriver hvilke implikasjoner dette kan ha for arbeidet med å tilrettelegge for deltakelse i læringsfellesskap.

Inkluderende læringsfellesskap for nyankomne elever med og uten særskilte behov i videregående skole

Tilrettelegging for deltakelse og læring når det norske språket alene ikke strekker til.

Helene Fulland og May-Britt Monsrud

Elever som er nyankomne til Norge eller begynner på videregående etter få år i norsk grunnskole, gjør arbeidet med å skape inkluderende fellesskap mer komplekst. Et forhold er at mange i elevgruppa kommer fra og befinner seg i krevende livssituasjoner og har annerledes eller begrensede skoleerfaringer. Et annet forhold er at forutsetningene for læring og deltakelse endrer seg når det norske språket alene ikke strekker til som kommunikasjonsmiddel og opplæringsredskap. Et tredje forhold er at noen nyankomne elever i tillegg vil ha særskilte vansker og behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Disse behovene er ikke alltid identifisert før elevene begynner i videregående skole, og dette levner spørsmål om hvilke ytterligere tilretteleggingsbehov elevene har.

Mange nyankomne elever vil ha behov for tilpasninger utover noen timer med særskilt norskopplæring for å kunne delta og lære i alle fag. En av skolens oppgaver er å identifisere og tilrettelegge for disse behovene. Andrespråkspedagogiske og spesialpedagogiske tilrettelegginger som samlet gir muligheter for deltakelse og læringsutbytte, og som forebygger at vansker med læring utvikler seg, blir viktig i et inkluderende

læringsfellesskap. I dette kapittelet ser vi derfor nærmere på hva det sammensatte utfordringsbildet medfører for tilrettelegging av opplæring for nyankomne elever.

Et komplekst utgangspunkt Livet – og kjæresten – venter

Nyankomne elever med rett til videregående etter ungdomsretten er i alderen 16–24 år. Noen er ungdom, og noen er unge voksne. De forteller ofte om dårlig tid i sin unge livsfase. Livet etter skolen, med inntekt, familieliv og ansvar, venter. Noen har allerede brukt for lang tid på utdanning sammenliknet med jevnaldrende i Norge eller med ungdom i nærmiljøet de har reist fra. Noen har satt år av livene sine på vent i en flyktningleir. Andre lever fortsatt i usikkerhet på et asylmottak og vet ikke hvor fremtiden vil bringe dem. Noen føler seg litt for gamle til å gå på videregående skole. Noen synes videre skolegang er for krevende i forhold til livet de har levd før, mens andre er utålmodige etter å komme i gang med høyere utdanning. Livet på utsiden av skolen venter også under og etter skoletid. Kanskje er det en forelder som trenger tolk hos en lege, som gjør at eleven går glipp av undervisning. Kanskje er

det mye å bekymre seg for. Ofte vil venner, en kjæreste og en fotballkamp oppleves viktigere her og nå enn å legge ned en ekstra innsats i fritimer eller på en fredag ettermiddag.

De komplekse livssituasjonene til elevene danner et viktig bakteppe for hvilke tilretteleggingstiltak skolene kan lykkes med å gjennomføre. Elevenes liv utenfor skolen påvirker deres faktiske tilstedeværelse på skolen, deres oppmerksomhet mot læringsaktiviteter og deres motivasjon for å fullføre. Opplæringstilbudet om særskilt språkopplæring som elevene i utgangspunktet kan ha rett på, har i virkeligheten vist seg vanskelig å gjennomføre når tilbudet oppleves å være i utakt med det elevene selv anser som viktig (Rambøll, 2016). Samtidig vil mange ønske seg den opplæringen og organiseringen som raskest mulig fører til en sluttkompetanse. Elevenes eget ståsted blir derfor relevante å få tak i og forstå for å kunne tilrettelegge for deltakelse og læring.

Å være elev i undervisningsspråk og fag man ikke kan så godt fra før

Elever som selv har innvandret til Norge er overrepresentert blant unge som søker seg inn og kommer i gang med videregående opplæring, men som ikke fullfører (Markussen, 2010; Reegård & Rogstad, 2016). Det kan være mange grunner til dette, men en forklaring kan være at det er krevende å delta i opplæring som i utgangspunktet forutsetter at elever skal ha gjennomført ti år i norsk grunnskole og skal mestre norsk språk og fag på et høyt nivå (Solbue, 2013; Thorshaug & Svendsen, 2014). Læreplanene i fagene er utviklet på bakgrunn av at elevene allerede besitter en definert grunnkompetanse. Dette gjelder både grunnleggende ferdigheter i undervisningsspråket norsk, det obligatoriske fremmedspråket engelsk og fag- og begrepsmessig

kunnskap eleven skal ha med seg inn i det videregående løpet. Solbue skriver:

Når undervisningen tilpasses et faglig nivå basert på målene i Kunnskapsløftet, er det elevene som må tilpasse seg undervisningens nivå, og ikke omvendt. Dermed må man ha både en faglig og en språklig kompetanse for å tilegne seg kunnskapen, noe som fører til at en del elever ikke har lik adgang til utdanningen. (Solbue, 2013, side 75)

Det er av betydning hvor mye tid og støtte elevene har fått til å lære seg norsk før de begynner på videregående. Her er det stor variasjon i elevgruppa. Den samme variasjonen gjelder også for elevenes ferdigheter på sitt eget morsmål og for engelskspråklige erfaringer og ferdigheter (Burner & Carlsen, 2017; Ryen, 2018). I tillegg varierer også erfaringene elevene har med skolegang fra før, i lengde, omfang, innhold og kvalitet. Dermed har de nyankomne elevene med seg varierende grad av språkferdigheter på morsmål, norsk og engelsk og skolerelatert kunnskap når de starter videregående skole. I et inkluderende læringsfellesskap vil vi ønske at alle elever har mulighet til å delta og lære basert på de språklige og faglige forutsetningene de kommer til skolen med: at alle har lik adgang til utdanningen.

Har elevene også særskilte behov?

Noen nyankomne elever vil også ha sårbarheter knyttet til språk og læring grunnet ulike former for lære vansker, som lese- og skrivevansker eller spesifikke språkvansker, matematikkvansker, kognitive utfordringer eller nevropsykologiske utviklingsforstyrrelser (Egeberg, 2012; Geva & Wiener, 2014; Øzerk, Handorff & Øzerk, 2011). Noen ganger vil også utfordringer med læring være knyttet til traumatiske opplevelser fra tidligere eller nåværende livssituasjon, som kan komme til uttrykk

i klasserommet som atferdsvansker eller psykososiale vansker. I slike tilfeller kan skolene trenge bistand for å forstå elevene og utrede elevenes tilretteleggingsbehov.

I utredningen av om en elev har spesialpedagogiske behov, er PP-tjenesten skolens viktigste samarbeidspartner. En sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten skal undersøke språklige, kognitive, sosiale, emosjonelle og motivasjonsmessige forutsetninger for læring hos eleven, noe som krever en individuell kartlegging og utredning. Kartlegging og utredning handler imidlertid ikke bare om elevens forutsetninger. Selv om spesialundervisning er en rettighet som kan utløses av elevens forutsetninger for læring, kan retten til spesialundervisning også utløses av mangelfull tilrettelegging eller mangel på kompetanse i opplæringstilbudet. En del av PP-tjenestens utredning vil derfor også dreie seg om å få informasjon om den opplæringen eleven har mottatt. En sakkyndig vurdering skal ta i betraktning skolens samlede kompetanse, lærerkompetanse, opplæringsmetodikk og læringsmiljø. Målet med dette er å kunne vurdere sammenhengen mellom læringsmiljø og individuelle forutsetninger, samt hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt for at eleven kan delta og få et læringsutbytte. Det betyr at skolene som helhet har ansvar for at opplæringstilbudet til nyankomne elever ikke påfører eller forsterker lærevansker og særskilte behov.

Å oppleve å komme til kort – en felles skjebne for lærere og elever¹

Det er lærerne som i det daglige møter mangfoldet av elever. En studie i Sverige undersøkte hva lærere mener om direkteplassering av nyankomne elever i ordinære klasser (Juvonen, 2015).

Her mente svenske lærere at en forutsetning for at man skal lykkes med dette, er at elevene har grunnleggende språkferdigheter, og at skolen er rustet til å ivareta deres behov gjennom god nok tilpasning (se Holum, 2019 for utdypning). Det kan være annerledes å skulle bygge fagkunnskap når det er huller i det grunnleggende ordforrådet på norsk. Flere lærere vi har snakket med, bekrefter denne utfordringen og kan uttrykke det slik:

Når elevene kommer til oss, så må vi vel kunne forvente et visst nivå av norskkunnskaper? Hvordan skal vi få gjort jobben vår hvis vi hele tiden må forklare hva ord betyr? De må da vel vite hva ei vekt er? Det er vel ikke vi som skal lære elevene det?

Det er lett å sette seg inn i at lærere – særlig på videregående skole – ser det som en forutsetning at elever har grunnleggende språkferdigheter i undervisningsspråket for at man skal lykkes med ivaretagelsen av elevene. Utdraget under fra Solbues studie av praksisfellesskap som innvandrerungdom opplever i møte med videregående skole, illustrerer kompleksiteten i det å være deltaker i et fellesskap – både som elev og lærer – når verbalspråket som kommunikasjonsredskap kommer til kort:

Ishmael skal dreie på en stor maskin. Læreren har forklart fremgangsmåten, men noe gjør han åpenbart feil. Ishmael prøver, læreren står på den andre siden og sier: «Løft der, stopp der.» Ishmael bommer på spaken, og læreren roper: «NEI, nei, ikke sånn! DEN spaken der!» Læreren viser nok en gang, sakte, og forklarer. Ishmael følger med, men kan ikke se hendene hans. Så prøver han igjen, og gjør feil nok en gang.

Da stiller læreren seg bak gutten, tar tak i hendene hans, og går fysisk gjennom prosessen. Med rolige og sterke bevegelser gjør de dette. Da nikker Ishmael, ja nå kan han det. Og han gjentar prosessen flere ganger alene.

Observasjon i en time i industrimekanikk (Solbue, 2013, s. 73)

Eksempelet illustrerer at lærerens forsøk på å «forklare fremgangsmåten» for hvordan man dreier på den store maskinen, ikke var tilstrekkelig for Ishmael. Beskjeder som «Løft der!» og «Stopp der!» ga ikke presis nok veiledning til at Ishmael kunne gjennomføre operasjonene alene. Gradvis nærmer læreren seg ved å senke tempoet og vise fremgangsmåten, men uten at Ishmael kan se hva læreren gjør. Til slutt håndleder læreren Ishmael gjennom prosessen, og da får han det til, alene. Den lille episoden viser både tilkortkommenhet og forsøk på å finne løsninger. Det illustrerer eleven som trenger veiledning for å forstå, og læreren som først ikke når frem, men som finner veien og tilrettelegger.

Andre lærere vi har snakket med, beskriver betydningen av å nå frem til elevene sine slik:

En av de første tingene elevene må lære på verkstedet, er HMS. Det er helt nødvendig. Det kan jo være fatalt hvis elevene trykker på feil knapp! Det nytter ikke å rope fra andre siden av verkstedet når de ikke forstår hva vi sier. Vi har sikkert det juridiske på vår side, men det er vi som skal leve med oss selv resten av livet hvis det går galt med en av elevene våre.

Denne beskrivelsen viser det mulige alvoret i situasjonen for lærere og elever. Ansvar for elevenes helse blir ekstra tydelig når lærerne ikke enkelt kan ivareta elevene gjennom verbale instruksjoner og skriftlig informasjon på veggene om gode rutiner.

Derfor må skolene finne løsninger som hjelper lærerne med å ivareta sikkerheten til elevene. Når det gjelder kritiske funksjoner, kan det være nødvendig å tilrettelegge slik at læreren selv eller en kollega har mulighet til å utføre individuelle gjennomganger hvor de demonstrerer, modellerer og håndleder elevene.

Sikkerhet er et viktig tema på mange yrkesfaglige utdanningsprogram. Man kan for eksempel tenke seg betydningen av å forstå grunnleggende sikkerhet for seg selv og andre innenfor helse og oppvekst eller restaurant og matfag. Det er imidlertid ikke bare lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram som beskriver at de opplever å komme til kort i kommunikasjon med elever. En fellesfaglærer forteller:

Noen ganger, når jeg står der og skal forklare noe og merker at eleven ikke forstår noen ting av det jeg sier, ja, så føles det nesten som et overgrep. Det er vondt at dette er det jeg har å tilby. Og vi kjenner jo på det å ikke forstå, vi lærerne også. Så gir vi opp til slutt og later som eller går videre. Akkurat det vi ikke vil at elevene skal gjøre. Det er frustrerende.

Lærerstemmen fra eksempelet peker på noe grunnleggende: Det er ubehagelig å ikke forstå og bli forstått når vi snakker sammen. Det koster noe å stå på begge sider av denne uvissheten, å stå i forsøket. Så gir man opp, både lærer og elev, uten å helt vite hva utfallet av samtalen ble. Frustrasjonen blir kanskje hengende igjen og kan tære på over tid.

Vi er ofte opptatt av hvorvidt nyankomne elever har «tilstrekkelig dugleik i norsk» til å ha utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998). «Tilstrekkelig dugleik» har imidlertid også en emosjonell komponent ved seg, som henger sammen med opplevelsen av å ikke strekke til i kommunikasjonen. Skowronski skriver om

¹ Referanser til læreres uttalelser utover Solbue (2013) bygger på innspill som har kommet fra lærere vi har møtt i vårt arbeid som rådgivere i Statped. Vi vil særlig takke ansatte ved videregående skoler i daværende Vest-Agder fylkeskommune for lærerikt samarbeid i prosjektet «Inkludering på alvor». Sitatene er våre egne gjengivelser av innholdet i samtalene og brukes for å løfte frem viktig tematikk fra et lærerståsted.

ungdommers utrygghet inne i ordinære klasser at de kan føle seg faglig usikre og oppleve språket som begrensende (Skowronski, 2013). Eksemplene over viser også lærerens usikkerhet. Flere studier har vist at lærere opplever usikkerhet i møte med språklig mangfold (Hilt, 2017; Iversen, 2019). Det å oppleve seg utilstrekkelig i kommunikasjonen er med andre ord en felles skjebne. I den delte erfaringen ligger en pedagogisk mulighet til å tilpasse forventninger, ufarliggjøre flerspråklig variasjon og språklig tilkorkommenhet, finne løsninger og anerkjenne tiden det tar å bli og å gjøre seg forstått. Det er å anerkjenne at både lærere og elever har ulike premisser for deltakelse og kommunikasjon i inkluderende læringsmiljø.

For lærere handler dette også om profesjonalitet. Hvordan skal de tilrettelegge for læring og deltakelse når det norske språket alene ikke strekker til i møte med elevene? Det er dette vi nå skal gå nærmere inn på.

Pedagogiske muligheter i et inkluderende læringsmiljø

I det følgende beskriver vi fire tilnæringer til tilrettelegging av opplæring som kan imøtekomme det sammensatte utfordringsbildet vi har skissert. Tilnærmingene bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på læring og sammenhengen mellom elevenes erfaringer, deres språklige ferdigheter, deltakelse og læring. Tilnærmingene retter seg mot nyankomne elever, både med og uten særskilte behov, ved at de gir rammer for å tenke deltakelse og læringsutbytte hos elever med ulike læreforutsetninger.

Helhetlig kartlegging

Den første tilnærmingen vi vil løfte frem, handler om å ha en helhetlig forståelse av kartlegging som grunnlag for tilrettelegging av opplæring. Oppfølging av elever man er usikker på om har utbytte av ordinær opplæring, handler i stor grad om at skolene

skal kartlegge elevene og prøve ut tilpasninger (Opplæringslova, 1998). I dette ligger en forventning om at alle lærere som underviser en elev, skal ha kjennskap til denne elevens behov for tilpasninger i det faget man underviser i. Dette gjelder for tiltak innenfor ordinær opplæring, for særskilt språkopplæring og ved spesialundervisning. En naturfaglærer bør for eksempel kjenne til hvorvidt en elev har gode nok språk- og leseferdigheter på norsk til å tilegne seg kunnskap fra norskspråklige fagtekster helt på egen hånd.

Kartleggingspraksisen rundt elevene er ikke nødvendigvis noe som er godt innarbeidet på skoler, ei heller for nyankomne elever (Rambøll, 2016). Det blir derfor viktig at skolene spør seg hvem som trenger å vite hva om elevene, og hvordan de kan forankre dette i sitt system på en meningsfull måte.

Oppstartsamtale og relasjonsbygging

Oppstartsamtale blir av mange lærere løftet frem som en samtale som gir verdifull informasjon om eleven, samtidig som de kan bli bedre kjent med eleven. I oppstartsamtales har lærere mulighet til å vise at de er nysgjerrige på hvem eleven er, og anerkjenne de sidene ved eleven som eleven selv synes er viktige. Her kan læreren få et første innblikk i det livet eleven har levd til nå. Læreren kan få vite om elevens skolebakgrunn, interesseområder, motivasjon og ønsker. Elevens ferdigheter på morsmålet og andre språk kan løftes frem, og læreren har anledning til å veilede eleven på hvordan ferdighetene kan komme godt med i elevens opplæring. Det er også viktig å få tak i hvordan eleven ser på seg selv som elev, hvilke fag eleven opplever å mestre, og hva eleven gruer seg til, eller er usikker på.

Slik informasjon er viktig for at lærerne skal kunne tilrettelegge undervisningen (Ryen & Palm, 2019). For eksempel vil en elev med flere års skolebakgrunn og god skriftspråkkompetanse på førstespråket

trengte en annen tilpasning av opplæringen enn elever med færre års skolegang og usikre skriftspråklige ferdigheter (Geva & Wiener, 2014). På samme måte vil en elev som hittil har opplevd å mestre den norske skolen, kanskje være bedre rustet for videre opplæring enn en elev som hittil har opplevd å streve. Alle skoler bør ha et system for slike samtaler som er basert på en omsorgsfull nysgjerrighet på hvem eleven er, og kunnskap om hva som er viktig å vite noe om for videre tilrettelegging. Det finnes også ulike måter å gjennomføre samtaler på som gir støtte til lærere og elever, for eksempel bruk av tospråklig lærer og tolk (Ryen & Palm, 2019).

En oppstartsamtale er bare en start på en kontinuerlig dialog med eleven. Lærernes observasjoner av eleven og utvekslinger i løpet av skoledagen er også viktige. I opplæringsloven er det også hjemlet at hver elev skal være knyttet til en kontaktlærer som har særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål som gjelder eleven (Opplæringslova, 1998). Kontaktlærerrollen beskrives av lærere i videregående skole som å være preget av tett samarbeid med mange aktører i og utenfor skolesamfunnet (Oldervik, Saur, & Ulleberg, 2020). En lærer sier selv at det er som å være «elevens nærmeste leder» (Oldervik, Saur & Ulleberg, 2020, s. 153). For nyankomne elever kan kontaktlæreren kanskje særlig bli en slags samfunnsguide; kontaktlæreren blir litt sosionom, litt helsesøster og litt lånekasserasrådgiver. Kontaktlæreren er derfor en nøkkelperson over tid når det gjelder å samle kunnskap om hvordan opplæringen bør tilpasses for at den enkelte elev skal lære i et fellesskap.

Bruk av kartleggingsverktøy

I tillegg til samtaler og observasjoner kan kartlegging av elever innebære prosedyrer hvor både normerte tester og mer uformell kartlegging inngår (Sattler, 2008). Kartleggingsprøver og testmaterieell skal ha gode psykometriske egenskaper for å være reliable og valide verktøy. Dette forutsetter at prøvene er språklig og/eller kulturelt tilpasset elevgruppen som skal kartlegges, og at materialet er normert for elevgruppen prøven skal benyttes for (Sattler, 2008). Det hører derfor med til historien at kartleggingsverktøyene for å kartlegge nyankomne elever som skolene og PP-tjenestene har tilgang på i dag, ikke er tilstrekkelig tilpasset denne elevgruppen (Arnesen, Braeken, Ogden, & Melby-Lervåg, 2019; Rambøll, 2016). Det er usikkerhet rundt hvilke ferdigheter bruk av disse verktøyene faktisk avdekker. Det å tolke resultatene og omsette dem til pedagogisk tilrettelegging krever derfor god kompetanse både hos skole og PPT (Aagaard, 2011; Bøyese, 2017). På grunn av mulige feilkilder ved norske testverktøy brukt på nyankomne elever bør behovet for særskilt språkopplæring og spesialundervisning ikke baseres på testresultater alene, men også suppleres av kvalitative vurderinger og annen informasjon.

Gitt utfordringer ved kartleggingsprosedyrer for nyankomne inngår også elementer fra dynamisk kartlegging fra sosiokulturell læringsteori (Wertsch & Wertsch, 2009). Formålet med dynamisk kartlegging er å avdekke hvor mye støtte eleven trenger for å mestre en aktuell oppgave. En slik kartlegging ligger nært opp til en undervisningspraksis hvor læreren er bevisst på å undersøke hvilken støtte og tilrettelegging som gir deltakelsesmuligheter og bidrar til elevens læring.

Kartlegging i et systemperspektiv

Siden de fleste nyankomne elever vil ha hoveddelen av opplæringen sin innenfor klassens ramme, er kontaktlæreren og klasselærerggruppa sentrale i vurderingen av behovet for særskilt språkopplæring. For at kartleggingsresultatene skal ha noen betydning, bør eleven selv og alle elevens lærere ha kjennskap til resultatene og i fellesskap finne frem til relevant tilrettelegging. Gjennom å samle inn informasjon fra flere kilder vil lærerne kunne forstå hvor mye og hvilken type støtte eleven vil trenge, for eksempel når eleven skal settes inn i sikkerhetsrutiner, lære praktisk håndverk, lese en tekst eller samarbeide i en gruppe om å lage en presentasjon av et tema.

Forutsetningene den enkelte lærer har for å få inngående kjennskap til elevens læringsforutsetninger, er imidlertid ulike. Noen lærere underviser svært mange elever i løpet av en uke og har desto færre timer med hver enkelt. Andre lærere har færre elever og møter hver og en av dem oftere. Det er derfor viktig med gode systemer for å bygge opp et samarbeid om tilrettelegging for klasser og enkeltelever. Et slikt samarbeid kan etableres gjennom et team på skolen bestående av faglærere, norsklærere samt spesialpedagog og PP-tjeneste som opparbeider seg kompetanse på å gjennomføre, tolke og bruke kartlegging som grunnlag for tilrettelegging. Kartleggingsresultater og oppfølging av tilrettelegginger som gjøres for nyankomne elever, kan også med fordel legges inn i årsplaner slik at disse blir et fast tema på plandager, fagteammøter, klasselærerråd og i trippelsamtaler.

Å trekke inn elevenes språk- og erfaringsbakgrunn i undervisningen

Den andre tilnærmingen vi vil løfte frem, handler om å trekke de språklige og erfaringsmessige ressursene elevene har, inn i den i utgangspunktet norskspråklige

undervisningen og klasseromssamtalen (Egeberg, 2012; Egeberg & Fulland, 2019; Gibbons, 2016). Nyankomne elever kommer til Norge med ferdigheter i minst ett språk. Det er derfor viktig å understreke at vokabularferdighetene naturlig nok ikke bare består av vokabular på norsk, men består av både morsmålet, andrespråket norsk og ofte et tredjespråk som engelsk eller fransk (Monsrud, Rydland, Geva, Thurmann-Moe, & Halaas Lyster, 2019). Tilsvarende vil nyankomne elever ha erfart verden innenfor andre kontekster enn elever som har vokst opp i Norge. Noen nyankomne elever vil være alene på skolen om å ha sitt morsmål eller sine referanserammer, mens andre vil dele språk og referanserammer med noen få eller flere medelever. Dette gir ulike utgangspunkt for læring og samhandling på skolen.

Elevenes førstespråk og tidligere opplæringspråk er viktig både i innlæringen av et nytt språk og i etableringen av ny kunnskap, fordi all læring bør bygge på det elevene kan fra før (Gibbons, 2016). Innhold i læreplanen bør derfor alltid forankres i den enkelte elevs erfaringer med kunnskapsstoffet som skal læres. Kanskje vet elevene godt hva ei vekt er, de har bare ikke det norske ordet for det. Eller kanskje har eleven aldri sett ei vekt, og trenger derfor å gjøre seg konkrete erfaringer med hvordan ei vekt brukes på et kjøkken, samtidig som disse erfaringene språksettes. Da skjer læring av fag og språk parallelt. Øzerk (2016) beskriver forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling som *den substansielle hypotesen*. Hypotesen tar utgangspunkt i at elevene må ha et innhold å snakke om for å utvikle seg språklig. Lærestoffet består av kunnskap, faglige begreper, ord, uttrykk, formuleringer, tenkemåter, ferdigheter og holdninger, og er fagets substans (Øzerk, 2016).

Ut fra en slik forståelse er språklig utvikling like mye et resultat av som en forutsetning for nyankomne elevers faglige,

kunnskapsmessige utvikling. Gjennom å jobbe med begrepet *vekt* vil en elev både lære språket som trengs for å snakke om vekter og veiing, og få kjennskap til hvordan og hvorfor man må måle vekt i ulike sammenhenger. I en innlæringsssituasjon vil eleven også kunne støtte sin forståelse av det faglige innholdet gjennom å bruke morsmålet, noe som igjen vil støtte det å kunne bruke det norske språket til å kommunisere om og rundt faget (Egeberg, 2012). I praksis kan dette gå ut på at lærerne tilrettelegger for at elevene forbereder seg til et tema på sitt sterkeste språk og bruker morsmålet når de noterer og jobber, før de fremstiller noe på norsk, reflekterer med elever med samme førstespråk, benytter flerspråklige oppslagsverk eller bruker digitale oversettelsesfunksjoner systematisk. Se for eksempel ressurser på nettsiden Tema Morsmål: <https://morsmal.no/no/matematikk/matematikkvideoer-pa-flere-sprak>

Tverrfaglig arbeid med ordforråd

En tredje tilnærming vi vil understreke, handler om systematisk og tverrfaglig arbeid med ordforråd. Et stort og variert ordforråd har stor betydning for læringsutbyttet og leseforståelsen. En stor gruppe nyankomne elever som begynner i videregående skole, har et norskspråklig vokabular som ennå ikke er godt utviklet. Dette gjelder både hvilke ord de har kjennskap til (breddevokabular), og hvilke ord de har en god forståelse av (dybdevokabular). Både bredde- og dybdevokabular er viktig for læringsutbyttet og leseforståelsen, og dersom vokabularet ikke utvikler seg godt nok, kan det føre til vedvarende utfordringer med å følge med og delta i opplæring (Lyster, 2019).

Når det gjelder å styrke det norske språket, er det de samme faktorene som bidrar til god utvikling for enspråklige som bidrar til å utvikle god utvikling av et andrespråk. The National Reading Panel i USA samlet og oppsummerte studier av

effekten av tiltak for å styrke vokabularutvikling (2000). De konkluderte med at hvis vokabularopplæring skal ha effekt, må den være systematisk og langvarig. Effekten er også avhengig av at instruksjonen er eksplisitt og grundig. Konklusjonene på tvers av studier tyder på at vokabular bør læres både direkte og indirekte ved hjelp av ulike metoder og innfallsvinkler. Engasjerende og differensierte tekster, flere kontekster og mange repetisjoner bidrar til å styrke vokabularet (National Literacy Panel on Language-Minority & Youth, 2006).

Et eksempel på et forskningsbasert program som er utviklet for å hjelpe lærere med å integrere arbeid med vokabular i praktisk undervisning, er «Word Generation» (Lawrence, Capotosto, Branum-Martin, White, & Snow, 2012). Programmet vektlegger ordforråd som genererer ny kunnskap og forståelse utover seg selv. Derfor tar ikke programmet utgangspunkt i typiske faglige ord, men i akademiske ord, som *reflektere* og *argumentere*. Tanken bak programmet er at forståelsen av akademisk vokabular også vil bidra til en bedre forståelse av nye ord, fordi elevene lærer å tenke om vokabular på en mer nyansert måte og tilegner seg strategier i møte med ord de ikke forstår (Frost, Ottem, Hagtvatn, & Snow, 2016; Monsrud, 2013). I dette programmet ligger det også en tydelig samarbeidskomponent. Å gjøre systematisk og grundig ordlæring til et felles anliggende for alle elever kan bidra til et inkluderende læringsfellesskap.

Overfor gruppa nyankomne elever er det viktig med en organisatorisk modell som sikrer sammenheng mellom de ulike opplæringstilbudene (Holum, 2019). Her har man spesielt vært opptatt av sammenhengen mellom den særskilte språkopplæringen og undervisningen eleven mottar ellers. Felles lokalt læreplanarbeid blir av flere ansett som en måte å samarbeide på for å skape inkluderende opplæring. Da kan lærerne sammen tenke på tilpasninger

innenfor sine fagområder gjennom hele skoleåret. Dette kan gjelde både mellom og innenfor de ulike læreplanene i norsk, men også mellom læreplanene i fellesfag og læreplaner i programfag. Et annet aspekt vi vil løfte frem, er mulighetene som ligger i at samarbeid ikke nødvendigvis innebærer å være på samme sted til samme tid. Digitale samhandlingsplattformer gjør det mulig å samskrive og samskape i samme dokument, men til ulike tider. Slik vil lærere kunne planlegge undervisning i fellesskap, selv med ulik timeplan.

Visuell støtte, modellering og alternative uttrykksformer

En fjerde og siste tilnærming vi beskriver her, er anerkjennelsen av visuell støtte, modellering og alternative uttrykksformer i opplæringen.

I det tidligere eksempelet om Ishmael så vi hvordan læreren tilpasset sitt språklige uttrykk ved å senke tempoet og deretter modellere fremgangsmåten og håndlede eleven. Modellering er et viktig pedagogisk prinsipp i all læring. Dette kan handle om at læreren viser frem et ferdig produkt, demonstrerer hvordan et eksperiment skal gjøres, holder en presentasjon for elevene på samme måte som elevene forventes å presentere, eller lar elevene se en ferdig skrevet tekst. Modellering satt i et system handler om en gradvis selvstendigjøring av den lærende gjennom ulike faser (Refsahl, 2012): først modellere læringsmål for eleven, deretter utføre en ny strategi sammen med eleven, videre veilede eleven når han eller hun prøver selv, og til slutt tilrettelegge for at eleven øver seg og bruker det lærte på en selvstendig måte (Refsahl, 2012).

Et annet spørsmål er hvordan lærere skal vurdere hva elevene kan i fagene, når det de kan, ikke fanges opp gjennom enspråklige uttrykk for kompetanse. En lærer uttrykker det slik:

Elevene kan så mye mer enn de får vist! Vi vet at de kan det, men de klarer ikke å forklare det til oss eller skrive det ned på norsk. Men vi vet at de kan det! Vi bare vet det.

Når lærere opplever at elevene kan så mye mer enn det de får uttrykt med det norske språket, ledes vi inn på spørsmålet om hvordan elevene får vist det de kan. Vi tror det er viktig at lærere utforsker hvordan de får tak i elevenes kompetanse. Er det gjennom observasjoner av elevens atferd i klasserommet? Når eleven bruker morsmålet sitt og språket hans høres ut til å ha en annen flyt? Når eleven demonstrerer, tegner eller bygger noe? Interessen eleven viser, og spørsmålene eleven prøver å stille? Ved å utforske elevenes kompetanser utover de rent norskspråklige uttrykksformene kan lærere omsette antagelsene til pedagogisk og inkluderende tilrettelegging. For eksempel kan man tenke seg at elever kan få vist det de kan ved å filme eller fotografere prosedyrer i stedet for å skrive logg. Eller de kan benytte tankekart i stedet for å skrive en sammenhengende tekst.

Sammen om inkluderende læringsfellesskap

I dette kapitlet har vi sett nærmere på hvilke implikasjoner den komplekse bakgrunnen til nyankomne elever med og uten særskilte behov kan ha for tilrettelegging av opplæring. Vi har belyst noen sider ved lærerens rolle som tilrettelegger for deltakelse og læring for nyankomne elever. Vi har sett at det å skape inkluderende læringsfellesskap krever kjennskap både til elevenes forutsetninger og tilretteleggingsmuligheter i skolen som helhet.

Vår erfaring er at lærere i videregående skole har et stort engasjement på vegne av en sammensatt elevgruppe. Hver videregående skole er en unik organisasjon, men har mange av de samme utfordringene og finner

ulike løsninger innenfor de rammene de har. Inkluderende læringsfellesskap for elever med varierende norskspråklig kompetanse og forutsetninger for læring krever samarbeid om innholdet i opplæringen mellom lærere som representerer ulike fagområder. Tilpasset og særskilt tilrettelegging for å utvikle et inkluderende fellesskap krever også samarbeid mellom aktører på ulike nivå og mellom parter med ulik kompetanse.

I møte med lærere i videregående skole har vi opplevd mye god praksis som i enda større grad enn i dag kan deles internt i lærerkollegiet og på tvers av skoler for på den måten å kunne videreutvikle et inkluderende læringsfellesskap for alle elever.



Litteratur

- Arnesen, A., Braeken, J., Ogdén, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing children's social functioning and reading proficiency: A systematic review of the quality of educational assessment instruments used in Norwegian elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465–490.
- Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B. & Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burner, T., & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I Kverndokken, K. Askeland, N. & Siljan, H.H. (red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisningen – ulike perspektiver på undervisning [Quality and creativity in instruction – different perspectives on teaching]* (s.193–208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I Lunde, M. og Aamodt, S. (red.) *Flerspråklig og inkluderende opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E., & Fulland, H. (2019). Flerspråklig opplæring for elever i ungdomsskolen med kort botid (Statped-rapport hentet fra [Flerspråklig opplæring for elever i ungdomsskole med kort botid | www.statped.no](http://www.statped.no)).
- Frost, J., Ottem, E. & Hagtvét, B.E. (2014). Samordnet styrking av vokabular og lesing – i intensive arbeidsøkter på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag. *Spesialpedagogikk. Forskningsutgave*, (2), 43–57.
- Geva, E. & Wiener, J. (2014). *Psychological Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*. New York: Springer Publishing Company.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: sproglig utvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur i samarbejde med Professionshøjskolen UCC.
- Hilt, L.T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601.
- Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever. I Selj og Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 255–274). Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, J.Y. (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. 10.1080/14790718.2019.1612903.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Nyanlända och lärande – mottagning och inkludering (s. 139–176). I Bunar, N. (red.), *Nyanlända och lärande – mottagning och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lawrence, J.F., Capotosto, L., Branum-Martin, L., White, C., & Snow, C.E. (2012). Language proficiency, home-language status, and English vocabulary development: A longitudinal follow-up of the Word Generation program. *Bilingualism: Language and cognition*, 15(3).
- Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.-A.H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Revidert utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1).
- Monsrud, M.-B. (2013). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe. *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. (s. 129–152). Oslo: Gyldendal Akademisk.

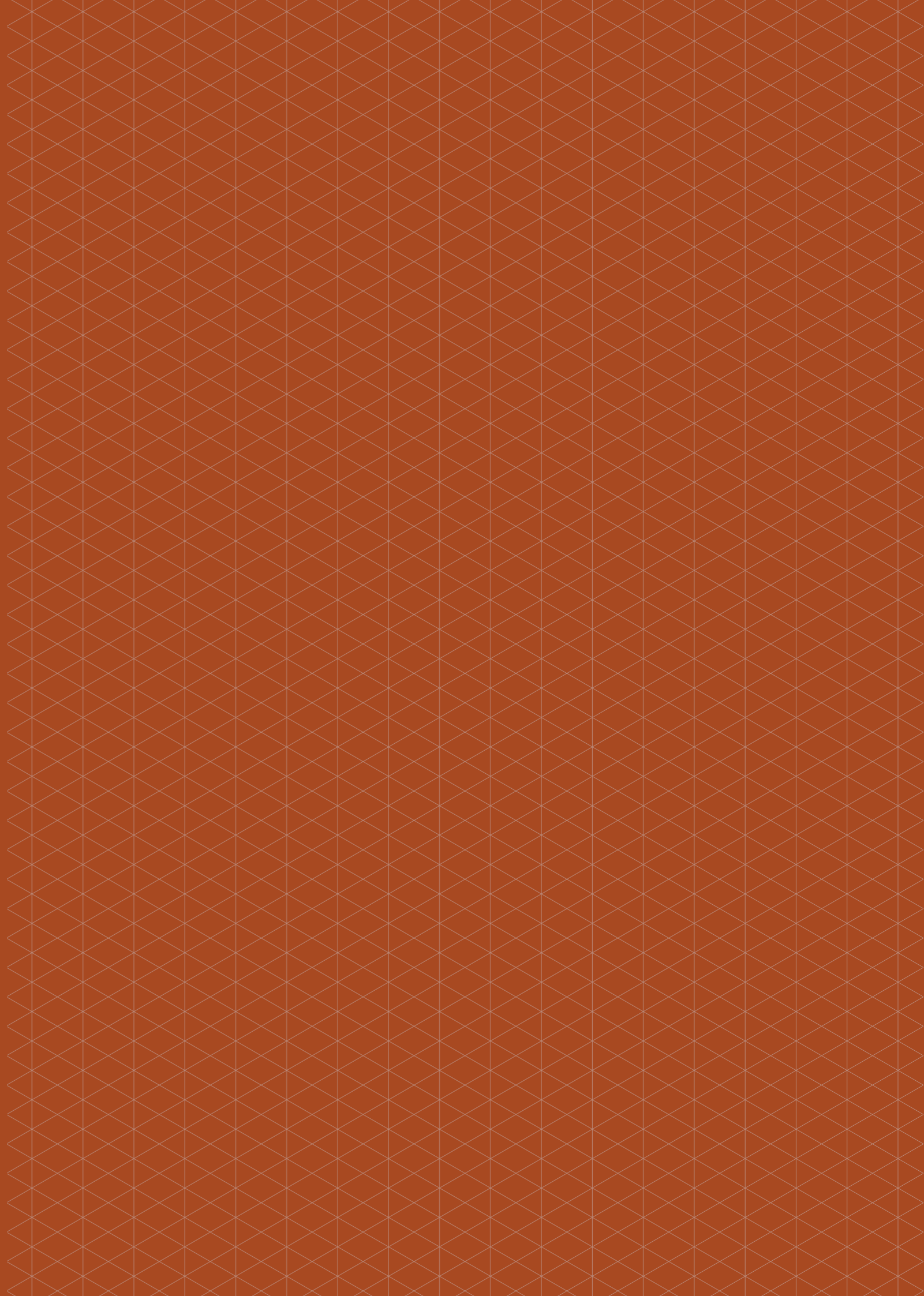
- Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E., Thurmann-Moe, A.C. & Lyster, S.-A.H. (2019). The advantages of jointly considering first and second language vocabulary skills among emergent bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17.
- Oldervik, E., Saur, E. & Ulleberg, H.P. (red.). (2020). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (Rapport fra National Reading Panel). Hentet fra <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll-rapport). Hentet fra [Report \(udir.no\)](http://www.udir.no)
- Reegård, K. & Rogstad, J. (red.). (2016). *De frafalne: om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E. (2018). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA – Norsk som andrespråk*, 26(2).
- Ryen, E. & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I Selj og Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (s. 40–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sattler, J.M. (2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5. utg.). San Diego: Jerome M. Sattler Publisher.
- Selj, E. & Ryen, E. (red.). (2019). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i «en skola för alla»* (Doktoravhandling). Lunds Universitet, Lund.
- Solbue, V. (2013). Praksisfellesskap innvandrerdokumenterer erfaringer i møte med videregående skole. I *Dialogen som viser ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdokumenterer og norsk-fødte med innvandrereldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wertsch, J.V., (2009). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, M., Handorff, J.A., Øzerk, K. (2011). Assessment of bilingual children, over activity and impulsivity – Challenges and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), 193–212.
- Aagaard, K.E. (2011). *Den språklige faktor: Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Ressurser:

Tema Morsmål: <https://morsmal.no/no/matematikk/matematikkvideoer-pa-flere-sprak>

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

