

Prosjektrapport
Opplæring for nyankomne elever i ungdomsskole
Organisering, metodikk og tidlig identifisering av oppfølgingsbehov
Av Espen Egeberg og Helene Fulland

Januar 2017



Prosjektrapport

Opplæring for nyankomne elever i ungdomsskole

Organisering, metodikk og tidlig identifisering av oppfølgingsbehov

Innhold

Forord	2
Summary in english	2
Sammenfatning	3
Bakgrunn for prosjektet	4
Prosjektbeskrivelse.....	5
Målsetning og problemstillinger	5
Organisering av prosjektet	5
Beskrivelse av deltakende skoler, lærere og elever	6
Implementering og veiledning på skolene	7
Vurderingsmetoder	7
Beskrivelse av metodikk og organisering	7
Samarbeid for å styrke gjenkjenning av det som skal læres	8
Forarbeid	9
Aktivisering og bruk av elevenes forkunnskaper.....	9
Morsmålsaktiviserende læring.....	10
Kontekststøtte, dialog og læring	10
Ordlæring	11
Vurdering av ferdigheter, forutsetninger og behov (pedagogisk basert vurdering).....	12
Resultater og drøfting	12
Problemstilling 1: Anvendbarhet og utfordringer for den pedagogiske organiseringen og metodene med nyankomne elever i en innføringsklasse og i en ordinær inkluderende klasse	12
Problemstilling 2: Effekter på læring og deltakelse for elevene.....	16
Problemstilling 3: Hvilke muligheter metodikken gir for å vurdere enkeltelevers forutsetninger og behov for tilpasninger. Dette inkluderer også å identifisere elever som kan ha behov for nærmere utredning og henvisning til PPT	18
Problemstilling 4: Anvendbarhet og utfordringer i strategien for implementering av nye arbeidsmåter og kunnskap i skolene.....	19

Oppsummering.....	21
Anvendbarhet av metodikk og organisering	21
Mulige læringseffekter	21
Muligheter for vurdering av elevenes forutsetninger og behov.....	22
Strategier for implementering	22
Konklusjoner.....	23
Referanser	23
Vedlegg 1: Fra observasjoner og logg.....	24
Vedlegg 2: Lærernes vurderinger fra intervju og samtaler underveis	29
Vedlegg 3: Elevenes bakgrunn og vurderinger.....	37
Vedlegg 4. Ledelsenes vurderinger	40

Forord

Dette prosjektet har utgangspunkt i et ønske fra Fredrikstad kommune om samarbeid med Statped om å bedre kompetanse og pedagogisk tilrettelegging for nyankomne ungdommer i ungdomsskolene. Prosjektet er gjennomført i tett samarbeid med lærere på to skoler i Fredrikstad, Borge ungdomsskole og Haugeåsen ungdomsskole, og fem tospråklige lærere som i Fredrikstad er organisert under Fris (Fredrikstad Internasjonale skole). Prosjektgruppen har bestått av Espen Egeberg og Helene Fulland fra Statped, samt Mimi Storm-Hansen, Anette Hannestad og May Tove Pedersen fra PP-tjenesten i Fredrikstad.

Summary in english

Many teachers experience challenges in terms of educational facilitation for students who have recently arrived in Norway. This project is based on a request from Fredrikstad municipality for cooperation with Statped*. The objective was to test different educational methods and organizational approaches, as well as to increase knowledge about the education for secondary school students who have recently arrived in Norway. The methods and organizational approaches were tested in two secondary schools; one which includes the students in a regular class, and another in which the newly arrived students are in a separate class. The project closely followed six students who had resided in Norway for less than one year, and thus had a very limited knowledge of the Norwegian language. Half of these students had little or no educational background prior to their arrival in Norway.

The methods and organizational approaches utilized in the project are described in the book “Flere språk – flere muligheter”** (Egeberg, 2012), and four specific issues were examined:

1. Applicability and challenges in terms of the organization and learning methods for newly arrived students in one inclusive and one separated class
2. The effect of these methods on the students’ learning outcomes and participation in class

3. What opportunities these methods present in terms of evaluating each student's prerequisites and potential needs for facilitation. This includes identifying students who may require further assessment and a referral to PPT
4. Applicability and challenges that may arise when implementing new ways of working and new knowledge into the schools

Implementation and results were closely monitored and evaluated, in part by observations, guidance and conversations with teachers and students during the implementation, and in part by interviews with the teachers, students and school management after the implementation was completed.

Both teachers and students perceived the educational methods and organizational approaches to be engaging, meaningful and achievable with the school's available resources. In addition, the teachers, school management and students considered the teachers' cooperation when implementing and preparing the educational content and teaching methodology to be meaningful and an effective. The methods seemed to contribute to activating the students, and several evaluations indicated better learning outcomes. Both preparatory work and methods that utilize and activate the students' first language seem to be particularly effective in increasing their understanding and participation in class. In addition, these methods seem to be important in developing new language skills and knowledge. The methodology and organizational approaches that were tested seem to effectively coordinate the content of the education, and are evaluated as both engaging and doable in the school setting. One of the prerequisites for the successful execution of the project was that the teachers and the school management were able to set aside time to cooperate and strategize together. The teachers expressed confidence in the methodology's ability to provide opportunities to evaluate the students' prerequisites, progress and need for facilitation. They particularly found the cooperation between subject teachers, special educators and bilingual teachers important.

** Statped is a national centre of expertise within the field of special pedagogics in the education sector, and it is an agency under the Norwegian Directorate for Education and Training.*

*** Multiple languages – multiple possibilities*

Sammenfatning

Mange lærere opplever utfordringer i forhold til pedagogisk tilrettelegging for elever som nylig har kommet til Norge. Dette prosjektet har utgangspunkt i en søknad fra Fredrikstad kommune om samarbeid med Statped. Målsetning har vært å prøve ut metodikk og organisering, samt utvikle kunnskap om undervisning for nylig ankomne elever i ungdomsskole. Metodikk og organisering er prøvd ut på to ungdomsskoler, en hvor elevene er inkludert i en ordinær klasse, og en hvor elevene går i egen innføringsklasse. De seks elevene som ble fulgt spesielt i prosjektet hadde mindre enn ett års botid i Norge og derfor lite norskspråklige ferdigheter. Halvparten av elevene hadde lite eller ingen skolebakgrunn før ankomst Norge.

Metodikk og organisering av undervisning som ble prøvd ut i prosjektet er hentet fra boken Flere språk-flere muligheter (Egeberg 2012). I prosjektet skulle fire problemstillinger undersøkes:

- 1: *anvendbarhet og utfordringer for den aktuelle organiseringen og metodene med nyankomne elever i en innføringsklasse og i en ordinær inkluderende klasse.*
- 2: *effekter på læring og deltakelse for elevene.*

3: hvilke muligheter metodikken gir for å vurdere enkeltelevers forutsetninger og behov for tilpasninger. Dette inkluderer også å identifisere elever som kan ha behov for nærmere utredning og henvisning til PPT.

4: anvendbarhet og utfordringer i strategien for implementering av nye arbeidsmåter og kunnskap i skolene.

Gjennomføring og resultater ble vurdert dels gjennom observasjoner, veiledning og samtaler med lærere og elever underveis, dels gjennom intervjuer med lærerne, lederne og elevene i etterkant.

Metodikken og organiseringen av undervisningen ble oppfattet av lærere og elever som engasjerende, meningsfull og gjennomførbar innenfor de ressurser og organiseringer skolene hadde. Lærernes samarbeid om læringsinnholdet, forarbeid med læringsinnhold og undervisningsmetodikk vurderes av lærerne, lederne og elever som meningsfulle og effektive arbeidsmåter. Metodene så ut til å aktivisere elevene godt, og flere av vurderingene tyder på økt læringsutbytte for elevene. Spesielt ser forarbeid og morsmålsaktiviserende læring ut til å gi økte muligheter for elevene til å forstå, delta aktivt i opplæringen og bygge opp språkferdigheter og kunnskap. Metodikk og organisering som er prøvd ut ser ut til å fungere godt i forhold til å koordinere innholdet i undervisningen, og vurderes som både mulig og engasjerende å gjennomføre på skolene. En forutsetning for god gjennomføring var at ledelse og lærere fikk satt av felles tid til samarbeid og planlegging. Lærerne gav uttrykk for at metodikken gav gode muligheter for å vurdere elevenes forutsetninger, læringsfremgang og behov for tilrettelegging, spesielt gjennom samarbeidet mellom faglærere, lærer for særskilt norskopplæring og tospråklige lærere.

Bakgrunn for prosjektet

Høsten 2013 inngikk Statped sørøst samarbeidsavtale med Fredrikstad kommune om et to-årig prosjekt med tema flerspråklige barn i barnehage og skole. Statped og Fredrikstad kommune samarbeidet våren 2014 om planlegging av prosjektets oppbygging og innhold. Høsten 2014 gjennomførte Statped to fagdager for fagpersoner i PPT, skoler og barnehager i kommunen. Første dag vektla utredning, og den andre tok for seg tilrettelegging for den aktuelle elevgruppen. Som en videreføring av disse dagene arbeidet deltakerne med aktuelle problemstillinger i grupper og meldte inn ønsker om utfordringer skolene og barnehagene ville arbeide videre med.

På møte mellom Statped og kommunen januar 2015 ble det ut fra dette diskutert forslag til videre prosjekttinnhold og gjennomføring. Fra ungdomsskolene ble det meldt utfordringer med å gi et godt nok tilbud til elever som nylig er kommet til Norge. Skolene opplevde at det kan være vanskelig å tilrettelegge opplæringen slik at disse elevene får et godt nok læringsutbytte. Kommunen valgte derfor å fokusere samarbeidet om kunnskapsutvikling i forhold til sent ankomne elever i ungdomsskolen. For lærerne kan det være vanskelig å vurdere om disse elevene kan ha spesialpedagogiske behov. Det ble derfor enighet om også å ha fokus på tidlig identifisering av elever med spesielle behov, og vurderinger av behov for henvisning til eller konsultasjon fra PPT.

Denne rapporten omhandler beskrivelser av den delen av prosjektet som ble gjennomført i samarbeid med PP-tjenesten i Fredrikstad og to utvalgte ungdomsskoler i Fredrikstad kommune. Gjennom prosjektet ville vi prøve ut en bestemt form for organisering av undervisning og undervisningsmetodikk med grunnlag i internasjonal forskning, samt identifisere muligheter og utfordringer i implementering og gjennomføring på to ulike skoler.

Prosjektbeskrivelse

Her presenteres prosjektets målsetting og problemstillinger samt organisering. Videre presenteres skolene, lærerne og elevene som deltok i prosjektet, hvordan arbeidsmetoden ble implementert i samarbeidet mellom Statped/PPT og skolene, og vurderingsmetodene som ble benyttet.

Målsetning og problemstillinger

Målsetningen med prosjektet var å prøve ut og vurdere en bestemt form for organisering av undervisning og undervisningsmetodikk rettet mot fagopplæring for flerspråklige elever med kort botid i Norge (se beskrivelse av organisering og metodikk nedenfor). Prosjektet hadde for det første fokus på tilrettelegging og pedagogikk: a; om denne formen for organisering av undervisning og undervisningsmetodikk ville støtte elevenes læringsutbytte, b; hvordan metodikken kunne fungere som grunnlag for vurderinger av læringsutbytte og behov for tilrettelegging, c; muligheter for å identifisere elever hvor det kan være behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Prosjektets andre fokus var implementeringen, eller gjennomførbarheten av selve arbeidsmetoden på de aktuelle skolene. Organisering og metodikk skulle kunne tilpasses både lærernes eksisterende arbeidsmetoder og elevenes individuelle forutsetninger og behov, og måtte være gjennomførbare i en ordinær ungdomsskole. Denne rapporten er derfor bygget opp rundt følgende fire problemstillinger:

1. Undersøke anvendbarhet og utfordringer for den pedagogiske organiseringen og metodene med nyankomne elever i en innføringsklasse og i en ordinær inkluderende klasse.
2. Undersøke effekter på læring og deltakelse for elevene.
3. Undersøke hvilke muligheter metodikken gir for å vurdere enkeltelevers forutsetninger og behov for tilpasninger. Dette inkluderer også å identifisere elever som kan ha behov for nærmere utredning og henvising til PPT.
4. Undersøke anvendbarhet og utfordringer i strategien for implementering av nye arbeidsmåter og kunnskap i skolene.

Organisering av prosjektet

Prosjektets deltakere ble organisert i tre grupper:

- En *styringsgruppe* forankret i kommunens og Statpeds ledelse med leder for PPT, rektorene på de to prosjektskolene og skolen som organiserer de tospråklige lærerne, samt prosjektgruppen.
- En *prosjektgruppe* (faglig utøvende gruppe) med to PP-rådgivere og to rådgivere fra Statped. Disse gjennomførte prosjektets praktiske del, inklusive implementering og veiledning i samarbeid med skoleteamet på den enkelte skole.
- Et *skoleteam* bestod av lærere og ledelse fra den enkelte skole og tospråklige lærere som hadde undervisning på skolen. Disse samarbeidet med prosjektgruppen om gjennomføring på den enkelte skole.

Våren 2015 ble det avholdt tre styringsgruppemøter. To ungdomsskoler meldte seg som interesserte i å delta. Etter planlegging av prosjektet i styringsgruppen fikk de to rektorene med seg et informasjonsskriv om innhold og gjennomføring av prosjektet til lærerne. Det var en forutsetning at både ledelse og lærere hadde interesse for å delta, og at de hadde nyankomne elever med mindre enn ett års botid i Norge. I starten av juni hadde prosjektgruppen møte med skoleteamene for nærmere samtaler om innhold og gjennomføring. Skoleteamene bestemte så hvilke elever som var aktuelle som fokuselever i prosjektet.

Implementeringen ble gjort høsten 2015 og våren 2016, og beskrives mer i detalj i et eget punkt nedenfor. I juni 2016 ble elevene, lærerne og skoleledelsen ved de involverte skolene intervjuet som del av evalueringen av prosjektet.

Beskrivelse av deltakende skoler, lærere og elever

Skole A var organisert som en ordinær skole hvor sent ankomne elever mottok undervisning i ordinær klasse, med tilbud om særskilt norskopplæring og med tospråklig fagopplæring når tospråklig lærer var å oppdrive for dette språket. Fra denne skolen deltok en samfunnsfaglærer, en lærer som hadde særskilt norskopplæring og en tospråklig lærer. I tillegg deltok skolens koordinator for flerspråklig opplæring på møtene.

Skole B hadde en egen innføringsklasse for nyankomne elever, og deltakende lærere og elever var knyttet til dette tilbudet. I innføringsklassen kom det gjennom skoleåret jevnlig inn nyankomne elever uten norskkunnskaper og med ulik grad av skolebakgrunn. Fra denne skolen deltok en samfunnsfaglærer, en norsklærer, og fire tospråklige lærere (Se Tabell 1). På begge skolene ble det beskrevet at samarbeidet mellom de tospråklige lærerne og de andre lærerne før prosjektet startet hovedsakelig ble gjort gjennom at de tospråklige lærerne fikk mer generelle oversikter over tema som skulle gjennomgås. Lærerne som skulle gjennomføre norsk- og fagopplæringen hadde ellers lite innblikk i hvordan de tospråklige lærerne jobbet og motsatt.

Tabell 1: Oversikt over deltakere:

	Skole A	Skole B
Organiseringsform	Ordinær klasse, Norsk 2 og tospråklig fagopplæring	Innføringsklasse med Norsk 2 og tospråklig fagopplæring
Deltakende lærere	En faglærer i samfunnsfag En norsk 2 lærer En tospråklig lærer	En faglærer En norsk 2 lærer Fire tospråklige lærere
Deltakende elever	2 elever	4 elever

Til sammen seks elever med kort botid på niende klassetrinn ble fulgt opp spesielt. Elevene ble forklart hva deltakelse i prosjektet ville innebære, og samtykke fra dem og deres foresatt ble gitt skriftlig. Fra Skole A deltok to elever med to ulike førstespråk, og begge elevene hadde full tid med skolebakgrunn fra hjemlandet. Begge elevene hadde ekstra timer med særskilt norsk, og den ene hadde også tospråklig fagopplæring med tospråklig lærer. Tospråklig opplæring ble gjort gjennom skolespråket eleven hadde hatt i ni år, ikke hjemmespråket. Fra Skole B deltok fire elever som startet etter sommeren 2015. Disse elevene hadde ulike førstespråk, og skoleerfaring fra hjemlandet varierte fra ingen til ni år. Tre av disse hadde tospråklig fagopplæring med tospråklig lærer, hovedsakelig som egne timer hvor de var ute av fellesundervisningen, gjennom hele prosjektperioden. Den siste eleven fikk tospråklig fagopplæring kun mot slutten av våren 2016.

Bakgrunnsinformasjon om språk og skoleerfaringer for elevene ble samlet inn av PPT og tospråklig lærer ut fra et enkelt spørreskjema.

Implementering og veiledning på skolene

Implementering av arbeidsmetodene og organiseringen av opplæringen ble gjort gjennom veiledning koblet til felles planlegging av nye undervisningstema sammen med lærerne (skoleteamet).

Veiledningen og implementering tok først utgangspunkt i de planene lærerne hadde for undervisningstema. I veiledningen ble det drøftet utfordringer temaets innhold og oppgaver ville by på for elevene, og tilrettelegging som kunne bedre gjenkjenning, forståelse og læring. Sentralt i diskusjonene var hva som var de viktige ordene og innholdet innenfor det aktuelle temaet, og hvordan de kunne samarbeide for å gi gjenkjenning og økt læring for elevene (se beskrivelse av metodikken).

Fra andre veiledningsmøte ble en modell for arbeid med nye tema presentert (se fig 1 i metodedel). Denne dannet utgangspunkt for en trinnvis utprøving av ny metodikk og organisering. Lærerne fikk etter hvert også underveis skriftlig informasjon, artikler og bokauflysninger i forhold til ulike sider av metodikken som skulle prøves ut. Midtveis i gjennomføringen fikk lærerne i prosjektet, ledere og andre lærere fra skolene som ønsket det tre to-timers kurs med aktuell teori og pedagogisk praksis.

Veiledningen foregikk i sykluser og bestod av planleggingsmøte, observasjoner av gjennomføringen og evaluering, som igjen dannet utgangspunkt for ny planlegging. Hver slik syklus dreiet rundt et bestemt tema som lærerne skulle undervise i.

Observasjon av en eller flere av lærernes gjennomføring i utvalgte timer ble gjort for hvert tema og var del av grunnlaget for evaluering, veiledning og planlegging av neste gjennomføring. Nye metoder og tilnærminger ble trinnvis presentert og innført etter som det passet inn i de pedagogiske utfordringene. Det var noe ulikheter mellom skolen i hvem som deltok i ulike deler av veiledningen. Dette blir beskrevet senere. Lærerne sto fritt til å prøve ut aktuell metodikk også i andre fag og med andre elever, men dette ble ikke fulgt opp som en del av prosjektet.

Vurderingsmetoder

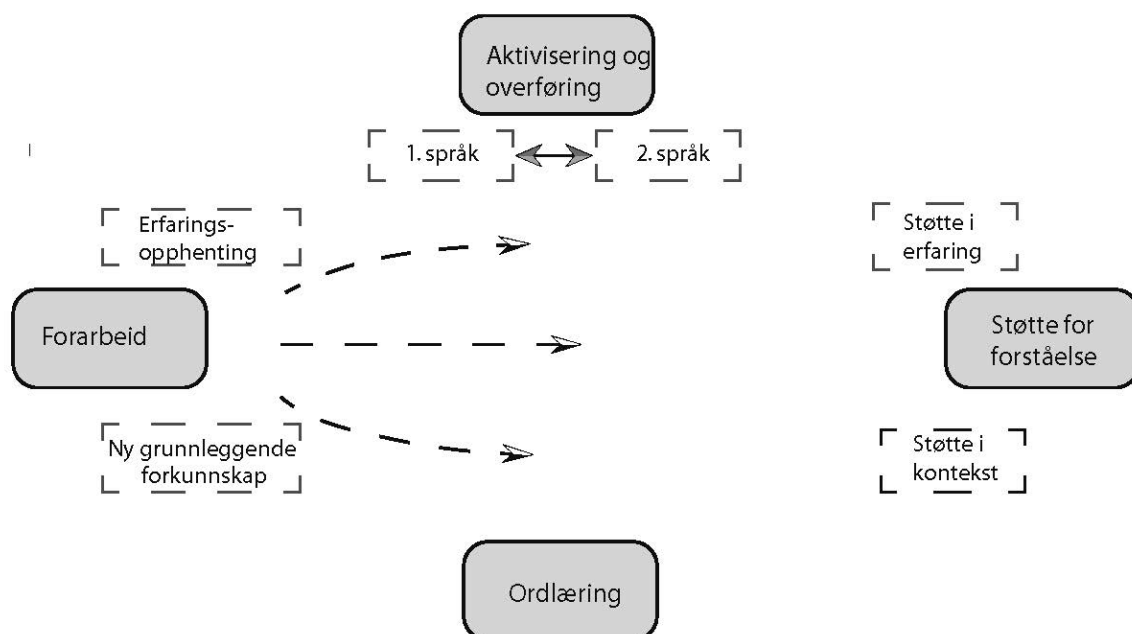
Hovedfokus for vurdering i prosjektet er knyttet til de fire problemstillingene presentert tidligere. Problemstillingene ble vurdert gjennom to informasjonskilder. For det første har vi brukt Statped og PPTs loggføringer underveis i prosjektet. Her har veilederne fra Statped og PPT skrevet ned observasjoner fra gjennomføringen av undervisningen og veiledningene, og fra samtaler med elever og lærere. For det andre, og som hovedkilde, har vi støttet oss på intervjuer med deltakerne i prosjektet. Statped gjennomførte strukturerte gruppeintervjuer med lærerne på hver skole og med ledelsene fra de to involverte skolene og ledelsen for de tospråklige lærerne. I tillegg gjennomførte PPT individuelle intervjuer med de seks elevene som deltok med tolk. Intervjuguider til intervjuene ble utarbeidet i samarbeid mellom PPT og Statped. Vi tok lydopptak av alle intervjuene, og alle intervjuene ble transkribert av de som gjennomførte intervjuene.

Lærerne fikk utdelt et skjema for loggføring underveis, og fikk spørsmålene til intervjuet i forkant. Slik var lærerne kontinuerlig oppfordret til å vurdere både implementeringen og elevenes læring.

Beskrivelse av metodikk og organisering

Vanlige utfordringer blant nyankomne elever er lite relevant erfaring, skolebakgrunn og norskspråklige ferdigheter i forhold til innholdet og språkbruken de vil møte i opplæringen. Blant elevene vil det likevel være svært ulike forutsetninger og behov, ut fra blant annet erfaring, kunnskap, evner og språkferdigheter.

Metodikk og organisering som skulle prøves ut, og veiledning på dette, tok utgangspunkt i en modell for arbeid med nye tema og ulike metodiske tilnærminger presentert i Egeberg (2012). Nærmere beskrivelser og forskning som ligger bak finnes også i denne boken.



Figur 1 Arbeidsmodell med nye tema (Egeberg 2012)

Her gis en kort beskrivelse av metodikk og organiseringer av opplæringen som skulle implementeres og vurderes i prosjektet.

Samarbeid for å styrke gjenkjenning av det som skal læres

Elevenes læringsutbytte vil i stor grad ha sammenheng med at elevene har interesse og forståelse for undervisningsinnholdet de møter i skolen. Dette er blant annet avhengig av at innholdet oppfattes som gjenkjennelig og meningsfullt. Det som skal læres må tilrettelegges slik at eleven ser sammenheng med de språklige erfaringene de har på førstespråk og norsk, men også med andre erfaringer og kunnskaper de har. I tillegg til erfaringer og kunnskaper de har med seg vil gjenkjenning ha sammenheng med koordinering med også erfaringer og kunnskaper fra andre timer og fag i undervisningen. Gjenkjenning antas å gi øke muligheter for å forstå, bli motivert av et meningsfullt innhold. Det er trolig en viktig forutsetning for å kunne være aktive deltakere i refleksjon om det som skal læres.

Samordning og koordinering av tema, ordbruk og annet innhold i ulike deler av undervisningen var antatt å være sentralt for å styrke slik gjenkjenning. Elevene skulle oppleve at lærerne startet med å ha fokus på de samme sentrale ord, kunnskaper og referanser så langt dette var rimelig. Lærerteamene besto av ulike lærere som arbeidet med de samme tema. Dette inkluderte også lærer som hadde grupper med særskilt norskopplæring og tospråklige lærere. En gjennomgående og sentral del av organiseringen av undervisningen var derfor disse lærernes felles planlegging og koordinering av innholdet i forkant.

I et gitt tema i eksempelvis samfunnsfag kan læreboken ha mange sider tekst og ulike undertema, inkludert en rekke med sentrale fagord. Lærere vil ofte vektlegge eller velge ut ulike ord og tematisk

innhold, noe som blant annet kan gjøre det vanskeligere å kjenne igjen og overføre kunnskaper fra en undervisningstime med dette tema til en annen. I felles planlegging av det nye tema ble derfor lærerne enige om hvilke deler av tema og tekst de skulle ha spesielt fokus på, og noen sentrale ord innholdet skulle forankres i.

Det var enighet om å holde seg til ordinære læreplaner og de samme tema som andre elever i ungdomsskolen i stedet for egne læreplaner for særskilt norsk, også i innføringsklassen. Dette var tenkt å styrke muligheter for å engasjere og utfordre elevene best mulig, samtidig som de i størst mulig grad skulle få samme erfaringer og kunnskaper som andre elever var opptatt med. Høye utfordringer skulle støttes gjennom øvrig tilrettelegging og metodikk beskrevet senere, og gjennom at lærerne i større grad valgte ut det mest sentrale innholdet i temaet og startet med å fokuserte på dette.

I prosjektet ble det valgt å ta utgangspunkt i samfunnsfag, som ble regnet som relativt konkrete fag, og derfor lettest å starte med. I dette faget regnet vi med at det var gode muligheter for å bruke elevenes egne erfaringer, relativt uavhengig av skolebakgrunn, og slik styrke mulighet for gjenkjenning av innholdet. Når lærerne fikk erfaring med metodikken i arbeid mer konkret innhold var det antatt at de lettere kunne overføre dette til andre og mer abstrakte tema.

Forarbeid

Elever som har lite erfaring med språk og kunnskap de møter i klasserommet vil gjerne få med seg lite av innholdet, og dermed også ha dårligere forutsetninger til å delta aktivt i læringsaktivitetene. Forarbeid med sentrale språkferdigheter og kunnskaper i forkant av felles undervisning vil kunne øke forståelse av innholdet, gjenkjenning og læringsutbytte når tema og ord senere gjennomgås i felles undervisning (Egeberg 2012, Egeberg 2014). Forarbeid gjøres gjerne i kortere økter med enkeltelever eller en mindre gruppe. I et forarbeidet vil man dels aktivisere relevante kunnskaper eleven allerede har, blant annet gjennom førstespråket (se mormålsaktiviserende læring), dels begynne kobling av forkunnskapene til de kunnskapene og språkbruk som er valgt som fokus i lærernes planlegging.

Forarbeidet med utvalgte tema og sentrale ord ble gjort først gjennom førstespråket med tospråklig lærer for elevene som hadde tilgang på dette. To elever hadde ikke tospråklig lærer. For en av disse ble forarbeidet gjort som innledning til tema i gruppen (innføringsklassen), og for en i gruppetimer med særskilt norsk med norskspråklig lærer. Lærerne la da til rette for at elevene skulle kunne aktivisere erfaring via mormålsaktiviserende læring på andre måter (se eksempler under). Arbeid med ord og kunnskaper i forarbeidet ble støttet på ulike måter gjennom tekster som ble lest flere ganger og diskutert, bildebruk og arbeid med å bygge opp tankekart (se senere i kapittelet)

Aktivisering og bruk av elevenes forkunnskaper

Aktivisering av forkunnskaper og ferdigheter, og tilrettelegging for å anvende dette til å forstå, utvide kunnskapen, til å knytte det til nye erfaringer, kunnskap og språkbruk, ser ut for å være svært viktig for læring (Markant 2016). Det kan blant annet styrke oppfatning av egne ferdigheter og muligheter, og fremme mer aktiv bruk av forkunnskapene (Lucariello 2016, Shing 2016).

Aktivisering av forkunnskaper, og kobling til ny kunnskap og nye ord (både via førstespråk og på norsk) var et viktig fokus både i forarbeid og i felles arbeid med kunnskap og språk i felles undervisning. Ulike tilrettelegginger for å aktivisere elevene var derfor stadig tema på veiledningene. Eksempelvis presenterte lærerne først aktuelle ord og tema/kunnskaper, enten gjennom førstespråket eller norsk, og støttet gjennom for eksempel bilder, tankekart eller muntlige eksempler. Lærerne støttet så elevene i å få frem deres assosiasjoner og erfaringer på dette, og la muligheter for å delta i dialog om dette. Elevenes egne innspill skulle så brukes videre som grunnlag

for ny kunnskap og språkferdigheter og gjenkjenning i det videre arbeidet i felles undervisning. Dette skulle brukes som rutine både i forarbeid og i arbeid med ord og tema i felles undervisning.

Morsmålsaktiviserende læring

Førstespråket, eller morsmålet, vil være språket som er brukt om svært mange av de erfaringer en flerspråklig elev har gjort, gjennom eksempelvis at foreldre, lærere og eleven selv har brukt ord på dette språket for å beskrive og diskutere erfaringene. De ordene som er mest brukt, og dermed mest koblet til erfaringene, vil gjerne være ordene som lettest aktiviserer aktuelle assosiasjoner og kunnskaper og ulike språkferdigheter knyttet til disse opplevelsene (Egeberg 2012).

Morsmålsaktiviserende læring (ibid) er tilrettelegging og metodikk hvor morsmålet aktiviseres på ulike måter, og gjennom det erfaringer og relevante kunnskaper eleven kan aktivisere gjennom dette språket. Slik kan det bygges broer mellom denne kunnskapen og språkferdigheter til ny kunnskap og språk eleven møter i undervisningen. Morsmålsaktiviserende læring inkluderer ikke bare at noen bruker elevenes språk til å forklare og diskutere, men tilrettelegging som støtter eleven selv i å bruke sitt førstespråk til å reflektere og forstå. Morsmålsaktiviserende læring skal gi eleven et best mulig redskap til å bruke sin flerspråklige kompetanse til å tenke og resonnerer om undervisningens innhold. Det kan øke motivasjon, opplevelse av å mestre og innsikt i at man har kunnskap som kan brukes i møte med det nye som skal læres på skolen. I dette prosjektet ble morsmålsaktiviserende læring tilrettelagt på flere måter.

De elevene som hadde tospråklig lærer fikk først presentert og diskutert sentrale ord og kunnskaper valgt ut i planleggingen skriftlig og muntlig på førstespråket gjennom forarbeidet. Ord, språklige uttrykk, tekster og kunnskaper ble videre diskutert både på førstespråk og norsk for å se sammenhenger og overføre kunnskaper mellom språkene. Andre ganger kunne også elevene ha med seg norske tekster og ord de ville ha hjelp med til tospråklig lærer.

Det ble videre på ulike måter tilrettelagt for at elevene skulle kunne reflektere over og utforske norske ord og nye kunnskaper ved hjelp av førstespråket, både for seg selv, med norske lærere og eventuelt med andre elever som snakket dette språket. Med støtte i ulik kontekst (se under) ble dette så diskutert og utforsket sammen på norsk. Eleven fikk eksempelvis gi en forklaring eller komme med et innspill på førstespråket, som så ble omformulert på norsk sammen med lærer og andre elever. Bevisstgjøring av hvordan de selv bruker og kan bruke strategier for selv å bruke førstespråket til å reflektere over nye kunnskaper og betydning av norske ord ble støttet med grunnlag i de erfaringene eleven selv gjorde med slike strategier.

Kontekststøtte, dialog og læring

Det ble lagt stor vekt på ulike former for kontekststøtte for å fremme forståelse, dialog og refleksjon om språk og kunnskaper sammen med elevene helt fra starten av arbeidet. Støtte i kontekst er viktig for å gjøre det som skal læres forståelig og meningsfullt, og for å klare å se sammenhenger mellom ulike deler av det som skal læres og egne erfaringer og kunnskap. Kontekst, eller sammenheng, kan eksempelvis være konkrete referanser som bilder, gjenstander eller handlinger/aktiviteter, men det kan også være enkle forklaringer, å verbalt eller visuelt å utforske sammenhenger, eller annen tilrettelegging for å konkretisere og sette noe nytt i sammenheng med tidligere erfaringer. Kontekst i dette prosjektet fokuserte spesielt på å få frem og bruke elevens egne erfaringer, og gjennom dialog og oppgaver å tilrettelegger for å se sammenhenger.

Etter korte innledende forklaringer, på førstespråk eller norsk, ble elevene utfordret til å diskutere sentrale ord og kunnskaper. Kontekststøtten kunne eksempelvis være bilder av eksempler på innholdet som grunnlag for å utforske egenskaper, sammenligne kategorier av ord, begreper og ulike kunnskaper som ble presentert.

Tankekart med ord og bilder ble mye brukt som kontekststøtte og konkret utgangspunkt for å lage oversikt over sentrale ord og tema, legge til ny kunnskap og nye ord, diskutere og utforske. Slike bilder, tankekart og andre fremstillinger kunne følge elevene mellom de ulike timene og arbeidsøktene på et tema, for eksempel fra arbeid med tospråklig lærer til felles arbeid i klassen.

Ordlæring

Kunnskap om sentrale ord som brukes i undervisningen er viktig for å forstå og huske det som skal læres. I et nytt tema vil det gjerne være noen få sentrale fagord (kalt «fokusord» eller «nivå 3-ord» i Egeberg 2012) som det er spesielt viktig å ha dybdekunnskap om. Dette er noen få sentrale akademiske ord mye av den aktuelle kunnskapen kan kobles til. Disse ordene vil være koblingspunkter for kunnskap om både tema og andre ord som brukes, og det er ønskelig med mange assosiasjoner og detaljerte kunnskaper om ordet, inkludert hvordan det henger sammen eller kan avgrenses fra andre relevante ord.

I tillegg til ordene på nivå 3 vil det være en del ord som brukes i forbindelse med tema som elevene må forstå på en rimelig måte slik de brukes her, for eksempel i forklaringer og beskrivelser. Ordet skal forstås i denne sammenhengen, men man trenger ikke dypere kunnskap om det. Det er gjerne nok å få en enkel definisjon eller forklaring («nivå 2-ord» i Egeberg 2012).

I et nytt tema kan det være mange ord som kan være aktuelle på nivå 3, og lærebokforfattere og lærere vil ofte legge hovedvekt på ulike ord og kunnskaper i et gitt tema. I prosjektet antok vi at det ville være mest effektivt å velge ut noen ord på nivå 3 og 2 i forkant, og samarbeide for å sikre at disse blir sentrale for alle lærerne, og slik gjenkjennelige fra time til time. Gjennom stadig bruk og utvidelse øker sjansen for gjenkjenning og muligheter for grundig utforskning av innhold og sammenhenger. Hvilke ord som skal brukes på nivå 3 (2- 5 ord) ble algt ut i planlegging av tema av de lærerne som skal samarbeide, som faglærer, særskilt norsk-lærer og tospråklig lærer. Tilsvarende vil man identifisere ord på nivå 2 som det er stor sjanse for at ikke alle elevene har kjennskap nok til, og sørge for at bruken av disse forklares på en enkel måte tidlig i arbeid med tema.

Kontekststøtte, dialog og morsmålsaktiviserende læring som omtalt over skulle brukes aktivt i arbeide med ordene. De valgte fokusordene skulle først bli forklart støttet gjennom ulike former for kontekst, og så jevnlig diskutert og utforsket sammen med elevene, både i forarbeid og ulike aktiviteter og oppgaver elevene var engasjert i. Alle lærerne skulle ha hovedfokus på de samme ordene for å styrke gjenkjenning og videreutvikling av kunnskapene.

Tankekart, eller semantiske kart over sentrale ord skulle hjelpe lærere og elever å ha felles fokus i arbeidet med disse ordene og sammenhenger med andre sentrale ord og kunnskaper, og som støtte for å huske og ha dialog rundt ord og videre utforskning av tema.

Dialog mellom lærer og elever, og mellom elevene fra starten av arbeidet med nye ord var sentralt for å aktivisere og få frem elevenes egne erfaringer som kunne kobles mot ordene. Aktiv deltakelse i slik dialog antas her å ha stor betydning for læring. I tillegg gir det gode muligheter for lærer å vurdere kunnskaper og erfaringer som kan anvendes for å gjøre innholdet gjenkjennbart, og for å vurdere hva elevene trenger av tilrettelegging og kunnskaper (pedagogiske basert vurdering). Dialogene foregikk gjerne i vekslinger mellom første- og andrespråket for å styrke muligheter for gjenkjenning og overføring mellom språkene.

Gjentatt tekstlesing, hvor kortere fagtekster ble lest høyt for elevene flere ganger, og sentrale ord og innhold diskutert sammen med elevene ble prøvd ut på ulike måter av lærerne. Hensikten med metodikken er dels å få gradvis mer forståelse for ord og innhold, og dels få innøvd oppfatning av og muligheter for bruk av akademisk tekst og språkbruk (Egeberg 2014).

Vurdering av ferdigheter, forutsetninger og behov (pedagogisk basert vurdering)

Gjennom dialog og arbeid med innhold skal tilretteleggingen få frem elevenes egne forståelser, eksempler, assosiasjoner og erfaringer knyttet til ord og kunnskaper som presenteres. Refleksjoner og oppgaver ble gjort dels gjennom førstespråket og dels på norsk, og både individuelt og i mindre eller større grupper. Dialog og arbeid med oppgaver ble gjerne støttet gjennom kontekststøtte som tankekart og bilder. Ut fra elevenes innspill, aktivitet og svar og nye innspill og tilrettelegginger fra lærer vurdere om eleven viser økt forståelse og kunnskap om det som skal læres. Slike former for dynamisk og pedagogisk basert vurdering kan gi lærer gode muligheter til innblikk i elevenes styrker og forutsetninger (eksempelvis språkferdigheter på første- og andrespråket, relevante kunnskaper eller læringsstrategier). Det skal også være et utgangspunkt for å vurdere behov og prøve ut ulike former for tilrettelegging, og undersøke hvilke kunnskaper og ferdigheter det skal fokuseres mer på. Hovedfokus i slik vurdering vil dermed være sammenhengen mellom ulike tilrettelegginger og læringsutbytte for eleven. Slik vurdering av ferdigheter, behov og progresjon kan også indikere behov for nærmere utredning, og eventuell kontakt med PP-tjenesten. Tilnærminger til pedagogisk basert vurdering brukt i prosjektet er mer beskrevet i Egeberg (2016).

Resultater og drøfting

Disse vurderingene bygger på informasjon om elevenes bakgrunn, samt intervjuer med lærerne (vedlegg 2) og elevene (vedlegg 3), samt observasjoner (vedlegg 1) og intervjuer med lederne (Vedlegg 4).

Sitatene som er gjengitt i vurderingene er utdrag fra intervju og samtaler med lærerne når ikke annet er angitt (se vedlegg 2). Vedlegget med intervjuer og observasjoner er delt inn tematisk, og anbefales for å få mer innblikk i praktisk gjennomføring.

Problemstilling 1: Anvendbarhet og utfordringer for den pedagogiske organiseringen og metodene med nyankomne elever i en innføringsklasse og i en ordinær inkluderende klasse

Felles koordinering og planlegging av undervisningen.

Organisering og samarbeid om innholdet i undervisningen var regnet som sentralt for å kunne gjennomføre den aktuelle pedagogikken i prosjektet. I intervjuer og samtaler underveis ble også samarbeid om innhold, rekkefølge på forberedelser og videre oppfølging i klassen trukket frem av alle lærerne som sentralt for å effektivisere arbeidet og gi elevene bedre forståelse av innholdet. *«det er verdt å bruke litt tid på det sånn at undervisning blir bra, jeg synes ikke vi har brukt for mye tid, heller for lite».* *«(hele skolen) bør legge litt mer opp til å få til et samarbeid mellom språklærerne og faglærerne, så vi blir mer kjent med hverandre og hva vi holder på med. Det tenker jeg på først og fremst».* Koordinering av innholdet for å skape gjenkjenning trekkes spesielt frem. *«Tospråklige og faglærer arbeider sammen, førstespråket kommer først, det er veldig positiv».* En av lærerne forteller eksempelvis på et av møtene underveis at hun ikke kaster ikke bort så mye tid lenger, bruker ikke så mye tid på grammatikk-opplæring som før, og at det ikke er så mange løsrevne temaer i undervisningen.

Metodisk og teoretisk kunnskap innført gjennom prosjektet ser generelt ut til å ha hjulpet lærerne i å planlegge og bygge opp det faglige innholdet så elevene lettere kan relatere dette til egne erfaringer

og kunnskaper, og derfra bygger opp og gi mening til den nye kunnskapen. «.. blir flinkere til lage undervisningsopplegg, og tenker hva som kan være mest mulig effektivt i løpet av en time, hva er aller mest viktig å gjøre i den undervisningen man har ... få frem elevenes bakgrunnskompentanse ..». «har en følelse av at mange starter litt over hodet på eleven, jeg har gjort det jeg også. ... ja og skynde seg gjennom boka, i stedet for å bruke mer tid og plukke ut noe». «.. bruke grunnleggende begreper og ikke begynne å mase i vei for å komme gjennom pensum, men å ta seg litt bedre tid i starten, for man kommer som regel igjennom det man skal allikevel da.»

Lærerne påpeker at når de gjennom felles planlegging får mer klarhet i hvilke fagord og innhold som er viktigst kan de bygge opp undervisningsinnholdet herfra, og ikke være så bundet av å komme igjennom hele tema og alle sidene i lærebøkene: «... bruke grunnleggende begreper og ikke begynne å mase i vei for å komme gjennom pensum, ta seg litt bedre tid i starten, for man kommer som regel igjennom det man skal allikevel». De mener dette gir bedre læringsutbytte for alle elevene, også de rent norskspråklige i ordinær klasse.

Nytten av samarbeidet ble raskt tydelig på den ene skolen hvor alle lærerne deltok i planleggingen fra starten. Avsetting av samarbeidstid med støtte fra ledelsen så ut til å ha vært avgjørende for å få dette raskt i gang. En lærer på den skolen som brukte lengre tid på å få i gang samarbeide uttalte blant annet «Det har vært utfordrende ... å finne fellespunkt for å sitte sammen og gjennomføre (planlegging og samarbeid)». Utfordringer i forhold til felles planleggingstid på denne skolen kunne dels ha sammenheng med at det var flere tospråklige lærere som skulle være med, og disse hadde også oppdrag på flere skoler. Etter noe utprøving og støtte fra ledelsene på skolen og for de tospråklige lærerne kom dette på plass. Etter hvert som også disse ble mer samkjørte på planleggingen så det ut som de trengte noe mindre tid sammen, og mer effektivt kunne samordne noe av planleggingen gjennom databasert kommunikasjon.

Hvem som bør ha hovedansvaret for planlegging av faglig innhold ble diskutert. På den ene skolen ble det diskutert om ikke faglærerne burde bestemme og planlegge faginnholdet for så å distribuere dette til tospråklige lærere og lærer for særskilt norsk. Etter som de fikk erfaring med å planlegge sammen var det enighet på begge skoler om at de burde gjøre dette mest mulig sammen, men etter å ha forberedt seg hver for seg. «de tospråklige lærerne skal være med å velge teksten fordi vi da lettere kan finne nøkkelordene og bli enige om hva vi legger i de forskjellige nøkkelordene, så at vi ikke legger forskjellige ting i det og er enige i hva vi legger, det er jeg veldig opptatt av».

Det at tospråklige lærere ble trukket tettere inn i planleggingen så ut til å gi positive effekter på både hvor målrettet de kunne jobbe, deres selvfølelse og mulighet til å påvirke undervisningen positivt. «Som tospråklig lærer ble jeg mer bevisst på at bruk av morsmålet til å lære fag og språk er kjempeviktig ...» «... jeg føler meg på en måte som en litt bedre lærer, til å hjelpe mine elever, jeg har vært mer bevisst på det som vi har snakket om».

Lærerne på begge skoler sier de vil prøve ut slike arbeidsmetoder også i andre fag. Også ledelsen trekker frem de viktige effektene som ligger i å samarbeide om innhold, og at dette er noe de vil ta med seg og videreføre for hele skolen.

Utfordring med ulike forutsetninger i gruppen

Innføringsklassen påpeker spesielt utfordringene de har utover året med at det stadig kommer nye elever uten norskkunnskaper. En differensiering og individuell oppfølging av elevene mener de da er spesielt viktig, og krever god organisering av en kombinasjon av individuell forberedelse og fellesundervisning. «Vi har en som har null skolebakgrunn fra før, en som har seks-sju år, så det var litt vanskelig å gjennomføre samme tekst på alle, men jeg prøvde å tilpasse til han som hadde null skolebakgrunn, det var litt utfordring for meg, jeg brukte litt mer tid på ham.» Kunnskaper om

hvordan man i en slik setting kan tilrettelegge for gjenkjenning for den enkelte, og bygge opp ny akademisk kunnskap fra ulike erfaringer vil være sentralt. Hvordan tospråklige- og særskilt norsk-lærere kan tilrettelegge dette i forkant ble diskutert og eksemplifisert noe. Dette hadde det likevel vært nyttig å ha mer tid til å arbeide med.

Det ble diskutert en del hvor lette og konkrete tekster burde være i starten. Det kan være lett å gjøre tekster og innhold for enkelt når man har elever med lite skolebakgrunn, kunnskap og språkferdigheter. Erfaringer fra prosjektet viser at det oftest er både mulig og engasjerende å gi elevene utfordringer på dette, så sant man tilrettelegger for at de opplever å mestre og kunne delta i refleksjon. Om man må begynne enkelt må det likevel utfordre og engasjere, og det er viktig å raskt nok utfordre eleven i retning av det de vil møte i mer felles undervisning og som gir forståelse og gjenkjenning der. En balansegang her krever god dialog med eleven, målrettet og kontinuerlig pedagogisk basert vurdering, og kunnskap om konkrete metoder for å gjøre dette. Lærerne understreker også behovet for, og nytten av, veiledning og samarbeide om slike utfordringer og kunnskaper.

Spesielt trakk lærerne frem mulighetene som lå i morsmålsaktiviserende læring og å bygge på det som er gjort med tospråklige lærere eller særskilt norskundervisning i faglærers arbeid med tema i klassen. Dette var også ganske tydelig i observasjonene. I disse forarbeidene var det muligheter for å hente opp den enkeltes erfaringer og begynne å relatere dette mot det de ville møte i klassen (se modellen for arbeid med nye tema).

For de elevene som viste rask fremgang i innføringsklasse påpekte lærerne senere i prosjektet behov for kontinuerlig kartlegging og vurdering av om de burde a raskere burde gå over til ordinær klasse for å opprettholde utfordringer.

Forarbeid

Forarbeid til felles arbeid med tema i klassen ble dels gjort individuelt, dels i liten gruppe, og dels gjennom førstespråket (morsmålsaktiviserende læring), dels gjennom særskilt norsk timer. Forarbeidet kunne ofte være korte økter, men hvor man gikk i dybden på bare to til tre ord eller jobbet med aktuelle kunnskaper som senere skulle opp i klassen. Slikt forarbeid og aktivisering av elevenes egne bakgrunnskunnskap trekkes frem av lærerne som viktig i flere sammenhenger. Observasjoner viser eksempelvis elever som kan forklare et nytt ord til en medelev etter forarbeidet (også til norsk elev). Det observeres tydelig mer aktivitet og riktig forståelse hos elevene i klassen når elevene gjennom forarbeidet har vært hjulpet til aktivisere egne kunnskaper. Den store betydningen av forarbeidet ble trukket frem av lærerne og elevene jevnlig.

Spesielt gjaldt dette når det ble gjort med koordinert innhold som gav gjenkjenning og mulighet til raskt å støtte seg til og bruke dette aktivt i klassens arbeidet med tema. Lærerne (på førstespråk eller norsk) presenterte for eksempel nye ord med en kort forklaring, gjerne støttet med bilder og konkrete kunnskaper koblet til ordet. «.. *forarbeidet, som jeg alltid har visst er viktig, har blitt trukket frem og blitt del av undervisning igjen... å prøve å få frem bakgrunnskunnskap til elevene, det har jeg gjort som en veldig naturlig del av undervisningen.*» Det å være aktiv i å skulle formulere og forklare for andre øker trolig også muligheter for forståelse og norskspråklige ferdigheter.

Mulighet for deltakelse og refleksjon

Kunnskap om hvordan læreren kan tilrettelegge for refleksjon rundt ord og kunnskap er sentralt for effektiv undervisning. Det er også rimelig å anta at slik kunnskap er et viktig grunnlag for å kunne

tilpasse og differensiere for å gi gjenkjenning og læringsmuligheter for elever med ulike erfaringer og forutsetninger.

For å støtte forståelse og mulighet til raskt å få et riktig innhold i et nytt ord begynte lærer for eksempel med å gi elevene en enkel forklaring på ordet, gjerne støttet i kontekst som bilde. Dette ble så fulgt opp med mer åpne spørsmål og annet som utfordrer til å komme med egne erfaringer, meninger og argumenter. *«det du sa om måten man stiller spørsmål til elevene på, å ikke stille ordstillinga slik at elevene oppfatter at det finnes bare et svar, den fella går jeg i hele tida, da får du jo bare tre elever som rekker opp hånda. Det er mye av det vi har hatt som jeg har lyst til å gjøre mer av.»*

Et konkret utgangspunkt som bilder og grunnleggende forklaring av et ord gav tydelig engasjement og interesse for å delta i refleksjoner og utforskning av eksempelvis hva ord kan bety og ulike kunnskaper og erfaringer eleven hadde med dette. *«som vi sa tidligere, det med bilder var jo veldig effektivt, virket det som, det å få noe konkret å forholde seg til, jeg skal prøve senere nå med datamaskin og prøve en gruppe med bilder og en gruppe med pc»*

«det er så vanskelig å bare sitte og høre på et annet språk i to timer, de begynner med andre ting. Med variasjon som gruppe arbeid, bilder, se på film, vil være mer effektivt, de kan også lære kanskje mer effektivt. I tillegg til den teksten som de får»

« ..veldig positivt å se spontanitet i gruppene ved gruppesamarbeid, veldig moro å se hvordan de blomstret når de var sammen, og fikk brukt hverandre, det synes jeg var veldig positivt.» Måter å gjøre dette ble diskutert jevnlig i veiledninger og i forbindelse med observasjoner.

Ordlæring, kunnskapsutvikling med utgangspunkt i sentrale ord

Arbeid med utgangspunkt i sentrale fagord var i fokus fra starten av prosjektet. Et gjennomgående tema i lærernes samarbeid var hvilke ord (3-5 ord) som skulle velges ut som sentrale i det nye tema (nivå 3 og nivå 2 som omtalt tidligere). Lærerne trakk i mange sammenhenger frem dette som et viktig konkret grunnlag for metodikk og organisering. *« .. særlig oppbyggingen av timen på en måte, med å begynne med de ordene aller først, før man aktiviserer forkunnskaper, en del av de grepa som du fortalte om i forelesningene ... når vi sammen hadde funnet ordene så var det mye lettere å vite hvordan du skal angripe».* *«ser jo at de har fått mere ord de kan uttrykke seg med ved å bare jobbe med noen få ord, så har det gitt positiv ringvirkning for at de setter sammen mere selv.»*

Lærerne på den ene skolen som kom raskt i gang med samarbeidet ble raskt dyktigere i å komme frem til ord som kunne fungere godt som fokusord i temaet (nivå 3- ord). På skolen hvor det tok lengre tid å få alle med på disse diskusjonene tok det også noe lengre tid før samordning av ordene kom godt på plass. Det å velge ord og innhold er derimot alltid utfordrende, det krever øvelse og samarbeid. *«nå at på egenhånd når jeg skal finne ut om et ord er på nivå 1, 2 eller 3, det eier jeg ikke ennå, så det er mange sånne ting som jeg må bruke lang tid på å diskutere med meg selv og gjerne med andre – var dette sånn nivå 1 ord, eller er det et nivå 2 ord eller 3 ord?.. så det er mye jeg føler jeg ikke eier enda.»* En god organisering hvor alle aktuelle lærere blir involvert i vurdering av hvilke ord som skal være sentrale, og hvorfor, er derfor viktig. Tid til å øve seg på dette i fellesskap ser ut til å være sentralt.

Tankekart for å støtte og organisere arbeidet med ordlæring ble tidlig brukt av nesten alle lærerne. Ved hjelp av slike bygde elevene og lærerne sammen opp ordkunnskaper og sammenhenger med visuell støtte. Dette ble trukket frem som viktig kontekststøtte for arbeidet av både lærere og elever. Flere av elevene organiserte etter hvert også for seg selv ord og kunnskap i ulike tankekart som

støtte. En lærer sier: *«Jeg tenker på å lage tankekart, før gjorde jeg ikke sånn ... gikk rett inn i teksten, begynte kanskje å lese, og forklare ordene, nå har jeg tenkt på annen måte, vi begynner med ord og begreper før vi setter i gang».*

Når arbeid tar utgangspunkt i 3-5 sentrale ord er det viktig å stadig utvide innholdet, koble innholdet til ny kunnskap, og utfordre elevene. I starten kunne noen lærere arbeide for snevert og gjentakende med ordene. *«Repetisjon av sentrale ord, vi hadde fire ord for eksempel, vi har repetert i fire uker. Det er unødvendig synes jeg. Elevene lærte det fort.»*

Gjentatt høytlesing

Gjentatt høytlesning ble brukt på begge skolene, i mindre grad på høsten men økende utover våren. Det kan tenkes at metoden var noe mer uvant enn de andre metodene, og at lærerne trengte mer erfaring for å ta det i bruk og se effekter. De mer grunnleggende arbeidsmåtene måtte trolig på plass først (jfr. Fig 1 «arbeidsmodell med nye tema»). Lærerne fikk tilgang til en artikkel med beskrivelse av metoden, men begrenset med veiledning på bruken. Gjennomføringen ble derfor noe ulik og ikke fullt i tråd med slik det var meningen den skulle brukes. Observasjoner av bruk av gjentatt høytlesning viste likevel tydelig økende gjenkjenning, forståelse for og aktivitet rundt innholdet når en tekst ble lest flere ganger med samtaler om ord og innhold mellom, både på førstespråk og norsk, og samme tekst først på førstespråk og så på norsk. Dette er i tråd med andre utprøvinger av metodikken (Egeberg 2014). En lærer sier blant annet: *«Høytlesing er veldig effektivt, når elevene lytter på opptak eller når lærer leser for dem lærer de veldig fort. Også neste gang husker de hva de har hørt, også, så jeg synes høytlesing er veldig effektivt.»* Observasjoner av gjentatt tekstlesing i klasse viste også tydelig økt aktivitet og korrekt forståelse etter som tekst og ord ble lest og diskutert flere ganger.

Overføring til andre fag og lærere

Lærerne på begge skoler sier de vil prøve ut disse ulike metodene også i andre fag, og lederne ønsker på begge skoler at metodikk og arbeidsmåter skal prøves ut videre med andre lærere. På den ene skolen har ledelsen også sørget for at andre lærere får informasjon fra forsøkene underveis, og ønsket at dette skal prøves ut med andre lærere også. Dette vil derimot trolig ikke være tilstrekkelig for at andre lærere skal bruke det. Som lærerne på den ene skolen påpekte må det være et ønske fra lærerne å sette seg inn i, og prøve ut metodene, og de vil trenge veiledning og oppfølging.

De tospråklige lærerne og leder for disse fortalte at de også etter hvert brukte dette på andre skoler, og at andre lærere ble interesserte når de hørte dem fortelle om det. En tospråklig lærer sier *«på voksenopplæring, jeg har noen timer der også, jeg snakket med lærerne om at metoden kan hjelpe mer når det gjelder de deltakerne som ikke har kunnskap fra før. De som må lære seg språket på nytt. Ikke bare her på xxx, men andre skoler også, vi prøver å innføre sånne ting».*

Problemstilling 2: Effekter på læring og deltakelse for elevene.

I hvilken grad det har vært økt læringsutbytte, og om dette har årsak i den aktuelle organiseringen og metodikken er selvfølgelig vanskelig å vurdere. Noen av lærerne mener likevel de har observert bedret læringsutbytte. *«nå greier de å se kunnskapen i sammenheng, det er ikke papegøygulp, de har på en måte en sånn helhetsforståelse for det de snakker om. Det er ikke sånn bare at de har pugget enkelthendelser. Jeg tror det er veldig lurt å snakke om «hva tenker du når du hører det ordet, altså å ta runden rundt begreper, og sortere tanker».* *«jeg har sett i timene at de elevene som har gått gjennom ordene fra før på førstespråket de er veldig kjapt med når man underviser på norsk*

rundt de samme ord og begreper, mens de som er ukjente med ord og begreper de er ikke med før langt utover i timen».

«.. ikke bare (de flerspråklige elevene), men hele klassen (norskspråklige elever) har hevet seg på siste prøve om første verdenskrig, ser at de har blitt mye mer bevisst begrepene og har forstått hva vi har snakka om, klarer å plassere begrepene der de skal være. Det har de blitt mye bedre på i forhold til tidligere prøver». «... for eksempel elever som tidligere har slitt med samfunnsfag, de klarte på prøva til og med å gi en forklaring på hva Versailles-avtalen var og hvilke konsekvenser den har gitt for historien senere osv. og det å få det ut av elever som er egentlig ganske lesesvake og som sliter med andre fag på skolen, det synes jeg er ganske utrolig at vi fikk til da, og det tror jeg at er på grunn av at vi har gjort ting litt annerledes.» En annen lærer mener det har vært god og aktiv læring, men mener de ikke kan si spesielt om det har vært et økt utbytte av metodikken spesielt.

Ledere på skolen hvor det var jobbet mest systematisk med organisering og metodikk mente å få klare tilbakemeldinger fra elevene og lærerne på at dette gav bedre læringseffekt for elevene. På den andre skolen mente leder at de ikke hadde fått direkte tilbakemeldinger som kunne si noe om det var økt læringseffekt spesielt av denne metodikken og organiseringen.

Tre av fokuselevne hadde full tid med skole før de kom til Norge. Tre av elevene hadde ingen eller kun få år med skole før de kom. Alle elevene viste ifølge lærerne god fremgang, men ut fra observasjoner og lærernes vurdering av de enkelte elevene ser det ut til å være en tendens til mer tydelig og god relativ fremgang for elevene med lite skolebakgrunn. Forarbeid og hjelp gjennom tospråklig lærer ser spesielt ut til å gi gode læringsmuligheter for begge gruppene, og elevene som hadde dette uttrykker klarere forståelse og i mindre grad at det er vanskelig å lære enn dem som ikke hadde det. *«hun sa at hun har mer ord til å prate med, så kanskje hun ikke snakker så mye fordi hun ikke kan uttrykke seg, hun har ingen ord som passer. Og hun syntes det var bra når vi går gjennom alle begreper på forhånd, og tankekart og sånn».* *«En elev sa: «det var veldig bra at vi snakket om det i klasserommet også vi skjønnte nesten alt som (lærer) sa i klasserommet», vi fikk kjempepositiv tilbakemelding fra elevene».* I dette utvalget kommer det ikke frem forskjeller i nytte av tospråklig lærer for dem med og uten skolebakgrunn, verken fra egenvurderinger eller lærervurderinger av de enkelte elevene.

For de elevene som har hatt tospråklig lærer har aktivisering av forkunnskaper og språkferdigheter vært gjort gjennom førstespråket først. Både observasjoner og vurderinger fra lærerne og elevene selv viser tydelig større grad av forståelse for innholdet, og gode muligheter for å få tak i og bruke elevenes egne kunnskaper ved aktivisering gjennom førstespråket. En elev sier: *«Det har vært nyttig å lære ord først, det har også vært nyttig med tankekart. Denne måten å jobbe på kunne kanskje også vært brukt i naturfag, i naturfag finnes det mest sånne faglige ord».* Gjennomgående er alle elevene positive til måten det jobbes på og sier at de ikke mener noe skal gjøres annerledes. De ser ut til å ta disse måtene å jobbe på som selvfølgelige og positive.

Også i observasjoner i klassen så vi elever som var mer ivrige på å få frem sine tanker og kunnskaper når de fikk startet arbeidet med nye ord og tema med førstespråket. Erfaringer fra annen praksis tyder på at bruk av førstespråket ofte gjøres i etterkant, noe som kan gi mindre mulighet for å få med seg den felles norskspråklige undervisningen. Morsmålsaktiviserende læring, hvor førstespråket brukes til å aktivisere erfaringer og språkferdigheter spesielt i forkant, ser ut til å være svært nyttig. Tospråklig lærer: *«.. jeg tror ikke det hadde vært noen vits å ha det først i klasserommet og så hos, jeg tror det har mye bedre effekt andre veien. (..) og sånn som du sier og, det er en mulighet også til å rekke opp hånda, i stedet for å sitte sånn å halvvegs tro du skjønner noe, og så må du til (tospråklig lærer) for å få bekrefta eller avkrefta».*

Metodikken i prosjektet la vekt på å starte med et lite utvalg sentrale ord og innhold, koordinere arbeidet med disse, støttet dels av morsmålsaktiviserende læring, og derfra aktivisere elevenes egne erfaringer og refleksjoner. Videre arbeid med kunnskapene bygget på dette. Dialogene har oftest vært støttet med bilder og en felles refleksjon for å hjelpe å koble til og bruke elevenes erfaring og kunnskap. Samtidig bygget man for eksempel opp tankekart rundt de sentrale ordene hvor elevenes egne assosiasjoner og kunnskaper kunne bygges inn.

Tospråklige lærere forteller i veiledninger på høsten at elever har sagt at de forstår mye mer i norsk undervisning etter at de fikk en gjennomgang gjennom førstespråket først. *«de sa om det at det var mye lettere for dem å trekke erfaringer, å gå tilbake til erfaringene sine, også bruke det til å lære nytt språk... De ble også mer bevisste på viktigheten av morsmålet, de nevnte det flere ganger». «da hun kom til Norge var hun veldig opptatt av å lære det nye språket, så glemte hun at hun har kunnskap fra før, for hun prøvde å lære seg norsk. Men når vi gjennomfører på (førstespråket) først, forklarer ordene, (hun sa) «jeg kjenner det begrepet fra før», så på en måte hun ble stolt av at «jeg hadde kunnskap fra før».*

En lærer uttaler *«.. tenker at de pengene fort blir spart inn, skummelt. Gir mulighet til å inkludere i klassen».*

Som det blant annet fremkommer i sitatene over ser det ut til at tilrettelegging for dialog og at elevene kan aktivisere førstespråket og egne erfaringer og kunnskaper kan gi dem umiddelbare opplevelser av at de kan noe, at det er interessant å engasjere seg i dialog og læring sammen med lærer og andre elever, og opplevelse av at de mestrer dette. Slike arbeidsmetoder kan slik styrke elevenes motivasjon. *«Det var en av (elevene) som sa at «hvis vi kunne lese alle stoffene på forhånd på (førstespråket), da kunne jeg bli en av de flinkeste, fordi jeg har lært det fra før, jeg vet hva det betydde, men jeg vet ikke hva de snakker om i klasserommet». ... han var veldig glad, for eksempel, han sa «jeg må ha morsmålslærer til neste år også».* En annen elev sa: *«Hadde ikke tospråklig lærer først. Det er ikke vanskelig med tospråklig lærer».* Slik motivasjon har vist seg som en svært viktig faktor for engasjement og læringseffekter (Lin-Siegler 2016).

Problemstilling 3: Hvilke muligheter metodikken gir for å vurdere enkeltelevers forutsetninger og behov for tilpasninger. Dette inkluderer også å identifisere elever som kan ha behov for nærmere utredning og henvising til PPT

I prosjektet var det lagt opp til å vurdere elevenes forutsetninger og behov gjennom de pedagogiske aktivitetene, ikke gjennom formelle kartlegginger og prøver. Pedagogisk basert vurdering (Egeberg 2016) innebærer et fokus både på opplæringens innhold og gjennomføring, og tilpasninger som gir ønsket utvikling og læringsutbytte.

I den anvendte metodikken inngikk aktivisering av elevenes assosiasjoner, flerspråklige språkferdigheter og bakgrunnskunnskap i forhold til sentrale ord og innhold som ville inngå i nytt tema. Lærerne fikk dermed også en mulighet til å vurdere hva elevene kunne i forkant, og til å bruke det elevene kom med i det videre arbeidet. Lærerne gav i veiledning og intervjuer uttrykk for at dette også gav dem mulighet til å oppdage hva den enkelte elev trengte for å komme videre og gi dem dette raskt og innbakt i det videre arbeidet. I forarbeid og morsmålsaktiviserende læring så man også slike muligheter til å tilpasse innhold og å bygge kunnskapen på den enkelte elevs forutsetninger. Når elevene så har fått mer grunnleggende og personlig relatert forståelse for innholdet, tyder lærernes

vurderinger på at de kan være mer aktive og raskere får forståelse for det som blir presentert i den felles undervisningen etterpå.

Metodikken som er prøvd ut ser til å gi gode muligheter for å få tak i elevenes kunnskap og behov, som man også ser under problemstilling 2. Samtaler med elevene rundt ord, kunnskaper, bilder og tankekart trekkes spesielt frem som god mulighet til tett vurdering og oppfølging: «... spesielt når vi har diskusjonsgrupper rundt disse begrepene, når de sitter i gruppe på to eller tre så må de jo prate og gi litt fra seg det de faktisk kan, da er det lettere for meg som lærer å forstå hva de faktisk har forstått.» «.. tenker at det er lettere målbart nå, jeg har mer en ide om hvor jeg er når jeg begynner timen og hvor jeg burde ha vært når jeg er ferdig, så det gir meg mer retning om gjennomføring, det er lettere å måle i ettertid, fikk de med seg noe?»

Det ser ut til at både tydelighet i hva elevene skal lære, og god interaksjon med elevene om disse kunnskapene kan gi gode muligheter for tidlig identifisering av ferdigheter og behov, og for å kunne tilpasse innhold og tilrettelegging. Lærernes vurdering tyder også på at de lettere oppdager elever som trenger noe mer, og som kanskje også strever med noe mer enn norskspråklige ferdigheter. Samarbeidet i teamet, inkludert tospråklige lærere øker mulighetene for å vurdere elevene i ulike kontekster og gjennom flere språk. Aktiv utprøving relatert til vurderingene er viktig for å sjekke ut hva slags tilrettelegging som hjelper eleven best. Slik pedagogisk basert vurdering gir trolig også et godt grunnlag for en eventuell henvisning til PPT: «ved å sette fokus på begreper og nøkkelord, tror jeg det er lettere å fange opp de elevene kanskje som kan slite med andre ting enn bare språket, fordi at ved å trekke ut bakgrunnskunnskapen på morsmålet, så kan man lettere eller raskere finne ut hvordan en elev lærer eller ikke lærer, selve kartleggingen tror jeg kan være mer effektiv ved at man utnytter elevenes bakgrunnskompetanse.»

«vanskelig når man er norsk og underviser på norsk, og prøve å trekke frem den bakgrunnskunnskapen på samme måte som man gjør på førstespråket. Det er første skritt når man skal kartlegge elevene, det er jo det kartlegging handler om». «vi snakket jo om dette her i går, eller i forrige time, og nå har han allerede, nå er det borte allerede», så tenkte jeg «nei det kommer sikkert etter hvert», og vi har diskutert det litt vi også. Men så viser det seg jo da at han (tospråklig lærer) har akkurat den samme oppfatningen som jeg har av at denne eleven kommer seg ikke videre på førstespråket heller, så akkurat det samarbeidet med tospråklig lærer tror jeg er kjempeviktig». Et tettere samarbeid med tospråklig lærer har også gitt lærerne større mulighet til å vurdere om eleven har samme vansker eller ferdigheter på førstespråket, og dermed om dette dreier seg om vansker med norsk eller noe annet. En lærer trekker spesielt frem at dette er et viktig grunnlag for å vurdere behov for videre henvisning til PPT.

Problemstilling 4: Anvendbarhet og utfordringer i strategien for implementering av nye arbeidsmåter og kunnskap i skolene

Lærerne gav både underveis og i intervjuet uttrykk for at metodikken og arbeidsformene var gjennomførbare og meningsfulle, selv om det nok også var utfordrende. «jeg som tospråklig lærer ble mer bevisst på at bruk av morsmålet til å lære fag og språk er kjempeviktig, fordi jeg har gått gjennom det selv, pluss de power pointene vi hadde, og de diskusjonene vi hadde sammen, har jeg lært mye av, jeg føler meg på en måte som en litt bedre lærer, til å hjelpe mine elever, jeg har vært mer bevisst på det som vi har snakket om, det var veldig lærerikt for meg» «.. det har vært veldig positiv å ha fokus på metode, og på elevenes bakgrunnskunnskap, og også på å utnytte elevene og dere (tospråklige) lærernes språkkompetanse. Også synes jeg det har vært morsomt å prøve ut ulike metoder og se hva som best fremmer læring, og hva som kanskje ikke gjør det i så stor grad.»

Veiledning og kunnskapsoverføring til skolene/lærerne.

En forutsetning ved oppstart av prosjektet var at dette skulle gjennomføres uten å tilføre flere ressurser. Lærerne mener arbeid med prosjektet og gjennomføring har ikke gått ut over eller begrenset annet lærerne skulle gjøre. Tiden som er brukt er tid normalt avsatt til planlegging av undervisningen.

Tilstrekkelig tid avsatt til felles diskusjoner og planlegging er sentral for å få en felles forståelse av metoder, og ikke minst for å organisere de ulike delene metodikken består av. *«Planleggingstida vi har hatt sammen med dere .. og muligheten til å snakke sammen har vært veldig nyttig, vi har fått mange gode tips til nye metoder å bruke for å få med oss flere elever, ikke bare .. elevene som er med i prosjektet, men jeg synes hele klassen har hatt godt utbytte av det. Det er verdt å bruke litt tid på det sånn at undervisning blir bra, jeg synes ikke vi har brukt for mye tid, heller for lite.»*

Implementering er avhengig av at metodene oppfattes som gjenkjennelige, konkrete, forståelige og gjennomførbare av lærerne. Metodikk og organisering ble innført gradvis bit for bit, og tok utgangspunkt i innhold og undervisningsmetoder lærerne brukte. *«coachet oss mye mer første gang også på hvilke ord, mens vi stod mere på egne ben siste gangen. .. fint at dere hele tiden stiller oss spørsmål, sånn at vi må snakke sammen og reflektere over hva vi gjør, synes dere har vært flinke til å aktivere oss alle.»*

Endring av undervisningsmetoder krever likevel tid til å gjøre erfaringer, prøve ut og få veiledning, eller gode muligheter for refleksjon om muligheter og gjennomføring. Selv etter flere veiledninger og utprøvinger, og etter veiledernes syn god mestring, vil det ikke alltid oppleves som man mestrer godt nok. En lærer sa: *«det er ikke en metode jeg eier på linje med mange andre ting, men jeg ser jo absolutt effekten av det, men jeg trenger mye mer tid til å forberede meg og tenke gjennom, derfor har det vært så fint med spørsmålene dere har gjort etterpå, «hvis du hadde gjort sånn, hva tenker du om det?»». Det er en metode jeg har veldig lyst til å bruke, men jeg har langt igjen.»*

På den ene skolen kom samarbeidet med samlet lærerteam raskt på plass, noe som tydelig gjorde det lettere for lærerne. På den andre skolen tok det lengre tid før man fikk til felles tid. Her var det også flere tospråklige lærere som skulle involveres. Et godt forarbeid til igangsetting av et slikt prosjekt, med tydelig informasjon om innhold, avsetting av felles tid og hva som forventes av den enkelte lærer og leder er vesentlig for en god gjennomføring. Et enda tidligere og tydeligere arbeid med å forberede og legge opp en strategi for dette sammen med ledelsen kunne trolig gjort at man kom raskere i gang på begge skolene. Effekter kunne da kanskje komme raskere og tydeligere frem, og alle lærerne kunne trolig raskere fått utbytte av samarbeid og diskusjoner.

Det ble ikke satt av spesiell tid til å følge de tospråklige lærerne og deres måter å jobbe på, med noen få unntak. Det ville absolutt være ønskelig med mer tid til dette.

Teori og kurs

Lærerne vurderte kurs og teori som anvendbar i det pedagogiske arbeidet. *«det blir på en måte som å se at teori og praksis henger sammen. ... når vi har brukt metodene eller det vi har lært på kursene i praksis, så har det faktisk funka ser at det er læringsfremmende for elevene».* Kursene med teori og metoder ble gjennomført etter at lærerne hadde arbeidet med metodene en stund. Dette så ut til å lette gjenkjenning av innholdet og muligheter til å relatere innholdet til erfaringer og praksis.

Det trekkes frem fra lærerne at innholdet på kursene var et godt grunnlag for å bli bevisst hvordan man snakker med elevene i timen, men også at det tar tid å bli kjent med og få metoden «under huden».

Oppsummering

Bakgrunnen for dette prosjektet var utfordringer ungdomsskoler meldte i forhold til å gi god opplæring til nyankomne elever i ungdomsskolen. Her oppsummeres resultatene relatert til de fire problemstillingene.

Anvendbarhet av metodikk og organisering

Intervjuer og observasjoner indikerer at denne måten å organisere undervisningen på, og metodene som anvendes er anvendbare, både i en vanlig klasse med nyankomne ungdommer, og i en innføringsklasse hvor det bare er nyankomne elever. Gjennomgang av observasjoner og intervjuer tyder på at denne måten å organisere og gjennomføre opplæringen var gjennomførbar innen de rammer og ressurser som allerede var tilgjengelig, men at det forutsetter planlegging og samarbeid for å kunne gjennomføres. Tilrettelegging i samarbeid med ledelsen for å sette av tid og støtte samarbeidet var avgjørende. Både lærere og elever gav uttrykk for at metodikken både var meningsfull og gjennomførbar.

Mulige læringseffekter

I hvilken grad læringseffekter kan tilskrives den utprøvde metodikken og organiseringen, og om effektene var større enn for metodikk som allerede ble brukt, er vanskelig å verifisere uten en eksempelvis en kontrollgruppe og et kausalt design med klare data. Dels fordi det ikke er gjort tilstrekkelige systematiske og kvalitative vurderinger av slike sammenhenger, dels fordi det ikke foreligger tilstrekkelig vurdering av hvordan metodikken faktisk er gjennomført (gjerne kalt «fidelity»). Noen gode indikasjoner på effekter foreligger derimot likevel ut fra samtaler og intervjuer med lærerne og elever, og observasjoner av elevenes atferd og aktivitet i læringssituasjonene. Tilbakemeldingene fra både elever og lærere tilsier at elevene i større grad fikk aktivisert og brukt egne kunnskaper, og at de ble mer motivert og aktive, og fikk større forståelse for kunnskapene som skulle læres. På den ene skolen mente lærerne også at både de to fokuselevne og resten av klassen fikk bedre resultater etter arbeid med tema enn de ellers pleide å få.

Kontekststøtte, aktivisering av elevenes egne erfaringer og innspill gav elevene gode muligheter for å være aktive i forhold til læringsinnholdet. Dette så også ut til å gi lærer gode muligheter til å tilpasse innhold og dialog til den enkelte. De tok eksempelvis utgangspunkt i innspill fra eleven, bruke eksempler elevene kom med til å reflektere sammen, og kunne så gå nærmere inn på kunnskaper, oppfatninger og språkferdigheter eleven hadde behov for.

Samarbeid og gjenkjenning

Elevene vekslet på ulike måter på å arbeide med et aktuelt tema i forarbeid med tospråklig eller norsk lærer, i smågrupper og i felles undervisning i klassen. Samarbeid mellom de ulike lærerne om innhold og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet var antatt å være sentralt for å sikre at elevene kan kjenne igjen og bygge videre på kunnskap de får i disse ulike delene av arbeidet. Både lærere og elever forteller at det er lettere å forstå og delta for elevene når de fikk hjelp til å aktivisere egen kunnskap og bygge opp ny kunnskap på denne måten. Effekten av dette ser ut til å henge sterkt sammen med i hvilken grad innholdet er koordinert mellom for eksempel forarbeid og klasseromsundervisning. Lærerne tar utgangspunkt i de samme sentrale deltema og ord, og legger i størst mulig grad til rette for at kunnskap fra én setting kan gjenkjennes og brukes videre av elevene. Lærerne på begge skolene gir uttrykk for at det både er spennende og viktig å samarbeide om planlegging og gjennomføring. Men også at det er utfordrende å identifisere hva som bør være sentralt i arbeid med et nytt tema. Samtidig kan det være utfordringer i å få organisert tid og rutiner

for et slikt samarbeid. Et godt samarbeid mellom ledelse og lærere ser ut til å gi gode muligheter for å få dette samarbeidet inn i gode og funksjonelle former.

Morsmålsaktiviserende læring

Vurderinger fra lærere og elever viser en tydelig oppfatning av at forarbeid hvor førstespråket brukes til å aktivisere erfaring og kunnskap, gir spesielt god forståelse for læringsinnholdet, og bedre muligheter for å få med seg undervisningsinnhold i felles gruppe og på norsk i etterkant. Også observasjoner understøtter dette. Flere elever uttrykker også på ulike måter at de gjennom dette forstår at de har kunnskap som kan brukes til å forstå undervisningsinnholdet. Slik morsmålsaktiviserende forarbeid og læring trenger ikke alltid kreve mye tid, men effekten ser ut til å ha nær sammenheng med god koordinering av læringsinnholdet. På dette området vil det være spesielt behov for videre utprøvinger av hvordan skolen kan tilrettelegge for å aktivisere eller bruke førstespråket til å forstå og lære i en norsk undervisningskontekst.

Muligheter for vurdering av elevenes forutsetninger og behov

En problemstilling i prosjektet var i hvilken grad disse arbeidsmåtene gav muligheter for å vurdere elevenes forutsetninger og behov, det vil si pedagogiske basert vurdering. Gjennom en tilrettelegging som aktiviserer elevenes erfaring og kunnskap uttrykker lærerne at det var gode muligheter til innsikt i elevenes forutsetninger og behov underveis. Det er et utgangspunkt for å prøve ut ulike alternative tilrettelegginger og undervisning, men også at det gjør det lettere for lærerne å tidlig vurdere hvilke elever som trenger noe ekstra. Samarbeid med tospråklige lærere gav også muligheter til å vurdere elevenes forutsetninger og behov gjennom flere språk og ulike undervisningskontekster. Dette vil kunne gi mer reelle henvisninger til for eksempel PPT, men også en bedre beskrivelse av forutsetninger og behov, og hva som faktisk er prøvd i en eventuell henvisning.

Disse elevene har kort botid i Norge, og skolene trenger tid til å vurdere behov for eventuelle spesielle tilbud, tilfredsstillende utbytte. Viktigste her blir derfor i hvilken grad, eller hvordan måten å jobbe på gir muligheter til en slik vurdering.

Strategier for implementering

Implementering av nye arbeidsmåter og metodikk vil alltid kreve tid, at de impliserte er motiverte, og at de raskt ser muligheter og nytte av det som skal prøves ut. En vellykket gjennomføring så i prosjektet også ut til å henge sterkt sammen med i hvilken grad hele det aktuelle lærerteamet deltok i felles planlegging og veiledninger. God tid til planlegging av prosjektet, og involvering av både ledere og lærere er en forutsetning igjen for dette. Lederne meldte først interesse for deltakelse og deltok i diskusjon om målsetninger og hovedtrekk i gjennomføringen og innhold i løpet av våren 2015. De fikk så med seg et informasjonsskriv om prosjektet som ble presentert for lærerne, fulgt opp av en samtale om innhold og gjennomføring for lærerteamet og ledere på hver skole. Kombinasjon av at ledere og lærere klart så et behov for nye måter å jobbe på, og involvering og informasjon til lærerne i forkant var trolig viktig for motivasjon til å involvere seg og å ville prøve nye metoder. Samtidig ser man i etterkant at det kunne vært en fordel om informasjon og forberedelser kunne startet noe før på skolene før gjennomføringen startet for å sikre at tid, oppgaver for den enkelte og organisering var på plass fra starten. Ledelsen på skolene kunne også med fordel vært trukket noe mer med i de første planleggingsmøtene med lærerteamet på den enkelte skole for å sikre innsikt i hva man jobbet med, hva som lå av muligheter og hva det krevde av lærerne.

Innføring av ny organisering og pedagogikk ble gjort skrittvis med utgangspunkt i planer og metodikk lærerne allerede benyttet. Derfra ble det diskutert hva som ville bli mest utfordrende for elevene, og

hvordan det kunne legges til rette for større gjenkjenning og aktivitet hos elevene, med utgangspunkt i modellen for arbeid med nye tema. Ved å ta utgangspunkt i lærernes egne planer kunne lærerne trolig lettere oppleve at de mestrer, bli motiverte og derfra trinnvis ta til seg og prøve ut det som var nytt. Et viktig valg så ut til å være å starte med noe konkret og gjennomførbart som lærerne raskt oppfatter at de mestrer og gir effekt. Samordning av sentralt innhold og ord, og forarbeid med dette før felles undervisning så ut til å være en god start på dette. En utfordring med en slik trinnvis implementering kunne være at ikke alle sider av organiseringen og metodene ble prøvd ut i like stor grad, og at det tok noe lengre tid å implementere.

Tid til å prøve ut praksis og få tilbakemeldinger og veiledning var tydelig viktig for å kunne implementere nye måter å undervise på. Påfylling av teori og ny kunnskap i korte kurs knyttet til erfaringene så ut til å gi mening og øke forståelsen for metodikken som ble implementert. En felles kursdag for alle impliserte om metodikk og gjennomføring kunne vært holdt før oppstart eller på et tidligere stadium i implementeringen. Det er mulig dette kunne lette forståelse og gjennomføring tidligere. På den annen side hadde nå lærerne gjort en del erfaringer med måten å jobbe på og kunne trolig i større grad relatere innholdet på kursdagene til konkrete erfaringer. Noe mer tid avsatt til veiledningene kunne gitt mer mulighet til å diskutere både erfaringer og mer teoretiske og prinsipielle sider ved metodikken relatert til gjennomføring og erfaringer.

Flere tospråklige lærerne ytret etter hvert ønske om å få mer veiledning på måten de arbeidet med elevene. Dette ble gjort noen ganger, men ikke systematisk. Mer tid til å følge opp tospråklige lærere spesielt bør vurderes for å gjøre disse tryggere og øke kvalitet og koordinering av undervisningen.

Konklusjoner

Prosjektet skulle undersøke anvendbarhet og effekter av en samordnende organisering av undervisningen, og metodikk som vektla aktivisering av elevenes egne erfaringer og kunnskap. Intervjuer og observasjoner viser at slik organisering og metodikk blir oppfattet som både anvendbar og effektiv for læring av kunnskap og språk, også når elevene har lite skoleerfaring og norskspråklige ferdigheter. Aktivisering av kunnskap og språkferdigheter gjennom førstespråket først ser ut til å gi spesielt gode muligheter for å forstå og bygge videre kunnskap gjennom undervisning på norsk. Evalueringene tyder på at dypere forståelse av det mest sentrale innholdet i et gitt undervisningstema gir ett godt grunnlag for å forstå og lære nye kunnskap. Det kan innebære å velge ut det som er viktigst, og ikke prøve å gå gjennom alle tema og kunnskaper som omhandles eksempelvis i læreboken som brukes. En sentral forutsetning for dette er at organisering sørger for felles planlegging og samordning av læringsinnholdet med både faglærer, tospråklige lærere og lærere eller andre som arbeider med elevene.

Referanser

Egeberg, E. (2012). Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk, Cappelen Damm Akademisk.

Egeberg, E. (2014). "Gjentatt høytlesing og dialog som forarbeid." Spesialpedagogikk 6: 5-11.

Egeberg, E. (2016). Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

Lin-Siegler, X. D., Carol S.; Cohen, L. (2016). "Instructional Interventions That Motivate Classroom Learning." Journal of Educational Psychology **108**(3): 295-299.

Lucariello, J. M. N., Bonnie K.; Andermann, Eric M.; Dwyer, Carol; Ormiston, Heather; Skiba, Russell (2016). "Science Supports Education: The Behavioral Research Base for Psychology's Top 20 Principles for Enhancing Teaching and Learning." Mind, Brain and Education **10**(1): 55-67.

Markant, D. B. R., Azzurra; Gureckis, Todd M.; Xu, Fei (2016). "Enhanced Memory as a Common Effect of Active Learning." Mind, Brain and Education **10**(3): 142-152.

Shing, Y. L. B., Garvin (2016). "Effects of Prior Knowledge on Memory: Implications for Education." Mind, Brain and Education **10**(3): 153-161.

Vedlegg 1: Fra observasjoner og logg

Her presenteres noen eksempler på observasjoner av gjennomføring av sentral metodikk og organisering. I tillegg gir intervjuene med lærere, ledere og elever mer innblikk i hvordan disse erfarte gjennomføringen og ulike utfordringer.

Forarbeid med sentrale ord og innhold

Observasjoner viser flere eksempler på at flerspråklige elever som har deltatt i forarbeid forklarer nye ord eller lignende for andre, også norske elever som ikke har denne forkunnskapen. Elever som hadde hatt forarbeid var oftest aktive deltakere i klassen når samme ord og innhold var gjennomgått i forkant, enten på førstespråk eller norsk.

Bruk av elevenes førstespråk. Morsmålsaktiviserende læring

Eksempel fra observasjon og diskusjon med lærere i januar: Det å gi mulighet for at elever som har samme førstespråk kan diskutere på morsmålet er en viktig mulighet for å aktivisere relevante kunnskaper og språkferdigheter gjennom morsmålet. Dette kan derimot også bli en utfordring hvis de etter hvert begynner å snakke om andre ting enn det som er hensiktsmessig for oppgaven (trolig sosialt viktig for dem, men lite heldig i forhold til læringsutbytte). Vi diskuterte derfor muligheten for at elevgruppen først fikk diskutere eller få frem erfaringer på et aktuelt tema, ord eller bilde på sitt felles førstespråk i maks 5 minutter. Deretter får gruppen i oppgave komme frem til forklaringer, argumenter eller en enkel tekst om dette på norsk. De kan diskutere ord og formuleringer, og eventuelt skrive ned eller lage en presentasjon. Det gir mulighet for flerspråklig metaspråklig bevissthet og overføring av ferdigheter, og skriftspråklig bevissthet, i tillegg til utdypende faglig forståelse. En klar struktur for prosessen og oppgavetypen må læres, inklusive måter som støtter reell refleksjon og bidrag fra alle, også dem som har lite kunnskaper. De som kan mer kan forklare mer, men de som kan mindre må også ha en rolle eller få støtte slik at de blir aktive i refleksjon og dialog. Eksempelvis kan den som ikke er så god i skrift få skrive, men støttet gjennom diskusjon med og hjelp fra de andre. Det kan være aktuelt med et visuelt oppsett av arbeidsprosessen, og å øve på dette med veiledning.

Flere observasjoner, og uttalelser fra lærere viser tydelig økt aktivitet, deltakelse og forståelse når elevene har fått en gjennomgang av sentrale ord og tema via førstespråket i forkant. Flere elever uttrykker også til lærerne at det er lettere å forstå og være med når innhold er arbeidet med på førstespråket først.

Erfaringer, ideer og kunnskaper elevene kommer med i forarbeidet (fra særskilte norsktimer eller timer med tospråklig lærer) kan formidles til klasselærer slik at dette kan brukes der for å gi mer gjenkjenning til elevenes egne erfaringer, og tilføre kunnskap fra andre deler av verden. Nå ble dette hovedsakelig gjort gjennom de innspillene elevene selv kom med i klassen. Det ville også være muligheter for å utvide disse mulighetene ved at tospråklige lærere kan formidle dette muntlig eller skriftlig til andre lærere, eller at elevene har med seg materiale som tekster eller tankekart som lærer i fellestime bruker i arbeidet med tema.

Tospråklig lærer i klassen

I innføringsklassen har de prøvd ut noe å ha tospråklig lærer inne i klassen for å assistere og hjelpe elevene. Forklaring og hjelp på førstespråket så ut til å gjøre det lettere å forstå for elevene, men lærerne mente i samtaler underveis at det også kunne ta mye tid og oppmerksomhet fra annet som foregikk og dialog og refleksjon gjennom norsk.

Kontekstualisering. Bruk av bilder og illustrasjoner

Flere observasjoner og uttalelser fra lærerne viste økt interesse og høylytte diskusjoner elevene i mellom når det ble presentert bilder som eksempler og som støtte for norske ord som ble skrevet eller sagt. Bildene så ut til å aktivisere erfaringer og kunnskap raskere enn ord, spesielt når ordene er mindre kjent. Det er et stort behov for å hente opp og aktivisere forkunnskap i forhold til læringsinnholdet. Dette ble så fulgt opp av diskusjoner på morsmål, og ordsetting, diskusjoner og formuleringer på norsk når forståelsen for kategorien var mer på plass.

Bruk av tankekart

Tankekart ble introdusert tidlig på høsten som støtte for refleksjon og læring, og som mulighet for lærerne til å vurdere elevenes kunnskaper før, under og etter arbeid med et tema. De ble på ulike måter brukt av alle lærerne fra høsten i forhold til å forklare og utforske sentrale ord. Lærerne så i økende grad ut til å utfordre elevene i en dialog om erfaringer, assosiasjoner og ord som kunne settes inn i tankekartet. Tospråklige lærere gjorde dette i noe ulik grad, trolig litt avhengig av i hvilken grad de fikk veiledning, ble involvert i planlegging sammen med andre lærere, og gjennom det introdusert for hvordan tankekartene kunne brukes. Den tospråklige læreren som var med i planlegging sammen med de andre lærerne fra starten brukte tankekart mer systematisk i tospråklig forarbeid med tema og ord fra starten av.



Tankekart for å utforske ord og tema så ut til å bli oppfattet som hensiktsmessig både av lærere og elever, både for å reflektere og utvide kunnskap, og for lærerne til å få innsikt i elevenes behov for tilrettelegging eller nye kunnskaper. Samtidig ble tankekartene i mindre grad brukt som bindelegg mellom ulike læreres arbeid med innholdet. Hvis lærere og elever i større grad hadde med seg tankekartene som ble laget i ulike faser av arbeidet videre kunne det kanskje fungert enda bedre som støtte og hjelp for elevene i overføring mellom ulike økter med samme tema. Det kunne derfor vært hensiktsmessig å gå mer inn på hvordan tankekartene kunne brukes mer systematisk i starten av prosjektet.

Gjentatt tekstlesing

Eksempel fra observasjon i oktober: Tema kolonialisering. Lærer forklarer at de nå kun skal lytte til teksten hun vil lese og at hun vil lese den flere ganger. Det vil komme noen spesielle ord som dere kanskje har jobbet med før. Hun skriver opp de tre hovedordene på tavlen. Leser så en gang igjennom uten kommentar. Så en gang til og forklarer de mest sentrale ordene. Elevene sier til lærer at de nå forstår teksten bedre andre gang.

Lærer setter så opp ordet kolonialisering som tankekart, og ber elevene først finne hvilke spørreord vi har. Så diskuteres teksten med utgangspunkt i spørreordene, som hvem, når osv. Hun leser så igjennom teksten tredje gang og fortsetter samtaler om innhold og ord. Hvorfor, ulike årsaker til at mennesker reiser, og forklarer ulike grunner til at europeere reiste, blant annet religiøs forfølgning og frihet. Gjentatt tekstlesing ble også gjort i andre tema før elevene fikk oppgaver å jobbe med i forhold til ord og innhold.

I diskusjon med lærer i etterkant diskuterer vi gjennomføring og hva som er vanskelig for elevene. Det blir ofte mye gjetting og ulike tanker om hva noen av ordene betyr. Felles forklaring i forkant så ut til å gi mindre sprikende og mer felles diskusjoner med elevene, og mulighet til å utforske innholdet videre i etterkant. Enkle illustrasjoner til ordene ble også foreslått å kunne lette en raskere forståelse, for eksempel tegning av en enkeltperson i et område under ordet innvandrer og en gruppe mennesker i en sirkel i et område under ordet koloni.

Den ene tospråklige læreren brukte høytlesing av tekster vekselvis på førstespråk og norsk i de fleste observasjonene. Mellom høytlesningene diskuterte lærer og elev ord og begreper på begge språk, og bygde blant annet opp tankekart rundt det de diskuterte. Disse tankekartene hadde eleven med seg, men kunne vært brukt mer systematisk i de andre timene. Det ble mer tilfeldig og opp til eleven å huske på å ha disse tilgjengelig i andre timer. Lærere fortalte at de prøvde ut bruk av gjentatt tekstlesing mer utover våren.

Elevene kom ikke alltid på hva de hadde arbeidet med i tidligere timer. Når lærer startet med å lese opp på nytt en enkel tekst som er kjent var det tydelig at elevene var mer aktive med gode forslag og ideer.

Deltakelse og aktivisering av elevene

I innføringsklassen kom det stadig nye elever uten norskkunnskaper og skolebakgrunn. Det ble derfor en relativ stor ulikhet i gruppen i forhold til kunnskap, men spesielt norskkunnskaper. De nye var naturligvis betydelig mer passive og forsto tydeligvis betydelig mindre enn elevene som hadde startet etter sommeren. Også for de nye ble observert økt aktivitet og deltakelse når de fikk en gjennomgang av ord og innhold som skulle tas opp i klassen i forkant gjennom førstespråket, og når elevene fikk diskutere og argumentere på førstespråket først. Forarbeid i innføringsklassen foregikk bare når de hadde tilgang til tospråklig lærer. På den andre skolen fikk eleven som ikke hadde tospråklig lærer gjennomgang i særskilt norsk først. Aktiv deltakelse ble da støttet med god kontekststøtte gjennom kombinasjoner av bildebruk og forklaringer i dialog med eleven. Lærere påpekte underveis at de ofte tydelig kunne se på deltakelsen i klassen hvem som hadde hatt gjennomgang på forhånd. Selv om innspill først kunne være rene gjentakelser av de de hadde lært før danner dette et grunnlag for å forstå og utvide kunnskapen i arbeidet i klassen.

Observasjoner viste tydelig de nye elevenes økte oppmerksomhet og deltakelse når gjenkjennbare bilder ble presentert og diskutert, også på norsk. Når elevene diskuterte i gruppe på morsmålet først (se over) fremførte gjerne elevene med mer norskkunnskaper det gruppen kom frem til på norsk. De nye elevene fulgte likevel mer med på dette når de hadde vært med på å diskutere innholdet gjennom førstespråket gjennom å følge med, komme med småkommentarer osv.

Gruppediskusjoner gav stort engasjement blant elevene når innholdet og oppgaven var klar nok. Likevel kunne diskusjonene gå i noe ulike retninger, og ivrige elever med bedre språk og kunnskap kunne dominere noe i innføringsklassen. Observasjonene viste behov for klare oppgaver, kontekststøtte og forarbeid før gruppeoppgavene. Da kom elevene raskt i gang med fokus på læringsinnholdet. Lærerne lagde etter hvert mer tydelige strukturer for å arbeide og aktivisere alle i gruppen, noe som også så ut til å få elevene raskere i gang og fokusert om innhold og samarbeid.

En tilbakevennende vurdering i veiledning var hvor aktiv lærer skulle være, og hvordan. Grunnleggende forståelse gir bedre grunnlag for å være aktiv i å utforske kunnskapen, men samtidig blir kanskje ikke eleven utfordret og aktiv nok, og læringseffekten optimal, hvis lærer forklarer for mye. Hvordan dette skulle balanseres ble stadig diskutert, og var avhengig av at lærerne nøye observerte elevenes reaksjoner og forsøk på innspill, og støttet dem i sine forsøk. En sentral utfordring var slik hvordan man veksler mellom informasjon/forklaring, drøfting og å utfordre kunnskap og språkbruk hos elevene mer generelt. Lærerne tilrettela mer og mer for initiativer og innspill fra de enkelte elevene etter kortere presentasjoner og innspill. Dette så ut til å aktivisere elevene mye, få frem tanker og meninger, samt mange muligheter til å prøve ut bruk av både førstespråk og norsk for å utforske og få frem ideer og meninger. Lærerne brukte etter hvert mye korte, enkle men konkrete og kontekststøttede forklaringer i starten etterfulgt av aktivisering av

elevenes assosiasjoner og forkunnskaper. Lærerne ledet derfra eleven inn mot den nye kunnskapen og ordkunnskapen som skulle ha fokus.

Når lærerne kom med mange spørsmål til elevene kunne dette ofte være vanskelig å svare på, og så noen ganger ut til å passivisere dem. Dette var mest tydelig når svaret krevde spesiell forkunnskap, eller hvis det var uklart hva det ble spurt om eller hva som var forventet.

Samarbeid og planlegging. Valg av fokusord og det mest sentrale i tekster/tema

Begge skoler bestemte seg tidlig for å holde seg til samme temaer og lærebøker som øvrige klasser på trinnet. Dette skulle utfordre elevene, men også gi dem mulighet til å få kunnskap om det samme kunnskapsinnholdet og sentrale ord som de andre elevene.

Aktuelle faglige tema, og tekstene for disse i lærebøkene, kan som tidligere nevnt være omfattende. For de nyankomne elevene, men trolig også andre elever, kan det være vanskelig å få med seg alt uten at dette blir overflatisk eller usammenhengende kunnskap. Vi har en hypotese om at dybdeforståelse om det som er mest sentralt i tema, og tre til fire sentrale ord, vil gi bedre muligheter til å forstå tema, uten at det blir for fragmentert og overflatisk. Det kan også gi bedre mulighet for å henge på andre kunnskaper og forståelse for tema. En slik utvelgelse vil lærere ofte oppfatte som vanskelig fordi man tenker at man må igjennom det meste i et pensum eller tekster. Erfaringsmessig er det en utfordring for lærerne finne frem til hvilke deler av tema og hvilke ord som vil fungere best som et slikt hovedfokus, eller start på tema. Dette var et sentralt tema i alle planleggingsmøter og veiledninger, med diskusjoner om hva den enkelte lærer mente var viktig og hva man sammen ble enige om å fokusere på. Lærerne hadde i starten forskjellig syn på hva som var de viktigste ord og innhold, men når lærerteamene fikk i gang faste møter klarte de stadig raskere å komme frem til hva som var viktigst. Lærerne mente det krevde at de hadde god oversikt over det aktuelle tema og tekster i forkant, men helst også en viss oversikt over hva elevene hadde vært igjennom som de kunne trekke inn, og tema som ville komme senere som de kunne legge grunn for her. Etter hvert så lærerne ut til å raskere å komme frem til det som var sentralt. Den mer avgrensede starten så gjennom observasjonene ut til å føre til større aktivitet og deltakelse i forslag og diskusjon fra alle elevenes side om egne tanker og erfaringer knyttet til ord og tema.

Etter hvert som lærerne fikk mer rutine og samforståelse i planleggingen trengte de mindre tid for å planlegge sammen, kunne forberede planleggingen noe mer hver for seg men med samme hovedtankegang, og kunne gjøre mer av dette gjennom å utveksle valgt innhold via elektroniske media. I etterkant har lærere påpekt at dette er noe de fremdeles ikke har «under huden» og må jobbe videre med.

Det ble diskutert om det kunne være hensiktsmessig å lage en enkel presentasjon eller tankekart, støttet med bilder eller annen kontekst, som lærerne begynte å presentere i starten. Det var spørsmål om dette kunne hjelpe elevene å spore seg inn på rett fokus og kunnskap, og derfra gi mulighet til å komme med egne erfaringer og refleksjoner. Et enkelt forhåndslaget tankekart med nivå 3 og nivå 2-ord som et felles grunnlag for alle lærerne ble også diskutert. Denne kunne henge i rommet som støtte gjennom arbeidet med tema, gjerne sammen med materiale (bilder, oversikter, tankekart) som etter hvert ble laget sammen med elevene. En utfordring med dette mente man vil være å gjøre den åpen nok til å få aktivisert ulike erfaringer og assosiasjoner, at den ikke blir for styrende, men samtidig har tilstrekkelig kontekststøtte for å få frem relevant forståelse. Hvis elevene ikke helt forstår kan det føre til passivering og mindre aktivitet og ideer fra dem.

Tid til samarbeid

Tid til lærernes felles planlegging av undervisningsinnhold og gjennomføring var vesentlig for å gjennomføre metodikk og få til planlegging og organisering. Tilrettelegging for at de ulike lærerne skulle få tid til en felles planleggingstime i forkant av nye tema ble diskutert i styringsgruppen før sommeren, og på skolene i september og oktober. Dette inkluderte også tospråklige lærere, som var organisert under en annen skole og dennes ledelse. Den ene skolen fikk ledelsen tilrettelagt for samarbeidstid fra september, på den andre tok det noe lengre tid å få til samarbeidstid.

På den ene skolen hvor felles planlegging tok noe lengre tid å komme på plass ble valgte ord og innhold først sendt til tospråklige lærere, før de etter nyttår kom på plass med fellestid. Lærerne brukte etter hvert også felles nettplattform til å dele planlagt innhold. Observasjonsloggene viser at jo raskere skolen fikk organisert felles planleggingsmøter jo raskere kom de frem til felles fokus, var mer effektive og så da også ut til å bruke mindre tid til samarbeid.

Vedlegg 2: Lærernes vurderinger fra intervju og samtaler underveis

Her presenteres et sammendrag av lærernes vurderinger med utdrag fra gruppeintervjuene og dels samtaler underveis i prosjektet. De mest representative sitatene er gjengitt når det er flere sitater med samme hovedinnhold. All tekst som ikke står i parentes er direkte sitater fra lærerne. Vurderingene er presentert etter innhold og tema.

Implementering, veiledning og kurs

.. det teoretiske perspektiv som vi har lært på møtene her har jeg lært mye av, vært positivt, personlig jeg har lært mye. Også jeg leste de tekstene du har laget, det er veldig bra, veldig positivt.

... det blir på en måte som å se at teori og praksis henger sammen. ... når vi har brukt metodene eller det vi har lært på kursene i praksis, så har det faktisk funka, det snakket vi om. Så vi ser at det er læringsfremmende for elevene.

vi har fått mange gode tips til nye metoder å bruke for å få med oss flere elever, ikke bare de to elevene som er med i prosjektet, men jeg synes hele klassen har hatt godt utbytte av det.

... at vi også har hatt de forelesningene hvor vi har fått bekrefta og avkrefta ting som jeg har trodd og tenkt, men aldri tatt tak i for å finne ut av på egenhånd da. At da er det satt av tid, da blir det forklart. Så det har vært veldig positivt. ... Forelesninger gitt avklaringer- satt av tid til fordyping. Fått både bekreftet og avkreftet sånne myter jeg hadde rundt tospråklige elever og om dem må gå gjennom sitt eget morsmål først, en del sånne avklaringer og fått litt kunnskap om det.

... har jeg ikke den metoden her under huden enda. Så jeg kjenner at jeg famler og leter litt, men jeg vil veldig gjerne lære meg det, men jeg kjenner at det er ikke en metode jeg eier på linje med mange andre ting, men jeg ser jo absolutt effekten av det, men jeg trenger mye mer tid til å forberede meg og tenke gjennom, derfor har det vært så fint med spørsmålene dere har gjort etterpå, «hvis du hadde gjort sånn, hva tenker du om det?». Det er en metode jeg har veldig lyst til å bruke, men jeg har langt igjen.

.. fått mest utbytte av dette her er at jeg har vil være mer bevisst på måten jeg snakker i timen, på hvordan jeg legger det opp i forhold til å få med flest mulig, også er det å bli enda bedre kjent med metodene så det sitter litt lettere.

Samarbeid og organisering av opplæring

... Tospråklige og faglærer arbeider sammen, førstespråket kommer først, det er veldig positivt, veldig bra, pluss erfaringer vi har fått i løpet av året, de møtene vi har snakket og skriftlige hefter vi har lest, har vært veldig lærerike, personlig har jeg lært mye egentlig.

(Lærer forteller i februar at hun generelt har fått mye å tenke på: Hun kaster ikke bort så mye tid lenger, hun bruker ikke så mye tid på grammatikk opplæring som før, og det er ikke så mange løsrevne temaer- en ting om gangen- den røde tråden gjennom dagen. Ukeplaner bør være enklere og med bilder).

Jeg føler jeg har blitt litt mer bevisst på hvordan jeg underviser, at jeg har blitt mer bevisst på å legge lista lavere i hvert fall i begynnelsen, i forhold til å bruke grunnleggende begreper og ikke begynne å mase i vei for å komme gjennom pensum, men å ta seg litt bedre tid i starten, for man kommer som regel igjennom det man skal allikevel da.

veldig positivt å se spontanitet i gruppene ved gruppesamarbeid, veldig moro å se hvordan de blomstret når de var sammen, og fikk brukt hverandre, det synes jeg var veldig positivt.

(Lærerne mener fokus på prosjektet har ikke har stoppet eller begrenset arbeid med andre ting. Lærerne på begge skoler sier de vil prøve ut metodikken også i andre fag.)

.. det hadde sikkert godt an å se hverandre og lære litt av hverandre tror jeg.

Planlegging av innhold og undervisning

jeg ser mer på kompetansemålene nå, at det skal de ende opp med, så tar jeg det som jeg synes er best. Mindre bruk av eller å holde seg til læreboka.

blir flinkere til lage undervisningsopplegg, og tenker hva som kan være mest mulig effektivt i løpet av en time, hva er aller mest viktig å gjøre i den undervisningen man har, og hvordan kan tospråklige lærere få frem elevenes bakgrunnskompetanse og i tillegg få brukt sin egen kompetanse.

... planlegging av den tiden jeg har i klasserommet, ... jeg føler jeg har blitt mer bevisst på å fokusere på (hvordan timen skal bygges opp) .. dette med forarbeidet, som jeg alltid har visst er viktig, har blitt trukket frem og blitt del av undervisning igjen. Jeg har kanskje gjort akkurat dette med å prøve å få frem bakgrunnskunnskap til elevene, det har jeg gjort som en veldig naturlig del av undervisningen, men nå er det mer naturlig å gjøre dette med innføringsklassen også og med de tospråklige elevene.

... men hvordan (tospråklige lærere) planlegger det i deres undervisning vet jeg ikke noe om.

(Den ene skolen kom raskt i gang med felles planlegging, på den andre tok det lengre tid. På denne skolen var det også flere tospråklige lærere): ... Det har vært utfordrende ... å finne fellespunkt for å sitte sammen og gjennomføre (planlegging og samarbeid). (Skulle hatt) litt mer informasjon .. og litt mer tid til å planlegge sammen. Først nå de siste fjorten dagene hvor vi har hatt samarbeidstid på mandager, som har vært gode.... Men vi har snakket sammen, selv om vi ikke hadde faste møter, men det skulle vært mer effektivt hvis vi hadde faste tider. Vi har gjort det, men det var ikke planlagt. Vi har hatt kontakt, vi har snakket, men ikke faste tider. Det har vel vært en litt utydelig ansvarsfordeling også tror jeg, at den ene vet hva den andre skal gjøre..

Ja ta av fellestida, den er stort sett fylt med mye kjedelige greier (alle ler). Jeg synes det er mer matnyttig å jobbe sånn (med veiledning).

den planleggingstida vi har hatt sammen dere også oss tre når vi endelig har fått muligheten til å snakke sammen så har det vært veldig nyttig, vi har fått mange gode tips til nye metoder å bruke for å få med oss flere elever, ikke bare de to elevene som er med i prosjektet, men jeg synes hele klassen

har hatt godt utbytte av det. Det er verdt å bruke litt tid på det sånn at undervisning blir bra, jeg synes ikke vi har brukt for mye tid, heller for lite.

(hele skolen) bør legge litt mer opp til å få til et samarbeid mellom språklærerne og faglærerne, så vi blir mer kjent med hverandre og hva vi holder på med. Det tenker jeg på først og fremst.

fint å sitte sammen, og så synes jeg det er fint at dere hele tiden stiller oss spørsmål, sånn at vi må snakke sammen og reflektere over hva vi gjør, synes dere har vært flinke til å aktivere oss alle tre.

Samarbeid med tospråklig lærer

Det er faglærere som skulle planlegge undervisning, så fikk vi tospråklige lærere stoffet, så skulle vi gjennomgå det, men planlegging av undervisning og valg av tema er det kanskje dere (faglærere) som hadde mer samarbeid?

.. (faglærer) vil at de tospråklige lærerne skal være med å velge teksten fordi vi da lettere kan finne nøkkelordene og bli enige om hva vi legger i de forskjellige nøkkelordene, så at vi ikke legger forskjellige ting i det og er enige, det er jeg veldig opptatt av. (Tospråklig lærer) jeg er helt enig med deg hvis du sier at vi skal også velge tekst sammen, men vi tenker arbeidstid og hvor mange timer har vi på skolen også, det er litt vanskelig å gjennomføre det. Men dere jobber med elevene hele uka, dere har årsplan foran dere også, alt er dere som organiserer, men nå det er dere som velger tekst også, det er litt vanskelig for oss å gjøre det når vi har to-tre-fire timer i uka sammen med dere. ... bør diskutere frem til «hva er tema, hva skal vi legge vekt på denne gangen osv», at vi er enige så vi får et eieforhold til det alle sammen. (Etterfulgt av diskusjon om hvem som bør planlegge innhold, heller mot enighet om at det bør gjøres sammen men at faglærere har et hovedansvar). (Intervjuer:) Det høres ut som at dere sier at når dere får samarbeidet og jobbet sammen om innholdet og utplukking, så fungerer det positivt? (Alle bekrefter).

vi har selv også blitt mer bevisst på det så jeg bare tar kontakt med faglærer på de forskjellige skolene, hvis det er noe så kan jeg også jobbe med det på forhånd. Det er kjempeviktig måte, jeg kommer til å bruke den hele tiden.

(Tospråklig lærer) ønsker at til neste år eller resten av året, at jeg får ukeplaner eller arbeidsplaner på fredager da jeg har time, da har jeg veldig god tid til å jobbe med dem og da blir det mer effektivt på den skolen, også på andre skoler, jeg vil gjerne ha arbeidsplaner på forhånd så jeg kan forberede meg og bruke mer tid på elevene.

det er veldig vanskelig for (tospråklige lærere), vi må snakke med forskjellige skoler, for eksempel i dag hadde jeg time på T skole, så måtte jeg snakke med andre rektorer for å få permisjon/mulighet til å møtes. Det var vanskelig for oss å gjennomføre det. Vi måtte ta kontakt med flere personer for å komme til møter og..ja permisjon. (de som kom sent i gang mener det har sammenheng med organiseringen, og at organisering og samarbeid med tospråklige lærere burde vært mer klart på forhånd). (Lærerne bekrefter at det skal være satt av en ekstra time, men ikke men ikke tospråklige lærere). ... vi er mer fleksible for å få til å snakke sammen, de fleste av oss ... vi oppsøker hverandre i den tiden vi har, vi oppsøker hverandre i korridoren, ved lunsjen. ... man gjør det i forbifarten. ... vi har jo samarbeidstid ... men ikke med de andre lærerne i andre klasser. (Enighet om at en del av utfordringen går på dette med planleggingen på forhånd og organisering av deltakelsen). ... savner vi å ha et møte med ledelsen, for å snakke om en mer tydelig ide om hva kan vi gjøre og sånn.

(Den andre skolen): (Tospråklig lærer) .. og vi har tid til å sitte sammen å planlegge. Hvis jeg bare får ukeplanen og får vite hvilket tema jeg skal gjennomføre denne uka, er kanskje ikke det jeg har planlagt det samme som de gjør i klassen, så det blir ikke det samme (planleggingen til tospråklig lærer blir da ikke nødvendigvis sammenfallende med klassens planlegging). Så det er bra at vi kan

sitte og prate og planlegge, så får vi samme områder på tema. (Men skulle hatt mer tid til planlegging fordi det oppfattes som nyttig). Hvis jeg har to timer her, skal jeg gå til en annen skole etterpå, da har jeg ikke (så mye som ønsket) tid til å prate med lærerne.

I forhold til x og de andre tospråklige lærerne har jeg dårlig samvittighet for at jeg ikke klarer å sette dem bedre inn i hva vi driver med sånn ellers.

Spesielle utfordringer for innføringsklassen

det er jo en utfordring dette her med at vi får nye elever hele tiden, og den gruppa vi hadde på starten av skoleåret er en helt annen den vi har nå, nå er det 20 elever og det kommer nye hele tiden, ikke sant. Det er vanskelig å drive tilpasset opplæring...

.. forskjellig skolebakgrunn. Vi har en som har null skolebakgrunn fra før, en som har seks-sju år, så det var litt vanskelig å gjennomføre samme tekst på alle, men jeg prøvde å tilpasse til han som hadde null skolebakgrunn, det var litt utfordring for meg, jeg brukte litt mer tid på ham.

... bør hvertfall være en litt fleksibel ordning da, hvor kartlegging av både språk og faglige ferdigheter kontinuerlig, sånn at man kan se at «okay, nå tror jeg denne eleven er klar til gå over, hvertfall å følge naturfagundervisning eller samfunnsfag eller, det bør det være, for at det skal bli mest effektivt for elevene, og at de ikke skal kjede seg, men at det skal være en progresjon som er ganske kjapp og effektiv.

Det er mange måter å lære språket på. Man behøver ikke sitte i en innføringsklasse for å lære norsk. De kunne like gjerne gå i en vanlig klasse da. Ha fagopplæring der og tjene på det. Men det sprøs litt på organiseringen osv. da

Metoder og læringsutbytte, mer generelt

vi fikk kjempepositiv tilbakemelding fra elevene. Også å bevisstgjøre elevene om ord og begreper, og de viste meg at kan bruke også i andre sammenhenger, de går mer dypt i tema, og som de sa om det at det var mye lettere for dem å trekke erfaringer, å gå tilbake til erfaringene sine, også bruke det til å lære nytt språk. Hvordan jeg har fått det til, er at vi hadde opplegget først, vi brukte tid på ord og ordforklaringer og hvordan se tingene, også etterpå så snakket vi om det og delte erfaringer rundt det, og neste gang brukte vi noen minutter på å bare gjenta forklaringene på ordet, også da prøvde vi å snakke om andre tema som har samme ting som det v snakket om forrige gang. På en måte utvide det.

ikke bare (de flerspråklige elevene, fokuseleven), men hele klassen har hevet seg på siste prøve om første verdenskrig, ser at de har blitt mye mer bevisst begrepene og har forstått hva vi har snakka om, klarer å plassere begrepene der de skal være. Det har de blitt mye bedre på i forhold til tidligere prøver.

vi har brukt god tid i starten og fått til en grunnleggende forståelse og så spilt videre på det. Det tror jeg som sagt hele klassen har hatt nytte av og prøveresultatene viser det, for det var meget gode resultater på den litt store prøva.

jeg tror det er mange lærere som har godt av å det å bli mer bevisst på hvordan man ordlegger seg i undervisningen og hvilket nivå man legger seg på til å begynne med. Ikke det, det finnes veldig mange flinke lærere her på skolen vår, men jeg har en følelse av at mange starter litt over hodet på eleven, jeg har gjort det jeg også. ... ja og skynde seg gjennom boka, i stedet for å bruke mer tid og plukke ut noe.

nå greier de å se kunnskapen i sammenheng, det er ikke papegøygulp, de har på en måte en sånn helhetsforståelse for det de snakker om. Det er ikke sånn bare at de har pugget enkelthendelser. Jeg

tror det er veldig lurt å snakke om «hva tenker du når du hører det ordet, altså å ta runden rundt begreper, og sortere tanker

... for eksempel elever som tidligere har slitt med samfunnsfag, de klarte på prøva til og med å gi en forklaring på hva Versailles-avtalen var og hvilke konsekvenser den har gitt for historien senere osv. og det å få det ut av elever som er egentlig ganske lesesvake og som sliter med andre fag på skolen, det synes jeg er ganske utrolig at vi fikk til da, og det tror jeg at er på grunn av at vi har gjort ting litt annerledes.

Bruk av førstespråk (morsmålsaktiviserende læring) og forarbeid

(Tospråklig lærer): .. jeg tror ikke det hadde vært noen vits å ha det først i klasserommet og så hos, jeg tror det har mye bedre effekt andre veien. (..) og sånn som du sier og, det er en mulighet også til å rekke opp hånda, i stedet for å sitte sånn å halvvegs tro du skjønner noe, og så må du til (tospr. l.) for å få bekrefta eller avkrefta.

da jeg spurte ..., hun sa at hun har mer ord til å prate med, så kanskje hun ikke snakker så mye fordi hun ikke kan uttrykke seg, hun har ingen ord som passer. Og hun syntes det var bra når vi går gjennom alle begreper på forhånd, og tankekart og sånn

(Teamet bekrefter at det hjelper med å ha forarbeidet og diskusjonene, og tankekartet spesielt som støtte)

(Lærerne mener de flerspråklige elevene som går i ordinær klasse nå utover høsten får mer anerkjennelse fra andre elever når de får forkunnskaper, som blant annet kommer til dem for faglige spørsmål.)

Som tospråklig lærer ble jeg mer bevisst på at bruk av morsmålet til å lære fag og språk er kjempeviktig, fordi jeg har gått gjennom det selv, pluss de power pointene vi hadde, og de diskusjonene vi hadde sammen, har jeg lært mye av, jeg føler meg på en måte som en litt bedre lærer, til å hjelpe mine elever, jeg har vært mer bevisst på det som vi har snakket om.

har vært veldig positiv å ha fokus på metode, og på elevenes bakgrunnskunnskap, og også på å utnytte elevene og dere lærernes språkkompetanse.

Tospråklige lærere forteller i veiledninger på høsten at elever har sagt at de forstår mye mer i norsk undervisning etter at de fikk en gjennomgang gjennom førstespråket først.

(Siterer fra elev) «det var veldig bra at vi snakket om det i klasserommet også vi skjønte nesten alt som (lærer) sa i klasserommet», vi fikk kjempepositiv tilbakemelding fra elevene. Også å bevisstgjøre elevene om ord og begreper, og de viste meg at kan bruke også i andre sammenhenger, de går mer dypt i tema, og som de sa om det at det var mye lettere for dem å trekke erfaringer, å gå tilbake til erfaringene sine, også bruke det til å lære nytt språk. Hvordan jeg har fått det til, er at vi hadde opplegget først, vi brukte tid på ord og ordforklaringer og hvordan se tingene, også etterpå så snakket vi om det og delte erfaringer rundt det, og neste gang brukte vi noen minutter på å bare gjenta forklaringene på ordet, også da prøvde vi å snakke om andre tema som har samme ting som det vi snakket om forrige gang. På en måte utvide det. Det var utfordring for vi hadde en i klasserommet som hadde null skolebakgrunn fra før, da var det litt vanskelig å gjennomføre i en gruppe.

Det var en av (elevene) som sa at «hvis vi kunne lese alle stoffene på forhånd på farsi, da kunne jeg bli en av de flinkeste, fordi jeg har lært det fra før, jeg vet hva det betydde, men jeg vet ikke hva de snakker om i klasserommet». ... han var veldig glad, for eksempel, han sa «jeg må ha morsmåls lærer til neste år også», for å forklare det stoffet som de snakker om i klasserommet. De ble også mer

bevisste på viktigheten av morsmålet (xxx), de nevnte det flere ganger, da sa også for eksempel at det er veldig bra vi har fredager sammen sånn at de kan jobbe litt med det de har neste uke.

jeg sett i timene at de elevene som har gått gjennom ordene fra før på førstespråket de er veldig kjapt med når man underviser på norsk rundt de samme ord og begreper, mens de som er ukjente med ord og begreper de er ikke med før langt utover i timen. Samtidig så tenker jeg at man kan sikkert gjøre det enda mer effektivt å utnytte de elevene som allerede kan språket i klasserommet som du har snakket om tidligere også, på en litt mer effektiv måte.

hadde en elev, som snakket somalisk fra før, men hun sier når hun kom til Norge var hun veldig opptatt av å lære det nye språket, så glemte hun at hun har kunnskap fra før, for hun prøvde å lære seg norsk. Men når vi gjennomfører på somalisk først, forklarer ordene, «jeg kjenner det begrepet fra før», så på en måte hun ble stolt av at «jeg hadde kunnskap fra før», det på en måte er veldig positivt.

(Om å ha tospråklig lærer i klassen:) være mer med oss inne i klasserommet? .. egentlig ikke, for det vil forstyrre, så da tror jeg eleven vil få ingenting, hvis jeg sitter ved siden av, men hvis jeg har eleven ute og går på grupperommet så kan vi få mer.

(bruk av tospråklig lærer): tenker at de pengene fort blir spart inn, skummelt. (Gjør det) mulig å få til å inkludere i klassen. Men i virkeligheten følger ressurser og planlegging aldri hverandre... Å sette inn (ressurser) uten å ha noen planer er det helt håpløst, det må være organisert. Enighet om at det er fullt mulig å få til hvis bruker tospråklig lærere og samordning.

Arbeidsmåter med innhold

vi skulle jobbe med en tekst i flere uker fremover, også litt arbeid rundt det også, jeg tror det var for lite. (Mer i) dybden, mer bredde også, sånn enkelt tekster og sånn, men jeg er ikke veldig enig på at tekstene skulle forenkles, fordi læringsutbytte kan bli mindre, ikke sant, men også jeg vil at de skal få variasjon av tekster.

Det med bilder var jo veldig effektivt, virket det som, det å få noe konkret å forholde seg til ...

variasjon er viktig for de elevene, fordi det er så vanskelig å bare sitte og høre på et annet språk i to timer, de begynner med andre ting. Med variasjon som gruppearbeid, bilder, se på film, vil være mer effektivt, de kan også lære kanskje mer effektivt. I tillegg til den teksten som de får.

(Gjentatt) høytlesing

... høytlesing er veldig effektivt, når elevene lytter på opptak eller når lærer leser for dem, de lærer seg veldig fort. Også neste gang husker de hva de har hørt, også, så jeg synes høytlesing er veldig effektivt.

... jeg har først lest norsk tekst høyt for eleven, og hun lytter eller hører på meg, så husker hun alle ordene eller begrepene, så oversetter jeg etterpå til somali. ... spør meg på somali, så jeg svarer på somalisk (diskuterer teksten frem og tilbake mellom norsk og førstespråk).

... vi stoppere når vi er ferdig med setningen, da diskuterer vi om ordene også hele setninger, også innimellom noen ganger kommer de og spør om grammatikk også, innimellom også har jeg gitt grammatikk ... også vi leser hver setning også vi diskuterer om det, også da går vi videre.

Ordlæring

.. særlig oppbyggingen av timen (var viktig), med å begynne med de ordene aller først, før man aktiviserer forkunnskaper, en del av de grepa som du fortalte om i forelesningene, og at vi da

sammen hadde funnet ordene så var det mye lettere å vite hvordan du skal angripe. (Lærerne mente denne måten å arbeide med sentrale ord også er nyttig for alle elever).

vi skjønte raskere hvilke ord som var lurt å velge ut. Så jeg synes jo at det gikk raskere enn første gangen. Jeg opplevde at du coachet oss mye mer første gang også på hvilke ord, mens vi stod mere på egne ben siste gangen.

blir mer bevisst på å lete etter det aller aller viktigste i et fag eller i en tekst, hva er det egentlig som er de aller aller viktigste ordene i det faget eller i den teksten her, fordi man vet at disse elevene ikke kan lære seg alle ordene som er å lære innenfor faget eller temaet, og det føler jeg virkelig har hjulpet meg i de andre fagene også,

(om viktighet av progresjon fra start): repetisjon av sentrale ord, vi hadde fire ord for eksempel, vi har repetert i fire uker. Det er unødvendig synes jeg. Elevene lærte det fort. Så tidsrommet, hvor lenge skal elevene holde på med sentrale ord, det er veldig viktig, så vi har repetert i fire uker som elevene kunne. Fare for å bli værende på det enkle planet og ikke gå over på dypere. Det hindrer ikke, egentlig det er en veldig god start for å begynne med å lære nye ting og lære andre begreper, men det skulle fortsette, ikke stoppe der. Men det var veldig bra start. Fordi du kunne bruke de ordene i andre sammenhenger når vi snakket om det

jeg har sagt til dem også hvis dere forstår ikke noen ord, bare skriv, også bare spør meg skriv opp ordene som ikke jeg kan forklare, også gi det til tospråklig lærer.

jo nå at på egenhånd når jeg skal finne ut om et ord er på nivå 1, 2 eller 3, det eier jeg ikke ennå, så det er mange sånne ting som jeg må bruke lang tid på å diskutere med meg selv og gjerne med andre – «var det sånn, eller er det et nivå 2 ord eller 3 ord?» så det er mye jeg føler jeg ikke eier enda

... og jeg føler også det er noe jeg må trene mer på, sånn som når vi har de gruppediskusjonene i klassen, hvordan er det jeg som lærer fører ordet for at de skal få utbytte av det. Så jeg føler jeg fortsatt har en vei å gå.

... og det du sa om måten man stiller spørsmål til elevene på, å ikke stille ordstillinga slik at elevene oppfatter at det finnes bare et svar, den fella går jeg i hele tida, da får du jo bare tre elever som rekker opp hånda. Det er mye av det vi har hatt som jeg har lyst til å gjøre mer av.

ser jo at de har fått mere ord de kan uttrykke seg med ved å bare jobbe med noen få ord, så har det gitt positive ringvirkning for at de setter sammen mere selv.

Kontekststøtte

bruker ofte å vise bilder på storskjermen (xxx) for å bruke det for å få i gang diskusjonene, det er ofte etter at vi har tatt begrepene i første time, også er kanskje andre og tredje time så bruker vi litt mer bilder eller noen små film til å skape diskusjon rundt det. kart, det er veldig nyttig, så hun kan se hvilken plasser landene ligger.

veldig tilhenger av å bruke tankekart og brainstorming. .. det kommer litt an på temaene. Det å bruke bare ord tror jeg kan være bra hvis elevene har et godt språk eller snakker norsk veldig godt da, men dersom de ikke gjør det så må man bruke bilder tror jeg for å få frem bakgrunnskunnskapen. .. vi bruker tankekart på morsmålet, (elevene) kan det, og det betyr at de kan den metoden også.

Har ikke tatt med morsmålstankekart inn i klassen, men vil prøve det.

(Forteller om før og nå): gikk rett inn i teksten, begynte kanskje å lese, og forklare ordene, nå har jeg tenkt på annen måte, vi begynner med ord og begreper før vi setter i gang med teksten. Fått mer

kunnskap, jeg kan undervise på annen måte enn jeg hadde gjort før. Jeg tenker på å lage tankekart, før gjorde jeg ikke sånn.

... når hun mangler ordene hos meg så tar hun frem det hun har hatt hos (tosp lærer). Så hun har jo den teknikken inne, at hun husker på at «okay, det er jo det jeg har hatt med ..» (i tankekart) .. jeg synes det er flere elever også som benytter seg av det, jeg tror de har blitt bevisst på det selv også, at det er en fin måte å lære på, i den klassen som jeg har nå.

Vurdering av elevenes forutsetning og behov

... ved å sette fokus på begreper og nøkkelord, tror jeg det er lettere å fange opp de elevene kanskje som kan slite med andre ting enn bare språket, fordi at ved å trekke ut bakgrunnskunnskapen på morsmålet, så kan man lettere eller raskere finne ut hvordan en elev lærer eller ikke lærer, selve kartleggingen tror jeg kan være mer effektiv ved at man utnytter elevenes bakgrunnskompetanse.

(spørsmål: de undervisningsmetodene, gir det dere noen innsikt i elevenes erfaringer?) ja absolutt.

Jeg synes det å fokusere på bakgrunnskunnskap er så viktig, men det er det med alle elever på alle trinn. Så er det viktig å fokusere på det med å sette i gang hva du kan fra før, før du begynner med noe nytt og bygge videre, og det synes jeg dette her har satt fokus på. Og det er vanskelig når man er norsk og underviser på norsk, og prøve å trekke frem den bakgrunnskunnskapen på samme måte som man gjør på førstespråket. Det er første skritt når man skal kartlegge elevene, det er jo det kartlegging handler om, å finne ut hvor står elevene akkurat nå, og det finner man jo ut når de kommer selvfølgelig, også etter noen uker ser man om det har skjedd en progresjon, både faglig og språklig. Også etter noen uker igjen så ser man egentlig hvor variasjonene er, hvor mye elevene har lært eller ikke har lært. Så jeg tenker jo at akkurat det med å fokusere på førstespråket er kjempeviktig.

... ja, og vi har jo hatt en elev nå, som jeg har snakket mye med om, eller en tospråklig lærer som jeg har snakket mye med om en elev, som jeg har tenkt hele tiden at «dette er jo veldig rart, vi snakket jo om dette her i går, eller i forrige time, og nå har han allerede, nå er det borte allerede», så tenkte jeg «nei det kommer sikkert etter hvert», og vi har diskutert det litt vi også. Men så viser det seg jo da at han (tospråklig lærer) har akkurat den samme oppfatningen som jeg har av at denne eleven kommer seg ikke videre på førstespråket heller, så akkurat det samarbeidet med tospråklig lærer tror jeg er kjempeviktig. *Intervjuer: For å avsløre og se om det er andre ting og kanskje videre henvisning?*
L: for å avsløre det, ja

tenker at det er lettere målbart nå, jeg har mer en ide om hvor jeg er når jeg begynner timen og hvor jeg burde ha vært når jeg er ferdig, så det gir meg mer retning om gjennomføring, det er lettere å måle i ettertid, fikk de med seg noe?

spesielt når vi har diskusjonsgrupper rundt disse begrepene, når de sitter i gruppe på to eller tre så må de jo prate og gi litt fra seg det de faktisk kan, da er det lettere for meg som lærer å forstå hva de faktisk har forstått.

(Få frem forhåndkunnskap): kanskje gjennom tankekartene da, at det har satt i gang tankeprosessen, og at de får det utvidet i en diksjon med noen de er trygge på først.

vi henviser mange elever, ppt ahr mye å gjøre, vi kunne sikkert hjulpet elevener raskere ved å jobbe med riktig metodikk. Vi har et uutnytt potensial med lærere som im fordi det ikke er satt i system, og vi ser at mange elever i klassen har utbytte. Å få tospråklige elver krever bevissthet, plukke om nye ord,

Vedlegg 3: Elevenes bakgrunn og vurderinger

Her presenteres de seks elevenes bakgrunn og vurderinger fra individuelt intervju.

Elev 1:

Til Norge i 2014. Barnehage fra 4 år, skole 9 år full tid i hjemlandet. Bruker nå norsk nokså mye på skole og med venner, skolespråket mye hjemme og noe i tospråklig opplæring. Leser og skriver begge språk.

Intervju:

Først skjønte jeg ingenting. De snakket veldig fort. Etter hvert skjønte jeg litt og litt. Jeg synes det er veldig gøy å lære et nytt språk da. Også nå skjønner jeg alt liksom. For ett år siden begynte jeg hele dagen i norsk klasse. Det er spennende å lære norsk. Det å lære et nytt språk blir fint og det å få venner var det jeg håpet på da jeg kom til Norge.

Jeg lærer også av andre elever ute i friminuttene, jeg noterer, spør, bruker internett. I tillegg har jeg tospråklig lærer. Dersom jeg ikke finner det ut med internett, da spør jeg henne. Hun svarer og hjelper meg til å forstå. Det har vært nyttig å lære ord først, det har også vært nyttig med tankekart.

Denne måten å jobbe på kunne kanskje også vært brukt i naturfag, i naturfag finnes det mest sånne faglige ord, og det er ikke lett å finne på internett. Andre fag er greit. Ser ikke behov for endringer.

Har hatt tospråklig lærer to timer hver uke. Først leser vi teksten. Så finner vi ord jeg ikke forstår, så lager vi tankekart noen ganger. Vi snakker om ord. Hun forteller litt ekstra informasjon om tema. Jeg får en begrepsliste av henne. Hvis det er vanskelig tema får jeg noen ark og enda litt bedre forklaring.

Det har hjulpet meg veldig bra, jeg kan ikke spørre alt når jeg er i timen med klassen. Det at jeg har fått noe på kinesisk av tospråklig lærer har hjulpet meg ganske bra. Tospråklig lærer har bare vært til hjelp og veldig bra.

I samarbeid med andre elever er det bra at vi diskuterer og jeg hører fra andre. Det som ikke er bra er at noen ikke jobber, men bare sitter med mobilen og snakker om andre ting og hører på musikk.

Jeg liker friminutter er best og så når vi pakker sammen sekken og skal hjem. Noen ganger hvis vi har favorittfaget mitt blir jeg veldig glad og gleder meg til timen. Matematikk er favorittfaget mitt, og språkfag er ganske gøy, og naturfag og musikk. Vi får kunnskap det er viktigst og så er sosialt viktig.

Elev 2:

9 år skole med alle fag på førstespråk/engelsk. Førstespråk hjemme nå og norsk på skolen. Ikke tospråklig lærer.

Intervju:

Jeg begynte i en velkomstklasse i Drammen. Det opplevdes som fint. I Pakistan gikk jeg på en engelsk skole. I Norge var det spennende at alle kom fra ulike kulturer. Skolesystemet var helt nytt for meg. Foreldrene mine viste mye, og de snakker norsk

Det viktigste for meg med å gå på skole er å lære nye ting. Jeg har et mål for videre skolegang. Det viktigste med å lære er å komme høyt opp, og komme på høyskolen. Da kan du bli en lege. Viktig å følge sine drømmer.

.. alle de andre forstår jo. De vet at det kan være vanskelig for meg, men jeg tør å spørre. Jeg maser på de hele tiden så de må bare hjelpe. Det er kanskje litt irriterende for dem, men de sier alltid at vi må bare spørre hvis vi ikke skjønner noe.

Savner ikke mer hjelp ellers eller synes noe bør gjøres annerledes.

Det har alltid vært lærere som har forklart meg når jeg ikke forstår. Veldig fint at (særskilt norsklærer i gruppe) har jo tatt oss ut av timer og sånt. Alltid når vi har prøver og sånt, går vi ut av klassen. (Hun) har spurt oss om det er noen ord som vi ikke forstår. Hun hjelper oss alltid før prøver. Jeg synes norsk er vanskelig, jeg kan ikke bygge opp tekster. Jeg bruker lange setninger, lærer hjelper meg til å korte ned setningene. Vi får alltid to sjanser, det er ekstra for oss. Hun flytter fristen for innlevering. Hun hjelper oss når det er vanskelig. Hun er fornøyd når vi gjør vårt beste. Det at skolen tilrettelegger slik at vi kan levere senere hjelper meg med at jeg ikke bør tenke på om jeg har tid.

I klassen forklarer (klasseforstander). Det er jo mange vanskelige ord og begreper jeg ikke forstår, han sier alltid til meg at hvis er ord og begreper jeg ikke forstår kan du bare spørre meg. Han har matte også, og der har han gjort det samme. Fordi det er jo vanskelig å skjønne tekststykker. Han forklarer i detaljer hvordan jeg skal løse oppgaven.

Det har vært fint å være med på prosjektet, jeg har fått mye skryt. Når vi har hatt samfunnsfag og lært mange begreper, går begrepene rundt i hodet mitt, det synes jeg er gøy.

Jeg synes det har vært fint å jobbe med andre elever, fordi da kan vi bli venner. Det er fint å være flere om oppgaven. Det har alltid vært greit å fordele oppgaver.

Elev 3:

7 år skole fra hjemlandet med vanlige fag + koranskole. Morsmål brukes med venner, ellers hovedsakelig norsk. Leser og skriver flere ikke-norske språk.

Intervju:

Rart å komme til Norge, jeg forstod ingenting, jeg forstår om 6 måneder. Nå jeg kan snakke litt, men jeg forstår alt. Det som er enkelt er å høre på lærer. Først da jeg kom til Norge, jeg forstod ikke så mye hva læreren sa. Det var bra da var vi ikke så mange, nå er det ikke så bra, vi er gutter og leker og sånt. Vi hører ikke på lærer. Det blir bedre når vi deler klassen i to grupper. Da blir det bedre å lære norsk.

Ikke så mye som skulle vært annerledes. Det er best med morsmålslærer og mindre grupper. Ville ønske kunst og håndverk og lære praktiske fag.

Tospråklig lærer hjelper mye, han oversetter til pashto, da forstår jeg. Men det kom litt sent i gang fordi Fredrikstad ikke hadde pashtolærer.

Det er vanskelig å lære norsk i innføringsklassen. Fordi alle skal lære norsk, det er masse afghanere og arabere. Vi begynte å snakke norsk fordi det er problemer, vi misforstår lett. Når vi snakker pashto forstår ikke lærerne.

Stor forskjell på skole i Afghanistan og her. Der slo lærerne. Det var bra for meg, hvis de ikke slo kom jeg ikke på skolen, vi lærte ingenting. Her er det bedre, lærerne snakker og forklarer.

Elev 4:

Norge fra høst 2015. Ikke skole i hjemlandet pga krig. Ikke lært å lese og skrive. Morsmålet brukes nå nokså lite skole og med venner. Norsk brukes mye i skolen, med venner og fritid.

Intervju:

Da jeg kom til Norge, kunne jeg ingenting og jeg ville jeg lære norsk så fort som mulig. Jeg prøver mitt beste. Jeg begynte å lære av voksne. Nå er det bra. I Afghanistan hadde vi ikke mange fag. Når jeg kom hit fikk jeg matte og engelsk. Jeg har ikke gått hele tiden på skolen i Afghanistan. Vil lære engelsk, norsk og matte og de viktige fagene i Norge.

Da jeg kom først lærte vi om partier, vi lærte om valget, det var fint. Lærerne hjalp oss. Hjemme jobber jeg med de voksne, jeg jobbet med læreren på skolen.

Det var ikke mange (i gruppen) før, nå er vi delt i to, det er bra nå lærer vi bedre. Før var det færre elever, nå er det flere. Det blir mer snakking, vi lærer det bra likevel. Det er flere med samme språk vi lærer det sammen.

Hadde ikke tospråklig lærer først. Det er ikke vanskelig med tospråklig lærer. Det vi ikke skjønte spurte vi om og han lærte oss. Jeg spurte og han svarte tilbake. Vi har lært ord, som militær og forskjellige ord.

Elev 5:

Norge fra 2015, 3 år skole tidligere, fulltid + koranskole. Morsmål brukes mye hjemme og en del på skolen. Norsk en del på skolen.

Intervju:

Det var vanskelig første gang jeg kom til Norge. Det var vanskelig med matematikk og norsk grammatikk. Nå er det ingen problem, men det er litt vanskelig. Jeg er glad for å begynne å lære norsk, jeg ønsker å lære samfunnsfag, historie og geografi.

Det har vært fint å låne norske bøker på biblioteket og ha lekser. Å lære norsk er viktig, jeg liker å lese.

Hjulpet mest at jeg har fått oversatt av tospråklig lærer. Jeg har tatt med ting som jeg har lært av tospråklig lærer til timene. Det har vært fint. Jeg har fått hjelp med lekser, matematikk og grammatikk. Ja vi har gått gjennom ord som vi har brukt i fagene.

Noen lærere snakker fort, det er vanskelig å få med alt. Jeg får med alt jeg leser, det er ikke vanskelig. Det er greit å skrive å få lekser.

Ikke noe som bør gjøres annerledes.

Bra når vi jobber sammen. Læren hjelper oss. Jeg liker å jobbe sammen med andre elever.

Jeg liker ikke friminutter, jeg liker timene best. Liker bare å skrive og lese.

Elev 6:

Norge fra 2015. 3 år skole og 2 år privatlærer før ankomst, inkludert matte, språkfag, naturfag, religion, historie. Morsmål brukes mye hjemme og nokså mye på skole. Norsk nokså mye på skole og med venner.

Intervju:

Det var veldig vanskelig (på norsk skole) i begynnelsen, jeg kunne ikke snakke norsk. Nå går det bedre. Jeg kan snakke og kommunisere med norske elever. Jeg har problemer, men det er ikke så mye. Å lese tekst har vært veldig vanskelig.

Har tenkt at lærer ikke skulle bruke så mye tegnspråk, men å bruke norsk som alle de andre norske elever. De norske lærerne her snakker en dialekt som er litt vanskelig å forstå. Lærerne snakket fort og brukte tegnspråk, hvis de bare kunne snakke sakte og underviser på samme måte som de underviser norske elever. Da det kunne bli mye bedre. Jeg mener at lærerne skulle snakke normalt med oss.

(Det var fint med) lærerne som var på siden av når lærer underviste samfunnsfag og naturfag. Jeg kunne bare spørre, og de har vært veldig behjelpelig. Den første læreren som underviste forklarte veldig mye, men jeg forstod ikke selv om jeg spurte. Jeg måtte bare spørre morsmåslærer. Noen ganger hadde ikke morsmåslærer ikke peiling heller, så da bruke jeg oversetter for å få hjelp. De er veldig behjelpelig, de vet hva vi skal finne ut. De viser sidene vi skal lete etter. Jeg lærer best med at det er tospråklig lærer sikker på grunn av de forklarer det på persisk, det er morsmålet mitt. Og det går lettere. Dersom vi har spørsmål samlet vi de til den timen, vi leste sammen, dersom vi ikke forsto kunne han oversette, hva var meningen med teksten. Det var veldig fint å få hjelp. Det er ikke noe som har vært vanskelig.

Det er sine fordeler og ulemper med samarbeidet (med andre elever). Jeg ønsker et tettere samarbeid med norske elever, og ikke bare for oss selv i innføringsklassen.

Når man ikke har språket er man blind, man eier ingen ting. Men samtidig når du er på skolen du lærer og det er veldig fint. Jeg liker å reise derfor trenger jeg å lære engelsk, jeg liker ikke matte, det er veldig vanskelig. Dersom det kunne undervises på persisk det kunne være lettere, men på norsk er det veldig vanskelig.

Jeg hadde lyst å lære engelsk og samtidig. Jeg burde fått være mer sammen med norske elever. De har andre fag som gym, kunst og håndverk, det hadde vært fint å få være sammen med dem.

Ja det er stor forskjell (på skole i Pakistan og Norge), her hvis vi sier noen stygge ord forklarer lærer hvorfor vi ikke kan si stygge ord. Det skjer ikke i Pakistan.

Vedlegg 4. Ledelsenes vurderinger

Her gjengis hovedtrekk fra intervjuet med fire ledere.

Implementering

(Ledelsen på skolen hvor eleven gikk i ordinær klasse): .. spesielt konkret støtte og tett oppfølging av lærerteam har vært udelt positivt.

Lærerne har uttalt at metoden ikke bare gjelder de tospråklige elevene og dem som har vært her kort tid. De har snakket om det med andre og skapt nysgjerrighet. Verdien av at lærerne snakker sammen (planlegger og finner essensen i hva de skal legge vekt på) blir trukket frem.

Tospråklige lærere har vært noe på utsiden, de blir nå mer verdsatt og får mer spillerom.

Positivt at det har fokusert på elevenes læring, og fått lærerne til å reflektere mer over praksis.

Ønskelig å prøve ut metodikken i flere fag for innføringsklassen.

(Leder på skolen hvor de tospråklige lærerne er organisert): få av lærerne har vært involvert, men lærerne som har vært direkte involvert forteller om glede ved å samarbeid, bare det å bli sett, få en naturlig plass, i en gruppe som diskuterer fag. (Månedlige fagdager): de bedrar med spredning av de gode historiene og eksempler på de ulike gruppene. Det var en bra dose med kompetanseheving for lærerne ved å være vanlig lærer og samspillspartner. Deltakerne er litt mer rakrygget, gir faglig og sosial støtte til de andre.

Organisering og ledelse

(Leder for tospråklige lærere): .. evaluering av hvordan utviklingstiden brukes, tospråklige læreres samarbeid med skolene er en enorm logistikkutfordring. Deltakelse i prosjektet kan i noen tilfeller ha gått ut over oppfølging på andre skoler. Evalueringen avdekket at noen tospråklige lærere er satellitter og må trekkes inn. Tydeliggjort et behov for å se på den store ressursbruken innenfor det tospråklige fagområdet.

(Leder på den ene skolen mente det burde vært klarere rolle- og forventningsavklaring trolig i forhold til ledelsen. Her var lederne noe uenige og at det hadde vært tilstrekkelig med møter på det. En mente det nok var mer utfordringer på skolen som hadde flere tospråklige lærere, og at det kunne kreve mer samarbeid og planlegging på ledernivå. En annen leder tenker at ledelsen kanskje kunne tilrettelegge enda bedre for lærere ift dem som jobber med tospråklig undervisning, som planleggingstid og faste møtepunkter.)

Styringen i prosjektet har vært målgivende for samarbeidet, det har beveget seg i en retning hvor det er samkjøring og fellesevaluering. ... Ledelsen vært bevisst på hvem andre som bør være involvert, at læringsplanen sendes til de andre lærerne har betydning.

Elevenes læringsutbytte:

(En leder sier): .. elevene sier det selv på små stikkprøver: «nå skjønte jeg», «nå var det veldig gøy», også i andre fag (norsk, skriving, forståelse). Får selvfølelse, og samarbeid med andre elever, tørre å spørre mer, interessert i å gå til andre kilder. Læringseffekt er stor. Men vet ikke om man vil se det i karakterene. TOSP tatt før og etter, mye bedre skåre på assosiasjonsspørsmålene, men andre spørsmål samme som forrige gang. Annen leder sier de ikke fått tilbakemelding på læringsutbytte.



© Statped
Telefon: 02196

Utgitt 2017

www.statped.no
facebook.com/statped
twitter.com/statped