

”særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik”

**En empirisk undersøkelse av fag- og språkopplæring
for ungdom fra språklige minoriteter**

Randi Haraldstad



Masteroppgave i pedagogikk - Pedagogisk forskningsinstitutt

Utdanningsvitenskaplig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juli 2007

Sammendrag

TITTEL: "særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik" - En empirisk undersøkelse av fag- og språkopplæring for ungdom fra språklige minoriteter.	
AV: RANDI HARALDSTAD	
EKSAMEN: Masteroppgave i pedagogikk Allmennfaglig studieretning.	SEMESTER: Våren 2007
STIKKORD: Klasseromsforskning Tospråklighet Språklige minoriteter	

Problemstilling:

Hvordan tilpasses språk- og fagopplæring for elever i en mottaksklasse for ungdom, og i hvilken grad er dette forståelig opplæring?

Proessen har tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: 1) Hva kjennetegner den praktiske organiseringen av mottaksklasser? 2) Hvilke lærekrefter, læremidler, metoder, undervisningsopplegg og resultater kjennetegner en mottaksklasse? 3) Hvilke pedagogiske ideer gjør seg gjeldende når det gjelder mottaksklasser?

Metode:

Studien er en empirisk undersøkelse av hvordan opplæringen for elever i en mottaksklasse er organisert og hva dets innhold er. Metodene for å samle data har vært deltagende observasjon, intervjuer og dokumentanalyse. Metodene diskuteres i lys av teorier om klasseromsforskning.

Data:

Innsamling av data skjedde høsten 2006. Nedtegnelser av observasjoner, samtaler og refleksjoner er gjort gjennom hele feltstudien. Intervjuene av lærere og ledelse ble tatt opp på bånd og transkribert. Transkriberingen av intervjuene med lærerne ble sendt tilbake til lærerne for gjennomsyn og godkjenning. Data drøftes opp mot teorier om tospråklighet.

Resultater:

Opplæringsloven § 2-8 sier at særskilt norskopplæring skal legge til rette for at elever i mottaksklasser skal lære seg norsk inntil de har gode nok ferdigheter til å følge undervisning i ordinære klasser. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kan ”om nødvendig” tilbys. I den undersøkte mottaksklassen følger de hovedsaklig prinsippet om særskilt norskopplæring. Lærerne i mottaksklassen er opptatt av å ivareta elevene på best mulig måte, både sosialt og faglig. Likevel gir språkutfordringer, heterogen elevgruppe og rullerende opptak utfordringer i forhold til å fremme tilpasset og *forståelig opplæring*.

Tospråklighetens positive påvirkning på kognitiv og sosial utvikling ivaretas ikke gjennom opplæringslovens § 2-8. Paragrafen er ment å sikre elever fra språklige minoriteter deres krav og rettigheter som omhandler språkopplæring. Paragrafen inngår i et syn der elevens bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer langt på vei ignoreres.

I mottaksklassen var det fokus på å utvikle både muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk. Opplæringen skjer i egen klasse og ikke sammen med andre elever fra andre klasser. Elevene i klassen var sporadisk sammen med andre norsktalende i friminuttene. Samhandling med andre norsktalende fremmer begrepsutvikling og integrering. Det krever samarbeid mellom lærere og ledelse for å tilrettelegge pedagogiske og sosiale situasjoner. Å tilpasse opplæring for elever som har mellom 2-3 år og 9 år tidligere skolegang er en utfordring i forhold til å utvikle akademiske begreper. Dette gir utfordringer i forhold til bruk av opplæringspråk, klasseromspraksis og læremidler.

Forord

Jeg har det siste året gjort kvantesprang, dybdedykk og hatt tunnelsyn i arbeidet med denne oppgaven. Prosessen har vært lærerik og full av selvmotsigelser. Med andre ord et år med forundring, undring og fornyet forståelse. Feltet flerkulturell pedagogikk var ikke kjent for meg før jeg gjennom egen praksis, og skrivingen av denne masteroppgaven, fikk innblikk i noen utfordringer. Ofte seiler disse utfordringene stille forbi i det pedagogiske og utdanningspolitiske landskapet. Det er nettopp det tilfeldige og litt bortgjemte som har forundret meg mest i møtet med fag- og tospråklig opplæring for språklige minoriteter.

Prosessen med å fullføre oppgaven har vært spennende og krevende. Oppgaven er skrevet med verdifull hjelp fra gode mennesker rundt meg. Jeg ønsker først å takke mine foreldre som hadde tro på meg, og som har støttet meg på mange måter fra start til levering. Min veileder, Kamil Øzerk, praktiserer *hjelp i tide*, heldigvis. Takk for tid og innspill, ved et par anledninger var det like før. Uten informantene og den aktuelle skolen hadde ikke oppgaven blitt slik den er i dag. Takk for velvillighet og tillit.

Jeg vil takke Tanya Nymo, Helge Kvandal, Kristin Aadland og Trine B. Elvebakken for nyttige og kloke innspill underveis i skriveprosessen. Alle har sett oppgaven fra høyden og med nypolerte briller, og gitt verdifulle tilbakemeldinger på språk, valg og sammenhenger i oppgaveteksten. Anne Mette Bjøru har støttet opp mine engelskkunnskaper og gitt brev hjem til foreldre en annen flyt enn det opprinnelig hadde. I tillegg har våre mange gode telefonsamtaler tilført alvor og humor i hverdagslivet. Thank You!

Lunsjgruppa har vært den røde tråden utenfor Pc stua. Jeg vil sende takk til Kristin, Maria, Ingrid og Marit for faglige diskusjoner og sosialt snakk om stort og smått.

Til sist vil jeg sende all den takk som finnes til min flotte kjæreste, Trine. Uten deg hadde jeg ikke kunne skrevet oppgaven så oppreist, uthvilt og smilende som jeg har gjort. Selv i tider med mye motstand, utflytende tekst og tanker har du holdt fast. Takk!

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 MOTTAKSKLASSER, SPRÅKLIGE MINORITETER OG BEGREPER OM OPPLÆRING	9
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	11
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING.....	12
1.4 PROBLEMSTILLING	12
1.5 BAKGRUNN FOR VALG AV TEORI	13
1.6 SKOLETILBUD FOR SPRÅKLIGE MINORITETER – HISTORIKK.....	14
1.7 DISPOSISJON AV OPPGAVE	16
2. PRESENTASJON AV EMPIRISKE FUNN I MOTTAKSKLASSEN.....	17
2.1 SKOLEN	17
2.2 FØRINGER PÅ ORGANISERING OG INNHOOLD.....	17
2.3 ELEVENE I KLASSEN	18
2.3.1 <i>Rullerende opptak</i>	18
2.3.2 <i>Land, kjønn og alder</i>	19
2.3.3 <i>Språk</i>	20
2.4 LÆREKREFTER.....	21
2.4.1 <i>Lærernes formelle bakgrunn</i>	21
2.4.2 <i>Time-, fag – og språkfordeling blant lærerne</i>	22
2.5 TIMEPLAN.....	25
2.6 FAG OG LÆREMIDLER	26

2.7	KARTLEGGING.....	29
2.8	METODER OG STRATEGIER I OPPLÆRINGEN	29
2.9	SAMARBEID	30
2.10	SKOLE – HJEM.....	31
3.	METODISK TILNÆRMING	32
3.1	KVALITATIV METODE	32
3.2	KLASSEROMSFORSKNING	33
3.3	UNDERSØKELSEN	35
3.3.1	<i>Deltagende observasjon.....</i>	<i>35</i>
3.3.2	<i>Intervju.....</i>	<i>36</i>
3.3.3	<i>Dokumentanalyse.....</i>	<i>38</i>
3.4	GENERALISERING, VALIDITET OG RELABILITET	38
3.4.1	<i>Generalisering</i>	<i>38</i>
3.4.2	<i>Validitet.....</i>	<i>38</i>
3.4.3	<i>Relabilitet.....</i>	<i>40</i>
3.5	HVORDAN PRESENTERES EMPIRI I OPPGAVEN?	41
4.	RAMMER FOR MOTTAKSKLASSEN.....	42
4.1	SPRÅKBAD OG SPRÅKDRUKNING	42
4.1.1	<i>Innhold og omfang i språkopplæring varierer.....</i>	<i>43</i>
4.2	LÆREPLANER	44
4.3	OPPLÆRINGSLOVEN.....	46
4.3.1	<i>Tilpasset opplæring.....</i>	<i>46</i>
4.3.2	<i>Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter.....</i>	<i>50</i>
5.	MOTTAKSKLASSER I LYS AV RELEVANTE TEORETISKE PERSPEKTIVER	53
5.1	SPRÅK OG SAMHANDLING.....	54

5.2	UTVIKLING AV BEGREPER.....	62
5.3	SAMMENHENGEN MELLOM UTVIKLINGEN AV FØRSTESPRÅK OG ANDRESPRÅK	66
5.4	UTVIKLINGEN AV ET FELLES FUNDAMENT FOR ELEVENES SPRÅKLIGE UTVIKLING.....	70
5.5	TILNÆRMINGER TIL ELEVENES INNHOLDSFORSTÅELSE OG FAGLIG UTVIKLING	78
5.5.2	<i>Strategi og metoder for språkopplæring</i>	<i>81</i>
5.5.3	<i>Læremidler og faginnhold.....</i>	<i>85</i>
6.	SAMMENFATNING	91
	VEDLEGG 1 FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU	95
	VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE TIL LÆRERNE.....	96
	VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE TIL LEDELSEN	99
	VEDLEGG 4 BREV TIL FORELDRE	101
	VEDLEGG 5 INFORMATION TO PARENTS.....	102
	KILDELISTE.....	103

1. Innledning

Denne studien er en dybdeundersøkelse av en mottaksklasse for ungdom. Problemstillingen fokuserer på praksisinnhold og organisering knyttet til tilpasset opplæring for nyankomne elever, og er formulert slik: Hvordan tilpasses språk- og fagopplæring for elever i mottaksklassen, og i hvilken grad er dette forståelig opplæring? Empirien analyseres og drøftes med bakgrunn i teorier om tospråklighet.

Tilpasset opplæring er i studien et uttrykk for *forståelig opplæring* for eleven. Her under skal elevene også ha mulighet for hjelp i tide slik at eleven gjennomgår en aktiv læringsprosess og hele tiden får den motivasjon og støtte som trengs for å ha progresjon i sitt arbeide. I tilrettelegging og gjennomføring av undervisning spiller læreren en betydningsfull rolle som den kompetente voksenpersonen som hjelper og støtter elevene til å nå sitt potensielle utviklingsnivå. Derfor bygger analysen av mottaksklassen på den interaksjon som finner sted i både uformelle og planlagte opplærings situasjoner mellom lærere, elever og andre. Interaksjonen må igjen ses i sammenheng med ulike pedagogiske og didaktiske tema, og i hvilken grad opplæringen kan sies å være forståelig for elevene. Eksempler på slike tema er opplærings språk, klasseromspraksis og læremidler.

I en mottaksklasse skal elevene ha ”særskilt norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik” (opplæringsloven § 2-8) til å følge ordinær opplæring i vanlige klasser. Om nødvendig kan de motta morsmåls- og tospråklig fagopplæring. Særskilt norskopplæring vil langt på vei si opplæring på norsk i alle fag. Et opphold i en mottaksklasse for ungdommer innebærer både fag- og språkopplæring. Det innebærer læring av abstrakte begreper og dekontekstualisert språk. Dette stiller større krav til språkferdigheter fordi begrepene peker utover konkrete situasjoner og her -og- nå opplevelser. I dette ligger oppgavens røde tråd. Vi kan stille spørsmål om særskilt norskopplæring er et godt nok verktøy for å tilpasse opplæringen i mottaksklasser eller til å ta i bruk elevenes kulturelle og språklige bakgrunn i opplærings situasjoner.

Analysen av opplæringen i mottaksklassen bygger på teorier om tospråklighet, og hvordan utviklingen av språklige ferdigheter på både morsmålet og andrespråket kan virke gjensidig støttende for utviklingen av de kognitive ferdighetene.

1.1 Mottaksklasser, språklige minoriteter og begreper om opplæring

Mottaksklasser

Barn og unge under 16 år kommer inn under opplæringsloven, og dermed under regler for plikt og krav til grunnutdanning, jmf. opplæringsloven § 2-1. For barn og unge som ankommer Norge gjelder retten til grunnskoleopplæring når det er sannsynlig at eleven skal være i Norge i mer enn tre måneder. Plikten til grunnskoleopplæring begynner når oppholdet har vart i tre måneder. Kunnskapsløftet (2006) er læreplanverket som danner fundamentet og rammen for grunnopplæringen i grunnskolen og videregående skole, også for mottaksklasser. I tillegg kommer lokale planer.

Elevene mottar gjerne den første opplæringen i en mottaksklasse (utdanningsetaten.no). Dette er avhengig av hvor i Norge en bor. Selv om en har krav på ekstra oppfølging i form av særskilt språkopplæring kan eleven komme i vanlige klasser om den bor på et mindre sted. I de større byene er det vanlig at det finnes tilbud om egne klasser for elever for nyankomne til Norge. Det er frivillig å gå i slike klasser. Dersom eleven eller foresatte ikke søker om plass på tilbudet, starter eleven i vanlige klasser. Om eleven har lite eller ingen skolebakgrunn, kan eleven starte i en alfabetiseringsklasse istedenfor en mottaksklasse. I Oslo var det 27 klasser for nyankomne i Oslo i skoleåret 2005/2006 (Ibid.). To av klassene var alfabetiseringsklasser og resten var mottaksklasser. Av de 25 mottaksklassene var 11 klasser for ungdommer og 14 klasser for barn. Det anses som fulle klasser med 12 elever i barnemottak og 15 elever i ungdomsmottak.

Mottaksklasser kan bestå av flere nasjonaliteter samtidig. En del av disse elevene er fra såkalte ”ikke-vestlige” land. Sammensetningen er tilfeldig og basert på rullerende opptak gjennom hele året. Etter oppholdet i mottaksklassen er det ikke gitt at elevene fortsetter ved den samme skolen som de var mottakselev. I Oslo er det fritt skolevalg så elever med lokal skoletilhørighet prioriteres før de utenfor kretsen. Å gå i mottaksklasser er kun ment som et *tilbud* til elever og foresatte. Det betyr at skoler ikke trenger å tilby slike klasser, ingen foreldre kan kreve plass for barna sine og elever kan når som helst slutte om de ønsker det.

Språklige minoriteter

Språklige minoriteter kan defineres som elever i grunnskolen som ikke har norsk som morsmål og som først ved kontakt med samfunnet ellers, eventuelt gjennom opplæringen i

skolen, lærer seg norsk (St.meld. nr. 25/1998-99). Når minoritetsbarn- og elever omtales som språklige minoriteter fremheves viktigheten av språk. Aasen (2003) mener at den sterke fremhevingen av språkets betydning i offentlige myndigheters dokumenter ikke er foretatt uten grunn, blant annet for å se til at behovene for tilpasset språkopplæring ivaretas.

Samtidig mener Aasen at det ikke er uproblematisk med en slik språkfokusering.

Oppmerksomheten kan vendes bort fra andre viktige sider ved kultur og tilhørighet. Av denne grunn stiller han også spørsmålsteget om betegnelsen ”barn fra språklige minoriteter” er det beste å benytte i offentlig forvaltning. Dette er et poeng. Begreper og betegnelser er bærere av verdier og holdninger. Når jeg likevel bruker betegnelsen ”språklige minoriteter” i denne oppgaven er det fordi nettopp *språket* danner en første portal og inngangsport til et nytt samfunn. Å beherske språk kan gi muligheter i et nytt samfunn mens det i motsatt fall kan virke ekskluderende å ikke beherske språklige koder.

Det kan virke stigmatiserende å se på en gruppe elever i en mottaksklasse som består av elever fra såkalte ”ikke-vestlige” land (Gullestad 2002). Det kan danne seg et inntrykk av at denne gruppen må studeres som noe annet en andre elever med norsk bakgrunn. Det er ikke min intensjon. Jeg ser på organisering og innhold av opplæringen i mottaksklassen i lys av teorier om tospråklighet. En mottaksklasse har i høyeste grad et språkperspektiv i opplæringen. Om elever i en mottaksklasse opprinnelig er fra såkalte ”ikke-vestlige” land er ikke det interessante, men hvordan opplæringen tilrettelegges for en slik elevgruppe. På den ene siden kan begreper virke stigmatiserende. På den andre siden kan begreper også virke frigjørende og gi opplevelse av fellesskap og tilhørighet. Kultur og bakgrunn er ikke likegyldig for mennesker. Det er derfor viktig at definisjoner til enhver tid er under diskusjon (Gullestad 2002). Det multikulturelle samfunnet må være våken for hvem som sitter med definisjonsmakten.

Språk og opplæring

Morsmål brukes om elevens førstespråk (St.meld.nr. 25 1998-99) og henspeiler på aktiv bruk av språket til daglig. Opplæringen kan skje både *i* og *på* morsmålet. Opplæring *i* morsmål viser da til opplæring i selve språket, mens *på* viser til fagopplæring som skjer på elevens førstespråk. Andrespråk blir i denne sammenheng norsk. *Tospråklig opplæring* benyttes der opplæringen er på både norsk og morsmålet for å virke gjensidig støttende. Ved *tospråklig fagopplæring* er elevens førstespråk og andrespråk i bruk. Språkene brukes da for å skape forståelse i fag, og ikke som opplæring i morsmål. Særskilt *norskopplæring* har fokus på

norskopplæring på norsk. Eventuell morsmålopplæring og/eller tospråklig fagopplæring er midlertidig og ment som et redskap inntil elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Særskilt norskopplæring kan karakteriseres som et tiltak innen særskilt *språkopplæring*. Særskilt språkopplæring kan defineres som ”et aggregat av ulike virkemidler og kan omfatte tilpasset norskopplæring etter ordinær læreplan i norsk, norskopplæring etter egen læreplan, morsmålopplæring og tospråklig fagopplæring” (Kunnskapsdepartementet 2007:29).

Om opplæringen skal være forståelig for elevene krever det at opplærings situasjoner er tilrettelagt for alle elevene. Det er ikke gitt hva som ligger i begrepet *tilpasset opplæring* (Bachmann & Haug 2006) og det er langt på vei opp til skolens personale å utvikle metoder og strategier for å tilpasse opplæringen i forhold til egne elever. Det er mulig å gjøre et skille mellom opplæring og undervisning (Øzerk 2006e). *Undervisning* ligger tettere opp til en formidlingspraksis der den som formidler noe ikke kvalitetssikrer at eleven lærer det som blir sagt eller gjort. Det ligger ikke automatisk et læringsperspektiv i begrepet undervisning. I begrepet *opplæring* derimot, er det et mer aktivt læringsperspektiv. Eleven tar aktiv del i sin egen læringsprosess, som en lærer eller instruktør allerede har tilpasset eller lagt til rette for. Situasjonen og kunnskapen gjøres forståelig for eleven.

1.2 Tidligere forskning

Opplæring i mottaksklasser har så langt i liten grad blitt forsket på. Bøe Jensens (1998) hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk analyserte skoletilbudet til flyktningbarn i mottaksklasser. Problemstillingen for oppgaven var å se på hvordan disse barna ble ivaretatt i mottaksklassen. Oppgaven kretset om begrepene ivaretagelse, krise, risiko, traumer og psykososiale problemer. Bøe Jensen mente å dokumentere at elevene ikke ble ivaretatt på en adekvat måte. Dette kunne skyldes lærernes muligheter til å ivareta barna. Ivaretagelsen var sterkt begrenset på grunn av faktorer som ambulerende opptak, flernasjonale elevgrupper, manglende kartlegging og manglende morsmålsundervisning. I konklusjonen stilte Bøe Jensen spørsmål om ikke mottaksklassen som undervisningsmodell burde revurderes.

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg var lærer i en mottaksklasse da jeg skulle formulere prosjektbeskrivelsen til masteroppgaven. Jeg var i utgangspunktet opptatt av dialogbegrepet og ulike metoder for å utvikle tenkeferdigheter. På bakgrunn av nye pedagogiske erfaringer om språkopplæring ble jeg nysgjerrig på feltet *flerkulturell pedagogikk* og bestemte meg deretter for å redefinere opprinnelige planer.

Under formulering av prosjektbeskrivelsen leste jeg i strategiplanen ”Likeverdig undervisning i praksis!” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) at forskning i Norge om språklige minoriteter i grunnopplæringen ofte har vært opptatt av hvilken sammenheng det er mellom elevenes bakgrunn og deres læringsresultater og at det ”finnes langt mindre forskning som undersøker hvordan skolens innhold og organisering påvirker læringsresultatene” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:13). Setningen var en inngangsport til klasseromsforskning og vurdering av opplæringspraksiser.

Jeg fant at det var gjort få studier på mottaksklasser og valgte derfor å gjøre en empirisk undersøkelse av en slik klasse. Tospråklighetsperspektivet begynte å forme seg etter at jeg ble kjent med forskningsfeltet. Problemstillingen og teorier er valgt på bakgrunn av eget ønske om å forstå hvorfor ikke tospråklighetsforskningen har en mer integrert plass i skolens praksisfelt.

1.4 Problemstilling

Hvordan tilpasses språk – og fagopplæringen for elever i mottaksklassen, og i hvilken grad er dette forståelig opplæring?

Gjennom hele prosessen har jeg hatt med meg tre forskningsspørsmål: 1) Hva kjennetegner den praktiske organiseringen av mottaksklasser? 2) Hvilke lærekrefter, læremidler, metoder, undervisningsopplegg og resultater kjennetegner en mottaksklasse? 3) Hvilke pedagogiske ideer gjør seg gjeldende når det gjelder mottaksklasser?

1.5 Bakgrunn for valg av teori

I oppgaven analyserer jeg tema som inngår i klassens opplæringsperspektiv og ser delene i lys av ulike teorier om språk og samhandling. Disse teoriene ligger som en sirkel inn under den større sirkelen av forståelsesramme kalt sosiokulturell teori (Gudmundsdottir 2004). Innen sosiokulturell teori er interaksjon å anse som brobygger mellom personer og det sosiale miljøet og de fysiske omgivelsene. Forståelse blir konstruert i det gjensidige samspillet mellom individ og miljø, der individet er aktør som aktivt påvirker, og blir påvirket av sine omgivelser (Pettersson og Postholm 2004). Interaksjon i skolefeltet skjer på mange plan; mellom lærere og elever, mellom elever og elever, men vi kan også snakke om interaksjon mellom læreplaner og skole, økonomi og ledelse, eller mellom disse og et politisk plan. Det er ulike samspillprosesser, både innenfor og utenfor klasserommet, som direkte og indirekte, påvirker læringsaktivitetene i klasserommet. Lærerrollen blir i sosiokulturell teori betydningsfull for elevenes læring og klassens utvikling på grunn av sin rolle som tilrettelegger og motiverende kompetent voksenperson. I sosiokulturell teori har språket en særstilling i forhold til interaksjon mellom individer.

Jeg skriver i forskningstradisjonen som betrakter skolen som et sted som tilbyr muligheter for elevene, i prosess-utfall-paradigmet (Øzerk 2006c). Det er ikke elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, tilgang på akademiske resurser eller skolens reproduserende effekter som opptar meg i denne studien. Mer enn å se på skolen som et sted som reproduserer sosiale forskjeller anser jeg skolen som et sted som kan støtte og veilede elever til å nå høyere utviklingsnivå.

I en mottaksklasse er det fokus på norskopplæring samtidig som elevene skal lære seg skolefag. Parallelt med dette skal elevene bli kjent med deler av det norske samfunnet. For å skape forståelse og kommunikasjon mellom mennesker, utgjør språket en viktig faktor. I skolen skal fag læres. Faginnhold kan inneholde abstrakte og avanserte begreper. For å skape forståelse må begreper introduseres i en rekkefølge som tar hensyn til elevenes utvikling (Krashen 1995). Elevenes bakgrunnskunnskaper er derfor av betydning for tilretteleggingen av opplæringen. Bakgrunnskunnskaper består av kulturelle og språklige koder og alle de erfaringer og kunnskaper eleven har om omverden og seg selv, samt fag- og skolesituasjoner.

Jeg har valgt forskning omkring tospråklighet som forståelsesrammer for min analyse av den undersøkte mottaksklassen. Forskning på tospråklighet fokuserer på sammenhengen mellom utviklingen av ulike begreper, første – og andrespråket og bakgrunnskunnskaper. I dual-isfjell-modellen og terskelnivåhypotesen (Cummins 1984, Øzerk 2006a) illustreres *den gjensidige avhengigheten* mellom henholdsvis begreper, språk og bakgrunnskunnskaper. Fordi jeg er opptatt av språk, samhandling og tospråklighetens positive effekter har jeg valgt å forankre analysen hovedsakelig gjennom bruk av teorier som er utarbeidet av Vygotsky, Cummins og Øzerk.

1.6 Skoletilbud for språklige minoriteter – historikk

Integrering av elever fra språklige minoriteter begynte på tidlig 1970-tallet, og ifølge Oslo kommune ved skolesjefen (1994) har integrering vært en utfordring, og behovet for undervisningstilbud har vært stort. Oslo bystyre vedtok å opprette regionale mottaksklasser 24. mars 1993. Siden den gang har mottaksklasser og alfabetiseringsgrupper blitt det første norskspråklige undervisningstilbudet mange nyankomne elever møter. Dette vedtaket førte til at morsmålsundervisningen, slik den da forelå, ble avvirket til fordel for tospråklig fagundervisning. Vektleggingen av undervisning i norsk som andrespråk ble styrket. Dette vedtaket forlenget også tiden på opphold i mottaksklassene til et år. Norskopplæring er mottaksklassens uttalte mål.

For å forstå vedtaket fra 1993 om mottaksklasser gjør vi først en historisk gjennomgang. Etter en modell fra Sverige ble den første innføringsklassen opprettet i Norge i august 1972 og skulle ta imot nyankomne (Hauge 1984). Disse klassene skulle erstatte det meste av den særskilte undervisningen som elevene tidligere hadde fått i den ordinære skolen. I dette skoletilbudet gikk undervisningen på norsk. Det var ikke satt av plass til morsmål. Den største delen av de særskilte støttetiltakene i skolene var rettet mot opplærings- og støtteopplæring i og på norsk. Støttetiltakene baserte seg på elevenes antall år i norsk skole. Omfanget ble regulert med rundskriv, og når det gjaldt morsmål var dette et tilbud som gjaldt for elever i tilknytning til vanlige klasser. I 1978 anbefalte regjeringen å gi elever fra språklige minoriteter morsmålsundervisning. All opplæring i innføringsklasser hadde gått på norsk, og for hurtig tilbakeplassering i ordinære klasser hadde gitt dårlige resultater. Fram til 1987 fikk de interesserte tilbud om to - fire timer i uka. Mønsterplanen av 1987 (M87) innførte en økt satsning på norsk som andrespråk. Likeså økte tilbudet om opplæring i

morsmål fra tre til fem timer i uka. Skolene med et stort antall minoritets elever satte i gang flere tiltak i en eller annen form. Det var gjerne kortvarige tospråklige modeller under betegnelsene tokulturelle klasser, språkhomogene ungdomstrinnsklasser med to lærere, språkstasjoner, innføringsklasser og mottaksklasser (Hvenekilde 1994).

Gjennom 1980-årene fikk et stort flertall av elevene opplæring i morsmål gjennom hele grunnskolen over hele landet og særlig i Oslo. Her fikk en god del elever kortvarig tospråklig opplæring som varte i to til fem år. Dette gjaldt spesielt for perioden mellom 1983 og 1992. I M85 og senere M87 og helt fram til år 2000 hadde funksjonell tospråklighet vært den offisielle målsetningen (Øzerk 2005b). Funksjonell tospråklighet er, i tillegg til et språkfokus, forankret i identitet og kultur, med en sterk begreps- og kunnskapsmessig utvikling. Både Læreplanen av 1993 (L93) og L97 ble innført uten klare pedagogiske perspektiver på opplæringen av språklige minoriteter, og uten læreplan for faget morsmål for språklige minoriteter. Inntil spørsmålet om morsmålsopplæringen ble klart ville stortinget la den delen av M87 som omhandlet språklige minoriteter være gjeldende.

Helt fram til begynnelsen av 1990-tallet eksisterte det en inkluderende politikk overfor feltet ”opplæringen av språklige minoriteter” (Øzerk 2005b). Men dette endret seg utover 1990-tallet. Snillisme-debatter og FrP-bølgen i begynnelsen av tiåret og reformene L-93 og L-97 resulterte i en politikk med større grad av ekskludering overfor språklige minoriteter. Riktignok førte tilbakevendings- og resirkuleringsprinsippet av flyktninger på tidlig 90-tallet til at morsmålsopplæring fikk en liten oppsving, blant annet for bosniske flyktningbarn. (Brochmann 2003).

Den offentlige retorikken har vært positiv, men i praksis ble tospråklighetsmålsettingen og tilbudet om opplæring i morsmål og muligheten for kortvarige tospråklige modeller i realiteten avskaffet i år 2000 (Øzerk 2005b). I 2000-tallets ”ekskluderende paradigme”, mener Øzerk, ble ”norsk som andrespråk” gjort til en hjørnestein for landets utdanningspolitikk overfor språklige minoriteter. Fra år 2000 har den offisielle politikken gått bort fra målsetningen om funksjonell tospråklighet eller tospråklighet for språklige minoriteter. L-97 – reformen har i sterk grad vært preget av diskusjonen om skolepresentasjonsundersøkelser og innføringen av ulike typer nasjonale prøver (Kulbrandstad 2005). Dette fokuset har vist seg å få negativ innflytelse på utviklingen av språkopplæringen for elever fra språklige minoriteter.

1.7 Disposisjon av oppgave

I kapittel to beskriver jeg pedagogiske og didaktiske forhold ved mottaksklassen jeg gjorde mine undersøkelser i. De empiriske funnene analyserer og drøfter jeg i senere kapitler. Kapittel tre er et metodekapittel hvor jeg gjør rede for hvordan jeg har gått fram for å hente inn data til oppgaven. Kapitlet viser undersøkelsesprosessen, og hvilke utfordringer jeg har stått overfor underveis i undersøkelsen. I kapittel fire plasserer jeg mottaksklassen i en utvidet kontekst, utover klasserommet og skolegården. Her viser jeg hvilke formelle rammer som er rundt en mottaksklasse og hvilke effekter det kan gi.

I kapittel fem henter opp jeg opp data fra kapittel to og drøfter disse forholdene basert på teori. Kapitlet er delt opp tematisk. Under hvert tema redegjør jeg først for teorier som er knyttet til utviklingen av tospråklighet eller samhandling, og drøfter deretter teori og empiri knyttet til det aktuelle tema. Etter hvert tema samler jeg tråder og oppsummerer empiriske funn.

Jeg presenterer ikke teori og analyse isolert i hvert sitt kapittel. Jeg mener en fremstilling der teori og empiri er integrert og drøftet etter tema kan virke strukturerende og oversiktlig for leser. Samtidig mener jeg at det kan være en spennende oppbygging av oppgaven.

2. Presentasjon av empiriske funn i mottaksklassen

I dette kapitlet gjør jeg rede for ulike pedagogiske og didaktiske forhold i den mottaksklassen jeg har gjort mine undersøkelser i. Kapitlet beskriver og identifiserer forhold som er av betydning for å forstå hva slags pedagogisk modell mottaksklassen representerer og mer konkret hvordan mottaksklassen er organisert og hva dets innhold er. Forståelsen og innsikten i dette kapitlet danner fundamentet for de tema som analyseres og drøftes senere i oppgaven. Kapitlet bygger på empiri fra egne undersøkelser i mottaksklassen. Jeg har tatt i bruk metoder som deltagende observasjon, intervju og dokumentanalyse.

2.1 Skolen

Skolen har tilbud på alle klassetrinn i grunnskoleutdanningen, og mottaksklassen for ungdom er en av disse klassene. I følge assisterende rektor har skolen ca. 45-50 prosent såkalte flerkulturelle barn og unge som elever. Begrunnelsen fra ledelsens side for å ha mottaksklasse er at de anser skolen for å være en flerkulturell skole, med elever fra hele verden, og det oppleves derfor naturlig for skolen å tilby mottak. Videre mener ledelsen ved skolen at det å ha mottaksklasser handler om tradisjon, kultur og å vise en raus holdning i forhold til å ta inn elever med ulik bakgrunn. I tillegg finnes det lærere ved skolen som liker å jobbe med dette og skolen har tilstrekkelig romkapasitet. Skolen har sagt ja til å ha mottaksklasser på bakgrunn av en henvendelse fra sentralt hold.

2.2 Føringer på organisering og innhold

Hvordan opplæringen organiseres er opp til lærerne på mottak. Det eksiterer lite eller ingen føringer for hva innholdet i skolehverdagen til elevene skal være, hva slags fag og hva slags innhold disse fagene skal ha, eller hvordan innholdet skal formidles og læring organiseres. Alle pedagogiske og didaktiske valg er i stor grad forbeholdt kontaktlærer og de andre impliserte lærerne. Lærerne følger hovedsaklig egenlagde planer, som temaplaner og halvårsplaner, der temaene er bestemt av lærerne selv.

Verken Kunnskapsløftet, eller noen av dets vedlegg, er læreplandokumentene som i nevneverdig grad leverer premissene for opplæringen. Elementer av Kunnskapsløftet, slik som større fokus på kartlegging, er blitt tatt inn i opplæringen i større grad enn før.

2.3 Elevene I klassen

Data om klassen ble samlet inn høsten 2006. Mottaksklassen besto i denne perioden av 15 elever fra 7 forskjellige oppgitte opprinnelsesland. Elevene var fra 13 - 15 år. Elevene hadde ulik erfaring fra skolegang med hensyn til omfang og kvalitet på opplæringen. Antall år med skolebakgrunn varierte fra 2-3 år til 9 år for elevene, ifølge elevmappene. Kvaliteten på elevenes tidligere skolegang er vanskelig å si noe om. Det forelå lite eller ingen dokumentasjon om tidligere skoler der eleven hadde vært elev. Det var ulike grunner til at elevene i mottaksklassen var i Norge, men i henhold til mer formell begrepsbruk var én elev asylsøker og resten av elevene var nyankommet på grunn av familiegjenforening. Ingen av elevene fikk formell opplæring på ettermiddags- eller lørdagsskoler. Enkelte elever gikk på koranskole.

2.3.1 Rullerende opptak

Mottaksklassen har rullerende opptak. Det vil si at elever har oppstart i klassen gjennom hele året. Elevene får tilbud om 10 måneder opplæring i klassen. Klassen besto av 12 elever ved oppstart, august 2006. Dette antallet er regnet for å være full klasse, ved denne skolen. Av disse elevene var det fem elever som hadde vært i mottaksklassen siden før sommeren. Tre av disse elevene kom høsten 2005, den fjerde startet mars 2006, mens den femte startet i mai 2006. Sju elever startet sin første begynneropplæring i august 2006. Siden elever har tilbud om ti måneders opplæring i mottaksklasser skulle de fem elevene som startet før august, ikke ut i vanlige klasser før i løpet av høsten 2006 og våren 2007, i henhold til ordinært tilbud. I løpet av oktober gikk tre elever over til andre klasser, på andre skoler, fordi tilbudet om plass i mottaksklassen hadde nådd omtrentlig ti måneder. Dette var de samme tre elevene som startet høsten 2005. Like etterpå startet tre nye elever.

Start – og overgangstidspunktene for gruppen jeg fulgte høsten 2006:

Oppstart for elevene	Antall elever	overgang til ordinære klasser
Høsten 2005	3	
Mars 2006	1	
Mai 2006	1	
August 2006	7	
Oktober 2006	3	3
Oppstart august 2006 totalt	12	

2.3.2 Land, kjønn og alder

De 15 elevene kom fra sju forskjellige land. Åtte av de 15 elevene var jenter. Aldersmessig var elevene fra og med 13 år til og med 15 år. Elevene skulle senere inn i ordinære klasser på ungdomsskoletrinnet, 8., 9. og 10. trinn.

I tabellen under viser jeg fordelingen av elever med hensyn til land, kjønn og alder.

Land	Antall elever	Gutt	Alder	Jente	Alder
Afghanistan	1			1	14 år
Burundi	1			1	13 år
Chile	2	2	13/14 år		
Irak	2	1	15 år	1	15 år
Pakistan	2	1	15 år	1	13 år
Somalia	6	2	13/14 år	4	13/14/15/15 år
Vietnam	1	1	14 år		

2.3.3 Språk

Selv om enkelte elever har ett land som opprinnelsessted er det ikke gitt at de har bodd der tilstrekkelig til at landets språk oppleves å være deres eget. Dette kan også gjelde i land som har mange morsmål. Morsmål kan følge tilhørighet til folkegrupper eller region mer enn nasjonalitet. Elevene kan komme fra ett land men oppgi et annet lands morsmål som sitt eget eller oppgi at de har flere morsmål. Jeg har tatt utgangspunkt i det som står i elevmappen. I de tilfeller der det oppgis to morsmål er det fordi de selv oppgir noe annet enn det som står i elevmappen, eller selv oppgir to morsmål.

Morsmål	Antall elever
Arabisk	☺
Arabisk og kurdisk	☺
Dari	☺
Kirindi	☺
Somalisk og engelsk	☺ ☺
Somalisk	☺ ☺ ☺ ☺
Spansk	☺ ☺
Urdu	☺ ☺
Vietnamesisk	☺

2.4 Lærekrefter

Mottaksklassen mottar en ressurspakke som tilsvarer 40 timer à 45 minutter, eller 1800 minutter, som de fordeler utover uken. Dette ble, i den perioden jeg samlet data, fordelt over fire lærere som skulle dekke opp 1125 minutters opplæringstid for elevene, tilsvarende 25 timer à 45 minutter. Innenfor Kunnskapsløftet er det mulig å bryte opp de ”gamle” 45 minutters timene og sette opp de bolkene en ønsker, for eksempel 60 minutters eller 90 minutters arbeidsøkter. Jeg beskriver derfor i minutter da dette gir det riktige bildet av hvordan lærekrefter og timeplaner fordeles. Når jeg snakker om timer er det å regne som en opplæringsøkt, og jeg presiserer hvor lang denne bolken er.

2.4.1 Lærernes formelle bakgrunn

Alle lærerne har høyere utdanning. Av de seks lærerne i mottaksklassen for ungdom som jeg intervjuet hadde alle utdannelser enten som allmennlærer, førskolelærer eller fra praktisk pedagogisk utdanning ved universitet. Tre av disse lærerne holdt på med videreutdanning innen flerkulturelle emner, enten på bachelor eller masternivå. Det var ulike grunner som motiverte dem til å være lærere i mottaksklassen. Noen hadde egenerfaring med å være ny i Norge. Andre anså elevgruppen som en ”sårbar gruppe” og ville gjøre overgangen til et nytt samfunn mykere for elevene. Mens andre viste pedagogisk interesse for de språklige og kulturelle forskjellene som en slik elevgruppe representerer. Alle lærerne hadde engasjement for flerkulturell pedagogikk.

2.4.2 Time-, fag – og språkfordeling blant lærerne

I tabellene under illustreres timeantallet for hver lærer, hvilke fag de underviste i og hvilket språk de brukte i opplæringen. På grunn av omrokninger av lærerkrefter skjedde det en intern endring i slutten av november. Jeg omtaler derfor høsten som to perioder med hensyn til lærerdekning. Ikke alle endringene skjedde samtidig og dette nyanserer jeg i teksten som følger modellene. Inndelingen av høsten har jeg kalt 1) August-oktober perioden og 2) november-desember perioden.

1) August - oktober perioden:

	<i>Opplæringstid:</i>	<i>Faglærer i:</i>	<i>Undervisningsspråk:</i>
<i>Kontaktlærer:</i>	832 minutter/18,5 timer à 45 min. i klassen.	Norsk, samfunnsfag, religion, geografi, mat/helse og kunst og håndverk.	Norsk og engelsk.
<i>Lærer 1:</i>	405 minutter/9 timer à 45 min. i klassen.	Matematikk og norsk.	Somali, arabisk, russisk, engelsk, norsk, italiensk.
<i>Lærer 2:</i>	360 minutter/8 timer à 45 min.	Norsk, samfunnsfag og gym.	Norsk og engelsk.
<i>Lærer 3:</i>	225 minutter/5 timer à 45 min.	Naturfag, norsk og gym.	Norsk og engelsk.

Kontaktlærer hadde alle sine timer i mottaksklassen. Når nedslagstimer, språktimer som regnes om fra undervisningstid til forberedelsestid, kontaktlærertid og fratrekk for høy alder er telt med, utgjør 18,5 timer undervisningstid 100 prosent stilling. Lærer 1 hadde i tillegg til timene i mottaksklassen timer i andre klasser slik at stillingsprosenten ble 100 prosent. Lærer 2 hadde i tillegg to timer engelsk i en annen klasse, og hadde til sammen 50 prosentstilling. Lærer 3 hadde ikke flere timer andre steder, og hennes stilling tilsvarte ca. 25 prosent. I tillegg til denne 40 timers pakken kommer timer med morsmålslærer/tospråklig lærer som skolene selv må dekke utgiftene for.

De fleste lærerne kalte seg tospråklige lærere fordi de ikke opplevde å drive med opplæring i morsmål. Dette gjaldt ikke bare de lærerne som kommer utenpå 40 timers-pakken, også flere

av de to- og flerspråklige lærerne brukte betegnelsen tospråklig lærer om seg selv. Det eksisterte både et formelt skille og et mentalt skille når det gjaldt lærerbetegnelse. To- og flerspråklig lærer ble ikke brukt på lærere med kun norsk og engelsk. De ble omtalt som lærere. De som behersket flere opplæringspråk og som var formelt ansatt som tospråklig lærer eller morsmåslærer vekslet mellom å kalle seg lærer og tospråklig lærer. Ingen kalte seg morsmåslærer. Morsmåslærere i skolesystemet generelt har ikke alltid vært integrert i opplæringen, verken på planleggingssiden eller i gjennomføringen, noe som igjen har gått utover kvaliteten på opplæringen.

Fordi opplæringen har et enspråklig fokus og uttalt mål om ”særskild norskopplæring” velger jeg å omtale alle som lærere. Når jeg ønsker å tydeliggjøre lærernes bruk av to eller flere språk viser jeg dette i teksten. I tabellen under bruker jeg betegnelsen ressurslærer for å vise den ressursen som kommer i tillegg til den pakken som kommunen tilbyr skolene som takker ja til å ha mottaksklasser.

Oversikt over lærere i mottaksklassen som kom utenpå 40 timers pakken:

	<i>Opplæringstid:</i>	<i>Faglærer i:</i>	<i>Undervisningsspråk:</i>
<i>Ressurslærer 1</i>	135 minutter/ 3 timer à 45 min. i klassen. Samlet stilling på huset: 27%	Tospråklig fagopplæring for en elev, i fransk.	Arabisk, fransk, norsk og engelsk
<i>Ressurslærer 2</i>	90 minutter/ 2 timer à 45 min. i klassen. Samlet stilling på huset: ca. 50%	Tospråklig opplæring inne i klassen, ikke for enkeltelev.	Urdu og norsk

En elev fra Burundi skulle ha tre opplæringsøkter à 45 minutter tospråklig opplæring på fransk. Selv om denne elevens førstespråk var kirindi hadde eleven mottatt opplæring i fransk tidligere. Det var ansatte ved asylmottaket der eleven og foresatte bodde som hjalp foresatte til å søke om ekstra ressurser til tospråklig opplæring.

I noen uker var en ressurslærer inne 90 minutter sammen med hele klassen mens de hadde datatid. De to ressurslærerne startet ikke fra august men kom i september og oktober, etter hvert som ressurssene ble fordelt. Ressurslærerne var inne i mottaksklassen på forskjellige

tidspunkter. Disse timene kunne være faste i en periode men endret seg etter som behovet endret seg på huset. Verken kontaktlærer, eller andre lærere, kunne gi meg med sikkerhet eksakte tider for når ressurslærere var inne i timene. Det hendte at en tredje ressurslærer var innom klassen og hentet ut en elev. Eleven ble hentet ut av klassen noen få ganger på to semestre. Dette var aldri etter avtale med kontaktlærer. Ressurslærer 2 var innom mottaksklassen kun en liten periode, oktober og november, før hun sluttet på skolen. Ressurslærer 1 var en periode fast tre timer inne i klassen til faste tider, men dette endret seg senere. Det var med andre ord ingen faste rutiner eller tider for ressurslærerne.

2) November – desember perioden:

Lærer 2-stillingen ble skiftet ut i november. Timeantallet i mottaksklassen var den samme.

Slik så den nye fordelingen blant lærerne ut:

	<i>Opplæringstid:</i>	<i>Faglærer i:</i>	<i>Undervisningsspråk:</i>
<i>Kontaktlærer:</i>	832 minutter/18,5 timer à 45 min.	Norsk, samfunnsfag, religion, geografi, mat/helse og kunst og håndverk.	Norsk og engelsk.
<i>Lærer 1:</i>	405 minutter/9 timer à 45 min.	Matematikk og norsk.	Somali, arabisk, russisk, engelsk, norsk, italiensk.
<i>Lærer 2:</i>	360 minutter/8 timer à 45 min.	Norsk, samfunnsfag	Urdu, engelsk og norsk.
<i>Lærer 3:</i>	225 minutter/5 timer à 45 min.	Naturfag, norsk og gym	Norsk og engelsk.

Mens den nye fordelingen blant ressurslærer så slik ut:

	<i>Opplæringstid:</i>	<i>Faglærer i:</i>	<i>Undervisningsspråk:</i>
<i>Ressurslærer 1</i>	135 minutter/ 3 timer à 45 min.	Tospråklig fagopplæring for en elev, i fransk.	Arabisk, fransk, norsk og engelsk

Ressurslærer 2 sluttet 1. november da en annen tospråklig lærer med samme opplæringspråk skulle komme tilbake fra permisjon. De 90 minuttene forsvant dermed som ressurs på mottaksklassen. Det gikk tre uker før den nye læreren startet. Læreren som kom tilbake fra permisjon skulle overta de 360 minuttene undervisningstid som Lærer 2 hadde og samtidig overta oppgaven som morsmåslærer/tospråklig lærer i urdu for hele skolen. Likevel lå alle hennes timer i stillingen på mottak ungdom. Hun hadde ikke elever fra andre klasser i tospråklig fagopplæring eller morsmål i den perioden undersøkelsen varte.

2.5 Timeplan

Fra skolestart høsten 2006 kom det endringer på timeplanen for alle klasser på skolen. Lærerne ønsket å prøve ut andre organiseringer på arbeidsøkter, og mulighet for å ha et kvarter på starten av dagen som kunne brukes til praktisk forberedelser og informasjonsdeling i klassene. Mottaksklassen fulgte ungdomstrinnets oppdeling av arbeidsøkter og oppstartskvarter. Innholdet på timeplanen på mottak ungdom var relativ fast, men kunne omrokkeres på om kontaktlærer ønsket dette. Endringene ble synliggjort på ukeplanen som ble utdelt hver uke.

Timeplanen mottak ungdom fordelt med fag og tidspunkter:

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
08:30- 08:45	Info	Info	Info	Info	Info
08:45-09:45	Matematikk	Matematikk	Norsk	Mat (Norsk)	Norsk
09:45-10:00	Frikvarter	Frikvarter	Frikvarter	Frikvarter	Frikvarter
10.00-11.00	Matematikk	Norsk	Kroppsøving	Mat (Norsk)	Norsk
11.00-11.15	Mat	Mat	Mat	Mat	Mat
11:15-11:45	Store friminutt	Store friminutt	Store friminutt	Store friminutt	Store friminutt
11:45-12:30	Norsk/ Tema	Geografi/ Religion	Naturfag/ Norsk	Norsk/Biblioteket	Data/ aktivitet
12:30- 13:15	Norsk/ Tema	Geografi/ Religion	Naturfag	Norsk/Biblioteket	Data/ aktivitet

På mottak kan norsk på timeplanen forstås som faget norsk, der fokuset kan være grammatikk, tekstformulering eller leseforståelse, men det kan også forstås som norsk i samfunnsfag, der fokuset er å lære om det norske samfunnet, på norsk. Tema betyr lærervalgt tema og emne som kan være hentet fra andre fag, eller en aktivitet. Noen ganger utgikk mat og da hadde klassen norskopplæring. De gangene det ikke var bibliotek, kunne det bli erstattet av norsk eller kunst og håndverk. Geografi og religion kunne også erstattes med norsk om klassen var i opplegg der en ønsket mer tid. 90 minuttersbolken på slutten av dagen kunne også fordeles mellom to fag om en ønsket dette. Klassen hadde ikke musikk, historie eller engelsk. Naturfag besto ikke av kjemi og fysikk, men hadde fokus på biologi.

2.6 Fag og læremidler

Det finnes få læreverk tilpasset nyankomne til Norge i aldersgruppen 13-16 år som skal lære seg norsk. Det er utgitt enkeltbøker om enkeltemner eller tema som kan inngå i fag. Læreren eller teamet må selv velge læremidler. Dette gir en viss utfordring i forhold til å skaffe adekvat opplæringsmaterieell som kan tilpasses de ulike nivåene elevene er på. Lærerne brukte norskbøker for voksne innvandrere, eller brukte bøker fra andre trinn og klasser, stensiler, lærerveiledninger eller selvlagde oppgaver i opplæringen. Jeg skal gi en beskrivelse av de ulike fagene elevene i mottaksklassen hadde og hvilke læremidler som ble tatt i bruk.

Norsk og samfunnsfag

Norsk og samfunnsfag skilles ikke i mottaksklassen. Når det i timeplanen står norsk kan dette bety både norsk grammatikk, lesing, skriving eller norsklæring gjennom samfunnsfagstema, slik som "familien" eller "staten Norge". Elevene fikk utdelt et læreverk i norsk som heter "Ny i Norge". Det er en lesebok og en tilhørende arbeidsbok og er egentlig ment for voksne innvandrere som går på norskkurs. Disse to bøkene jobber elevene med gjennom hele perioden de er på mottak. Noen uker intensivt, andre uker med mindre gjennomgang, alt etter hva som er på ukeplanen. Begrunnelsen for valg av dette læreverket er tilgjengelighet og tilpasning. Det er to lærebøker å forholde seg til og bøkene representerer en kontinuitet gjennom hele perioden på mottak. "Ny i Norge" ble kontaktlærer tipset om av en mottakslærer ved en annen skole på et nettverksmøte for noen år siden. Lærerne er opptatt av at det skal foreligge alternative opplegg, ark, kopier, stensiler og utfyllende oppgaver som kan supplere opplæringen. Disse oppleggene lages enten av lærerne selv, hentes fra lærerveiledninger til norskfaget, eller hentes fra lese- og fagbøker fra lavere alderstrinn.

De første to ukene eleven er ny i klassen, jobber de ikke med "Ny i Norge" bøkene. Da får elevene utlevert en mappe som består av stensiler og ark med ulike oppgaver. Dette er enkle oppgaver og er ment som en første innføring i noen grunnleggende norske begreper slik som hvordan hilse og presentere seg på norsk, hvor kommer du fra, tall og enkle matematiske uttrykk, farger og navn på ting i klasserommet. Denne mappen blir omtalt som "Startmappa". Tema som går inn under samfunnsfag tas i norsktimene. Emnene kan tas i samsvar med progresjonen i "Ny i Norge", for eksempel begreper omkring familien, arbeid og skole, eller i forbindelse med hendelser eller markeringer, slik som 17. mai hvor det jobbes med grunnlov og selvstendighet, eller FN-dagen der elevene får kjennskap til organisasjonen og noen av dens virkeområder. Organisatorisk er det forskjellig hvordan norsktimene legges opp. Det kan være både samlet og delt gruppe, avhengig av elevgruppen og oppstartstidspunkter for elevene.

Matematikk

Matematikkboken er den samme som brukes i vanlige klasser på 8. trinn på den samme skolen. Elevene har en kladdebok der de gjør oppgaver og en innføringsbok hvor elevene øver på å vise hele oppsett og gi en pen fremstilling av valgte oppgaver. Elevene er samlet i matematikktimene, men gis oppgaver og utfordringer ut i fra deres individuelle forutsetninger.

Naturfag

Oppleggene i naturfag lages av faglæreren. Læreren henter materiell til tema fra bøker, opplegg fra andre trinn, andrespråksmateriell, biblioteket eller materiell hjemmefra, for eksempel kalendere. Hvilke tema som snakkes om og arbeides med kan avtales mellom faglærer og kontaktlærer, eller faglærer bestemmer selv. Noen ganger følger temaet i naturfag et tema som arbeides med i norsk, for eksempel dyr og skog. Andre ganger jobbes det med et eget tema som går over lengre tid, slik som fotosyntese og gnagere, mens elever jobber med andre emner. Naturfag er synonymt med biologi i denne klassen. De har ikke kjemi og fysikk. Elevene er som oftest samlet i naturfagstimene. Læreren lager etter behov differensierte opplegg.

Religion

Religionsundervisningen gis av kontaktlærer. I disse timene bruker hun stensiler og kopier hun selv har funnet i lærebøker, på internett eller i andre læremidler. I løpet av perioden elevene er i klassen kommer de som regel gjennom de fem søylene i islam og noen ganger deler av kristendommen der Jesus omtales. Det er likevel ikke alltid at alle elevene kommer

gjennom de samme tema fordi det er rullerende opptak i mottaksklassen og en elev kan ha sin oppstart i klassen etter gjennomgåtte tema og på den måten miste innføring i religionsfaget. Kontaktlæreren ønsker større fokus på religionsfaget, men mener det er et krevende fag for elevene. Det er ikke et fag en kan starte med fra første stund. Når eleven lærer om en annen religion enn sin egen, og det ikke har kjennskap til andre religioner eller begreper knyttet til disse, er dette faget krevende å forstå, mener kontaktlærer. Elevene er samlet i disse timene.

Geografi

I geografitimene brukte elevene elevatlas og en geografibok som er hentet fra 5. klassetrinn. Elevene jobber med land hvor de selv kommer fra, områder og regioner i Norge, eller planeter og verdensrommet. Oppgaver knyttet til geografi skriver de ned i norskboken. Elevene er stort sett samlet i geografitimene.

Praktisk-estetiske fag

Elevene har hatt mat og helse mer eller mindre hver uke, utenom under Ramadan. De har både hatt teoretiske og praktiske timer. I teoritimene setter de navn på ting og gjenstander på kjøkkenet og skriver dette ned i norskboken. Navnet på gjenstandene hentes ofte opp igjen i norsktimene, slik at det blir repetisjon av ord. I de praktiske timene, som det er flest av, lager de mat i grupper. Oppskriftene skrives ned i norskboken i starten av timen. Elevene har ikke musikkopplæring, men kontaktlærer synger en del med elevene i oppstartsøktene. Elevene har en kroppsøvingsøkt på 60 minutter i uken. Kunst- og håndverk er en aktivitet de har sporadisk på grunn av manglende teknikker og metoder blant lærerne i kunst -og håndverkfaget. Ingen elever tas ut i de praktisk-estetiske fagtimene, og alle følger det samme opplegget. Er det tospråklig lærer til stede i disse timene er det som støtte og oversetter for de elevene denne læreren deler fellesspråk med. Det er ikke samhandling med andre elever fra andre klasser i noen av disse timene. Alle de praktisk-estetiske fagene skjer innenfor klassefellesskapet og i samlet gruppe.

Utflukter og aktiviteter

Utflukter anses av kontaktlærer å være verdifullt for elevene. Skolen sponser alle klasser med to utflukter i semesteret i form av busskort i nærmiljøet. Ofte brukes busskortene til å komme seg på museum, på skøyteturer, til skogen eller til sjøen. Ved spesielle anledninger som på en eller annen måte kan oppleves verdifulle for elevene, for eksempel skiturer ledet av instruktører, kan skolen sponse klassen på flere turer. I tillegg har skolen et eget leirsted som de fleste klasser besøker en gang i året. Mottaksklassen drar til leirstedet på våren, og er der i

tre dager. Utflukter som kan gjennomføres uten utlegg til transport prioriteres ofte i klassen. I perioder er det minst en tur i uken ut av huset og skoleområdet, enten for å ake, spille og leke eller gå på bibliotek. Bibliotekbesøk er ofte på timeplanen. Utflukter og aktiviteter involverer for det meste kun klassen. Andre ganger deltar klassen sammen med resten av skolen på ulike arrangementer. Dette kan være turer til museum, konsert- eller teateropplevelser.

2.7 Kartlegging

Kartlegging betyr i en mottaksklasse både kartlegging av morsmålsferdigheter og norskferdigheter. I mottaksklassen var all kartlegging basert på lærernes egne vurderinger. I mottaksklassen var det fra høsten 2006 økt fokus på kartlegging. Gjennomføringen av kartlegging av norskkompetansen ble gjennomført med egenlagde tester, enten små tester, slik som å huske navn på farger eller gjenstander i klasserommet, eller noen større tester som også involverte grammatikk, tegneoppgaver, skriveoppgaver eller innholdsforståelse av en tekst. Kontaktlærer brukte testene til å danne seg et inntrykk av hvordan eleven lå an i språktilegnelsen av norsk.

Kartlegging av morsmålsferdighetene skjedde sporadisk. En lærer tok ut de nye elevene og hadde en samtale med dem på elevenes førstespråk om de delte samme språk. Kartleggingen kunne bestå av en samtale om tidligere skolebakgrunn og eventuelt lesing av tekst på morsmålet. Det inntrykket læreren dannet seg formidlet han videre til kontaktlærer. Det fantes ikke noe kartleggingsmaterieell på morsmål som var lagd for ungdomsgruppen. Skolen hadde et kartleggingsverktøy som skulle teste morsmålsferdigheter, TOSP, men testen var kun for elever opp til 4. klasse.

2.8 Metoder og strategier i opplæringen

Opplæringen i mottak for ungdom kjennetegnes i grove trekk ved å være lærerstyrt og ha organisatorisk todeling. Opplæringen foregår mest på norsk, også i de timene det er lærere med to eller flere språk. Elevene kan jobbe med det samme tema, uansett hvor lenge de har vært i klassen, eller jobbe med differensierte opplegg. Når elevene har differensierte opplegg skjer dette som oftest gjennom å ta elever ut av klassen. Elevene deles da i to grupper etter progresjon. I noen grad differensieres opplegg også i samlet klasse. Veldig sjeldent tas enkeltelever ut av lærerne, men dette forekom noen ganger. Organiseringen av

undervisningen i klasserommet er i all hovedsak lærerstyrt kateterundervisning, særlig i de timer hvor det bare er en lærer eller nytt stoff skal gjennomgås. I timene hvor det er to lærere, kan gruppen deles i to. Denne delingen er ofte basert på hvor sterke elevene er i faget, noe som også kan henge sammen med hvor lenge elevene har vært i mottaksklassen. Todelingen er ment å gi bedre tilpasset opplæring enn hva som er mulig når det er full klasse. Dette fordi det ofte er store sprik å ta hensyn til, både i alder og ferdigheter hos elevene. Noen elever har mer sporadisk skolegang, mens andre har flere år fra organisert skoleverk. Videre er det forskjellige oppstartstidspunkter for elevene, noen starter ved skolestart mens andre kommer undervis i skoleåret. Utfordringen er å treffe nivå og behov hos hver enkelt elev. Todelingen gjør at læreren kan konsentrere seg om en mindre gruppe. Opplæringen skjer i stor grad på norsk uansett hvilken lærer som har ansvaret for opplæringsøkten men med støtte i morsmål når lærer og elev har fellesspråk. Dette betyr at enkelte begreper, ord og uttrykk kan oversettes om det er behov for det. Lærerne med flere opplæringspråk begrepsforklarer eller oversetter oppgaveteksten til morsmål.

2.9 Samarbeid

Lærerne på mottak har opplæring i klassen på forskjellige dager. På grunn av stor forskjell på stillingsprosentene jobber ikke alle hver dag, eller de dagene det er fellesmøter. Fordi det er vanskelig å samle alle lærerne forsøker kontaktlærer å samarbeide med de forskjellige lærerne de dagene lærerne er i klassen.

Mottakslærerne har kontakt med andre lærere på fellesmøter, trinnmøter og i pauser.

Samarbeid mellom mottaksklassen og andre klasser skjer på initiativ fra lærerne. Tidligere har det vært ordninger, som hospitering i enkelte fag for elever som skulle videre inn i ordinære klasser ved skolen, men dette eksisterte ikke lenger. Ungdomsmottaket hører til ungdomstrinnet, som består av 8. – 10. klasse.

Trinnmøtet tar opp forhold som kan omhandle skolen generelt. Trinnmøtet arrangeres en gang i uken og varer fra en til to timer avhengig av agenda. Kontaktlærer deltar på disse møtene for å holde seg oppdatert på trinnet og de problemstillingene de står overfor, og for å ha muligheten til å integrere mottaksklassen inn i trinnet og dets planlegging. Fellesmøter en dag i uken er obligatorisk og involverer alle pedagogiske ansatte på skolen over en viss ansettelsesprosent i sin stilling. For mottaksklassen betyr dette kontaktlærer og Lærer 1. På disse møtene tas saker opp som omfatter hele skolen, enten pedagogisk utviklingsarbeid eller

saker som oppstår i skolehverdagen og som krever et visst fokus av personalet. Lærerne i mottaksklassen jobber med halvårsplan, periodeplan og innhold for sin klasse på årets planleggingsdager. Assisterende rektor er den i ledelsen som har oppfølgings – og personalansvar for mottaksklassen. De krav ledelsen setter til lærerne er knyttet til planlegging, planer og oppfølgingsmøter hvor aktuelle problemstillinger omkring klassen diskuteres.

2.10 Skole – hjem

Alle foreldre ble invitert til møte med kontaktlærer i løpet av høsten. Noe felles foreldremøte ble ikke arrangert. Tidligere hadde det vært lavt oppmøte blant foreldrene på slike felles foreldremøter, så kontaktlærer prioriterte konferansetimer. Utover konferansetimer kunne foresatte og kontaktlærer møtes for å diskutere særlige forhold, enten ved overganger til andre klasser eller sosiale situasjoner. Invitasjonen til foreldrekonferanser skjedde på telefon eller brev til foreldre.

I samarbeid med assisterende rektor, sosiallærer og noen av lærerne med flerspråkskompetanse på mottak ble det etablert en foreldregruppe som hadde som mål å invitere til dialog og samarbeid med foreldrene til elever på hele skolen. Foreldregruppen ønsket å nå alle foreldre til elever med flerkulturell bakgrunn. Tanken bak foreldregruppen var å nå foreldrene i et uformelt miljø der en kunne snakke løst og fast om ulike sider ved skolen eller kurse foreldre i blant annet data og norsk. Ønsket var å bryte ned murer som kunne være mellom skole og hjem, og det den viktigste målgruppen var mødrene.

3. Metodisk tilnærming

3.1 Kvalitativ metode

I studien ønsket jeg å vite mer om de tanker, verdier, prioriteringer og refleksjoner deltakere i en mottaksklasse har. Kvalitativ metode er egnet til å gå i dybden av et tema, eller for å skaffe seg ny informasjon om noe en ikke hadde kunnskap om fra før (Postholm 2005a). Studien omhandler tanker om eget arbeid, opplæringens innhold og organisering. Jeg valgte derfor kvalitativ metode som utgangspunkt for undersøkelsen. Kvalitativ orientert forskning er en ”runddans” mellom teori, metode og data mens en driver feltarbeid (Wadel 1991, 2006). Nedtegnelser av observasjoner og intervjuer fører til nye innsikter, slik også teori bidrar til flere innsikter og dermed også nye spørsmål og annet blikk å se med. Innsamling av data foregår samtidig som analyse og tolking av data. Prosjektet kan endre seg underveis fordi nye kunnskaper kommer til etter hvert som en kommer tettere på meninger og får en større forståelse av situasjoner. Dette er både en styrke og en svakhet. En har ikke kontroll fra starten av og gjennom hele prosessen. På den andre siden kan nettopp det å ikke ha full kontroll, men derimot stille seg åpen til feltet, kunne gi ny og uventet innsikt. En generell fordel er muligheten for å endre deler av forskningsopplegget om uventede retninger eller svar dukker opp (Kalleberg 1991). De mange biter som fanges opp i feltstudiet settes sammen slik at det danner et komplekst bilde av det forskningsfeltet som studeres. Systematikk og innlevelse (Thagaard 2003), en veksling mellom refleksjon over metodiske beslutninger og fleksibilitet og åpenhet, gjør at forskningsprosessen kan tilpasses underveis. Det er flere tradisjoner eller tilnærminger en kan ta i bruk for å forstå det praksisfeltet som studeres. Fem tilnærminger er mer vanlige. Disse er; biografi, fenomenologi, ”grounded theory”, etnografi og kasusstudie (Postholm 2005b). Jeg har valgt etnografiske metoder fordi de egner seg til nærstudie av livet i et klasserom (Dysthe 1995).

Etnografiske metoder viser til metoder som er gode for innsamling av data der en står nært det undersøkte og når undersøkelsen varer over noe tid. Etnografisk forskning tar utgangspunkt i å studere folks dagligliv over en lengre periode og egner seg derfor til å studere hverdagslivet i et klasserom. Forskerens lange opphold gir gode muligheter til å forstå hvorfor de studerte gjør som de gjør og gir mulighet til fyldige og detaljerte beskrivelser av den gruppen som studeres (Postholm 2005a). Det kan være en utfordring å avgrense feltforskningen. Den induktive og åpne tilnærmingen til feltet kan gi flere praktiske utslag. Er notatene konkret og

spisset kan en komme til å overse den deskriptive bredden (Hammersley og Atkinson 1996). Feltnotater kan derfor suppleres av andre metoder som intervjuer tatt opp på bånd og dokumentlesing. Det er også mulig å videofilme eller ta feltpraksisen opp på bånd men dette kan igjen produsere store mengder data. Jeg ønsket empirisk kunnskap om lærere og elever i en mottaksklasse, og kunnskap om opplæringens innhold og organisering, i et tospråklig perspektiv. Derfor var en klasseromsnær tilnærming naturlig. Klasseromsstudier gir et deskriptivt bilde av aktiviteter, prosesser og interaksjon (Klette 2003).

3.2 Klasseromsforskning

Forskning på praksis, eller det som skjer innenfor klasserommets fire vegger kan karakteriseres som klasseromsforskning, sier Gudmundsdottir (Klette 1998:14). Å være klasseromsforsker kan bety at en er opptatt av lærerrollen og lærerpraksisen, fagdidaktiske spørsmål, implementeringsarbeid og realisering av læreplaner, eller kommunikasjon. Også trekk ved elevrollen tas inn i en slik forskningstradisjon. Beskrivelsen av livet i et klasserom kan gjennomføres med forskjellige metoder. Det kan foretas systematiske observasjoner der ferdiglagde problemstilling søkes svar på via skjema og kategorier. Eller det kan være mer løse rammer for feltnotatene slik at praksisen påvirker retningen på studien. Uansett kan en si at klasseromsforskning søker å belyse individer og prosesser, samt gi informasjon om individenes tanker og atferd, i klasseromssituasjoner (Klette 1998). Kulbrandstad (2005) mener det har skjedd en dreining i innholdet av begrepet *klasserom*. Fra klasserommet som et institusjonalisert, historisk rom for pedagogiske prosesser (Klette 1998:15) til klasserommet som blir betraktet som et *utvidet læringsrom* (Pettersson og Postholm 2003:11). Dette utvidede læringsrommet kan eksemplifiseres i den økte IKT satsningen og nettbasert læring. Med økt satsning på IKT i skolen blir språkkompetansen, særlig lese- og skrivekompetansen, grunnleggende for å lykkes i slike virtuelle klasserom. Klasseromsforskningen med andrespråkperspektiv sees som en naturlig forlengelse av det å være opptatt av elevens språklæring (Kulbrandstad 2005).

I klasserommet møtes nettopp undervisnings- og læringsperspektivene. Samhandlingen mellom lærer og elever om et undervisningsinnhold er klasserommets sentrale virksomhet. Derfor kan klasseromsforskningen ikke nøye seg med de psykologiske teoriene, men må utnytte de sosiokulturelle teoriene om situert læring, om etablering av praksisfellesskap og om språkbruk som sosial praksis (Kulbrandstad 2005:26).

Det var nettopp praksisfellesskap og språkbruk som opptok meg i undersøkelsen av mottaksklassen. Men jeg stoppet ikke opp med et andrespråksperspektiv, slik studie av norsk som andrespråk -og særskilt norskopplæring vil gjøre. Jeg valgte å fokusere på tospråklighet i mine klasseromsstudier.

Det eksisterer, slik jeg forstår, ikke mange studier som eksplisitt ser på mottaksklasser. I tillegg til et tospråklighetsperspektiv har det derfor vært en hovedoppgave for meg å gjøre en undersøkelse som favner mer enn hva en dybdeundersøkelse av ett fenomen i en mottaksklasse ville gjort, for eksempel en sosiolingvistisk studie eller en annen konkret problemstilling. Jeg ønsket å møte feltet med så stor grad av åpenhet som jeg hadde mulighet til, og forutsetninger for. Jeg hadde derfor ikke en fast problemstilling å gå ut i fra før jeg startet datainnsamling, men tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene var: 1) Hva kjennetegner den praktiske organiseringen av mottaksklasser? 2) Hvilke lærekrefter, læremidler, metoder, undervisningsopplegg og resultater kjennetegner en mottaksklasse? 3) Hvilke pedagogiske ideer gjør seg gjeldende når det gjelder mottaksklasser?

Før undersøkelsen startet hadde jeg kjennskap til temaer innen flerkulturell pedagogikk og tospråklighet. Å ha lest teori før feltet besøkes er med på å forankre refleksjon gjennom hele forløpet i forskningsprosessen (Hammersley og Atkinson 1996). I starten var det flere teorier i tillegg til tospråklighet jeg vurderte som interessante for å besvare forskningsspørsmålene, blant annet teorier om tilpasset opplæring. Gjennom egne refleksjoner og beskrivelser av forhold ved klassen underveis i undersøkelsen spisset jeg teoriene til å omhandle tospråklighet. Jeg gjorde undersøkelsen i form av en "vifte", bredere enn dypere. Fordi jeg har valgt å se bredt på opplæringen i mottaksklassen, er det ikke urimelig å si at jeg beveger meg mellom tre nivåer innenfor klasserommet. Den primære nivået; læremidler og læreplaner, sekundære; undervisningens sosial tekst og det tertiære; den erfaringen elever og lærere sitter igjen med etter å ha erfart primære og sekundære tekster (Gudmundsdottir 1998). Alle nivåene er det mulig for meg å si noe om fordi jeg har analysert dokumenter, brukt intervju som metode og vært deltakende observatør i mottaksklassen. På det tertiære nivået er det, gjennom intervjuene, mulig for meg å si noe om erfaringer lærerne sitter igjen med. Da er det vanskeligere for meg å si noe om erfaringen elevene sitter igjen med, slik eleven selv ville fortalt det. I analysen av opplæringens kvalitet i forhold til forståelig opplæring må jeg støtte meg på lærernes utsagn, mine observasjoner, spørsmål og uformelle samtaler med elevene, samt elevtester. Jeg bruker ikke elevutsagn som kilder i teksten.

3.3 Undersøkelsen

I fire måneder har jeg vært deltakende observatør i mottaksklassen og gjort nedtegnelser av observasjoner, samtaler og refleksjoner i form av notater i loggbøker. Jeg har intervjuet åtte personer, seks lærere og to fra ledelsen, for å få vite mer om deres tanker og erfaringer omkring mottaksklassen. I tillegg til disse metodene har jeg analysert relevante tekster og dokumenter.

3.3.1 Deltagende observasjon

Gudmundsdottir (1998) siterer fra Edda-diktet "Hávamål" at "skarpt er gjestens blikk", og bruker det som overskrift når hun vil introdusere *den fortolkende forsker* i klasserommet. Jeg har underveis i prosessen kjent på de utfordringene det er å gjøre meg om til gjest "i eget hus", fordi jeg var lærer i klassen samtidig, og utfordringene som ligger i å kvesse vassent blikk for forskerbruk. Det å gjøre feltarbeid i egen kultur kan by på en del utfordringer, slik som å se det ukjente i det kjente. Forskeren må prøve å se det en tar for gitt (Wadel 1991). Men her finnes en del fordeler også, for eksempel tilgang på informasjon, tilgang til feltet og kjennskap til aktørene som er involvert. Ofte ligger det mye og viktig informasjon i uformelle møter, den daglige samtale, frustrasjon og konfliktløsninger, hvordan lærere og elever samhandler, hvordan ledelse håndterer situasjoner, og alle de små dagligdage hendelser som kan fortelle noe om de valg som blir gjort og ikke gjort, hva som blir sagt og ikke sagt. Å være en deltagende observatør i en klasse, og på en skole, gir muligheten til å erfare ulike situasjoner.

Observasjonsstudier kan være både deltakende og ikke-deltakende. I klasseromsrettede studier der forskeren er ikke-deltakende, deltar ikke forskeren i aktivitetene i klasserommet men observerer og noterer (Øzerk 2003). Deltagende observasjon finnes i to former. I den ene formen deltar forskeren i aktivitetene og observerer samtidig. At forskeren gjør en undersøkelse er ikke kjent for de som observeres. Den andre formen for deltakende observasjon er mer åpen og forskerens ærend er kjent for deltakerne. I mitt tilfelle var det snakk om det siste, deltagende observasjon der deltakerne visste at jeg studerte klassen med tanke på å skrive en oppgave. Lærerne var kjent med studien helt fra prosjektstart. Elevene ble informert om at jeg hadde en "hjemmeskrivelektse" som skulle handle om det å være lærer i en mottaksklasse. Foreldre hadde mottatt informasjons- og samtykkebrev. Deltakende observasjon er den metoden som er "best egnet for å fremskaffe data om samhandling, til å

utvikle relasjonelle begreper og samhandlingsteorier og til å fremsette relasjonelle og prosessuelle forklaringer” (Wadel 1991:11). Deltakende observasjon er en metode som også egner seg til å fange opp eventuelle ikke-sammenfallende data mellom det som blir sagt og det som blir gjort. (Klette 2003:21). Det er også den mest sentrale innsamlingsstrategien innen etnografisk forskning, og innebærer et omfattende feltarbeid (Postholm 2005a).

Jeg har vært interessert i å finne det *typiske*, å se systematikk og mønstre, i hverdagen. Jeg har underveis i prosessen notert ned hendelser, sitater, og egne og andres refleksjoner. Jeg har ikke praktisert standardiserte skjemaer men notert i egne bøker. Jeg har gjort fortløpende notater mens jeg var inne i klassen, eller like etterpå. Lengden på notatene varierte ut fra min tolkning av dagens innhold og fokus. Observasjonene hadde fokus på tilpasset opplæring sett i lys av tospråklighet og de tre forskningsspørsmålene som jeg har hatt med meg hele veien. Jeg har også hatt seks halvdagers økter med ren observasjon for å observere lærer-elev samspill og hvordan lærere bruker språk og dialog i opplæringen. Dette var nødvendig for å prøve å se opplæring fra sidelinjen, uten å være deltakende. Observasjonene lå forut for intervjuene og hjalp meg å formulere spørsmål.

3.3.2 Intervju

Jeg ønsket å få innsikt i hvordan lærerne i mottaksklassen opplevde sin arbeidshverdag og hvordan de forholdt seg til de mange situasjoner som kan oppstå. Den dimensjonen er beskrevet som ”livsverden” og omfatter den intervjuedes opplevelse av sin egen hverdag (Dalen 2004). Ved å finne forståelse og mening i informantenes utsagn fokuseres det på opplevelsesdimensjonen istedenfor rene beskrivelser. Intervjuene har hatt form av å være halvstrukturert. Det halvstrukturerte intervjuet er en konversasjon med faglig innhold og har som mål å innhente informasjon om den intervjuedes livsverden. Beskrivelsene blir hentet inn med tanke på fortolkning av de beskrevne fenomener (Kvale 1997:21).

Jeg intervjuet seks impliserte lærere fra mottaksklassen, og to personer fra ledelsen ved skolen. Intervjuene varte fra 30 minutter til en time og ti minutter, men de fleste tok rundt 45 – 50 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført i et møterom på den aktuelle skolen og tatt opp på bånd. Det var en god atmosfære under alle intervjuene. Lærerne ble intervjuet i slutten av november 2006 og starten av desember. En fra ledelsen ble intervjuet i desember og den siste i januar. Intervjuene ble tatt mot slutten av mitt opphold i mottaksklassen fordi jeg

ønsket å bygge intervjuguiden på observasjoner og samtaler jeg hadde hatt gjennom hele perioden jeg samlet empiri.

Jeg har brukt den samme intervjuguiden til alle lærerne (vedlegg 2), men jeg har stilt spørsmålene slik de har falt naturlig i forhold til de temaene vi har vært innom. Enkelte ganger har vi også hoppet fra et tema til et annet for å sikre at informanten skulle svare på alle spørsmålene i intervjuguiden. Andre ganger er det informanten som skifter tema. Informantene hadde ulik grad av fokus på de forskjellige emnene. På slutten av intervjuet gikk jeg gjennom spørsmålene for å forsikre meg at informanten hadde vært innom alle tema og spørsmål. Intervjuguiden til ledelsen (vedlegg 3) hadde noen spørsmål som var sammenfallende med lærerne mens andre spørsmål hadde fokus på rammer og føringer for mottaksklasser. Intervjuene med ledelsen er først og fremst brukt til å få ny informasjon, eller for å utdype og nyansere kunnskap jeg allerede hadde.

Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert de påfølgende dagene etter at de ble tatt opp på bånd. Jeg var kjent med Kvale (1997) og hans eksempler på hvordan transkriberingen kunne gjøres. Jeg valgte å skrive ned samtalene med informantene i en mer skriftlig versjon enn muntlig. Jeg har derfor ikke skrevet på dialekt eller på slang. Jeg var trygg på at jeg kunne avkode samtalen, dens mellomtekst og eventuelle undertekster fordi jeg kjente informantene godt. Jeg har ikke vært interessert i ord som ikke er meningsbærende (lissom, altså) eller tankelyder (eh, hm) når jeg har notert ned samtalene. Jeg har tegnsatt slik jeg oppfattet setningene var konstruert. Rask tale eller tankestrøm har gitt mange komma i setningene. Noen av informantene snakker norsk med aksent og med grammatiske særegenheter. Av hensyn til anonymitet har jeg gjort alle utsagn om til norsk i skriftlig språkdrakt. Eksempler på dette kan være å sette verbet et annet sted i setningen uten at setningen skifter meningsinnhold.

Transkriberingen av hele samtalene med lærerne er gjort i flere omganger og lyttet til tre eller fire ganger. Grunnen til at dette ble gjort så grundig var at jeg ville gi den nedskrevne transkriberingsteksten tilbake til lærerinformantene for gjennomsyn og godkjenning. Samtalene med ledelsen er lyttet gjennom to ganger. Transkribering av ledelsens utsagn ble ikke gitt tilbake for godkjenning. Grunnen til at gjennomsyn og godkjenning kun gjaldt lærerne var at det anvendte empiriske materiale i all hovedsak bygges på lærerutsagn og egne observasjoner. I tillegg var lærerne tidligere kollegaer som har vist meg stor tillit gjennom prosjektet, derfor ville jeg at de skulle få muligheten til å godkjenne egne transkriberte utsagn.

3.3.3 Dokumentanalyse

I tillegg til intervjuer og deltakende observasjon er analysene i oppgaven også foretatt på bakgrunn av skriftlig materiale. Jeg har analysert læremidler; undervisningsopplegg, skriv, stensiler og bøker brukt i opplæringen. I tillegg inngår informasjon som ligger i skolens arkiver, skolens hjemmesider, interne skriv relevante for mottaksklassen og skolens infoskriv til foreldre. Andre skriftlige kilder som har vært viktige dokumenter å forholde seg til er rundskriv, lover, stortingsmeldinger, strategiplaner, revideringer, kartleggingsplaner og faglige rapporter. Disse har direkte eller indirekte innvirkning på språklige minoriteter eller mottaksklasser. Informasjonen har jeg funnet på hjemmesidene til ulike kommuner og fylkers utdanningsetater, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og andre skole - og utdanningsrelaterte nettsteder.

3.4 Generalisering, validitet og reliabilitet

3.4.1 Generalisering

I kvalitative studier ligger det en utfordring i forhold til generaliserbarhet (Klette 2003:27). I følge Alvesson og Sköldberg (1994) er dette avhengig av ens ståsted i forhold til kunnskapsproduksjon, og hva en legger i begrepet generalisering. Om en snakker om mekanismer, strukturer og tendenser innenfor en kunnskapsrealistisk perspektiv, er ”successiva utvidningar av teorins empiriska tillämpningsområde innom en viss möjlig domän både möjligt och önskvärda, även för kvalitativa studier.” (Alvesson og Sköldberg 1994:40). Men det er begrenset hvor mange empiriske hendelser en kvalitativ undersøkelse kan være generaliserbar overfor. Hvorvidt denne undersøkelsen er representativ kan ikke bekreftes eller avkreftes før eventuelle andre studier foreligger om det samme tema. Denne undersøkelsen kan bidra til å belyse et område og formulere nye problemstillinger som angår mottaksklasser eller fag- og språkopplæring for språklige minoriteter.

3.4.2 Validitet

Validitet sier noe om dataene er god nok til å si noe om, eller besvare, undersøkelsens problemstilling. Dette avhenger av om informantene har svart på det de blir spurt om, hvordan intervjuer har oppfattet svarene og hvordan svarene er tolket. Det avhenger også av om jeg har observert det jeg sier jeg skulle observere. Det å gjøre observasjoner over en lengre

periode gir derfor en mulighet til å se mønstre som preger en skolehverdag. Jeg foretok intervjuene helt til sist i innsamlingsfasen, og det var derfor mulig for meg å undersøke nærmere de observasjonene jeg har gjort. Det halvstrukturerte intervjuet gjorde at intervjuet hadde samtaleform der informantene fikk reflektere og assosiere friere enn i en mer bunden form og standardisert form (Kvale 1997). Fordelen med det halvstrukturert intervjuet er at en har mulighet til å styre informanten i forhold til temaer. Jeg hadde tre A4-sider med spørsmål og mot slutten av intervjuet forsikret jeg meg at informantene hadde vært innom alle oppsatte temaer og spørsmål. De tre forskerspørsmålene har vært den røde tråden gjennom hele undersøkelsen. De ble laget sammen med veileder ved prosjektets oppstart. Det er disse jeg har tatt utgangspunkt i, dvelt ved og tygget på, basert tolkninger og analyser på.

Forskningsspørsmålene, observasjoner fra klassen og samtaler med lærere og elever danner grunnlaget for utformingen av intervjuguidene. Analysen tok utgangspunkt i de temaene som de tre forskningsspørsmålene fremmet: den praktiske organiseringen av mottaksklasser, lærekrefter, læremidler, metoder, undervisningsopplegg, resultater og pedagogiske ideer. Utdrag av transkribering av intervjuene som kunne anvendes ble merket av og systematisert tematisk. Nedtegnelser av observasjonene ble lest gjennom og markert i forhold til tema. Dette tilsvarer kodingsprosessen (Dalen 2004). Fortolkningsprosessen var pågående gjennom hele prosessen. Analysen startet allerede med observasjonene og utformingen av intervjuguiden. Mot slutten av prosessen opplevde jeg en teoretisk tydelighet som sprang fram av materialet. Av dette kom også nye overskrifter på temaene, slik vi skal se det i kapittel fem. Temaene som forskningsspørsmålene genererte kom deretter inn under overskrifter som var hentet fra teorier om tospråklighet, dual-isfjell-modellen og terskelnivåhypotesen. Dette anser jeg å være det Dalen (2004) omtaler som teoretisk sensitivitet. Det empiriske materialet var bearbeidet i mange runder, og dypere innsikt i tospråklighetsforskning gjorde at jeg så den ”riktige” retningen i undersøkelsen.

Som både forsker og lærer i samme klasse skulle jeg være sosial deltaker og samtidig være observatør og analytisk. ”I denne prosessen kan lærerinteresser lett støyte mot forskerinteresser; forskeren kan komme til å bli for sterkt prega av den personleg involverte og deltakende læreren” (Hoel 1994:417). Dette var spørsmål jeg hele tiden stilte meg selv. Jeg var klar over at solidaritetsproblemer kunne oppstå (Dalen 2004). Derfor opplevde jeg at det var viktig å gjøre systematiske notater og skrive egne refleksjoner underveis for å prøve å sortere ut hva som var læreren og hva som var forskeren. Hoel (1994) snakker om at rollene må samtale med hverandre. Derfor var spørsmålene underveis knyttet til *hvordan* jeg skulle

forstå den informasjonen jeg fikk gjennom observasjoner, egne notater og intervjuer. ”Runddansen” mellom teori, data og metode gjør at bearbeidingen og tolkningen skjer hele tiden. Det er ikke mulig å gi utfyllende svar på i hvilken grad rollene påvirket hverandre og hvordan mitt forhold til informantene påvirket forskerprosessen og analysen. I lærerrollen tok jeg opp i meg elementer av den teorien jeg leste. Det kunne jeg merke når jeg skulle lage spørsmål til oppgaver og at jeg ble mer bevisst hvordan elevene brukte språket for å kommunisere. For å dempe påvirkning fra min rolle som ”solidarisk kollega” valgte jeg å ikke skriftlig framstille det analyserte datamaterialet før det hadde gått noe tid. Det gikk et halvt år fra observasjoner, intervjuer og fram til analyse forelå i flytende tekst. Jeg hadde gjort nedtegnelser av de refleksjoner jeg hadde gjort meg underveis i analysen. I mellomtiden jobbet jeg med å skrive ut teori, metode og deskriptive kapitler. Det har vært nyttig for å få tilstrekkelig avstand til skolen, klassen, observasjoner og informanter slik at analysen ikke skulle være farget av min rolle som lærer i klassen og mitt forhold til elever og lærere. Å være upåvirket av relasjoner og hendelser er vanskelig og kanskje heller ikke mulig. Men når datainnsamling gjøres og ikke minst i bearbeidelsesfasen er det ønskelig å identifisere egne tanker og refleksjoner for å spore påvirkning eller neglisjering. Dette er en krevende prosess og kan lettere gjøres med avstand til erfaringer og med nærhet til teori (Hoel 1994). Jeg har søkt å finne en balansert tolkning av empiri og teori, men må holde åpent at analysene kan være preget av nærhet til feltet og mine egne erfaringer, som det vil være i alle kvalitative undersøkelser.

Jeg mener mine metoder og strategier har lagt til rette for at det er samsvar mellom problemstilling, forskningsspørsmål, den empiriske undersøkelsen og fremstillingen av prosessen i form av denne forskningsrapporten.

3.4.3 Relabilitet

Relabilitet sier noe om forskningsprosjektet kan gjentas med mer eller mindre samme resultat, og beskrivende ord er reproduserbarhet og nøyaktighet. I kvalitativ forskning snakker en om troverdighet istedenfor reproduserbarhet.

Jeg har gjennom hele prosessen hatt god tid til å danne meg et inntrykk av forhold omkring denne mottaksklassen på grunn av rollene som både lærer og forsker. Innsamlingsfasen har gått over fire måneder. Det har derfor ikke vært samlet inn data med knappe tidsfrister. Mitt forhold til mottaksklassen og informantene, og lengden på innsamlingsperioden styrker

troverdigheten i forhold til å se de ulike aspektene ved klassen som kan ta tid å få øye på når en er ny i en organisasjon og har forsker – og besøksrollen.

På grunn av det asymmetriske forholdet som kan oppstå mellom forsker og informant har jeg ønsket jeg å dempe noe av asymmetrien ved å sende transkriberingen tilbake til lærerne slik at de kunne kontrollere transkriberingen av egne utsagn. Transkriberingen gjennomgår en tolkningsprosess hos meg når ord blir til skrift (Kvale 1997) og denne tolkningen ønsket jeg at informantene skulle ta del i. Dette henger også sammen med det ansvaret jeg kjenner på i forhold til at det er tidligere kollegaer som har stilt seg til disposisjon for denne oppgaven og gitt meg tillit gjennom hele prosjektet. Den eneste tilbakemeldingen jeg fikk fra informantene om transkriberingen handlet om tegnsetting. Ved å bruke komma istedenfor punktum enkelte steder i transkriberingen virket utsagnene usammenhengende, mente en informant. Dette har jeg tatt hensyn til. Jeg har endret noe av tegnbruken i de tilfeller jeg mener det ikke innvirker på innholdet når jeg bruker utsagn fra denne informanten. Ved bruk av utsagn fra det transkriberte intervjuet gjennomgår utsagnene en ny tolkningsfase. Det er derfor viktig å understreke at bruk av sitater i studien og tolkning av dem er det kun jeg som står ansvarlig for. Jeg har besøkt skolen flere ganger etter at innsamlingsfasen og alle intervjuene var over, for å faktasjekke detaljer og følge opp enkelte tråder fra samtaler med lærerne og egne observasjoner.

3.5 Hvordan presenteres empiri i oppgaven?

Empirien er hentet inn på bakgrunn av deltakende observasjon, intervju og dokumentanalyse, og er presentert i kapittel to. Jeg henter opp empirien og bruker den i de senere kapitler, og lager koblinger til teori. I kapittel to har jeg ikke presentert sitater fra informantene. Det gjør jeg i kapittel fire og fem, gjennom drøftingene. Her bruker jeg informantenes utsagn på flere måter, både som utgangspunkt for drøfting eller for å vise uenigheter blant informantene. I sitatene bruker jeg **R:** når det er jeg som stiller spørsmål eller responderer mens **L:** brukes om alle sitatene fra informantene og kan bety både ledelse og lærere.

4. Rammer for mottaksklassen

I dette kapitlet gjør jeg rede for og diskuterer rammene for mottaksklassen som virker inn på den tilpassede opplæringen. Dette innebærer en redegjørelse av læreplaner og opplæringsloven. Hvordan en planlegger opplæring og hvordan en tar i bruk ulike språk i fagene, er et spørsmål om hvilke ressurser en har til rådighet, og hvilken pedagogisk ramme en setter for opplæringen.

4.1 Språkbad og språkdrukning

Hvis vi snakker om opplæringsmodeller der språkopplæring spiller en vesentlig rolle, noe som er nærliggende i vurderingen av mottaksklasser, kan vi grovt dele inn modeller i forhold til begrepene *språkbad* og *språkdrukning* (Øzerk 2006b). Begrepene spiller på metaforer for det å holde seg flytende, eller det å synke til bunns i henhold til språktilegnelse. Begrepene må erkjennes subjektivt. *Språkbadmodeller* er planlagte, strukturerte modeller og tilpasset den aktuelle elev eller de aktuelle minoritetsspråklige elevgruppene i utdanningssystemet. Det er visse kjennetegn som bør være til stede om en skal kunne omtale opplæringstiltak som språkbadmodeller. Modellen for opplæring skal være skolemessig slik at skolefaglig innholdslæring og språklæring står sentralt. Den baserer seg også på prinsippet om additiv tospråklighet. Additiv tospråklighet har vi når andrespråkopplæringen ikke skjer på bekostning av språklige ferdigheter i førstespråket/morsmålet (Øzerk 2006d). I motsatt fall vil vi ha en subtraktiv tospråklighet hvor barn som ikke får oppfølging og oppmuntring til å viderelevere førstespråket kan oppleve å få svekkede ferdigheter i sitt førstespråk mens de lærer andrespråket, storsamfunnets språk

Språkdrukningmodeller kjennetegnes ikke av struktur, planlegging og tilpassede pedagogiske opplegg. Vi har en slik modell dersom all språkbruk i opplæringen av en språklig minoritetselev eller en gruppe språklige minoritets elever er på norsk og elevene ikke har funksjonelle ferdigheter i norsk ennå. Dette kan også gjelde der læreren ikke har felles språk med elevene som ikke kan kommunisere på norsk, eller når minoritetslever ikke forstår hva som foregår på norsk i opplæringen, eller om deres svake norskkunnskaper hindrer dem i å delta i opplæringsaktivitetene. Elevenes ferdigheter i det språket opplæringen går på, deres familiebakgrunn og samfunnet spiller en rolle for den enkelte elevs opplevelse av den enspråklige skolegangen (Øzerk 2006b). Det er altså ikke slik at bare ved å bli plassert rett inn

i norsktalende klasser som nyankommen til Norge, så vil det sosiale miljøer og det å høre norsk hele dagen gi opplevelse av språkbad. Det er ikke sikkert elevenes sosiale miljø er åpen for en som ikke kan forstå de mange koder som finnes (Scultz, Hauge & Støre 2004). Likevel er det et stort læringspotensial i jevnalderlæring, men faren kan ligge i at en kan støtte seg for mye på det, og undervurdere betydningen av særskilt støtte. Om minoritetselevene ikke kan gjøre seg forstått på norsk, eller der de minoritetselevene som ikke har funksjonelle ferdigheter i norsk, heller ikke får forståelig faglig hjelp i klassen når eleven trenger det, kan det kalles språkdrukning. ”Erfaringer fra en språkdrukningmodell øker ikke bare risikoen for negative konsekvenser på det språklige området for de elevene det gjelder, men også på det kognitive, emosjonelle og identitetsmessige området” (Øzerk 2006a:126). Det betyr at språkdrukning har en større konsekvens enn kun å gjelde negativ språkutvikling.

Begge disse modellene viser opplegg skolen selv står for, men det er også den enkelte elevs opplevelse av opplegget som bestemmer om modellen oppleves som ”svømmedyktig” og ikke som ”drukning”. Av de mange elevene vil språkdrukning modeller oppleves negativt men av de få kan det likevel oppfattes som additiv språkopplæring.

4.1.1 Innhold og omfang i språkopplæring varierer

Utenom Norge finnes et mangfold av to – og flerspråklige modeller i skolesystemer som har ulike måter å gjøre språk og opplæring på. Øzerk (2006c) peker på variabler som kan påvirke variasjoner i ulike språkopplæringer, og deler derfor disse variablene inn i to grupper; de interne og de eksterne variablene. De eksterne variablene ligger på det politiske nivå, språkpolitiske beslutninger og utdanningspolitikk, forventninger og aksept. De interne variablene handler hovedsaklig om didaktiske variabler og herunder dukker blant annet to dimensjoner opp, omfangs- og varighetsdimensjonen, som kan forklare hvorfor det finnes så mange variasjoner blant tospråklige modeller for minoritetsspråklige. Omfang og varighet er av betydning for hvilket fokus en har på opplæring og dermed om opplæringen oppleves å være språkbadmodell eller ikke. Omfangsdimensjonen i forhold til tospråklig opplæring for minoritets elever handler om omfanget, grad og mengde, av opplæring på førstespråk, eller morsmålet. Varighetsdimensjon handler om tidsbruk og lengden av opplæring på førstespråket/morsmålet.

Thomas og Collier (2002) har sett på ulike opplæringsprogrammer med ulike språklige modeller der noen elever fulgte fullstendige tospråklige modeller, andre elever har lært

hverandres morsmål eller de har lært majoritetsspråket og morsmålet men ikke hverandres morsmål. Andre igjen har fulgt innholdsbasert tospråklig overgangsmodell eller strukturbasert tospråklig overgangsmodell. Skillet mellom de to sistnevnte er *på* språk og *i* språk. De største forskjellene kom på mellomtrinnet. De første skoleårene var skolegang i seg selv positivt for utvikling. Fra mellomtrinnet viser undersøkelsene at de to modellene der elevene skårer best er de som gir mulighet for aktiv tospråklighet, der elevene får tilbud om tospråklig opplæring gjennom hele skoletiden. ”Det var mengden opplæring på morsmålet kombinert med god andrespråkopplæring som er indikatorer på skolemestring for minoritetsspråklige elever med svak kompetanse i majoritetsspråket. Altså: *Hvor mye, hvor lenge og hvilke aktiviteter som er inkludert i opplæringen.*” (Sultz, Hauge & Støre 2004:55) eller; omfang- og varighetsdimensjonen sett i sammenheng med opplæringsaktiviteter.

Vi har nå med oss forståelsen av at noen språkmodeller kan holde oss flytende mens andre virker mer ustrukturerte og får dermed en negativ effekt på språkutviklingen. Med språkdrukningsmodeller finnes det også muligheter for negativ effekter på den kognitive, emosjonelle og identitetsmessige utviklingen.

4.2 Læreplaner

Det er Kunnskapsløftet (2006) som er det overordnede læreplandokumentet som gjelder for mottaksklasser. Her legges det vekt på utviklingen av de fem grunnleggende ferdighetene. Disse ferdighetene er å uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å lese, å regne og å kunne bruke digitale verktøy. Gjennom oppsatte kompetansemål skal opplæringen sikte mot at elevene og lærlingene skal utvikle kompetanse innenfor det enkelte fag/yrikesområde. Kompetansemålene er formulert slik at det går klart fram at det dreier seg om noe som eleven/lærlingen skal være i stand til å mestre/utføre/bidra til. Det vil si mål for hvordan de skal kunne anvende de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med de ulike fagene. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet er ment å sikre at opplæringen tar hensyn til hver enkelt elev gjennom tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet.no).

Inn under Kunnskapsløftet kommer det to vedlegg, henholdsvis læreplan for norsk som andrespråk og læreplan for morsmål. Vedleggende gjelder fram til skoleåret 2007/2008. De erstattes da av læreplan i morsmål og læreplan i grunnleggende norsk for språklige

minoriteter¹. Kunnskapsminister Øystein Djupedal (www.utdanning.ws/02.07.07) sier dette om den nye læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

Undersøkelser viser imidlertid at mange minoritetsspråklige har fulgt læreplanen i norsk som andrespråk gjennom hele skolegangen, og at opplæringen i stor grad ikke har vært integrert i den øvrige opplæringen. Læreplanen, eller praktiseringen av læreplanen, kan dermed ha bidratt til å konservere en praksis som ikke fremmer inkludering og utvikling av gode språkferdigheter.(...) Den nye planen forandrer ikke elevenes rett til særskilt norskopplæring. Fremdeles skal kommunene velge hvordan de vil organisere opplæringen. Mange vil nok fortsatt gi opplæring tilpasset den ordinære norskplanen. Men den nye læreplanen i grunnleggende norsk vil være et alternativ, som sammen med kartleggingsverktøyet skal sikre overgangen til ordinær norskopplæring når eleven har gode nok norskferdigheter. En ny læreplan gir ikke i seg selv bedre opplæring, men den kan legge til rette for det. God opplæring kan bare den enkelte lærer gi, men viktig er også ledelsens og de ansattes kompetanse og vilje til å strukturere og organisere opplæringen slik at alle elever får best mulig læringsutbytte. For å gi best mulig tilpasset norskopplæring for minoritetsspråklige elever, kreves det lærere med god kompetanse.

Uansett om skolene velger å ta i bruk den nye læreplanen eller ikke ligger det et akademisk trykk på elevene for å kunne lykkes i den norske skole. God språkutvikling presenteres som en forutsetning for god faglige utvikling (St.meld.16 2006 – 2007:10). Kunnskapsløftets fokus på utviklingen av de fem grunnleggende ferdighetene har alle elementer av lesing og skriving i seg. Det blir vanskelig å komme utenom språk om en skal klare å innfri kompetansemålene og ferdighetskravene. Dette påfører skolene et språktrykk i alle fag. Den estetiske dimensjonen er ikke fremhevet nevneverdig i Kunnskapsløftet selv om de praktiske fagene ligger der. Det er riktignok åpnet for programfag, en lokal mulighet for å inkorporere praksis og fag i ungdomstrinnet som en forberedelse til videregående skole, men også her ligger det krav til skrive - og lesekompetanse.

¹ De nye læreplanene ble lagt fram 2. juli 2007.

4.3 Opplæringsloven

Skolen skal gi alle elever en individuell og tilpasset opplæring i forhold til deres evner og forutsetninger jf. opplæringsloven § 1–2. Krav om tilpasset opplæring som gjelder for elever fra språklige minoriteter er å finne i opplæringslovens § 2- 8, mens spesialundervisning hjemles i § 5 – 1.

I mottaksklasser kommer eleven ved oppstart automatisk inn under § 2-8. De individuelle forskjellene som kan finnes i en mottaksklasse byr på utfordring når det gjelder å finne elevenes eksisterende og potensielle nivå for læring. For å vite hvor en skal legge nivået i klassen, hvordan differensiere gruppen og planlegge opplæringen er det nødvendig å kartlegging elevene (Fylkesmannen i Oslo og Akershus 2003). Kartlegging skal være grunnlaget som sikrer retten til særskilt opplæring etter § 2 – 8 og skal motvirke at elever som ennå ikke har tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper i norsk, feilbedømmes og tildeles spesialundervisning i forhold til § 5–1 på grunn av antatte spesialpedagogiske behov. At en elev får opplæring etter § 2 - 8, kan likevel senere føre til at eleven får spesialundervisning etter § 5 -1, om det er behov for det. Men en elev som har hatt spesialundervisning etter § 5 - 1, skal også kunne få opplæring etter § 2 - 8, dersom det er behov for det. Særskilt opplæring etter § 2 - 8 er ikke spesialundervisning.

Det har vist seg å være en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning. Joron Phil (2003) stiller spørsmålet om dette kan ha sammenheng med mangelfull kartlegging og sviktende kunnskaper om forhold som knytter seg til migrasjon og andrespråkinnlæring.

4.3.1 Tilpasset opplæring

Skolen skal gi alle elever en individuell og tilpasset opplæring i forhold til elevenes evner og forutsetninger. Men det er visse faktorer som lærere og elever i en mottaksklasse må forholde seg til, som ikke alltid er å finne i ordinære klasser. Vi skal her se på forhold som kan virker inn på tilpasningen av opplæringen i mottaksklasser.

I mottaksklasser er det rullerende opptak gjennom hele året og elevene kommer fra forskjellige nasjonaliteter. Det er aldersspredning i klassene. For eksempel kan det være elever mellom 13 år og 16 år i en mottaksklasse for ungdom, mens et barnemottak har elever fra ca. 8 år til 12 år. Elevene har i tillegg med seg ulike bakgrunns erfaringer og kunnskaper

når de starter ved ny skole. Gjennom læreplaner og opplæringsloven skal tilpasset opplæring sikres for hver elev. Dette er pålagt skolene og lærerne å ivareta. Å finne nivået eleven er på og det nivået eleven kan komme til krever at eleven blir sett og evaluert. Vygotsky (1978) mener læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre. Likevel skiller Vygotsky mellom læring i førskoleårene og læring i skolen. Skolelæringen representerer noe nytt for barnet, hevder Vygotsky. Det er med dette bakteppet han introduserer sitt pedagogiske prinsipp om sonen for den nærmeste utvikling. Læring må tilpasses barnets utviklingsnivå, og forholdet mellom læreevner og utviklingsprosess må derfor kartlegges. I møtet med et barn må en bestemme minst to utviklingsnivåer; det eksisterende utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivå. Avstanden mellom disse to nivåene bestemmes av det nivået barnet er i, sett i forhold til selvstendig problemløsning og det nivået barnet kan nå under kompetent voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende.

Det er en krevende oppgave å tilpasse for elever i en mottaksklasse som kan ha opptil 15 elever fra, i prinsippet, 15 ulike nasjoner, kulturer eller etniske grupper og med ulike språkbakgrunn. At elever starter og slutter fortløpende gjennom skoleåret gir dessuten utfordringer i forhold til progresjon og elevgrupper. En lærer sa dette:

Man kan ha, samtidig, 12 – 15 elever på så sprikende nivåer, at noen er nesten analfabeter, mens noen har gått på skole i 8 – 9 år, så da er det en utfordring å differensiere på så mange nivåer, tilpasse opplæringen på så mange nivåer.

Hvordan kartlegge disse to nivåene er en diskusjon jeg ikke skal gå inn på her men ved å kartlegge bare på norsk får en begrenset innblikk i elevenes potensial og kunnskaper (Scultz, Hauge & Støre 2004). Oppfatningen av kompetanse og utviklingsnivå kan bli feilvurdert fordi barnet er i gang med å lære seg et nytt språk, og forventningene det møter fra skole og lærere er at dette språket skal de lese og skrive på. Derfor bør kartlegging foregå på både norsk og morsmål.

Det finnes ulike faktorer som gir ulike bakgrunnserfaringer og kunnskaper for elevene. Elevene kan ha ulike erfaringer som kan ha gitt vanskelige psykososiale erfaringer (Carli 1997). Å reise fra hjemmet, med tap av land, venner og familie samt vente på svar på oppholdstillatelser, vanskelige familiegjenforeninger, og følelse av annerledeshet kan være faktorer som vanskeliggjør læring den første tiden i Norge. Krashen (1995) snakker om det affektive filteret og dets påvirkning på andrespråkopplæringen. Et sterkt affektivt filter

bestående av lav motivasjon, lav selvfølelse og/eller stor grad av angst eller engstelse kan gjøre at "the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device" (Krashen 1995:31).

Uansett om en har flyttet frivillig eller ikke, innebærer flyttingen alltid en overgangsfase. Gjestad (2005) mener kulturelle overganger medfører at barn og voksne må lære "nye kulturelle systemer, inkludert mat, religiøse, tradisjoner og språk. Dette kan medføre avvisning eller integrering i flyktingens eget verdssystem" (Gjestad 2005:28). Innen resilienceforskning er en blitt mer klar over at det i tillegg til å være egenskaper hos barnet selv, er det forhold utenfor barnet, familie og nettverk, som er avgjørende for hvordan barn vil klare seg. Det er et komplekst samspill mellom en rekke faktorer som blir bestemmende for utfallet av belastningen for hver enkelt (Larsen & Øzerk 2001). Det er også avhengig av hvor tettmasket det affektive filteret oppleves å være.

I mappene til elever i mottaksklasser kan det være lite informasjon om bakgrunn. I den undersøkte klassen var det oppgitt antall år skolegang, morsmål, navn på foresatte og hvilken nasjon elevene kom fra. Det var få tilfeller av mer informasjon om hvilke skoler de har gått på eller andre sosiale forhold. Også i de tilfeller hvor barna har mistet en eller begge foreldrene, eller har gjennomlevd traumatiske hendelser, er det ikke sikkert at dette blir oppgitt i mappene. Det er derfor vanskelig å danne seg et bilde av hva slags opplevelser elevene faktisk har med seg. Dette kan gjøre opplæringens startnivå vanskeligere å finne. Men på den andre siden kan det muligens danne seg lavere forventninger om prestasjoner og ambisjoner om mappen består av dokumentasjon som er villedende. For eksempel i de tilfeller det var oppgitt privatskoler, var det ikke alltid kompatibelt med et norsk begrep om privatskoler angående kvalitet på opplæring.

Bøe Jensens (1998) skriver at en helhetlig ivaretagelse av mottakselever er avhengig av trygghetsetablering, informasjon og kunnskap. Trygghetsetablering fungerte som forutsetning for vekst og utvikling og det stiller krav til organisering av skolehverdagen og lærerens kulturforståelse. Informasjon og kunnskap om elevens individuelle bakgrunn, opplevelser og familieforhold, og de forutsetningene som fremmer eller hemmer elevenes vekst og utvikling i omgivelsene. Med ambulierende opptak og flernasjonale elevgrupper viste seg å være vanskelig for lærerne å opparbeide seg kulturforståelse. Manglende kartlegging i forkant av oppholdet i klassen vanskeliggjorde lærerens arbeid med å sette seg inn i elevenes forutsetninger og behov. Alt dette senker kvaliteten på ivaretagelsen av flyktingbarna. Dette

kunne samlet være med på å svekke trygghetsetablering og muligheten for å tilpasse undervisningen. ”Resultatet av dette kan i verste fall føre til en kumulativ problemutvikling hos flyktningbarnet” (Bøe Jensen 1998:105). Det foreligger en stor sannsynlighet for at barns utvikling kan komme til å stanse opp om ikke barn får brukt sine språklige og kulturelle ferdigheter på skolen.

Å møte en skole som signaliserer at det flerkulturelle perspektivet, at den bakgrunn og de erfaringer som elever tar med seg er viktig, er med å skape en sterk ramme for skoleprestasjoner (Thomas & Collier 2002). På slike skoler gis minoritetsspråk status. Er det av ulike årsaker vanskelig å gjennomføre tospråklig opplæring, grunn som store elevkull eller få ressurser, er det likevel en verdi i å fronte holdninger som kan virke anerkjennende. Slike holdninger kan også støtte elevene og foreldre på at de selv kan bidra positivt i utviklingen av førstespråket (Sculz, Hauge & Støre 2004). Det kan være flere tiltak som kan virke støttende, selv om det ikke inngår i strukturerte programmer eller planlagte opplæringsmodeller. Ansettelse av lærere med flerkulturell bakgrunn også for majoritets elever, deltakelse og feiring av ikke-majoritetshøytider, bevisst valg av læremidler med minoritetstegn, samarbeidslæring, sterk skole-hjem kommunikasjon og foreldreinvolvering kan være noen slike tiltak. Konteksten vil uansett være synlig og usynlig, bevisst og ubevisst. Det er det som er tydelig og uttalt, og det som ”setter seg i veggene”, den skjulte læreplanen, som er kunnskaper elever og lærere er i og formidler videre. Her kan det ligge sterke symbolske signaler. Ingebrigtsen & Fuglerud (2007) har gjort en studie på ungdommer i flyktningfamilier og mener å se at de fleste trives bra på skolen. De har muligheten til å treffe nye mennesker og få nye venner og for mange er skolen det eneste stedet de er sammen med ungdommer på egen alder, utenom familie og slekt. Faktorer som kan påvirke den positive holdningen til ungdommer og skolen kan være opplevelsen av skolen som en trygg arena for å bygge vennsksrelasjoner, samtidig som foreldrenes vektlegging av utdanning kan gi følelse av forpliktelse.

Uansett behov for tilpasset opplæring, og uansett kulturell bakgrunn og erfaringer, finnes det vesentlige momenter i opplærings situasjoner som er å betrakte som basisbehov for *alle* elever (Hauge 2004). Det er nødvendig å forstå hva læreren, og de andre i klassen sier, å få mestringsopplevelser, å se mening og sammenhenger i fagstoff og opplærings situasjon, og å oppleve identifikasjon, gjenkjenning og tilhørighet. Elevenes forkunnskaper og erfaringsbakgrunner ligger som en forutsetning for hva eleven kan i dag og hva nytt den skal lære i morgen. Dette forutsetter at eleven har opplæringsforhold i språk og fag hvor aktiviteter

skjer i samhandling og samvirke med andre elever og lærere. Forståelig opplæring og samtidig få være tilstede med seg selv, er viktige ingredienser i tilrettelagte opplæringssituasjoner. For språklige minoriteter innebærer dette at opplæringspråket er kjent, fagbegreper kan gjøres forståelig og at hjelpen de trenger kommer i tide (Øzerk 2003). For å ivareta gjenkjenning og identifikasjon kreves det at noen er kjent med hva som kan være gjenkjennelig.

4.3.2 Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter

Jeg skal her peke på noen positive og noen negative sider ved den delen av opplæringsloven som omhandler særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Den aktuelle paragraf lyder:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. (Opplæringsloven § 2-8, lovdata.no)

For å komme inn under § 2- 8 skal eleven ha et enkeltvedtak. Dette enkeltvedtak skal basere seg på kartlegging, og krever en dokumentasjon av eleven som ”svak” i norsk, eller for svak til å følge ordinær undervisning. Pedagogisk personale ved skolene, lærerne eller andre iverksetter og gjennomfører kartlegging. Rektor underskriver enkeltvedtakene. Vurderingen skal være lærergruppebasert og utføres ikke av pedagogisk psykologisk tjeneste (St.meld. nr. 25 1997-98).

Lovteksten sier at språk er viktig som redskap, og at språk er betydningsfullt. Den åpner opp for at elever kan motta morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Disse bestemmelsene og ordningene har virket positive og gjort at elever fra språklige minoriteter har fått tilbud om morsmålstrening, opplæring i sitt morsmål og tospråklig opplæring i kortere eller lengre periode i barnehagen og grunnskolen (Øzerk 2005b). På lik linje med samene har språklige minoriteter også rett til å få tellende karakter i sitt morsmål på ungdomsskolen og i den videregående skolen. Men det finnes også noen negative effekter ved paragrafen. Språklige minoriteter har ingen automatisk rett til opplæring i morsmål. Blir elevene stemplet som ”svake i norsk” kan de gis opplæring i morsmål og tospråklig

fagopplæring i en begrenset periode. Øzerk (2005b:2) kaller dette klientifisering. Betingelsene for dette baserer seg på ”kartlegging” og ”enkeltvedtak” som juridiske prosedyrer. Dette fører til at språklige minoritets elever ikke blir ansett som norske, men som ”fremmedelementer”, i skolesystemet.

Ved innføring av nye læreplaner fra høsten 2007 forsvinner læreplan for norsk som andrespråk og blir erstattet av læreplan i grunnleggende norsk. Men vi følger Øzerk i hans kritikk, som tar utgangspunkt i norsk som andrespråk, fordi prinsippene ligger der fremdeles, på grunn av § 2- 8 og krav om enkeltvedtak. Han er sterk kritisk mot § 2-8, fordi den krever sorteringsmekanisme. Lovverket forutsetter enkeltvedtak for at skolene skal få ressurser. Det finnes mye tilfeldig kartlegging, flere og flere som kartlegger, og stadig flere ressurser brukes til segregering, måling og klientifisering. Øzerk går så langt at han hevder at ”(m)an skal lete lenge etter tilsvarende dysfunksjonelle og skadelige ordninger i utdanningssystemet andre steder i verden” (Øzerk 2005b:3). Det ligger en distinksjon i alle de stortingsmeldingene, rundskriv og lover som tar for seg språklige minoriteters skolesituasjon. I dette snakkes det om tospråklig fagopplæring og ikke om tospråklig opplæring. Han omtaler dette som snevert og ekskluderende. Dette er blitt en del av opplæringsloven § 2 - 8, og dermed forsterket, og lovfestet.

Endringer i opplæringsloven kom i 2004 på bakgrunn av skolenes tilbakemeldinger om mangel på kompetente morsmåls lærere og tospråklige lærere. Skolen erfarte at det var vanskelig å finne gode pedagogiske og organisatoriske modeller for å gi tilpasset opplæring til språklige minoriteter (Ot.prp. nr. 55/2003-2004). Lovendringene medførte økt trykk på særskilt norskopplæring. Særskilt norskopplæring får økt fokus på bekostning av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Tidligere var disse tre sidestilt. Eleven får med dette et pedagogisk dårligere språktilbud. Er dette problematisk? Ja, mener Øzerk (2005b). Dette får konsekvenser i det øyeblikket en stiller seg spørsmål om hva slags samfunn en ønsker, hvilket elevsyn en har, hvor kultur- og språksensitiv en er og om en har positive forventninger til denne elevgruppens skolegang.

Hovedfokuset på opplæring for elever fra språklige minoriteter ligger på *særskilt norskopplæring* og ikke tospråklig fagopplæring, tospråklig opplæring eller morsmålsopplæring (ssb.no/utdanningspeilet). Skolene kan med en slik prioritering velge å ikke prioritere tospråklige lærere fordi blant annet § 2-8 ikke krever det. Noe av begrunnelsen til de diffuse kravene som ligger i § 2-8 ligger er å finne i Ot.prp. nr. 55 (2003-2004), ”Om

lov om endringer i opplæringslova og friskolelova". Begrunnelsen for endring lå i mangelen på kompetente morsmåls lærere og tospråklige lærere, og at det er vanskelig å finne gode pedagogiske og organisatoriske modeller for å gi tilpasset opplæring til språklige minoriteter. Derfor er dagens lovtekst også preges av vage uttrykk som "om nødvendig" og "så langt mulig".

Ved skolen jeg undersøkte uttalte en informant dette når det gjaldt prioritering av lærere med flere språk: (*Forsterket norsk er i sitatet det samme som særskilt norskopplæring*):

L: *Vi har beholdt tospråklige lærere. Det er flere skoler som mer eller mindre kutter den ut.*

R: *Har de lov til det?*

L: *Nei, de har ikke lov til det. Jeg vet skoler som gjør det. De bruker det på norske lærere. Du kan på en måte omskrive det, for det står i reglementet at du skal egentlig gi morsmålsopplæring hvis noen ønsker det, som et grunnlag for å lære og å skrive.*

R: *Opplæring i og ikke bare på?*

L: *Som en støtte, du må kunne førstespråket for å lære andrespråket. Med referanseramme til vår skrive og leseopplæring. Og så har de jo også mulighet om en ikke kan gi morsmålsopplæring så kan de få det på en annen skole, eller det kan stå i vedtaket, fordi alle tospråklige barn skal ha et vedtak på forsterket norsk om de trenger det, der kan stå i det vedtaket at vi må gi et annet type tilbud fordi vi ikke har den tospråklige læreren, både når det gjelder morsmål og tospråklighet kan du omskrive det. Siden vi ikke har det, så mer norsk som andrespråk, eller det heter ikke det men forsterket tilpasset norsk, så dermed bruker en norske lærere. Men det er helt klart noe med identitet for elevene, har de for eksempel en somalisk lærer som et forbilde i miljøet sitt vil det være ressurs i samarbeid med foreldrene, og som trivsel for elevene.*

Informanten peker på at § 2- 8 gir skolene muligheten til å velge bort to- og flerspråklige lærere og heller satse på norsktalende lærere. Dette er noe informanten vurderer som negativt i forhold til elevene.

Opplæringsloven § 2-8 har både positive og negative følger. Det ligger noen generelle og noen spesielle utfordringer i forhold til tilpasset opplæring i mottaksklasser. Jeg skal ikke bevege meg videre inn i dette, men vi tar det med oss som et bakteppe av forståelse om de formelle rammene som påvirker mottaksklasser.

5. Mottaksklasser i lys av relevante teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal jeg ta opp fem teoretiske perspektiver av relevans for å analysere den pedagogiske praksisen i mottaksklassen. Disse punktene er:

1. Språk og samhandling
2. Utviklingen av begreper
3. Sammenhengen mellom utviklingen av førstespråk og andrespråk
4. Utviklingen av et felles fundament for elevenes språklige utvikling
5. Tilnærminger til elevenes innholdsforståelse og faglig utvikling

De teoretiske perspektivene som ligger til grunn for punktene over, leder fram til *dual- isfjell* metaforen (Cummins 1984). Metaforen illustrerer en teoretisk modell som beskriver relasjoner mellom begreper, språk, samhandling og bakgrunnskunnskaper. Den viser hvordan det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom de ulike betydningsfulle komponentene i utviklingen av akademisk kognitive ressurser. Hvorvidt det er et isfjell som er godt fundamentert eller ikke kan illustreres gjennom *solid-byggverk* metaforen og *sveitserost-*metaforen (Øzerk 2003). Det vil si i hvilken grad elevenes tidligere kunnskaper og ferdigheter er gjensidig støttende med det nye i opplæringen, eller ikke. Her ligger også prinsipper om lærerens tilrettelegging av forståelig og tilpasset opplæring som tar hensyn til hva eleven kan fra før, hva eleven kan tilegne seg gjennom sosiale situasjoner og hva eleven kan lære seg gjennom tilsiktet opplæring.

Tospråklighet kan gi kognitive fordeler. Det er ulike terskler som kan vise til i hvilken grad det er en negativ, en sosialpositiv eller en velutviklet kompetanse i forhold til blant annet identitetsutvikling og kognitiv tekning for barn som behersker to eller flere språk. Disse tersklene beskriver jeg i *terskelnivåhypotesen* (Øzerk 2006d).

Jeg analyserer praksis i mottaksklassen og ser den i lys av dual-isfjell-metaforen og terskelnivåhypotesen. Kapitlet er delt opp tematisk og i den rekkefølge de fem punktene over står. Under hvert tema gjør jeg først rede for teori for deretter å drøfte det opp mot de empiriske funnene fra kapittel to.

5.1 Språk og samhandling

I sosialiseringsprosessen inngår individet i en gjensidig og vekselvirkende interaksjon med sine omgivelser (Höem 1978; Engen 1989; 1994; Aasen 2003). Individet internaliserer denne kulturen og mer eller mindre overlagt og målrettet formes til å bli medlem av den. I disse prosessene overføres verdier og normer. Kunnskaper og ferdigheter utvikles og det enkelte individs opplevelse av egen verdi og identitet etableres. Gjennom bruk av språk og signifikante symboler dannes muligheten for barnet til å ta "den andre sin rolle", og gjennom sosiale aktiviteter kan barnet sette seg inn i den andres måte å handle og kommunisere på (Vaage 1989:89).

Evnen til kommunikasjon vises gjennom språk; skrift, tale, kropp og artefakter, som igjen setter spor i individets opplevelse av egen identitet. Av noen vil derfor språk oppfattes å være den viktigste kulturkomponenten (Aasen 2003). Mennesket har medfødte evner til å tilegne seg språk, og språket er en kode som representerer "objekter, hendelser, handlinger, ideer, tanker og sammenhenger" (Øzerk 2005b:13). Språket er av betydning for representasjon, hvordan en oppfatter og fortolker omverden. Språket dannes i samhandling med andre, og sosiale prosesser bidrar til at barnet mestrer språk og på den måten kan styrke sitt grunnlag for læring og kognitiv utvikling.

Menneskets språklige ferdigheter deles inn i to grupper, de skriftlige og de muntlige ferdigheter. Disse ferdighetene kan videre deles inn i reseptive og produktive delferdigheter (Aasen 2003). På den ene siden har vi det å lytte og forstå som den ene reseptive delferdigheten. På den andre siden lese (og forstå). Å snakke og skrive er de to produktive delferdighetene. Barn blir reseptivt tospråklig før de blir produktivt tospråklige. Det ligger noen læringsmessige prinsipper bak rekkefølgen at talespråk kommer før skriftspråk (Daugaard & Holmen 2004), forståelse kommer før den produktive bruken. Ferdighetene utvikles best om det følger et mønster av først lytting, så snakke, deretter lese og til slutt skrive. Om vi diskuterer dette i forhold til barn som skal lære seg et andrespråk, betyr dette at minoritetsbarn blir reseptivt tospråklige når de kan forstå og snakke førstespråket, men bare forstår andrespråket (Øzerk 2006d). De kan ikke snakke forståelig norsk før de kan høre og forstå norsk. Grunnlaget for menneskers språktilegnelse og språklæring er forståelse. Det er i de sosiale sammenhengene, der elevene har språklig interaksjon med betydningsfulle andre som mestrer det nye språket, som er viktig. Det er ikke nok at barn er sammen med andre om det skal tilegne seg og lære seg et nytt språk. I enkelte tilfeller kan det være nødvendig med

tilrettelagte sosiale og pedagogiske situasjoner for å stimulere til samhandling, samarbeid, samvirke og samtaler mellom barn for å fremme norskspråklig utvikling (Øzerk 2003). Skal det være en positiv effekt på begge språkene, såkalt additiv språkopplæring, er det avhengig av at minoritetsbarn har første og andrespråklig sosial kontakt. Da skjer andrespråksinnlæringen ikke på bekostning av språklige ferdigheter i førstespråket. Skjer dette kan vi snakke om en subtraktiv tospråklighet der eleven kan oppleve å få svekkede ferdigheter i førstespråket.

Vygotsky (1978) skiller mellom prosesser som skjer mellom mennesker, *interpsykologiske*, og prosesser som skjer inni individet, *intrapsykologiske*. Det er det som skjer mellom mennesker som kommer forut for og danner grunnlaget for det som skjer inni mennesket. Her blir språkutviklingen et produkt av interpsykologiske prosesser, og kan ses på som et sosialt redskap. Når språkutviklingen skjer på bakgrunn av intrapsykologiske prosesser kan vi snakke om språket som et kognitivt redskap. Overgangen fra interpsykologiske prosesser, sosiale læringssituasjoner, til intrapsykologiske prosesser, der individet gjør berøringsnoder med andre til egne konstruksjoner og rekonstruksjoner kaller vi internalisering. I internaliseringsprosessen spiller språket en viktig rolle. Begreper og ordforråd er viktige redskaper for utvikling av bevissthet, og slik kan vi forstå det meningsfulle sosiale samspillet som grunnlag for barns utvikling. ”Ut fra dette perspektivet på elevenes læring og utvikling er det en forutsetning at minoritets elever gis mulighet til interpsykologiske prosesser i form av sosial interaksjon, samhandling, samvirke og lek med norskspråklig mer kompetente medelever og lærere i aksepterende, inkluderende og støttende miljøer som bidrar til deres norskspråklige utvikling” (Øzerk 2003:231). Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom norskspråklig utvikling og deltakelse i norskspråklige sosiale miljøer. Elevens norske dagligspråk tilegnes og utvikles best i deltakelse i aksepterende og inkluderende *uformelle* miljøer som skolefritidsordningen, lek i friminutt og i organiserte fritidsaktiviteter sammen med norskspråklige elever og voksne.

Det ligger en distinksjon mellom tilegnelse og læring som kan knyttes opp til de sosiale sammenhenger og de situasjonene som har et tilsiktet opplæringsmål. Krashen (1995) bruker begrepene *tilegnelse* og *læring* om henholdsvis den ubevisste og den bevisste læringsprosessen. Krashen mener at både voksne og barn lærer språk ubevisst i kommunikasjon med andre. Denne tilegnelsen i andrespråket ligner på tilegnelsen av sitt førstespråk i sine tidlige år og skjer på bakgrunn av kommunikasjon, og uten tanke på at en også ”plukker opp” språkets regler og struktur i en ubevisst prosess. Læring peker på en

tilsiktet bevisst prosess og opplærings situasjoner med fokus på språkets grammatikk og regler. Noen andrespråksforskere har ment at denne ubevisste prosessen forsvinner ved puberteten, og at språk etter dette kun kan læres. Krashen går mot dette og mener at også voksne kan tilegne seg språk men muligens ikke alltid like "flytende" (native-like levels) som hos barn, "acquisition is a very powerful process in the adult" (Krashen 1995:10). På bakgrunn av dette vil tilegnelse av andrespråket i sosiale sammenhenger også gjelde for ungdommer.

Drøfting

Hvordan forholder det seg i mottaksklassen når det gjelder elevenes tilegnelse og læring av norsk? På de påfølgende sidene vil jeg vise og drøfte hvordan det legges til rette for utvikling av de reseptive og produktive delferdighetene, hvilke arenaer elevene har for tilegnelse og læring og hvordan lærere og ledelse legger til rette for samhandling mellom elever i mottaksklassen og norsktalende elever og lærere.

Å bli reseptiv tospråklig betyr at eleven i klassen må både kunne lytte og forstå, og kunne lese (og forstå). Dette ligger som en forutsetning for å bli produktiv tospråklig der eleven kan snakke og skrive på andrespråket. For å bli reseptiv tospråklig må elevene høre mye norsk. Spørsmålet blir hvor, og av hvem, de hører mye norsk. Jeg skal først se på den tilsiktede læringen som skjer i klasserommet for deretter å se hvordan elevene i mottaksklassen tilegner seg norsk i uformelle og sosiale situasjoner.

Strukturen på opplæringen i mottaksklassen var ofte tradisjonell klasseromsundervisning med mye bruk av tavle, og det var hovedsakelig læreren som snakket. Ved gjennomgåelse av nye begreper og ord snakket læreren norsk, viste eksempler på tavla og brukte mye kroppsspråk. Lærerne prøvde å få elevene til å bidra språklig. Om det var snakk om noe de hadde gjort dagen før, eller i timen før stilte læreren spørsmål som elevene kunne svare på. Ofte var det forsøk på enkel dialog mellom lærer og elever. Lærerne jeg observerte stoppet gjerne opp i undervisningen, og ville ha bekreftelse fra elevene på at de forsto. Det trengte ikke være forståelse av alle ord, og alt som var blitt sagt, men gjentakelse av et eller flere ord, setninger eller at eleven ved bruk av kroppsspråk kunne bekrefte en viss deltakelse eller forståelse av det som nettopp var blitt sagt. Utviklingen av de reseptive ferdighetene skjer gjennom lytting og forståelse. At læreren snakket mest kan derfor virke positivt på elevenes utvikling av disse ferdighetene. Læreren var likevel den som snakket mest, uansett hvor lenge elevene hadde

vært i klassen. Dette ga muligens mindre rom for elevene til å utvikle sine muntlige ferdigheter.

Fra skolestart eksisterte det en intensjon om at elevene skulle lese hver dag. "Lesekvarten" ble innført og skulle bestå av minst 15 minutters høytlesing hver dag. Elevene skulle lese enten i kor fra samme tekst, eller for en lærer som gikk rundt til alle elevene i klassen. Elevene fikk ofte tilpassede tekster fra norske lesebøker som ble brukt på lavere trinn i ordinære klasser. Lesekvarten besto av lærerens egenlagde tekster. Etter hvert som høsten gikk ble begrepet "lesekvarten" mindre og mindre brukt. Høytlesingen fortsatte, men med tekster hentet fra lesebøker. Det kunne være "Ny i Norge", andre lesebøker eller tekster elevene selv konstruerte. En lærer sier dette om lesingen i klassen:

Først leser jeg, i alle fall fra starten av så leser jeg for dem, også gjentar de etter meg. Så må vi være sikker på at de forstår hva de leser, og høre hva de leser. Det tar lang tid før de leser noe for seg selv.

Det var en bevissthet blant lærerne om at lesing var viktig, og intensjonen var at elevene skulle lese hver dag. Dette gikk ikke alltid fordi timeplanen også kunne inneholde praktiske aktiviteter eller utflukter.

L: *Lesekultur er fraværende. Du har hørt om 4. trinns nederlag? De kan godt være veldig flinke på barnetrinnet. Spesielt på småskoletrinnet. Leke, snakke godt norsk og være helt integrert. Og når de kommer til 4. eller 5. trinn og begynner å snakke fagterminologi, og ikke leser, da faller de av. Det er en kritisk fase.*

R: *Å være eksponert for tekst er viktig?*

L: *Det er veldig viktig. Når de kommer til det trinnet, de blir plutselig svakest i gjengen, da blir de frustrerte og får andre måter å markere seg på. Kanskje ty til vold.*

Parallelt med å jobbe med lesing og forståelse av muntlige fortellinger, ord og begreper, jobbet lærerne med å utvikle skrivekompetanse hos elevene.

L: *Ja, stort sett i bøkene, også lager vi selv. På fredagene lager vi for eksempel en tekst, vi ser på ukeplanen vi hadde og snakker om hva vi har lært denne uken, og så kommer de med forslag til setninger, så setter vi det sammen til setninger. På mandag gjorde vi det og det. På tirsdag det og det. Så har vi en tekst på en halv side eller mer, så leser vi det hjemme. Vi lager egne tekster og så har vi lesebøkene.*

R: *Hva slags metoder og læremidler bruker du når du skal stimulere til både lesing og skriving?*

L: *Skriving, vi bruker ofte datarommet. Vi bruker veldig mye skriving, både på tavla, og noen ganger får de selvstendige oppgaver. Men den muntlige treningen er også*

viktig, at de tør å si hva de mener, lage setningen og si det høyt. Lese høyt. Muntlig, verbal kommunikasjon er noe vi bruker mye tid på.

I den tilsiktede læringsprosessen i mottaksklassen var det fokus på å utvikle de reseptive og de produktive delferdighetene i læring av andrespråket.

Hva med språktilegnelsen som skjer i sosiale og uformelle sammenhenger? Fra den presenterte teoridelen vet vi at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom norskspråklig utvikling og deltakelse i norskspråklige sosiale miljøer, og at elevens norske dagligspråk tilegnes og utvikles best i deltakelse i inkluderende uformelle miljøer sammen med norskspråklige elever og voksne.

I klasseromsfellesskapet virket det som om alle elevene var en del av klassen. Alle elevene var venner med en eller flere i klassen. Noen elever snakket mye med hverandre mens andre snakket lite med hverandre. De som snakket lite med hverandre hang likevel sammen i friminutter, eller hadde et ønske om å sitte sammen i klasserommet. Informantene anså elevene som en del av klasseromsfellesskapet, men var delte i synet om i hvilken grad elevene var en del av resten av skolemiljøet. En av informantene svarte dette på mine spørsmål om elevene var integrert i resten av skolemiljøet:

Men som jeg sa, først når de kommer til mottak da strever de med å komme i kontakt med andre fordi man lærer språket(...) Etter hvert ikke noe problem å finne venner og sånn, og til og med kjæresten.

Denne læreren var ikke bekymret for at elevene skulle falle utenfor. Han fremhevet tid og språk som viktige faktorer for å få venner, men også aktiviteter i skolegården, som lek og fotball, som en arena for uformell samhandling. Da vi snakket om en ny elev i klassen sa læreren at "det er opp til han om han vil bli sosialisert, inkluderes i fellesskapet, i klassen." Denne informanten peker i sitatet på at eleven selv har et valg. En fra ledelsen var også inne på dette. Samhandling mellom elevene skulle skje på elevenes sine initiativ.

R: *Hvordan tenker du at mottaksklassen er inkludert i resten av skolemiljøet?*

L: *Jeg ser at de leker sammen med de andre. I et miljø som er såpass flerkulturell som oss, så finner en elever fra sitt eget land en kan være sammen med i frikvarterene(...) skolen var en av de første skolene som ble flerkulturell. Her behandles de likt, en gjør ikke forskjell.*

R: *Mottaksklassen, en skal ikke gjøre noe spesielt for inkludering, for eksempel fadderordninger?*

L: *Jeg tror ikke det. Det ligger i kulturen her.*

”Det ligger i kulturen her” betydde at elever, livet i skolegården og på skolen allerede hadde en aksepterende og inkluderende holdning til mottakselever. Informanten fra ledelsen så på samhandling med de andre elevene som noe som skjedde ut fra elevenes egne initiativ. Den første sosialiseringen skjer i mange tilfeller mellom elever fra samme land, dette gjelder også enkelte av elevene i mottaksklassen. I dette ligger et kriterium for kulturell og språklig *gjenkjennelse*. Slik samhandling legger til rette for internaliseringsprosesser, i hvilken grad dette støtter elever fra mottaksklassen i deres norskspråklige utvikling, er usikkert. Dette er avhengig av om norsk er samtalspråket, eller om deler av samtalen går på norsk mellom elevene. ”Språk smitter ikke!” sier Øzerk (2006d:135). Det er ikke nok bare å være sosial om en skal fremme andrespråkutvikling. Det bør legges til rette for språklig interaksjon med andre som oppleves å være betydningsfulle for elevene.

I tillegg til kriteriet for gjenkjenning ligger det et kriterium for *trygghet* i sitatet over. Flere av informantene fremhevet et trygghetsperspektiv når de omtalte mottaksklassen.

L: *Sånn sett så tenker jeg at mottak har to funksjoner, både det å starte norskopplæringen og det å kunne gi dem noen tanker og opplevelser, gi dem noen gode rammer rundt hverdagen som barn ofte ikke har som er nye i et land. Få dem til å tenke på andre ting, tenke på noe som er tilnærmet lik en hverdag.*

R: *Så et sosialt sted?*

L: *Det ligger et viktig sosialt aspekt i mandatet til mottak.*

Om vi tar utgangspunkt i sitatene over fremstår mottak så langt som et sted der trygghet og det sosiale er viktig. Det sosiale har ikke nødvendigvis preferanser i form av norsktalende miljøer, men elevene skal kunne kjenne på tilhørighet og rammer for hverdagen som oppleves trygge. Men ikke alle lærerne mente elevene var integrert i skolemiljøet.

R: *Hvordan tenker du de er inkludert i resten av skolemiljøet? På trinnet, skolen, de andre elevene?*

L: *Jeg føler ikke at de er integrert i resten av systemet.(...) De blir litt sånn spesielle, de er jo det men samtidig er det snakk om at de har jo sine egne trinn de tilhører, det blir veldig sånn, jeg føler ikke at det er et fellesskap slik det burde vært. Mottak ungdom burde vært en del av ungdomstrinnet.(...)*

R: *Hvordan skal en klare å få mottakselever til å være mer sammen med de andre elevene?*

L: *Hvis det er praktisk mulig, noen timer med de i klassen, klassetrinnet de tilhører hadde vært en super ide. En eller to timer i uka. Hvis de tilhører 8. trinn er de en del av 8. klassene. Jeg tror det hadde vært bra. At det blir naturlig. I friminuttene funker det ikke.*

Denne informanten mener å se at det er liten eller ingen samhandling mellom mottakselevne og de andre elevene. Læreren peker her på det å skape overganger til trinnene som et tiltak for å integrere elever, En annen lærer som hadde vært flere år ved skolen, hovedsaklig som lærer i ordinære klasser, kunne fortelle at dette var noe en hadde praktiserte tidligere. På spørsmål om forholdet mellom mottak og resten av skolemiljøet hadde vi denne dialogen:

R: *Du tenker at det er atskilte verdener? Det er ikke noe samarbeid, eller en vet for lite om hverandre?*

L: *Det er avhengig av hvordan mottak er organisert, før da elevene skulle fortsette hos oss, da vi hadde flere elever fra vårt eget mottak, hadde vi en større utveksling mellom klasser og mottak. De gikk tidligere inn i klassene i gym, kunst og håndverk og matematikk, gikk inn og hospiterte for å bli kjent. Etter hvert som vi får elever fra andre skoler er det blitt mindre. Nå gjøres det veldig lite. (...) Det er viktig at elevene på mottak så fort som mulig får følelsen av hvordan livet er i en vanlig klasse.*

Gode overganger til vanlige klasser kan sikres ved at elevene har tilhørighet ved den samme skolen. Planleggingen mellom lærerne og tilpasningen for eleven ville gi fremtidig effekt ved at eleven fikk en mildere overgang til den klassen den faktisk skulle inn i, og at den kommende læreren og eleven kunne bli kjent. Dette virket nærmest som en kvalitetssikring av opplæringen og som en forpliktelse mellom lærerne.

Blant lærerne fantes det altså ulike oppfatninger av hvordan elevene er integrert i skolefellesskapet. I kapittel to leste vi at det var ingen interaksjon mellom mottaksklassen og de andre klassene i fag eller i tilrettelagte aktiviteter. Når skolen har fellesarrangement er mottaksklassen som regel med. Det er intensjonen at de skal være med på det som skjer i skolens regi. Den kontakten som eksisterer mellom mottakselevne, og mellom mottakselevne og andre elever, skjer naturlig i skolebygningen eller ute i skolegården. Fra kapittel to vet vi at mottaksklassen er plassert i samme etasje som spesialrommene, der naturfagsrommet, musikkrommet og mat og helse holder til. Her er ingen andre klasser. De tre foregående årene har klassen vært plassert i samme etasje som ungdomstrinnet, men på grunn av plassmangel, og organisatoriske hensyn med innføring av Kunnskapsløftet, måtte ungdomsmottaket flytte. Før de flyttet, var elevene i større grad del av ungdomstrinnet fordi

de andre elevene i samme etasje var jevnaldrende. Muligheten for uformelle møter mellom ungdommene var større.

Flere elever fra mottaksklassen var mest eller bare sammen med de andre elevene i klassen. Det var fire gutter som skilte seg ut på dette punktet. De var mye sammen med andre elever fra andre klasser på grunn av fotballspilling i skolegården. De elevene som ikke hadde sosial kontakt med norsktalende barn og unge i skolegården eller på fritiden, hadde i stor grad en skolehverdag der de kun hørte norsk av lærere og den norskutvekslingen som skjer innad i mottaksklassen. Noe norsk må vi likevel forvente at de ble eksponert for i skolegården.

Mottaksklassen ved denne skolen kan anses å ha tegn til å være en modell med en viss segregerende virkning. Leser vi Aasen (2003) kan vi se at segregerende ordninger kan ha ”adskillelse som middel og samtidig likeverd som målsetting, slik hensikten *kan* være når det for eksempel opprettes egne livssynsbarnehager eller skoler for minoritetsbarn, og minoritetsgruppene selv vil dette” (Aasen 2003:95). Om dette er den beste løsningen med tanke på integrering og samhandling er ikke sikkert. De elevene som klarte å finne jevnaldrende å leke med vil kunne tilegne seg norsk og på den måten stille bedre rustet til opplæringssituasjonene i klasserommet. Vi har sett at det er flere elever som har begrenset kontakt med norsktalende elever. Dette gjelder alle elevene med hensyn til fagsituasjoner, og det gjelder flere elever med hensyn til sosiale situasjoner. Vi kan lese i forordet til heftet ”Velkommen til oss!”, utgitt av Oslo kommune i 1994:

Å lykkes med mottaksklasser og alfabetiseringsgrupper krever et godt samspill mellom administrasjon og undervisning. Det kreves kompetanse og engasjement for å kunne drive intensiv norskundervisning for en gruppe elever som har ulike alder, ulike språk/kultur og skolebakgrunn. Mottaksklasser og alfabetiseringsgrupper trenger i tillegg nøye oppfølging fra skolens ledelse fordi det er et kompleks av problemstillinger. En av de største administrative utfordringene er å få integrert klassen eller gruppen i skolens øvrige miljø.

Å få til en lettere overgang for mottakselever er en administrativ utfordring. Dette var også en utfordring for mottaksklassen.

Praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving, musikk, sportsdager og utflukter kan være arenaer som kan fremme spontane situasjoner og språklig interaksjon på tvers av kultur og classesammensetninger. Hospitering i ordinære klasser i enkelte fag for

enkelte elever kan gi en positiv effekt, og kan sikre den faglige opplæringen og skape mykere overganger fra mottaksklasser til ordinære klasser. Dette kan gi følelse av inkludering for eleven, både sosialt og faglig.

5.2 Utvikling av begreper

Å utvikle begreper er viktig for å utvikle de kognitive systemene som lager og ser sammenhenger, og danner seg prinsipper om verden (Øzerk 2005b). En aktiv del av de meningsdannende prosesser som finner sted i problemløsning, og i samhandling med andre, skjer gjennom begrepsutvikling. Ord er viktige som funksjonelle redskaper for å kunne utvikle begrepsapparat og forståelse av begrepene. Vi bruker ordene som redskap for å forstå og danne mening og begreper og som tenkning i begreper. Vygotsky skiller mellom spontane begreper og akademiske begreper (Vygotsky 1978, Øzerk 1996). Under akademiske begreper kommer faglige begreper og vitenskaplige begreper. Min bruk av *hverdagsspråk* i intervjuene med informantene, kan forstås som spontane begreper, mens mitt bruk av *fagspråk* kan i Vygotskys begrepsbruk kan forstås som akademisk språk. Dette skillet har lignende betegnelser i annen forskning og kan, for å beskrive samme fenomener, hete spontane begreper og ikke-spontane begreper, slik som hos Piaget (Øzerk 1996a). Mens Krashen og Biber skiller mellom to typer språk som de kaller for samtalspråk og akademisk språk. Det vil si språket som brukes i uformelle sammenhenger versus det som brukes i faglige sammenhenger. Cummins anvender betegnelsene kontekstavhengig språk og kontekstuavhengig språk, som viser til henholdsvis det konkrete og det abstrakte. Det er flere slike dikotomier knyttet til det å beskrive forskjellen på språk i en mer sosial kontekst og det språket vi bruker i skolesammenheng.

Jeg velger videre å bruke Vygotskys skille mellom spontane og akademiske begreper som begrepspar for inndeling av vanskelighetsgrader med hensyn til språklige og kognitive utfordringer. Det må videre understrekes at skillet mellom spontane og akademiske begreper, og de andre dikotomiene her referert til, ikke er absolutt. En kan snakke om gradforskjeller der begge typer kan brukes i utsagn i sterkere og svakere grad. Enkelte ganger kan en lærer snakke med hverdagsspråk i tydeligere grad enn med et akademisk språk. Andre ganger kan det være motsatt.

Spontane begreper utvikler seg gjennom sosiale erfaringer i sin naturlige sammenheng, som situasjoner i hverdagslivet (Øzerk 1996a). Derfor kan de også refereres til som hverdagslivets

begreper. De er usystematiske, og ubevisste, og har karakter av å være induktive. Informasjon om begrepene lages gjennom enkeltstående undersøkelser og hypotesedannelser.

Utgangspunktet er det konkrete og går mot det generelle. De akademiske begrepene, eller fag- og vitenskaplige begreper, blir omtalt som bevisste begreper på grunn av systematikken.

Bevisstheten omkring begrepene oppnås gjennom generaliseringene om dem. Denne type begreper følger en deduktiv metode, fra det generelle til det partikulære. Både induktiv og deduktiv begrepstilegnelse påvirker hverandre gjensidig (Øzerk 1996a:104/105). Øzerk skriver videre at "når språklige minoriteter skal tilegne seg de spontane begreper, spiller *i første omgang* sosial samhandling, sosialt samvirke, lek (for barn), felles aktiviteter, arbeid (for voksne), samarbeid en vesentlig rolle. *I andre omgang* spiller innlæringen av det akademiske språket en viktig rolle for utviklingen av individets daglige språk. Det er nemlig slik at for utviklingen av det akademiske norske språket er tilegnelsen av det uformelle språket og spontane begreper viktig, men ikke tilstrekkelig" (Øzerk 1996a:107). En forutsetning for at de kognitive - akademiske begrepene utvikles er at de spontane begrepene utvikles. Øzerk poengterer at en forutsetning for å kunne tilegne seg akademiske, fag- og vitenskaplige begreper er også å kunne tilby *forståelig opplæring*, og at innlæringen på den måten kan gi mening og gi betingelser for optimal læring. For å skape slike *gode situasjoner* (Hoëm 1978) blir det viktig å kunne se eleven i lys av det den allerede kan, hvor den står nå og hvor eleven kan nå i sin kognitive og sosiale utvikling. Mekanisk innlæring av begreper uten forståelse og evne til å gjøre om til sitt eget, er ikke forståelig opplæring og ikke på elevenes premisser. Input må gjøres til inntak (Krashen 1995), altså meningsfull. Kvantitativ fagmengde må gjøres om til kvalitativ fagforståelse.

Når planer skal legges, valg av tema og emne skal gjøres og læremidler finnes, gjør en et valg også av hvilke begreper en mener er viktige at elevene får med seg videre. Om en velger å ta utgangspunkt i kun norskspråket og ikke konsentrere seg om å utvikle begreper i andre fag, kan vi snakke om en lineær tenkning. Å lære spontane og akademiske begreper vil i slike tilfeller si at hverdagsspråket og elevens her og nå tillegges stor vekt. De akademiske begrepene utvikles gjennom det fagspråket som omhandler det norske språket. I dette ligger grammatikk og regler for språk. I en lineær tenkning vil det fokuseres på språket først, for så å konsentrere seg om fag. Mens i en sirkulær tenkning rundt språkopplæring vil språk og fag jobbes med parallelt. Cummins (2000) viser hvordan hverdagens språkkompetanse, det han kaller for Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS), kan forveksles med den kompetanse som er nødvendig for å arbeide med skoleteoretiske tekster, Cognitive Academic

Language Proficiency (CALP). Manglende forståelse om disse forholdene kan bidra til at elevene tillegges en kompetanse de ikke har, og følgelig kan bli underytere i forhold til sitt potensial (Engen & Kulbrandstad 2004).

Drøfting

Hvilke begreper legges det vekt på i mottaksklassen? De begreper opplæringen legger vekt på er av betydning for innholdet av opplæringen. Her har informantene ulikt syn, om hvorvidt det skal være begreper knyttet til hverdagsaktivitet, de spontane begrepene, eller til de faglige og akademiske begrepene. Innholdet i mottaksklasser styres av lokale planer. Det er derfor opp til lærerne selv å velge tema, emner og fokusområder. Hvilke fag og begreper som jobbes med sier noe om de pedagogiske tanker som ligger til grunn for opplæringen i mottaksklassen. Om vi ser på timeplanen til mottaksklassen ser vi at det eksisterer en sirkulær tekning fordi det også fokuseres på fag som matematikk, naturfag, religion, geografi, samfunnsfag, og ikke kun norskopplæring. Men det er eksisterer ulike syn blant lærerne på hvordan fag og språk skal vektes i mottaksklassen.

R: *Hva mener du elevene skal lære og gjøre på mottak, sosialt og faglig? Hva slags sted er mottak?*

L: *Et sted de skal møte det norske samfunnet for 1. gang. Det ligger til jobben vår å tenke på. Skolemessig, å få med så mange daglige uttrykk og daglige gjøremål for en vanlig ungdom. Det er mye vi ikke får til. Det ligger i tankegangen. De skal kunne sette navn på daglige ting og begrepene rundt seg. Det er et ønskemål.*

R: *Så hverdagsspråket blir viktig?*

L: *Ja, det blir viktig. Og kjenne litt til fagene de skal ha. I alle fall kjenne navn og litt innhold. Men vi greier ikke å lære de noe mer. Det er ikke tid.*

Denne læreren legger vekt på hverdagsspråket, det dagligdagse. Målet er å kunne navnsette det umiddelbare rundt seg. Det er de spontane begrepene hun mener er mulig å klare på mottaksklassens tidsramme. Hun er mer pessimistisk når det gjelder fagbegreper på grunn av tidsperspektivet. Dette sier en annen lærer om innhold:

L: *De burde hatt mere ressurser, som jeg sa, mere faglig utbytte av undervisningen, slik at de ikke sklir, når de blir plassert, for eksempel, i 9. klasse.*

R: *Det faglige utbyttet er for lite i mottaksklassene, at det blir mer et sosialt sted?*

L: *Et hyggested.*

Denne læreren oppfattet jeg som kritisk til det faglige fokuset i klassen. Han uttrykte bekymring for faginnholdet. Han var også bekymret for overgangen fra mottak til de ordinære klassene. Dette var en bekymring alle lærerne delte på et eller annet nivå. Alle pekte på tidsperspektivet i forhold til det å være forberedt på å gå inn i aldersadekvate klasser. Bekymringen var knyttet til faginnholdet. En annen lærer sier dette om hva som skal være læringsfokus i mottaksklassen:

Det beste jeg kan lære dem er å lære dem de verktøy for å lære seg norsk og for å klare seg videre i norsk skole. Norsk skole er veldig spesiell. Du må klare deg selv.

Læreren hadde fokus på lære å lære. Begreper som ligger i denne kategorien kan med bruk av Vygotskys dikotomier tolkes å være spontane fordi de er kontekstavhengig og peker på form, hvordan gjøre noe. Det var to lærere som hadde "lære å lære" som tydelig fokus. De snakket om metodikk og hvordan en kunne ruste elevene til å navigere i ulike metoder. I Kunnskapsløftet (2006) legges det opp til metodefrihet, differensiert metodikk og ulike didaktiske tilnæringsmåter. Norsk skole dyrker fram den selvgående eleven, som både kan samarbeide med andre og kunne foreta selvstendige valg. Øzerk (2003) har funnet at kjennskap til ulike opplæringsmetoder for elever er en fordel for å kunne håndtere norsk aktivitetsorientert skole. Mangelen på slik kjennskap kan virke negativt på læringsutbytte. Den stramme klasseromsstrukturen der læreren holder ordet og elevene følger med og er aktive kan virke strukturerende og gi oversiktlige situasjoner for elevene. Prosjektarbeid og løsere struktur, uten særlig lærestofforientering, kan gi negativ læringseffekt for elever som ikke er vant til slike opplæringsformer.

Jeg har så langt vist at det eksisterer ulike syn på hvordan fagbegrepene skal vektlegges. At hverdagsbegrepene må vektlegges var lærerne enige om, men et skoleår kan kjennes kort om målet også er å lære akademiske fagbegreper. Slik jeg diskuterte i forrige avsnitt er en forutsetning for læring at det skjer i sosiale prosesser. Internaliseringsprosessen er et møte mellom individer og dette møtet er en forutsetning for indre utvikling. For elevene i mottaksklassen så vi at alle har noen å være venn med, men at de fleste elevene er sammen med de andre elevene i sin klasse. Enkelte elever hang sammen med elever fra andre klasser som kom fra samme nasjonalitet. De fire guttene sparket fotball med de som tilfeldigvis var på banen. Vi vet også fra forrige avsnitt at opplæringen i mottaksklassen i stor grad ikke skjer sammen med andre norsktalende elever. Dette satt jeg så i sammenheng med informantenes fokus på innhold og begrepsutvikling i mottaksklassen. Av dette virket den spontane begrepsutviklingen for de fleste elevene å skje i klasserommet, mellom lærer-elev og elev-

elev. De spontane begrepene har karakter av å være induktive, fra enkelthendelser og undersøkelser fra eget ståsted. Spørsmålet er i hvilken grad dette oppleves uanstrengt i klasserommet. Er klasserommet i seg selv en arena stor nok for de mange spontane situasjoner, og er medelever og lærere i mottaksklassen tilstrekkelig i forhold til språkstimulering i norsktalende miljøer?

Temaplanene og halvårsplanene som legges i begynnelsen av hvert semester eller på dagene som brukes til planlegging har, i norsk og temafagene, fokus på hverdagsspråk og de spontane begrepene. I matematikk, i naturfag og i timene hvor det var fokus på norsk grammatikk var det høyere grad av fagbegreper. Dette kan ha med å gjøre at fagbegrepene har en mer absolutt plass. En kommer ikke utenom visse akademiske begreper i slike fag.

Vi har forutsatt at det er en sammenheng mellom utviklingen av spontane og akademiske begreper, men at det i første omgang er gjennom uformelle møter, lek og felles aktiviteter, at slike begreper utvikles. På den annen side kan flinke elever som har utviklet et godt ordforråd på norsk i hverdagssituasjoner (BICS) mistolkes dit at de har mange akademiske begreper (CALP) og stor faglig forståelse. Tilrettelegging av sosiale situasjoner med norsktalende, akademiske tilpasset opplæring og kartlegging vil hjelpe og avdekke aktuelle og potensielle utviklingsnivå.

5.3 Sammenhengen mellom utviklingen av førstespråk og andrespråk

Vygotsky (1978) mente det var et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråks- og andrespråkutvikling. Han betrakter førstespråket, eller morsmålet, som spontane begreper og andrespråket som akademiske begreper. På samme måte som det er en gjensidig påvirkning mellom spontane og akademiske begreper, er det en gjensidig påvirkning mellom første - og andrespråket.

I Vygotskys studier av utviklingen av tospråklighet satt han likhetstegn mellom spontane begreper og morsmålet/førstespråket (S1). Andrespråket (Sf, i ettertid også kalt S2) oppfattet han som noe som lignet akademiske begreper. Han mente å se en sammenheng mellom barnas kunnskaper om omverden, gjort på morsmålet, og innlæring av et eller flere nye språk. Alt vi har av kunnskaper på morsmålet er viktig for utviklingen av andrespråket. Men han påstår også det motsatte, at ved innlæring av andrespråket vil morsmålsferdighetene også utvikles,

forutsatt at det holdes i aktivitet. Det er snakk om en gjensidig påvirkning mellom innlæring av andrespråk og morsmål (Øzerk 2005b). Cummins (1984) gjenaktualiserte Vygotskys argumentasjon angående det gjensidige forholdet mellom S1 og Sf/S2. Han satte fram det han kalte *den gjensidige avhengighetshypotesen*. Han mener å se at tospråklige akademiske ferdigheter i første og andrespråket er avhengige av hverandre. Disse akademiske ferdighetene bygger på utviklingen av evnen til dekontekstualisert, abstrakt og akademisk språk. Vi får da et gjensidig forhold mellom første- og andrespråket på den ene siden. Forholdet mellom utviklingen av hverdagsspråk og det skolefaglige akademiske språket på den andre siden. I et gjensidig forhold til individets bakgrunnskunnskaper, opplevinger, erfaringer og innsikter.

Drøfting

Hvordan var språkopplæringen lagt opp i mottaksklassen? Det er kun unntaksvis at det er tospråklig fagopplæring i mottaksklassen. Slik vi så i kapittel to var ressurslærerne inne i mottaksklassen fast i perioder men dette kunne endre seg etter som behovet endret seg ved skolen. Ved flere anledninger var det vanskelig for kontaktlærer og andre lærere å gi meg eksakte tider for når tospråklige lærere skulle være inne i timene fordi ledelsen kunne redefinerte behovet for tospråklige lærere underveis. Dette skapte en viss grad av usikkerhet omkring tider, hvordan samarbeidet mellom lærere skulle foregå og bruken av de tospråklige lærerne. Lærerne praktiserte også ulik bruk av de fellesspråk de hadde med elevene. Det var ulikt syn blant informantene i hvilken grad en skulle bruke elevenes morsmål i opplæring.

R: *Hvis du fikk velge på øverste hylle, med all verdens ressurser; hva er en optimal, vellykket norskopplæring?*

L: *Altså, de elevene som behersker sitt morsmål selvfølgelig har bedre forutsetninger for å lære, både på norsk og andrespråket, men spørsmålet er; hvor skal de lære norsk? Hvor skal de lære morsmålet? Jeg ville heller styrket foreldrenes muligheter til å lære morsmålet, altså andre sosial institusjoner, det er veldig mange andre steder, staten eller samfunnet bruker ressurser og midler, men skolen ville jeg reservere for norsk- og fagopplæring.*

R: *Så morsmålsundervisning skal foregå i en annen forum, annen arena?*

L: *Vi bruker ikke noen ressurser på å lære dem morsmålet sitt. Jeg sier det tydelig, dette er ikke noe vi skal bruke tid på.*

R: *De som mangler begrepene sine på morsmålet. Skal de ha den første opplæringen på norsk?*

L: *Der har vi et dilemma. De mangler begrepene også på morsmålet. Om du forsøker å oversette disse til morsmålet så forstår de ikke på morsmålet. Man trenger dobbelt så mye tid. Først lære dem morsmålet, så på norsk.*

En annen støttet delvis dette synet og mente at en elev som kan sitt morsmål godt ikke behøver opplæring i morsmålet hvis den kan masse begreper. Eventuell morsmålsføring kunne legges til etter skoletid, ”for eksempel en time i uken. De får undervisning i morsmålet, og de vil være bevisst sitt”. Jeg spurte en tredje om hva den mente om bruk av kun norsklærere i mottak:

R: *Noen mener en bare skal ha norske lærere på mottak og at det ikke er behov for morsmålsførere?*

L: *Jeg synes de er trangsynte, de som mener det. Skolen er et sted hvor du er. Det er hverdagen din.(...) Der tror jeg mange fokuserer veldig mye på at de må lære, lære, lære. Alle vet jo at skolen ikke bare er et sted å lære, det er også en sosial arena.*

Dette viser at det er ulike syn på bruk av tospråklige lærere, og morsmålsførere, i mottaksklassen. Dette bekreftet også den ene læreren i en samtale i etterkant av intervjuet og skisserte opp ulike metoder for å gjøre opplæring, avhengig av innfallsvinkel til læring. Læreren mente dette muligens kunne forklares ut fra et voksen/barn skille, at barn lærte på en annen måte enn voksne, og at dette skillet var ikke de voksne seg alltid bevisst. At denne læreren reflekterte over dette på denne måten kan ha noe å gjøre med lærerens tidligere erfaring med førskolebarn og derfor er sosialt orientert i læringssituasjoner. Vi skal se på et sitat der samtalen dreide seg om metoder brukt i opplæringen:

Jeg har lært så mange forskjellige språk og jeg synes det er veldig viktig å kunne noe grammatikk fra starten. Når du lærer deg substantiver og verb og alt det der som brukes til å lage en setning, er det viktig å strukturere språket fra starten, så jeg tar en del grammatikkundervisning på tavla med eksempler. Så skal de si det samme. Jeg pleier å skrive en setning på tavla og så skal de ta ut verbet, da er setningen der, og så sier jeg: bytt verbet, bytt adjektivet, bytt subjektet.

Lærerne her sitert er tospråklige. En annen lærer bruker morsmål mest i uformelle sammenhenger med elevene og ved elevens oppstart i klassen, ”jeg bruker stort sett bare norsk, for de på mottak skal lære seg norsk, (morsmål) hjelper mest i begynnelsen.” Ved å bruke elevenes førstespråk føler barn seg verdsatt og anerkjent, sier læreren. En annen lærer svarte dette på spørsmålet om det var hensiktsmessig med opplæring i eget språk for å oppnå en vellykket andrespråksopplæring:

Jeg tenker det er veldig hensiktsmessig. Kanskje ikke noe dårlig ide at de fleste som kom hit begynte med det. At til å begynne med, et par timer norsk i uken, slik vi hadde

engelsk på skolen, og så utvidet norskundervisningen etter hvert. Det hadde vært en fin start for å sikre innholdet i opplæringen. Innholdet er det vi sliter mest med.

Læreren uttrykte også ønske om å kunne beherske flere språk for å forbedre opplæringssituasjoner og beherske elevens språk for å kunne kommunisere bedre i sosiale sammenhenger. Læreren oppga konflikthåndtering som et sted hvor frustrasjonen var stor om en ikke hadde fellesspråk. Denne læreren fant det også vanskelig å få forklart og nyansert fagbegreper uten fellesspråk. For eksempel det å forklare bruk av bestemt form, *et hus – det huset*, sier læreren dette:

Da må en bare marinere han i masse eksempler. Tegne på tavle. Se mønstrene. Det hadde vært fantastisk å være morsmåslærer. Kjørt tospråklig hele veien.

Her peker læreren på vanskeligheter, og presenterer et savn etter større kommunikasjonsradius, likevel presenterer hun også strategier for å løse vanskelighetene, ”marinere han i masse eksempler”. Dette er en løsning, som også kan være gangbar i flere situasjoner enn substantiv i ubestemt og bestemt form. Å lete opp eksempler som kan tegne opp visuelle bilder av begreper eller situasjoner fungerer. Det er verre å marinere i eksempler når det er abstrakte begreper som skal forklares, og i hvilken grad vil det være forståelig opplæring? Hoëm gjorde undersøkelser av samisktalende elevers situasjon i norskfungerende skoler på 60- og 70-tallet, der elevene ble utsatt for enspråklig undervisning av hovedsaklig enspråklige norsktalende lærere (Øzerk 1996b). Dette antok Hoëm virket inn på samisktalende elevers læringsutbytte i negativ retning.

Lærerne hadde altså ulikt forhold til bruk av elevenes morsmål. I kapittel to leste vi at det er sporadisk og tilfeldig tospråklig fagopplæring i klassen, i form av oversettelser av begreper og enkle forklaringer. Det eksisterer i perioder, i noen grad, tospråklig fagopplæring fordi en eller flere av elevene trenger ekstra støtte. Den tospråklige læreren oversetter eller forklarer begreper på morsmål for å støtte norskopplæringen til eleven. Hvem som får ekstra oppfølging er avhengig av hvem lærerne definerer behovet til, eller om det kommer krav fra foresatte. Det virket å være størst savn etter å kunne elevens morsmål i opplæringen blant de lærerne som i mindre grad delte fellesspråk med elevene. De opplevde å ikke ha valget i situasjoner hvor fag- og begrepsoversettelse kunne være hjelpelig. De som hadde fellesspråk med elever prøvde å bruke mest mulig norsk sammen med elevene.

R: *Det er noen som aldri vil høre sitt morsmål i mottaksklassen, tenker du det har noe å si for statusfølelsen for de som er i klassen og som opplever dette?*

L: *Jeg har ikke opplevd det som frustrerende for disse elevene. De får like mye oppmerksomhet, synes jeg. Selv om de ikke snakker det språket. Men jeg har aldri tenkt på det, faktisk. Jeg må være litt oppmerksom på det. Jeg må tenke på det, og se hvordan de reagerer på, kanskje noen ikke sier det høyt. Det kan hende de ser på det som forskjellsbehandling.(..) Men det er noe jeg faktisk ikke har sett på, fra den vinkelen.*

R: *I hvilken grad opplever du at språket er viktig? For identitet, følelse av egenverd?*

L: *Om en behersker sitt språk, så har en den selvtilliten, som en ikke har om en ikke kan sitt morsmål eller kan språket sitt. Særlig for barn.*

Selv om informantene ikke var bevisst hvordan morsmål kunne virke på elevene med samme fellesspråk var læreren umiddelbart med på tanken om at identifisering var viktig for selvtilliten. Om å høre sitt eget språk i klasserommet svarer en annen lærer dette:

Det er veldig verdifullt. Det er identitet. Det er kulturtrekk. Når et barn hører sitt språk føler det seg knyttet til identitet. Han føler seg verdsatt. Blir sett på noe som kan berike det norske samfunn, han får motivasjon til å lære. Og ikke minst selvtillit.

Denne læreren var veldig tydelig på at språk også hadde sammenheng med begreper som kultur, verdsettelse og motivasjon. Eleven får motivasjon og selvtillit, sier han. Dette er også viktige faktorer for å fremme læring.

Jeg har tatt utgangspunkt i at det eksisterer et gjensidig forhold mellom de spontane begrepene og de akademiske begrepene (Vygotsky 1978). I tillegg at det eksisterer et gjensidig forhold mellom første- og andrespråket og et gjensidig forhold i utviklingen av akademiske ferdigheter i første- og andrespråket. Av sitatene over ser vi at mottaksklassen ikke praktiserer opplæring i morsmål for elevene. Det er derfor ikke å snakke om en gjensidig oppbygging av de ulike språkene i mottaksklassen. Dette må ikke tolkes dit at det ikke skjer læring i klassen. Det gjør det selvsagt, både på et hverdagslig og et akademisk nivå. Ønsket etter å bruke flere språk virket å være størst hos de lærerne som hadde få fellesspråk med elevene, mens de som hadde flere opplæringspråk ville prioriterte opplæring på norsk.

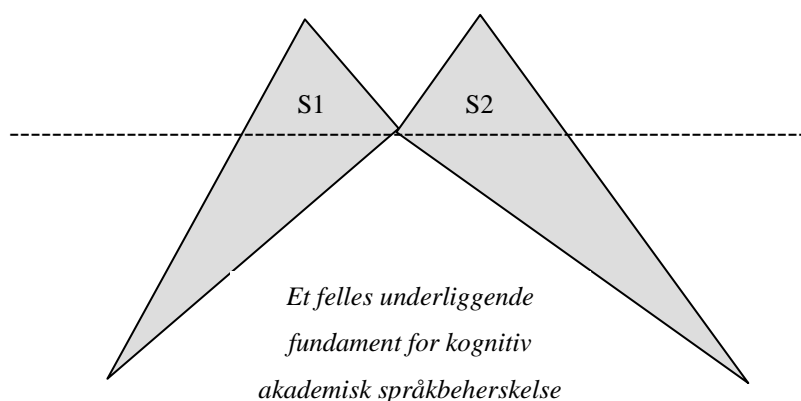
5.4 Utviklingen av et felles fundament for elevenes språklige utvikling

Teoriene om den gjensidige utviklingen mellom spontane og akademiske begreper, og mellom førstespråket og andrespråket, viser at det finnes en kognitiv-akademisk

språkferdighet som er felles på tvers av språk. Denne tenkningen ble utviklet til en modell som kalles dual-isfjell-modellen (Cummins 1984).

I dual-isfjell-modellen illustreres den tospråklige utviklingen, og hvordan den bygger på det samme fundament av forståelse av språklig kommunikasjon som kunnskaper i mange lag, at i begrepene ligger det koder som også strekker seg utover selve begrepet (Øzerk 2006a:185). Grunnlaget for utviklingen av kognitiv-akademiske språkferdigheter finner vi i et felles fundament for individets språklige utvikling slik det illustreres i dual-isfjell-modellen. Er det flere språk kan en snakke om multi-isfjell-modell.

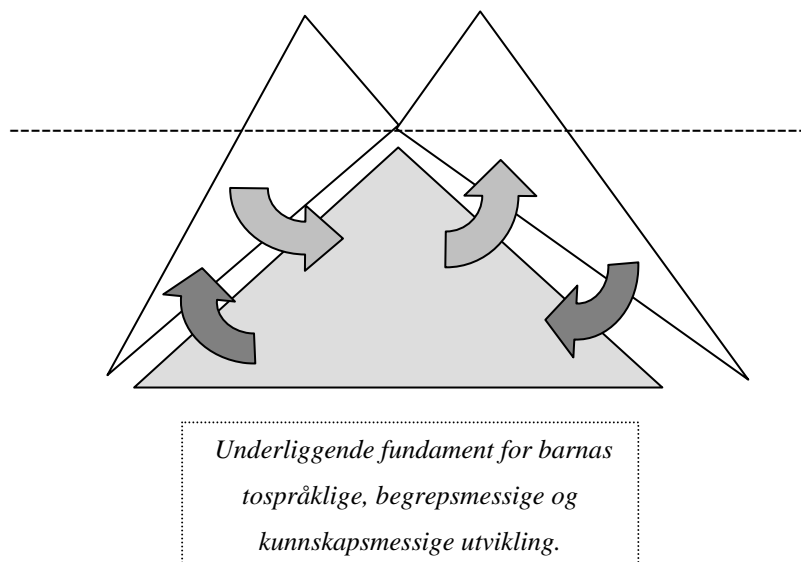
Dual-isfjell-modellen:



Det felles fundamentet består av språklig kodete og begrepsfestede kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger, hendelser og til meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom dem. Kunnskapen eller erfaringen bygger opp begreper, kognitive nettverk, mentale kart, problemløsningsstrategier, evnen til analyse og syntese, refleksjon, generaliseringer og det å kunne forutsi. Dette blir basisen for barnets tospråklige eller flerspråklige utvikling. Språkene er bare like på overflaten, de utvikler seg til ulike måter å gjøre språk på, mens under overflaten bygger språkene på et felles fundament som ligger på det kognitive planet. Det er "felles underliggende kognitiv akademisk språkbeherskelse." (Øzerk 2005b:15). Vygotsky (1978) antyder at dette felles fundamentet er konstruert av de sosiokulturelle erfaringer barn gjør seg, deres erfaringer, spontane begreper og ordforråd. De sosiokulturelle erfaringene vil også være forskjellig fra elev til elev, det samme vil erfaringer, begreps- og ordforråd.

I de tilfellene fundamentet har solide brikker murt sammen ved hjelp av to språk, snakker Øzerk (2003) om ”solid-byggverk metaforen”.

Solid-byggverk-metaforen:



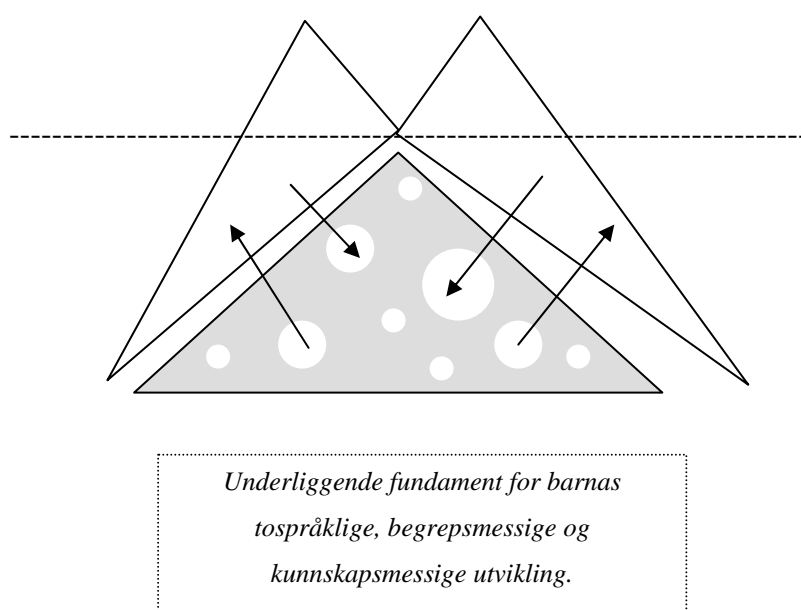
Pilene viser førstespråket og andrespråkets gjensidige bidrag i utformingen av det kognitive byggverket. Fundamentet blir stadig styrket av to tankeredsaker, av to språk. Om det legges til rette for at barna får et variert språkmiljø vil dette være en vesentlig faktor for å utvikle et solid byggverk der elevene oppnår funksjonell tospråklighet. Videre vil også forståelig og systematisk opplæring i skolefag, der opplæringen er lærestofforientert, kunne virke inn og styrke byggverket. Slik vi har sett tidligere har også vektlegging av sampeagogiske undervisningsmetoder positiv effekt på dette underliggende fundamentet. Ved å oppfordre til selvregulert læring gjennom stillaspreget opplæring kan eleven bli selvstendig i sin oppgaveløsning. Læreren eller den kompetente veilederen trekker tilbake hjelp når eleven har tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter til å kunne håndtere oppgavene på egen hånd. Om det er et mål at funksjonell tospråklighet skal utvikles eller at input skal bli til inntak (Krashen 1985), fra innlæring til forståelig kunnskap, er det nødvendig med tilpasset opplæring og hjelp i tide slik at eleven ikke blir mister motivasjon eller opplever at kunnskapen ikke er tilpasset seg.

Jeg har tidligere også pekt på den gjensidigheten som ligger i utviklingen av de spontane og de akademiske begrepene, og mellom første- og andrespråket. I tillegg til solide kognitive akademiske strukturer vil opplæring på to språk eller tospråklig fagopplæring være til god

hjelp for elevene i sin tilegnelse og læring av både språk og fag. Vi skal senere se hvilke kognitive fordeler velutviklet tospråklighet kan gi. Dette illustreres i punkt fem gjennom terskelnivåhypotesen.

Om ikke språklige minoriteter får noen positive opplevelser som kan styrke det underliggende kognitive byggverket, kan det oppstå risiko for hull og sprekkdannelser i fundamentet. De to språkene og den tokulturelle kompetansen oppleves ikke som verdifullt eller givende. Dette kan illustreres gjennom "Sveitserost-metaforen".

Sveitserost-metaforen:



Elevenes svake læringsutbytte og dens fundament begynner å ligne en sveitserost, en ost med huller, et fundament med sprekker. Det felles fundamentet for språklig, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling er svekket og dette kan tyde på at undervisningen ikke er godt nok tilpasset til å styrke elevens fundament.

Hvordan opplæringen tilrettelegges og hvordan elevene kartlegges, evalueres og følges opp er av betydning for barnas underliggende fundament for tospråklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling. I tillegg har samarbeid mellom lærerne, mellom skole – hjem og mellom mottaksklassen og ledelse innvirkning på barnas utvikling. Vygotskys (1978) utviklingszone beskriver hvilket kunnskapsnivå eleven er på i dag og hvilket nivå eleven kan komme til. Kartlegging av det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået er en dynamisk prosess og kan bidra til at veileder eller lærer blir kjent med elevens potensial for videre

utvikling. For å ivareta løftet om tilpasset opplæring som både er nedfelt i opplæringsloven § 1-2 og Kunnskapsløftet bør det gjennomføres en systematisk kartlegging for å skaffe seg informasjon om elevens språkferdigheter og faglige utvikling slik at opplæringen kan tilpasses elevens behov (Fylkesmannen i Oslo og Akershus 2003).

Drøfting

I denne drøftingen skal jeg diskutere hvordan kartlegging og samarbeid skjer i mottaksklassen. Dette er elementer som er med å vise hvordan opplæringen tilrettelegges og hvordan det kognitive byggverket ivaretas.

Det var fra innføringen av Kunnskapsløftet en økt fokus på kartleggingsprøver på norsk for å fange opp elevenes norskferdigheter. Alle lærere opplevde i utgangspunktet kartlegging som nyttig, at det kunne være til hjelp i den daglige opplæringen. Likevel viste det seg at når det kom til praksis var det vanskelig å få gjennomført kartlegging enten på grunn av manglende kartleggingsverktøy, manglende tillit til slike verktøy eller opplevelse av mangel på tid og ressurser. Vi skal se hva noen av informantene mente om kartlegging.

R: *Hvordan opplever du å kartlegge?*

L: *Jeg opplever at jeg ikke kartlegger, utenom i hodet mitt.*

Læreren mener her at kartlegging skjer gjennom blikk, samtale og tilstedeværelse, men at denne informasjonen ikke er satt i system gjennom kartleggingsverktøy eller andre metoder. Dette var en annen også inne på og refererte til sitt "fagblikk". Kartlegging blir her å forstå som noe hver lærer fanger opp av informasjon om eleven. Dette deles så med de andre.

R: *Hvordan synes du kartleggingsmateriellet er tilgjengelig for deg? Er det nyttig for deg? Er det lett for deg å hente ut info?*

L: *Nei, jeg opplever ikke det, jeg ser en sånn blekke.*

R: *En litt tykk en.*

L: *Ja, jeg så noe jeg synes var interessant. Også tenker jeg ja, ja, ja. Å sette det i system er ikke lett. De burde gjort det for oss, dette burde være noe som gjaldt hele landet. Hele byen. Ikke noe vi sitter og gjør på hver skole.*

Her presenteres et savn etter verktøy som er ferdig utarbeidet og klart til å implementeres i praksis. Det virket å være for omfattende å utarbeide egne systemer når det likevel var opp til seg selv å vurdere kvaliteten på kartleggingen. Å skape systematikk i *hvordan* kartlegge krever tid og samarbeid mellom lærerne.

På arbeidsrommet til lærerne lå det en kartleggingsveiledning som var utarbeidet hos Fylkesmannen i Oslo og Akershus (2003). Det er en veiledning som er detaljert på den måten at den både har teori om tospråklighet og ulike forslag til kartleggings- og oppfølgingsmetoder. Veiledningen er ment som støtte til lærere i skolen og andre som ser nytten av en slik veiledning. Det er ikke et ferdig utarbeidet verktøy som lærere kan ta i bruk i sitt arbeide. Slike verktøy må produseres lokalt. Kartleggingsveiledningen viser til tiltak som kan brukes til å kartlegge på norsk.

Kontaktlærer brukte små tester ofte for å avdekke om elevene hadde lært konkret kunnskap slik som navn på farger, bøyning av substantiver og verb eller navngi ting i klasserom eller fra nære omgivelser. Elevene fikk så repetisjon i det som var vanskelig før ny test. Dette var veldig konkret og virket å være gjenkjennelige metoder for elevene. I forhold til å kartlegge bakgrunnskunnskaper er ikke tester på norsk eller bruk av fagblikk nok eller velegnet. Eleven sitter på en mengde kunnskaper på morsmålet sitt som ikke kartleggingstester på norsk klarer å fange opp.

R: *Hva er kartlegging?*

L: *Det må jo være å finne ut hvor står eleven skolefaglig sett. Her og nå. Det er veldig vanskelig å finne ut.*

R: *Altså ikke på norsk språk, men kognitivt, hva kan de?*

L: *Ja, hva kan de? Det er det eneste som er viktig å vite. Og det får vi ikke vite.*

R: *For Tospen den skar seg?*

L: *Det er en treghet.*

Her refereres det til en kartleggingsprøve (Tosp) som er laget på mange ulike morsmål. Det var tenkt tatt i bruk men testene de hadde på skolen gjaldt kun opp til 4. trinn. En annen lærer sa dette om kartleggingsverktøy som skulle vurdere morsmål og bakgrunnskunnskaper.

Ja, men spørsmålet er, treffer disse kartleggingene det som skal kartlegges? Det er alltid et vanskelig spørsmål å svare på.

Læreren pekte på flere problemer i forhold til kartleggingsprøver som skal finne eksisterende nivå. Det er både utfordringer i forhold til oversettelser og innhold i begreper. Mening kan endre seg gjennom oversettelser fra et språk til et annet og begreper får nye, utvidede eller innskrenkede innhold. Kartlegging i klassen skjedde ofte som en erfaringsutveksling mellom lærere. Når nye elever kom til skolen og lærer og elev hadde fellesspråk besto kartleggingen

av at eleven leste en tekst, forklarte begreper, regnet enkel matematikkoppgaver og fortalte om skolebakgrunnen sin. Gjennom samtale og enkle oppgaver kartla læreren eleven og formidlet videre inntrykk av tidligere skolebakgrunn til de andre lærerne. I disse kartleggingene med bruk av observasjon og fagblikk ligger det mye informasjon for en lærer som har fellesspråk med elever. Ved å bruke slike enkle oppgaver og gjennom en uformell samtale med eleven kan elevens svake og sterke ferdigheter oppdages i den problemløsningen som eleven utsettes for. Andre fag, felt og ferdigheter får eleven ikke mulighet til å vise. Ikke i alle tilfeller vil lærer og elev ha det samme språk. Kartleggingen må da skje ut fra ferdigheter i norsk og hvordan eleven forholder seg til nytt lærestoff. Å finne faglig ståsted uansett om det er på morsmål eller norsk vil likevel alltid kunne ha usikkerhetsmomenter knyttet til seg.

Hvordan er samarbeidet i mottaksklassen? Skal språk og fag lærers samtidig og være innholdsbasert opplæring, setter dette krav til impliserte lærere i planleggings-, gjennomførings- og evalueringsfaser i forhold til samarbeid. Studier som har sett på hvordan tilrettelagt opplæring gjennomføres for minoritetsspråklige elevgrupper viser at planleggingen mellom de tospråklige lærerne og majoritetsspråklige lærerne ikke har vært gode nok (Scultz, Hauge & Støre 2004, Rambøll Management 2006). Dette gjelder særlig norsk som andrespråkopplæringen der elever tas ut av ordinær undervisning og gis eget opplegg.

Samarbeidet mellom lærerne var preget av at lærerne jobbet forskjellige dager, hadde ulike stillingsprosenter og at det var vanskelig å samle hele teamet for å legge planer. ”Ikke en drømmesituasjon for å si det sånn” var svaret fra en lærer på mitt spørsmål om samarbeidet i mottaksklassen. Det var derfor viktig å ta i bruk de dagene som var satt av til planlegging i begynnelsen av skoleåret. Her ble temaer satt og tanker omkring opplæringen delt med hverandre. Et spørsmålet noen lærere stilte seg var om det istedenfor å være flere få stillingsprosenter skulle være få stillinger med høyere prosenter blant lærere i mottaksklassen. Dette for å sikre at det ble større ansvarsdeling, kontinuitet og tilstedeværelse med få lærere enn flere.

Om samarbeid mellom skole og hjem var det også mer å hente for å styrke elevens opplæring både ved å ha tettere informasjonsutveksling om elevenes progresjon og det å bygge ned murer mellom norsk skolekultur og elevens hjemmekultur. Slik vi så i kapittel to var det fokus på konferansetimer heller enn felles foreldremøter. Kontaktlærer opplevde at foreldre lettere tok kontakt etter konferansetimer enn foreldremøter. På de møtene det var nødvendig med

tolk ordnet skolen dette. Lærerne ønsket å styrke samarbeidet gjennom foreldre- og mødregrupper. Dette gjaldt også for elever og foreldre utenfor mottaksklassen.

Hauge (2004) mener at det finnes eksempler på at skoler ikke anerkjenner den primærsosialiseringen foreldre med innvandrerbakgrunn gir sine barn og at skolen heller ikke er flinke nok til å etterspørre foreldres kompetanse, for eksempel i morsmål. Det er gjort gode erfaringer med språkhomogene foreldregrupper og at det kan være en fordel med mødregrupper. Hauge peker på at skoler som har satt i gang tiltak der foreldre er aktivt med og blir lyttet til, opplever god deltakelse ved møter. Det skapes tillit og en åpen linje for kommunikasjon der forventninger, krav og plikter, fra begge parter, kan diskuteres på like fot. Lederen i Foreldreutvalget i grunnskolen, Loveleen R. Brenna, skriver på hjemmesidene (fug.no) at skolen i altfor stor grad bidrar til å opprettholde en del sosiale forskjeller. Lærere og skoleledere plasserer ofte foreldre i båser som ressurssterke – ressursvake, akademiske – ikke akademiske, hjem med eller uten kulturell kapital, innvandrerforeldre og norske foreldre osv. Brenna mener dette kan låse forventninger om foreldrene fast i ulike roller og tankemønstre som det blir vanskelig å komme ut av. Lærerens holdning, evne til å gi alle elevene tilpasset opplæring og kompetanse til å møte foreldre med ulik bakgrunn, kan være avgjørende for å utjevne sosiale forskjeller blant elever. Skolen reproducerer sosiale forskjeller ved at den samarbeider best med de foreldrene som har barn som lykkes innenfor skolesystemet (Nordahl 2003).

R: *Hvordan kan en styrke skole-hjem samarbeidet?*

L: *Igjen, mottak er spesiell. For foreldre i mottak hører til forskjellige bydeler og naboskoler. De er bare her det ene året. Det er ikke et utvidet samarbeid som skal foregå utover det året.*

Her peker læreren på noe av det samme problemet vi omtalte under *samhandling*, at det midlertidige tilbudet en mottaksklasse representerer, ikke innbyr til kontinuitet og gjentatte møter. Den kvalitetssikringen som kan ligge i gjentatte møter, samarbeid og oppfølging forvitrer i en ordning av midlertidig karakter.

”Vi er heldige. Vi har lærere som har jobbet på mottak gjennom mange år som er gode til å håndtere mottakselever”, sier en representant fra ledelsen. Lærerne i mottaksklassen har stor frihet til å organisere og planlegge opplæringen. Det var en frihet som hos noen lærere kunne føles som ansvarsfraskrivelse fra ledelsens side. Savn av involvering fra ledelsens side var til stede hos noen av informantene. Begrunnelsen var det å føle seg *usynlig* i forhold til

pedagogiske og sosiale diskusjoner, for de andre elever og lærere og for de utfordringene som lærerne jobbet med i mottaksklassen.

Gjennom å anerkjenne eleven som et individ som har med seg en kultur-, skole- og hjemmebakgrunn understrekes det at morsmål, tidligere erfaringer og kunnskaper er viktige. Dette vil gi ringvirkninger for kartlegging og opplæring på språk som er forståelig for eleven. Å anerkjenne og involvere seg i hverandres arbeid anerkjenner en også ens tilstedeværelse på en arbeidsplass. Det ligger sterke symbolske handlinger i solidarisk anerkjennelse (Honneth 2003). "Nærhetsetikken er basis for avstandsetikken" sier Bauman (Tester 2002:12). Han mener vi har et ansvar for *den andre* og snakker om moralsk forpliktelse gjennom varighet, og ønsket om å ses igjen, og ikke gjennom flyktige møter. Den andre ligger som basis for *den tredje*, samfunnet.

5.5 Tilnærminger til elevenes innholdsforståelse og faglig utvikling

For mennesker som er i gang med å utvikle sin kulturelle og språklige kompetanse gjennom å bli kjent med det norske samfunn og det norske språk, kan andrespråket stå i fare for å utvikle seg på bekostning av førstespråket, substraktiv tospråklighet, om ikke førstespråket ivaretas. Dette kan igjen slå negativt ut i læring og tilegnelse av andrespråket. Dette så vi presentert gjennom den gjensidige avhengighetshypotesen og dual-isfjell-modellen. Om andrespråket går på bekostning av utviklingen av førstespråket, og det fester seg negative opplevelser ved egen identitet, kultur og muligheter til å uttrykke seg kan dette slå negativt ut i den kognitive utviklingen hos eleven, slik vi så illustrert i sveitserost-metaforen.

Før jeg går over til å vurdere elevenes innholdsforståelse og faglige utvikling skal vi se på *Terskelnivåhypotesen* (Øzerk 2006d:141). Hypotesen sammenfatter hva vi så langt har diskutert. Terskelnivåhypotesen sier noe om den positive sammenhengen mellom velutviklet tospråklighet og kognitive prosesser.

Det har ikke alltid eksistert et syn på tospråklighet som anså læring av flere språk som positivt for læring og utvikling. Blant annet ble tospråklige ansett for å være mindre intelligente. Tospråklighet kunne også føre til en svekket selvdisiplin og svak evne til tekning (Jespersen 1922, Reynold 1928, Weisgerber 1933). Vygotsky var en av de som omtalte tospråklighet positivt og betraktet språket som tenkningens sosiale og psykologiske redskap (Vygotsky

1935, 1978b). Siden den gang har flere studier påvist og etablert sammenheng mellom kognitive fordeler og tospråklighet. Vi skal se på de tre ulike nivåene for tospråklighet slik de er presentert i Terskelnivåhypotesen:

<p>Høyeste nivå:</p> <p>Aldersadekvat kompetanse på første og andrespråket. Tospråkligheten gir kognitive fordeler.</p>	<p>Tospråklighetens kognitive fordeler:</p> <p>Evne til divergent tekning, tokulturell kreativitet, kognitiv fleksibilitet, tokulturell kompetanse, tokulturell identitet, styrket metalingvistisk bevissthet, tekning med styrkede tankerredskaper, styrket evne til dekontekstualisert kommunikasjon, kognitivt-akademisk språkbeherskelse og god innholdslesere.</p>
<p>Aldersadekvat kompetanse i et språk, men ikke i begge. Verken positiv eller negativ konsekvens for kognisjon.</p>	<p>Tospråklighetens sosiale, affektive og faglige fordeler:</p> <p>Sosial handlingskompetanse på to språk, identifisere seg positivt med de to språkene, utvikle trygghet og glede i bruk av to språk, tokulturell kompetanse, metalingvistisk bevissthet, følelsen av tokulturell identitet, kommunikativ kompetanse med mulighet til dekontekstualisert språkbruk, kognitivt akademisk språkbeherskelse og god innholdsleserkompetanse.</p>
<p>Lavere nivå:</p> <p>Ikke aldersadekvat kompetanse på begge språk. Negativ konsekvens for kognisjon og læring.</p>	<p>Den svake tospråklighetens sosiale og kognitive ulemper:</p> <p>En svak handlingskompetanse på to språk, risiko for tokulturell ambivalens, en svak uttrykksevne, tenkeevne med to svake sosiale redskaper, problemer med innholdslæring og lese – og skrivevansker.</p>

(Basert på modellen slik den vises i Øzerk 2006d:141)

I det høyeste utviklingsfeltet for tospråklighet er de kognitive fordelene ved tospråklighet. I det lavere nivået ser vi hvilke negative konsekvenser det å ha svak språklig kompetanse på to språk kan gi. Likeledes ser vi at også de sosiale og faglige fordelene en kan få ved å ha aldersadekvat kompetanse på kun ett språk heller ikke oppnås i det lavere nivå. Cummins (1984) anslår at et hverdagspråk og et situasjonsavhengig språk utvikles over en to års periode, men det å kunne beherske et situasjonsuavhengig akademisk språk og bli funksjonelt tospråklig kan ta fem til sju år. Dette viser at språkopplæring også må ses i et tidsperspektiv i tillegg til at språk tilegnes og læres i sosiale, uformelle miljøer og i tilsiktet pedagogisk opplæring. Tidsperspektivet vil i tillegg være avhengig av individuelle forutsetninger. Det er

viktig å tenke at det er mobilitet opp mellom nivåene. Det går en pil opp fra det laveste nivå til det høyeste nivå, både med hensyn til førstespråket og andrespråket.

Drøfting

Hvordan kan informasjonen i terskelnivåhypotesen overføres til mottaksklassen? Elevene vil kunne fordele seg på alle tre nivåer i modellen. I kapittel to leste vi at noen elever er tospråklig allerede før de begynner i mottaksklassen og kan ha dannet seg et språklig, begrepsmessig og kunnskapsmessig solid byggverk. Andre elever er enspråklig og møter sitt første andrespråk. Hvordan de vil kunne bevege seg mellom nivåene, er avhengig av kvaliteten på førstespråket og bakgrunnskunnskaper. Det finnes også elever som har et dårlig utviklet førstespråk. Av den grunn vil de sannsynligvis også slite med å tilegne og lære seg norsk som sitt andrespråk, uten oppfølging også i sitt førstespråk. Hvilke elever som har svake ferdigheter i sitt førstespråk har vært vanskelig for meg å avdekke fordi de elevene jeg hadde fellesspråk med hadde et rimelig godt nivå. Jeg hviler her på utsagn fra lærere som behersker morsmålet til enkelte elever med svake ferdigheter i sitt førstespråk. Jeg ønsker å trekke fram hva en lærer sa da jeg spurte om et skoleår var for kort tid i en mottaksklasse:

Jeg tror det er en grei periode for de som har skolekulturen internalisert, skolen i blodet, men har du en analfabet som er 13-14 år, da hjelper verken ett eller to år.

Lærerens utsagn om "skolekulturen internalisert" forsto jeg dit hen at det inneholdt både lære-å-lære ferdigheter og de kognitive akademiske ferdigheter. Utsagnet peker tilbake på høyeste og laveste nivå i modellen over Terskelnivåhypotesen. Har du "skolekulturen internalisert" vil du som nyankommen mottakskelev kunne bevege deg i og fra det midterst mot det høyeste nivået etter hvert som du styrker din språklige og kulturelle kompetanse i andrespråket. Er du analfabet eller skolekulturen ikke er internalisert, kan mobiliteten mellom nivåene være vanskeligere. Men er det uproblematisk å tenke på elevenes muligheter som noe som enten er der eller ikke er der? Hva med skolens påvirkning? Om vi forstår skolens muligheter innen et prosess-utfall paradigme har vi også sagt at skolen kan utgjøre en forskjell gjennom blant annet at læreren tilpasser opplæringen og har positive forventninger. Det lages læreplaner på politisk nivå for å påvirke og styre samfunnstendensene, ergo må det finnes en tro på at skolen faktisk kan tilføre elevene, og dermed samfunnet, noe. Skal en ha tro på skolen som sosial utjevner, som motvekt mot sosial ulikhet (St.meld.16 2006-2007) og et sted som tilbyr likeverdig opplæring i praksis (Kunnskapsdepartementet 2007), er det nødvendig å tenke at det også i praksis går en oppadgående pil mellom nivåene i modellen for terskelnivåhypotesen. Dette gjelder også i mottaksklasser.

Med dette som bakteppe skal vi gå over til å se hvilke metoder og strategier som tas i bruk i mottaksklassen. Vi vurderer tilnærminger til elevenes innholdsforståelse og faglige utvikling og tar utgangspunkt i didaktiske forhold som 1) strategier og metoder for språkopplæring og 2) læremidler og faginnhold. Utgangspunktet er *forståelig opplæring*.

5.5.2 Strategi og metoder for språkopplæring

Vi skal se på hvilke strategier og metoder mottakslærerne tar i bruk i sin opplæring.

Distinksjonen mellom strategi og metode ligger i tilretteleggelse og utførelse. Forskjellene kan noen ganger gli inn i hverandre.

Det er snakk om seks forskjellige strategier for å bruke to språk i opplæringen av språklige minoriteter (Øzerk 2006a): 1) sekvensert bruk 2) repeterende bruk 3) dobbelgjennomgåelse 4) oversettingsbruk 5) oversettingsbruk i kortere perioder 6) Funksjonell tospråklighet.

1) Sekvensert bruk: et språk brukes i opplæringen i en periode, og et annet språk i en annen periode. 2) Repeterende bruk: opplæringen går først på det ene språket, så på det andre, der begge språkene får like mye tid. 3) Forhåndsgjennomgåelse på morsmålet og ordinær gjennomgåelse på andrespråket; deler av lærestoffet tas først opp på morsmålet. Senere tas lærestoffet opp igjen på andrespråket. 4) Oversettings- og avklaringsbasert bruk i tolærersystem; opplæringen skjer hovedsaklig på elevenes andrespråk. Det er en tolærer inne i timene og denne bidrar til å oversette, korte svar eller kortfattede oppsummeringer. 5) oversettings- og avklaringsbasert bruk i egen gruppe for en kortere periode; elevene tas ut av gruppen i noen timer i uka. Her brukes morsmålet til å avklare stoffet og fremme forståelse. 6) Funksjonell bruk av to språk; opplæringen skjer etter et en - lærersystem, men læreren er tospråklig. Læreren veksler mellom to språk basert på sin vurdering av situasjon og elevenes forståelse, eller lærestoffets vanskelighetsgrad. Enkelte ganger brukes bare en av disse strategiene, men en kan også ta i bruk flere strategier avhengig av mål for den aktuelle opplæringssituasjon (Øzerk 2006a:18). En ting er å ta for seg hvilke strategier en vil ta i bruk for å nå de oppsatte målene, en annen ting er å klargjøre hvilke metoder en skal ta i bruk innenfor disse strategiene.

I litteraturen over bruk av to språk i opplæringen blir fire metoder omtalt i bruk, enten i samme opplæringstime eller i forskjellige opplæringsaktiviteter, med tospråklige elever (Øzerk 2006a): 1) flip-flop-metoden 2) dobbel faggjennomgåelse 3) direkte oversettelsesmetode 4) funksjonell språkveksling.

Den første metoden kalles flip-flop-metoden. Navnet refererer til hvordan læreren bruker språkene i timen. Om læreren, som er tospråklig, og eleven, eller en av dem bruker to språk innenfor samme setning kommer det innunder denne metoden. Metoden kan være funksjonell til å formidle lærestoffet her og nå. Det stilles likevel spørsmålsteget ved om utstrakt bruk av denne metoden fremmer språkutvikling. Ordblanding innenfor samme setning, og vekslingen mellom disse, kalles også leksikalsk interferens. Det kan være en risiko for at elevene kan utvikle en vane for slik språkbruk med denne metoden.

Den andre metoden er faggjennomgåelse på ett språk først og på et annet etterpå. Denne metoden er også en strategi. Når vi snakker om det som en metode velger den tospråklige læreren å gjennomgå et emne på morsmålet først, og så gjøre det samme på andrespråket. Det er mulig å gjøre det andre veien også. Det kan være veksling mellom språkene etter et tema eller en eller flere setninger. Det kan også være morsmålsopplæring i et tema den ene dagen, for så å gå gjennom temaet i andrespråket dagen etter. Denne metoden styrker elevenes mulighet for innholdsforståelse og faglige utbytte. Dette krever tid og bevisstgjøring blant elevene slik at de ikke bare konsentrerer seg om den morsmålsrelaterte delen av opplæringen. Det gode ved metoden er at en kan sikre faglig, akademisk og kognitiv utvikling som kan være verdt det metoden krever av tidsbruk.

Den tredje metoden er direkte oversettelsesmetode. Herunder finnes flere alternativer å gjøre dette. Det er mulig å ha en direkte oversettelsesmetode i et tospråklig tolærersystem eller en direkte oversettelsesmetode i tospråklige fagopplæringssituasjoner med en tospråklig lærer. Språkene blir i disse to alternativene eksponert for språkene som opplæringspråk, samtidig som innholdsforståelse og faglig utbytte av opplæringens innhold sikres. Finner ikke lærerne praktiske og strategiske løsninger på bruk av denne metoden, kan det komplisere opplæringen unødig. Direkte oversettelsesmetode er tidkrevende.

Den fjerde og siste metoden er en systematisk og funksjonell språkvekslingsmetode der læreren velger seg ut hva som er hensiktsmessig å oversette. Det av lærestoffet som kan utdypes, forklares og forsterkes, når det skal gjøres og hvordan, avklares av den tospråklige lærer. I språkhomogene klasser, for eksempel samiske klasser i Norge, arter denne metoden seg litt annerledes. Samisk snakkes som regel i klassene, men når elevene er tospråklige og læremidlene enten bare er på norsk eller på både samisk og norsk, må transaksjon mellom språkene brukes.

Drøfting

Hvilke strategier og metoder tas i bruk i mottaksklassen? I kapittel to fikk vi vite at det var stor vekt på tavleundervisning. En lærer har som regel ansvaret for opplæringsøkten.

Opplæringspråket er på norsk, med sporadiske innslag av oversettings- og avklaringsbasert bruk av elevenes førstespråk, hovedsakelig inne i klasserommet, i samlet gruppe.

L: *Noen ganger jeg synes det er et problem at jeg snakker så mange språk til disse ungene. De snakker morsmål til meg.*

R: *Men de henvender seg til deg på norsk?*

L: *De sier ting til meg på morsmålet sitt, jeg ville foretrukket at de prøver på norsk.*

R: *Så det ville ikke vært krise å bare bruke norsktalende i mottak?*

L: *Nei, skal en lære norsk må en utsettes for rent norsk miljø, rent norsktalende miljø. Da er man tvunget til å snakke og forstå norsk.*

Mine samtaler og observasjoner i klasserommet gir inntrykk av at opplæring kan skje med bruk av flere språk, men bruk av morsmål er likevel begrenset.

Jeg observerte liten grad av systematisk og planlagt bruk av de presenterte strategier og metoder i opplæringen i mottaksklassen. Fokuset er å lære norsk. Fokuset er å også å lære norsk *på* norsk. Bruk av elevenes førstespråk er avhengig av læreren en har i de ulike timene. Om det ikke var en planlagt strategi i timene over bruk av norsk og morsmål var det likevel tendenser på strategi nummer fire; ”oversettings- og avklaringsbasert bruk i tolærersystem; opplæringen skjer hovedsaklig på elevenes andrespråk. Det er en tolærer inne i timene og denne bidrar til å oversette, korte svar eller kortfattede oppsummeringer”. Dette var ikke alltid i et tolærersystem, men når læreren var to- eller flerspråklig. Denne strategien ligner på metode tre, og er en direkte oversettelsesmetode; ”Det er mulig å ha en direkte oversettelsesmetode i et tospråklig tolærersystem eller en direkte oversettelsesmetode i tospråklige fagopplæringssituasjoner med en tospråklig lærer”. Det er min oppfatning at ordene og setninger som oversettes ble bestemt der og da i klasserommet, ut fra elevgruppen. Det kunne i sporadiske tilfeller forekomme at elever ble tatt ut i egen gruppe, basert på språkbakgrunn, og fikk en kort gjennomgåelse på eget språk. Dette ligner på strategi nummer fem; ”oversettings- og avklaringsbasert bruk i egen gruppe for en kortere periode; elevene tas ut av gruppen i noen timer i uka. Her brukes morsmålet til å avklare stoffet og fremme forståelse.” Men det var ingen systematikk i dette.

Jeg har ikke gjort noen systematiske undersøkelser av elevenes egne opplevelser og det er derfor vanskelig å vite dette i hvilken grad de opplevde at opplæringen var en språkbadmodell eller en språkdrukningmodell. Under særskilt norskopplæring ligger det stor frihet i forhold til metoder og innhold av opplæringen så lenge den fokuserer på at elevenes norskkferdigheter øker. Det var en oversettelsespraksis i klassen, ved noen få tilfeller også tospråklig fagopplæring om foresatte krever dette. Enkelte av elevene ville derfor innimellom høre sitt eget språk i opplæringen.

I den undersøkte klassen har ledelsen prioritert å ha lærere med to – eller flere språk som de kan ta i bruk i opplæringen fordi de anser det som verdifullt for elevene, samt at det kan gagne opplæringen. Vi har sett at tanker omkring bruk av flere språk i opplæringen er forskjellige. De som behersket flere språk prioriterte bruk av norsk i opplæringen mest mulig. Mens det var lærere som hadde få eller ingen fellesspråk med elevene som oppga savn etter å kunne støtte seg på flere språk. Det har også tidligere blitt stilt spørsmål ved *hvor* ivaretagelse av førstespråket skulle skje, om det var skolens ansvar å fremme elevens morsmål eller om dette var noe hjemmet eller andre institusjoner skulle ta seg av. Dersom skolen sier fra seg dette ansvaret vil det kunne slå negativt ut for barn fra hjem med svake akademiske ressurser (Øzerk 2003) i de tilfeller barn har lite skolebakgrunn eller om elevene har et sterkt affektivt filter. Disse barna vil ikke kunne få begrepsinnlæring og forklaringer på sitt førstespråk, men møter akademiske begreper for første gang på andrespråket. Språkene virker ikke gjensidig støttende og kan dermed gi negative utslag på kognisjon og læring slik vi så i terskelnivåhypotesens lavere nivå. For disse elevene vil opplæringen virke som språkdrukning og det foreligger en fare for subtraktiv tospråklighet.

Om vi skal forsøke å si noe mer generelt om mottaksklasser og språkbadmodeller har vi tidligere sett at fordi § 2-8 åpner for at særskilt norskopplæring i mange tilfeller kan prioriteres framfor tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring kan dette bety at skolene til en viss grad ikke trenger å prioritere tospråklige lærere. Dette åpner for at fag- og språkopplæringen for elever fra språklige minoriteter i mottaksklasser ikke kan forventes å være to- eller flerspråklig, heller ikke oversettelses- og avklaringsbasert. Lærerne kan, om skolene prioriterer det, være rent norsktalende. Om vi antar dette og ser det i forhold til kriterier ovenfor om språkdrukningmodeller: at all språkopplæring er på norsk, læreren har ikke fellesspråk med elevene, minoritetselevne forstår ikke hva som foregår på norsk eller deres svake norskkunnskaper hindrer dem i å delta i opplæringsaktivitetene: kan vi stille spørsmålsteget ved om det legges til rette for additiv tospråklig opplæring i mottaksklasser.

5.5.3 Læremidler og faginnhold

Læremidler og faginnhold er viktig for å tilpasse opplæringssituasjoner til elevene. Er det snakk om lesetekst eller det å forstå hva læreren sier må teksten og samtalen tilpasses elevenes reseptive nivå. Skal elevene produsere tekst eller snakke på andrespråket må faginnholdet tilpasses elevenes produktive delferdigheter. Ulik skolebakgrunn, kulturer og personlige erfaringer gjør at elever stiller med forskjellige forutsetninger. Disse faktorene kan gi en viss utfordring i forhold til å velge læremidler som kan tilpasses elevene og deres utviklingsnivå. Læremidler er det som tas i bruk i opplæringssituasjoner. Det kan være trykte lærebøker, digitale læringsressurser, tekster, lyd og bilde, og skal være til hjelp i eget læringsarbeidet og i læring i samarbeid med andre (regjeringen.no/læremidler). Læremidler kan også være annet innhold som opprinnelig var ment for andre formål, men som kan brukes til pedagogisk formål.

I læreboka har teoriene, faglige tekster, prinsipper og begreper en viktig plass. Den representerer en deduktiv tilnærming til læring og kunnskap. Om vi ikke går fra det generelle mot det partikulære men andre veien, nedenfra og opp, er tilnærmingen til læring av en mer undersøkende art. Her kan vi også snakke om direkte og indirekte opplæringsmetoder (Øzerk 2006c). Den direkte metoden vil fremme det akademiske språket gjennom strukturert og lærerstyrt opplæring, ved å være lærestofforientert og følge forhåndsbestemte læringsmål. De indirekte metodene vil fremme de spontane begrepene, hverdagspråket gjennom læreplanens intensjoner om lek, elevaktiviteter, prosjektarbeid og aktiviteter der det sosiale fremheves framfor lærestoffinnlæring.

I hvilken grad læreboka er tilgjengelig for elevene er avhengig av tilgjengelighet og vanskelighetsgrad på begreper og forklaringer. Øzerk (2001) undersøkte to tilfeldige natur – og miljøfaglige læreboktekster for å se hvor avansert språket i bøkene var. Dette så han i forhold til minoritetsspråklige og vurderte hvor tilgjengelig tekstene egentlig var for elevene. Han fant at en del av lærebokteksternes meningsbærende ord er faglige begreper og at det som kjennetegner disse begrepene er at de enten er abstrakte eller lite frekventerte ord i elevenes hverdagspråk. Gjennom tekstanalyser viser Øzerk at flertallet av disse faglige ordene bare forekommer én gang. Sannsynligheten er derfor stor at elevene kan gå glipp av betydningsfulle ord for å forstå innholdet av tekstene de leser. Derfor stiller også Øzerk spørsmål om en kan snakke om lærebokpåførte vansker for minoritets elever. Det er forskjell

på lærebøker i naturfag og de lærebøkene elevene i mottaksklassen brukte. Likevel er det slik at elevene skal inn i ordinære klasser etter endt opphold i mottaksklassen.

Drøfting

I kapittel to fikk vi presentert hvilke læremidler som ble brukt i mottaksklassen. Jeg skal analysere læremidlene og sette de i sammenheng med utviklingen av spontane og akademiske begreper, hverdagsspråk og fagspråk. Jeg vurderer også i hvilken grad opplæringen er undersøkende og aktiviserende eller knyttet til lærebok og teoretiske tilnærminger.

I mottaksklassen benyttet de lærebøker i norsk/samfunnsfag og matematikk. I de andre fagene ble det hentet læremidler fra forskjellige steder.

R: *Hvor henter du temaene fra?*

L: *Overalt. Noen har jeg hatt gjennom mange år. Noe lager du for så vidt nytt. Vi har ikke bøker utenom Ny i Norge. Innholdet i temaene henter vi fra overalt. Innholdet henter vi fra 5. og 6. klasse bøker. You name it. Især de bøkene som var før L97.*

Begrunnelsen læreren bruker for å hente fagstoff fra andre klassetrinn enn det elevene egentlig tilhører er vanskelighetsgrad. Språket blir mer avansert og har større grad av dekontekstualisering, dess høyere klassetrinn i grunnskolesystemet. Grunnen til å velge ”Ny i Norge” som er et læreverk med tilhørende arbeidsbok i norsk/samfunnsfag var både gjenkjennelse for elevene, de er vant til å forhold seg til lærebøker fra tidligere, og på grunn av systematikk og progresjon.

I forordet til ”Ny i Norge” står det at verket tar utgangspunkt i en ”kommunikativ undervisningsmodell der en parallelt arbeider med funksjoner, grammatikk og uttale. Tekster og arbeidsoppgaver er utformet slik at de skal passe både for ungdom og voksne” (Manne & Nilsen 2003:3). Målet er at brukerne av boka til en viss grad skal kunne identifisere seg med personene i boken og deres livssituasjon. En del av det de voksne i boken gjør gjelder også for ungdom. Å presentere seg, konversere om været, snakke om mat og drikke, kunne klokka, å handle på butikken, gå på postkontor og fylle ut skjema, kjøpe klær, yrker, fritidsaktiviteter og telefonsamtaler. Det er hverdagsspråket som jobbes med i boken. I tillegg fokuserer den på grammatikk og noe samfunnsfag. Om ”Ny i Norge” sier en lærer:

Elevene er glad i den, og den er veldig strukturert.

Det å ha kun to bøker som hovedbøker kan gi forutsigbarhet og følelse av progresjon for elevene. Det var gjennom et nettverksmøte for flere år siden at ”Ny i Norge” som læreverk ble anbefalt av en annen mottaksklærer. Læreverket er tilpasset voksne nyankomne som skal lære seg norsk.

Veldig viktig å huske på at tekstboken er den viktigste. Å skjønne alt i tekstboken er viktigere enn å fylle hele arbeidsboken. De elsker arbeidsboken. De fyller den ut uten å (forstå).

Det var en utfordring å få de flinkeste elevene til å holde igjen på utfyllingen av arbeidsboken. En annen begrunnelse fra kontaktlærers side for å velge dette læreverket var at bøker som ble hentet fra barnetrinnet kunne virke negativt inn på motivasjonen til elevene. Kontaktlærer hadde tidligere vært inne på tanken på å skifte ut læreverket. Ikke alle lærerne ved mottaksklassen er begeistret for læreverket.

L: *Går en i 9. og har samfunnsfag så syns jeg de skal ha samfunnsfag, om akkurat de samme temaene, men selvfølgelig på en enklere, på en veldig enkel måte. Det er da begrepene kommer inn, ikke sant? Det hjelper fint lite å ha Ny i Norge, at Fahima skal på trening.*

R: *Hva syns du om ”Ny i Norge” boken?*

L: *Den er jo egentlig til sånn voksenopplæring, på Rosenhoff. Jeg syns den er veldig, den skal jo være veldig realistisk, men så er det masse ”Ny i Norge”, innvandrere som er samlet på et sted, som finner på ting sammen.*

R: *Det har jeg ikke tenkt på, men de har jo noen norske med?*

L: *De har læreren sin!*

Læreren syns ikke ”Ny i Norge” var et læreverk som verken traff på innhold eller for leserens følelse av gjenkjennelse. En annen av lærerne som selv hadde brukt læreverket på voksenopplæringen syns den var ok med hensyn til å lære om sosiale situasjoner.

Men hva med andre læremidler for språklige minoriteter? Ved søk på blant annet Utdanningsdirektoratets sider over læremidler for språklige minoriteter (mino.ls.no) kan vi se at det eksisterer et bestillingstorg over læremidler som kan tas i bruk i opplæringen av elever fra språklige minoriteter, både på flere morsmål og på norsk. Det er både temahefter og læreverk. Det er likevel vanskelig å danne seg et inntrykk av hvert læreverk og temahefte fordi det ikke er noen pedagogiske beskrivelser av innhold. Lærere og ledelse etterlyste oversikter over hva som finnes av materiell, og tilgjengelighet. Med ”Ny i Norge” boken

visste en vet hva en fikk, den følger et løp og den anerkjennes som et læreverk av både lærere og elever. Det er ikke sikkert at en mengde stensiler og kopier har samme ”verdi”. Dette reflekterer den norske skoletradisjonen der læreboka står sterkt.

Et annet fag som har sterk fokus på læreboken er matematikk. Noen elever vil ikke komme så langt som andre, men hovedsakelig følger alle elevene all undervisning i matematikktimene. Matematikkboken er skolens 8. trinnbok. Her gjennomgås prinsipper i matematikk hovedsaklig på norsk slik at alle skal kunne henge med på den språklige oppbygningen av faget. Hadde matematikklæreren fellesspråk med noen av elevene ble det anvendt oversettings- og avklaringsbasert metode. Ferdighetsnivået i matematikk varierte fra veldig svak til veldig flink. Et stort sprang som også ble forsterket av ulikt ferdighetsnivå i beherskelsen av norske begreper om matematikk. De flinkeste elevene i matematikk vil sannsynligvis kunne klare overgangen fra en 8. trinnbok til en 10. trinnbok i matematikk om noen elever skal videre inn i 10. trinn etter endt tid i mottaksklassen. Det er ikke like sikkert med elever som har svake ferdigheter i matematikk.

En lærer stilte spørsmålsteget ved ensidig bruk av lærebok og lærerstyrt opplæring i klassen. Spørsmålet var rettet mot opplæringsmetodene i mottaksklassen. Opplæringen skjedde hovedsaklig gjennom deduktive metoder og spørsmålet læreren stilte seg var om det egentlig var de voksnes egne metoder for å lære språk som i stor grad overføres på ungdommen. Denne læreren var mer aktivitetsrettet og ønsket mer lek, spontane situasjoner og aktiviteter inn i opplæringen. Læreren presenterte et savn etter en mer undersøkende praksis som kunne supplere den lærebokstyrte opplæringen.

Slik vi så i kapittel to kunne det være mer sporadisk innhold i enkelte fag. I lærervalgt tema og emne kunne det være andre fag eller en aktivitet. Noen ganger utgikk mat og da kunne klassen ha norskopplæring. De gangene det ikke var bibliotek kunne det bli erstattet av norsk eller kunst – og håndverk. Geografi og religion kunne også erstattes med norsk om klassen var i opplegg der en ønsket mer tid. Naturfag besto ikke av kjemi og fysikk, men hadde fokus på biologi. Timeplanen var altså fleksibel og fagene kunne flyttes på om lærerne ønsket dette. Fagene kunne rent innholdsmessig fokusere på akademiske begreper men i praksis kunne det bli i mer begrenset omfang, fordi rullerende opptak og ferdighetsnivå kan gjøre at enkelte gikk glipp av deler av fagopplæringen. Noen elever hadde oppstart i klassen etter at enkelte deler var gjennomgått mens andre elever opplevde å gjennomgå samme tema flere ganger på

grunn av repetisjon for de nyankomne elevene. En lærer savnet flere av de fagene som ikke var på timeplanen.

R: *Hva slags fag skal de lære på mottak?*

L: *De kan lære for eksempel historie, de kan lære engelsk. De kan lære geografi.*

R: *Alle de fagene du nevnte der har de jo ikke så mye av faktisk.*

L: *De har ikke så mye av det. Nei, for en som kommer til mottak, han lærer språk, men går glipp av fagbiten når han blir plassert i 9. klasse et år. Da klarer han ikke å følge med. Han har ikke fått opplæring i fagene.*

Det er med de fagene som allerede er på timeplanen vanskelig å nå dypt i noen emner eller komme igjennom særlig vanskelige temaer. Kontaktlærer var inne på at enkelte elever med sterke ferdigheter i norsk muligens kunne følge et løp i engelsk men for de fleste elever var det nok med ett ekstra språk å håndtere, selv om flere av elevene hadde hatt engelsk tidligere. Det forrige sitatet kan muligens leses mer som bekymring på vegne av elevene. Det er en vanskelig overgang for elevene å gå fra et år på mottak til fullt løp i ordinære klasser der elevene evalueres på lik linje som norsktalende elever og de med tokulturell kompetanse. De som takler denne overgangen best er de som behersker både språk - og kunnskapskoder i skolen (Bernstein 1976), en kode som ofte sammenfaller med middelklasseverdier.

Verken lærere eller ledelse opplevde at det var mye materiell å velge mellom når det gjaldt læreverk for elever i mottaksklasser. Det var stas å få egne bøker. Stensiler var vanskeligere å ta vare på. Selv om elevene i begynnelsen av oppholdet var fornøyd med å få egne bøker begynte de å kjede seg mot de siste kapitlene. Layout, tekster og oppgaver ble for like. Tekstene var også rettet mot voksne og flere oppfattet dem som kjedelige og å ha lite med deres virkelighet å gjøre. I naturfag fantes det ikke lærebøker men ark og kopier som ble limt inn i en skrivebok. Dette var også praksisen i de andre fagene uten lærebøker. En skrivebok fungerte som tekst og arbeidsbok. Her lagde elevene egne tegninger og tekster til fagene.

Politikken rundt, filosofien og tankene rundt det å ha mottak, det synes jeg ikke er godt nok, det er ikke et godt nok tilbud. Så jeg ville hatt, hvis det hadde vært mulig å ha lærebøker på morsmålet, i alle fall for de største gruppene, så de faglig kunne oppdatert seg på morsmålet, at de får parallelt utfordringer på det fagnivået en er på. For den kognitive biten, pluss at norsk blir et annenspråk. Du skal lære et språk og at du samtidig får utviklingsmuligheter på det kognitive. Når en går i mottak, og skal lære alt på nytt, så vil du veldig fort føle deg underlegen, du vil få en følelse av å ikke mestre, fordi det du kan blir ikke verdsatt, sånn faglig sett.

Sitatet uttrykker informantens savn etter lærebøker på morsmålet for å få parallelle utfordringer på både første- og andrespråket. I dette ligger det prinsipper for *forståelig opplæring* og en anerkjennelse av opplæring på to språk eller tospråklig fagopplæring. At det er lærebøker som etterlyses kan være et uttrykk for lærebokens sterke plass i opplæringen. Det kan også være et uttrykk for å strukturere opplæringen gjennom ett læreverk. I dette kan det også ligge et ressurs spørsmål. Et læreverk kan være billigere å bestille enn flere temahefter og mange små bøker. Fra handlingsplanen for læremidler for språklige minoriteter står det at ”Staten har ansvar for at det blir utviklet læremidler for elevgrupper som er så små at det ikke finnes markedsgrunnlag for kommersielle læremiddelprodusenter.” (Handlingsplan for læremidler for språklige minoriteter 2004-2006:10).

6. Sammenfatning

I denne oppgaven har jeg analysert funn fra den empiriske undersøkelsen i mottaksklassen i lys av teorier om tospråklighet. Jeg har gjennom analysen svart på problemstillingen: Hvordan tilpasses språk- og fagopplæring for elever i mottaksklassen, og i hvilken grad er dette forståelig opplæring? Jeg presenterer hovedfunn etter tema fra analysekapitlet:

- 1) Språk og samhandling
- 2) Utvikling av begreper
- 3) Sammenheng mellom utviklingen av førstespråk og andrespråk
- 4) Utviklingen av et felles fundament for elevenes språklige utvikling
- 5) Tilnærminger til elevenes innholdsforståelse og faglige utvikling

Språk og samhandling

I beskrivelsen og analysen av opplæringen i mottaksklassen har vi sett at det er fokus på å utvikle både de reseptive og de produktive delferdighetene på andrespråket. De reseptive delferdighetene er å lytte, lese (og forstå) og de produktive delferdighetene er å skrive og snakke. Elevene lytter i stor grad på lærerne, og på hverandre i timene. Lesing og skriving skjer det en del av i klasserommet. Utviklingen av de muntlige ferdighetene i klasserommet er mer begrenset.

I skillet mellom læring og tilegnelse ligger det også et skille mellom formelle og uformelle arenaer for læring. Det er ikke nok bare å være sosial om en skal fremme andrespråkutvikling. Å legge til rette for språklig interaksjon i uformelle miljøer med norsktalende elever er betydningsfullt for språkutviklingen for elever i mottaksklassen. Jeg fant at i denne klassen var det lite samhandling med andre elever utenfor klassen. I noen tilfeller var elevene involvert i spontane møtene som kunne skjer i friminuttene med elever fra andre klasser. Ut i fra mine observasjoner var dette likevel ikke regelen. Det kan derfor tenkes at det ikke legges godt nok til rette for at de muntlige ferdighetene, lytte og snakke, utvikles.

De elevene som ikke hadde sosial kontakt med norsktalende barn og unge i skolegården, eller på fritiden, hadde i stor grad en skolehverdag der de kun hørte norsk av lærere og den norskutvekslingen som skjer innad i mottaksklassen. Det var flere elever som hadde begrenset

kontakt med norsktalende elever. Dette gjaldt med hensyn til fagsituasjoner, og for flere elever med hensyn til sosiale situasjoner. For å legge til rette for høyere grad av forståelig opplæring kan praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, mat og helse, musikk og sportsdager og andre utflukter kan være arenaer som kan fremme spontane situasjoner og språklig interaksjon på tvers av klassesammensetninger. Hospitering i ordinære klasser i enkelte fag for enkelte elever kan gi en positiv effekt og kan sikre den faglige opplæringen, og skape mykere overganger fra mottaksklasser til ordinære klasser. Dette kan gi følelse av inkludering for eleven, både sosialt og faglig.

Utvikling av begreper

Ved å vise til teorier om tospråklighet har jeg forutsatt at det er en sammenheng mellom utviklingen av spontane og akademiske begreper, altså de hverdagslige begrepene og fagbegreper. Opplæringen i mottaksklassen var i egen klasse uten interaksjon med elever fra andre klasser. De fleste elevene var også sammen med klassekameratene i friminuttene. Den spontane begrepsutviklingen for de fleste elevene skjedde derfor i klasserommet, mellom lærer-elev og elev-elev. Spørsmålet er om klasserommet i seg selv en arena stort nok for de mange spontane situasjoner, og er medelever i mottaksklassen tilstrekkelig i forhold til språkstimulering i norsktalende miljøer.

Opplæringen i klasserommet bidro til utvikling av akademiske begreper gjennom møte med fag. Det var uenighet mellom lærerne om i hvilken grad det ble lagt til rette for utviklingen av de akademiske begrepene fordi innholdet i timene kretset mest om hverdagslige begreper. Unntakene var biologi, matematikk- og grammatikkopplæringen, der det virket å være en mer utstrakt bruk av fagbegreper.

Sammenheng mellom utviklingen av førstespråket og andrespråket

Jeg har tatt utgangspunkt i at det eksisterer et gjensidig forhold mellom første – og andrespråket. Mottaksklassen praktiserer ikke opplæring i eller på morsmål for elevene. Det er derfor ikke å snakke om en gjensidig oppbygging av de ulike språkene i mottaksklassen. Ønsket etter å bruke flere språk virket å være størst hos de lærerne som hadde få fellesspråk med elevene mens de som hadde flere opplæringspråk ønsket å prioritere opplæring på norsk.

Utviklingen av et felles fundament for elevenes språklige utvikling

Et felles fundament for elevenes språklige utvikling kan beskrives å være en felles underliggende kognitiv akademisk språkbeherskelse. Her er elevenes bakgrunnskunnskaper viktige. Hvordan dette fundamentet kan styrkes knyttet jeg i studien til begrepene *kartlegging* og *samarbeid*. Elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper kan ikke vises på norsk som nyankommen til Norge fordi elevene ennå ikke behersker språklige eller kulturelle koder. Kartleggingen for elevene i klassen var på elevenes morsmål om noen lærere hadde fellesspråk med elevene. Ut over dette ble observasjon og ”fagblikk” i klassen brukt til å kartlegge elevenes nivå. Kartleggingen ble gjort på bakgrunn av opplæring i og på norsk. Spørsmålet er om elevene vurderes ut fra det de kan eller om de vurderes ut fra det de *ikke* kan. Lærerne i mottaksklassen har stor frihet til å organisere og planlegge opplæringen. Det var en frihet som hos noen lærere kunne føles som ansvarsfraskrivelse fra ledelsens side. Samarbeidet mellom lærerne for å legge til rette og organisere opplæringen opplevdes å være vanskelig. Flere stillinger med små stillingsprosenter, med ulike dager for oppmøte, gjorde at samarbeid og møtevirksomhet var vanskelig å få til.

Tilnærminger til elevenes innholdsforståelse og faglige utvikling

I henhold til *Terskelnivåhypotesen* kan første- og andrespråket virke gjensidig støttende på hverandre og dermed ha positiv effekt på barnas utvikling av kognisjon, identitet, sosial- og kulturell kompetanse. Elever i mottaksklassen møter med ulike erfaringer, kunnskaper og skolebakgrunn. Elever med språklig og kulturell kompetanse vil kunne dra nytte av kunnskapen i og på førstespråket i opplæringen av andrespråket, og motsatt. Barn med svak skolebakgrunn eller lite akademiske ressurser er i større grad avhengig av kvaliteten på den opplæringen de møter i Norge, eller de miljøer de opptrer i, for å kunne dra nytte av den gjensidige avhengigheten mellom første- og andrespråket. Opplæringspråket i mottaksklassen er norsk. Det var noe oversettelse- og avklaringsbasert bruk av flere språk for å gi en mer forståelig opplæring. Opplæringen i mottaksklassen var hovedsakelig lærerstyrt med bruk av tavleundervisning. Det var noe undersøkende opplæringsaktiviteter som kunne supplere den lærebokstyrte opplæringen. Rullerende opptak og ulike ferdighetsnivå gjorde at enkelte elever gikk glipp av deler av fagopplæringen. Noen elever hadde oppstart i klassen etter at enkelte fag eller tema var gjennomgått, mens andre elever opplevde å gjennomgå samme tema flere ganger på grunn av repetisjon for de nyankomne elevene.

Avslutning

Mottaksklasser har ikke som mål å ivareta eller fremme tospråklighet. Opplæringsloven § 2-8 og ”særskilt norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik” skal legge til rette for at elever i mottaksklasser skal lære seg norsk inntil de har gode nok ferdigheter til å følge undervisning i ordinære klasser. Lærerne i mottaksklassen er opptatt av å ivareta elevene på best mulig måte, både sosialt og faglig. Likevel legger språkutfordringer, den sammensatte elevgruppen og rullerende opptak utfordrende premisser i forhold til opplæringen.

Denne studien har med bruk av teorier om tospråklighet vist til den gjensidige sammenhengen mellom utviklingen av spontane og akademiske begreper, elevens første- og andrespråk og elevens bakgrunnskunnskaper. Tospråklighetens positive påvirkning på kognitiv-, sosial- og identitetsmessig utvikling ivaretas ikke gjennom opplæringslovens § 2-8. Paragrafen er den juridiske forankringen for elever fra språklige minoriteter i forhold til krav og rettigheter som omhandler språkopplæring. Paragrafen inngår i et syn på eleven der dens erfaringer, kunnskaper, forforståelse, språklige og kulturelle kompetanse langt på vei ignoreres. Eleven anerkjennes ikke som et individ som allerede kan noe. Effekten kan bli at merkelappene eleven får inneholder *ikke*. Eleven snakker *ikke* norsk. Eleven kan *ikke* norske koder. Eleven har *ikke* gode nok ferdigheter i språk eller fag til å følge ordinær undervisning. Læreplanen norsk som andrespråk klarte ikke å legge gode nok rammer for opplæringen. Fra høsten 2007 tas en ny læreplan i bruk. Spørsmålet er om det er læreplanene som er det rammeverket som best legger forholdene til rette for tilpasset og forståelig opplæring for elever fra språklige minoriteter. Jeg skal avslutningsvis presentere hva en lærer svarte på mitt spørsmål om hva en ideell fag- og språkopplæring kunne være:

*En kunne veksle etter behov, språkforskning viser at det er størst faglig utbytte,
Thomas, Cullier og Cummins, der en har tospråklig, der språk kan støtte hverandre.
Men politisk er det ikke sånn i Norge nå.*

Med tanke på videre undersøkelser innen feltet opplæring for elever fra språklige minoriteter er det flere tema som kan være interessante. Blant annet finnes det ulik praksis på skolene på hvordan opplæringens organisering og innhold gjøres. Ikke alle nyankomne elever går i mottaksklasser. Hver skole bestemmer sin praksis. Hva som fungerer og oppleves som en språkbadmodell for elevene ville vært spennende å vite mer om. Kanskje finnes det lokale språkmodeller som kan tas med opp til utdanningspolitisk nivå?

Vedlegg 1 Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvilke pedagogiske og didaktiske faktorer som ligger til grunn for språkopplæring i norsk i mottaksklassen, skoleåret 2006/2007. Jeg ønsker å kartlegge de påvirkelige faktorene for språkopplæringssituasjoner. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere ledelse ved skolen og lærere i mottaksklassen. Spørsmålene vil dreie seg om de forhold som kan påvirke elevenes opplæringssituasjon.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene jeg får gjennom intervjuer anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2007. Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99273174, eller sende en e-post: randihar@student.uv.uio.no Du kan også kontakte min veileder Kamil Øzerk ved pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, på telefonnummer 22 84 44 75.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen, Randi Haraldstad

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om språkopplæring for ungdom i mottaksklassen og ønsker å stille på intervju.

Signatur:

Vedlegg 2 Intervjuguide til lærerne

Hvilken utdanning/praksiserfaring har du?

Hva motiverer deg til å jobbe med minoritetsspråklige?

Tilpasset opplæring:

- 1) Hvordan vil du definere *tilpasset opplæring*?
- 2) I hvilken grad lykkes a) skolen b) mottaksklassen med tilpasset opplæring?

i/på

- 1) Hva mener du elevene skal lære/gjøre i mottak? Sosialt/faglig
- 2) I hvilken grad er opplæringen du tilbyr *I* - eller *på*- elevens førstespråk? Kan du gi eksempler på bruk av dine språk i opplæringen?
- 3) Hvordan kommuniserer du med de elevene du ikke deler språk med?

Rett til opplæring

- 1) Hvem har rett på særskilt språkopplæring? Jf. 2-8
- 2) Hvor lenge kan elever motta språkforsterkning i forhold til a) førstespråket? b) andrespråket?
- 3) Hvem bestemmer hvem som skal få ekstra ressurser?

Fag

- 1) Hva slags intensjoner og mål har du i faget for elevene?
- 2) I hvilken grad bruker du fagspråk/hverdagsspråk i din opplæring?

3) I hvilken grad bruker du ulike sjangere i din fagopplæring?

Organisering

1) Hva tenker du om den praktiske organiseringen av mottaksklassen?

a. timer/fag b. lærerressurser c. romfordeling d. samarbeidstid

2) Hvordan/hvem/hva bestemmer innholdet i opplæringen, i mottaksklassen?

Metoder og læremidler

1) Hvilke *metoder og læremidler* bruker du for å stimulere:

- Lesing
- Skrivning
- Tale

- Gruppe, lærerstyrt, tema, induktiv, deduktiv, begreper etc.

2) På hvilke arenaer, og i møte med hvem, møter elevene tekst og språk i en naturlig sammenheng og ikke som/i fag?

3) Hvordan vil du beskrive en ”vellykket” andrespråksopplæring?

Kartlegging:

1) Hvordan kartlegges elevene?

2) I hvilken grad syns du kartleggingsmateriellet utlevert er tilgjengelig- og nyttig- for deg?

3) Hvordan målvurderes/resultatvurderes elevene underveis/ved endt mottakstid?

Læreplan:

- 1) Hvilken læreplan jobber du etter?
- 2) Hvordan bruker du denne planen i din opplæring?
- 4) Fra L97 til Kunnskapsløftet: Hva er fokusområder, og i hvilken grad har du endret praksis/tanker omkring opplæring for elever i en mottaksklasse?

Inkludering og kommunikasjon

- 1) På hvilken måte er mottakselevne inkludert i resten av skolemiljøet, slik du oppfatter det? Ungdomstrinnet, skolen, norsktalende elever etc.
- 2) Hvordan ser du på oppfølging fra foresatte side mht. lekser, møter etc.?
- 3) Hvordan mener du at samarbeidet mellom skole- hjem kan styrkes?
- 4) Inviteres du på: a) medarbeidersamtaler b) utviklingssamtaler?
- 5) Opplever du at ledelsen prioriterer utfordringer i mottaksklassen?
- 6) På hvilken måte opplever du at fellesmøter, planleggingsdager, etc. omhandler/tar opp saker relevant for:
 - Deg som lærer?
 - Andrespråkopplæring?
- 8) Har du fått tilbud om kurs, videreutdanning etc. gjennom jobben?
- 9) Hvilken status har mottaksklassene i
 - Resten av skolemiljøet?
 - Hos ledelsen?

Vedlegg 3 Intervjuguide til ledelsen

Mottaksklassen

- 1) Hva mener du elevene skal lære/gjøre i mottak? Sosialt/faglig
- 2) Hvordan/hvem/hva bestemmer innholdet i opplæringen?
- 3) I hvilken grad er dere i ledelsen med på å påvirke det som skal skje i mottaksklassen?
- 4) Hva slags føringer ligger over mottaksklasser? Læreplaner, rammer etc.
- 5) Hva er motivasjonen for å ha mottaksklasser?

Rett på opplæring

- 1) Hvem har rett på forsterket/særskilt språkopplæring?
- 2) Hvor lenge kan elever motta særskilt språkopplæring i forhold til a) førstespråket b) andrespråket?
- 3) Hvordan genereres enkeltvedtakene? Gjeldende også i mottaksklasser?
- 4) Hvilke krav ligger på dere i forhold til språkopplæring? Hva må dere kunne tilby elever/foresatte?
- 5) Morsmållæreren i urdu har alle sine timer i mottaksklassen. Hva gjør dere om det kommer enkeltvedtak på særskilt språkopplæring i urdu i andre klasser?

Rammer og rekruttering

- 1) Mottak har 40 lærertimer, hva slags språkopplæring (morsmål/tospråklig) dekker disse timene?
- 2) Hva er beregningsgrunnlaget for tilskudd? Er tilskuddene øremerket?
- 3) Rekruttere av lærere med utdanning innen *både* språk/pedagogikk, hvordan skjer dette?

Kartlegging og kvalitet

- 1) Hvordan kvalitetssikres opplæringen i mottaksklassene?
- 2) Hvordan skjer kartleggingen av morsmål og andrespråk? Verktøy?
- 3) I hvilken grad er kartleggingsmateriell/personer tilgjengelig for lærerne?

Skole-hjem

- 1) Hvordan mener du at samarbeidet mellom skole-hjem a) er og b) kan styrkes?
- 2) Hvordan virker foreldre- /mødrekveldene?
- 3) Hvordan informerer dere foreldre om elevens rettigheter angående særskilt språkopplæring?

Inkludering

- 1) På hvilken måte er mottakselevne inkludert i resten av skolemiljøet?
- 2) Hvilken status, mener du, har mottaksklassene i resten av skolemiljøet?

Strategi og tiltak

- 1) Hvilke strategier og tiltak jobber skolen etter for å ivareta minoritetsspråklige elevers læringsutbytte og likeverdig utdanning i praksis?

Vedlegg 4 Brev til foreldre

Jeg er lærer i mottaksklassen 8 timer i uken. Jeg har norskopplæring med elevene på torsdager og fredager. Jeg kjenner etter hvert elevene ganske godt og jeg synes det er spennende å følge med på utviklingen deres i norsk. De lærer nye ord hele tiden.

Ved siden av jobben som lærer på mottak er jeg masterstudent ved universitetet i Oslo. Her studerer jeg pedagogikk. Jeg er interessert i hvordan barn lærer og hva som kan hjelpe dem til å lære norsk og andre fag på en god måte. Jeg ser hva som skjer på skolen og jeg ønsker å skrive en masteroppgave om hvordan lærere og ledelse legger til rette opplæring slik at elevene kan lære best mulig.

Jeg vil med dette be om ditt samtykke, på vegne av ditt/dine barn, til at elevens språkopplæring kan brukes i oppgaven. Ditt samtykke er frivillig, og din underskrift er ikke bindende. Du kan når som helst be om mer informasjon eller trekke ditt samtykke uten videre forklaringer. Skolens ledelse og de andre lærere ved mottak ungdom er informert og har gitt sitt samtykke til undersøkelsen.

Ingen personlige opplysninger om elevene, eller deres bakgrunn, blir nevnt i oppgaven. De vil ikke testes eller vurderes på noen annen måte enn andre elever i vanlige klasser. All informasjon slettes ved oppgavens slutt, senest ved utgangen av 2007. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Om dere lurer på noe i forbindelse med denne undersøkelsen kan dere ta kontakt med meg på skolen, mobil: 992 73 174, mail: randihar@student.uv.uio.no eller min veileder Kamil Øzerk på telefon 22 85 53 47 eller mail: kamil.ozerk@ped.uio.no

Med vennlig hilsen

Randi Haraldstad

Jeg er informert om at en av lærerne i mottaksklassen skriver en studentoppgave om norskopplæring. Jeg samtykker til at mitt barn/mine barn kan delta i denne studentoppgaven.

Underskrift:

Vedlegg 5 Information to parents

I teach the pupils in the group 8 hours per week. On Thursdays and Fridays I teach Norwegian. As time has passed I have gotten to know the pupils quite well and I think it is exciting to follow their progress in Norwegian. They learn new words all the time.

As well as teaching I also work on a Masters Degree in pedagogic education at the University of Oslo. I am interested in how children learn and what might help them learn Norwegian and other subjects in a good way. I see what happens at school and plan to write a Master thesis on how the teachers and the administration organize and adapt teaching so that the pupils learn in the best possible way.

Hereby I ask for your consent, on behalf of your child/ren, to use information about the pupil's language learning in my thesis. Your consent is voluntary, and your signature is not binding. You may at any time ask for more information or withdraw your consent without any further explanations. The school's administration and other teachers have been informed and have given their consent to the study. The thesis will not include any personal information or background details about the pupils. They will not be tested or assessed in any other ways than other pupils in other classes. When the thesis is finished, at the end of 2007 at the latest, all the information about the pupils will be deleted. The study is registered at Norwegian Social Science Data Services, (Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S).

If you have questions regarding this survey do not hesitate to contact me at work, mobile phone: 992 73 174, e-mail: randihar@student.uv.uio.no or my supervisor at UiO Kamil Øzerk, phone: 22 85 53 47 or e-mail: kamil.ozerk@ped.uio.no

Regards, Randi Haraldstad

I have been informed that one of the teachers in the class is working on a thesis about education in Norwegian classes. I consent to my child's/children's participation in this thesis.

Signature:

Kildeliste

- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Lund.
- Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Bernstein, Basil (1976): *Basil bernsteins kodeteori. Et utvalg at hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol*. Redigert og med indledning af Jan Enggaard & Kirsten Poulsgaard. Christian Ejlers Forlag. København. Oslo.
- Brockmann, Grete (2003): "1990-tallet – kontrollpolitikk og internasjonalisering" i Hallvard Tjelmeland & Grete Brochmann: *Norsk innvandringshistorie. I globaliseringens tid. 1940 – 2000*. Bind 3. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Bøe Jensen, Cecilie 1998: *Velkommen til oss. En intervjuundersøkelse blant lærere i mottaksklasser*. Hovedfagsoppgave til hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. UIO. Institutt for spesialpedagogikk 1998.
- Carli, Amalie (1997): "Flygtningebørn og deres familier: En tilnærming til deres psykosociale situation", i (Red.) Arenas, J. G. & Arenas, Julio G. *Interkulturell psykologi*. Hans Reitzels forlag.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Daugaard, L. M. & Holmen, A. (2004): "At utvikle tale – og lyttefærdighet gjennom samtaler" I Selj, E. m.fl (red): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Engen, Thor O. (1989): *Dobbeltdiskvalifisering og kultursammenlikning*. Oplandske bokforlag.
- Engen, Thor O. & Kulbrandstad L. A (2004): *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Fylkesmannen i Oslo og Akershus (2003): Kartleggingsveiledning, utdanningsavdelingen.
- Gjestad, Rolf (2005): *Traumer og reaksjoner hos flyktningebarn*. Senter for krisepsykologi (www.krisepsyk.no)

-
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998): "Skarpt er gjestens blikk – Den fortolkende forsker i klasserommet" i Kirsti Klette (red.) *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2004): "Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet. Et sosiokulturelt perspektiv" I Tove Pettersson & May Britt Postholm (red.) *Klasseledelse*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag. 2. opplag.
- Handlingsplan for læremidler for språklige minoriteter 2004-2006:10
- Hauge, An-Magrit (1984): *Barn i grenseland. Spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hauge, An-Magrit (2004): "Organisering av tospråklig opplæring" i Elisabeth Seilj, Else Ryen og Inger Lindberg (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo.
- Hoel, Løkensgard Hoel (1994): *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole, responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling (Dr.Art.). Universitetet i Trondheim.
- Høem, Anton (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget.
- Honneth, Axel (2006): *Kamp om anerkendelse, sociale konflikters moralske grammatikk*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Hyltenstam, K. O Brox, T.O Engen og A. Hvenekilde (1996): *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Norges forskningsråd.
- Hvenekilde, Anne (1994): *Veier til kunnskap og deltakelse : utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Novus. Oslo
- Ingebrigtsen, Ada & Fuglerud, Øivind (2007): *Ungdom i flyktningfamilier. Familie og vennskap – trygghet og frihet?* Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport nr. 3/2007.
- Jespersen, O. (1922): *Language*. London: George Allen and Unwin.
- Kalleberg, Ragnvald (1991): "Om samfunnsvitenskaplig feltforskning" i Hammersley & Atkinson *Feltmetodikk*. 2. opplag. Gyldendal Norsk Forlag.
- Klette, Kirsti (1998): "Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier" i Kirsti Klette (red.) *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal.

-
- Klette, Kirsi (2003): *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo.
- Krashen, Stephen D. (1995): *Principles and practice in second language acquisition*. Phoenix Elt.
- Kuldbrandstad, Lise (2005): "Rom for andrespråk. Perspektiver fra klasseromsforskning" i Tidsskriftet NOA norsk som andrespråk 1-2. Noveus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007 – 2009*. Strategiplan. Revidert utgave.
- Kunnskapsløftet (2006): Læreplanverket for grunnutdanningen.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Larsen, Wenche & Øzerc, Kamil (2001): *Sammenhengende bilder – En studie av sammenhenger mellom ulike faktorer i livssituasjonen til barn med krigs- og fluktopplevelser*. Delrapport III: - En undersøkelse i tilknytning til prosjektet "Barn og unge fra krigsherjede områder". Oslo kommune, Skoleetaten, PP-tjeneste. Oslo.
- Laurie, S. S (1890): *Lectures on language and linguistic method in the school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manne, Gerd & Nilsen, Gölin Kaurin (2003): *Ny i Norge*. Tekstbok. Forlaget Fag og Kultur. 4. utgave.
- Nordahl, Thomas (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 13/03.
- Opplæringsloven. www.lovdata.no
- Oslo kommune (1994): *Velkommen til oss! Informasjons – og idehefte for administrering av og undervisning i mottaksklasser og alfabetiseringsgrupper*. Ved Skolesjefen.
- Ot.prp. nr. 55 (2003-2004), "Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova". Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Pettersson, Tove og Postholm, May Britt (2004): *Klasseledelse*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Pihl, Joron (2003): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May-Britt (2005a): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Postholm, May-Britt (2005b): "Kvalitativ forskning på klasseromspraksis" i Moen, Torill (red.) *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Tapir akademiske forlag. Trondheim.

-
- Rambøll Management (2006): *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Endelig rapport.
- Reynold, D. (1928): *I Bieler Jahrbuch – Annales Bienneses II*.
- Stortingsmelding nr.16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelig Kunnskapsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 25 (1998-99): *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Scultz, Jon-Håkon, Hauge, An-Magritt & Støre, Harald (2004): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Tester, Keith (2002): *Innledningen i Samtaler med Bauman*. Vidarforlaget. Oslo
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Thomas, Collier (2002): *A national study of school effectiveness for language minority studies in long term academic achievement*.
http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Likeverdig utdanning i praksis! Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. Strategiplan.
- Vaage, Sveinung (1989): "Handling og pedagogikk. G. H. Mead om utdanning og sosialisering" i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.). *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Vygotsky, Lev (1935): *The question of multilingualism in childhood. Children`s mental development in the instruction process*. Moscow-Leningrad: State Publishing House.
- Vygotsky, Lev (1978a): "Interaksjon mellom læring og utvikling" i Erling Lars Dale (red.) *Om utdanning*. Klassiske tekster. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Vygotsky, Lev (1978b): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S. Flekkefjord.
- Wadel, Cato (2006): *Forskning i egne erfaringer*. SEEK A/S. Flekkefjord.
- Weisgerber, L. (1933): *Zweisprachigkeit. Schaffen und Schauen*, nr. 9
- www.fug.no. Foreldreutvalget i grunnskolen. Nyhetsarkiv.
- www.mino.ls.no/ Læremidler for språklige minoriteter. Utdanningsdirektoratets nettsider.
- www.regjeringen.no/læremidler

www.ssb.no. Aktuell utdanningsstatistikk, Utdanningbarometeret 2002.

www.utdanningsetaten.no

www.utdanningsdirektoratet.no

www.utdanning.ws/templates/udf_____12869.aspx. Kunnskapsminister Øystein Djupedal kommenterer de nye læreplanene i morsmål og grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Øzerk, Kamil (1996a): "Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring" i Ivar Bråthen (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Øzerk, Kamil (1996b): "Vygotsky i tospråklighetsforskningen" i Ivar Bråthen (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Øzerk (2001): "Skolereformens barnebarn: Lærebøker og deres tekster – en spesiell utfordring for minoriteters skolebaserte læring", I (Red) Beck, Christian W. & Höem, Anton.

Øzerk, Kamil (2003): *Sampedagogikk. en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Øzerk, Kamil (2005a): "Polariseringstendens". Artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 6.

Øzerk, Kamil (2005b): "Ta vare på det tospråklige potensialet". *Kronikk i Utdanning* nr. 26.

Øzerk, Kamil (2006a): "Et tospråklighetspedagogisk perspektiv" i Haugen, Richard (red.) *Barn og unges læringsmiljø. Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Høgskoleforlaget. Kristiansand.

Øzerk, Kamil (2006b): *Fra språkbad til språkdrukning*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Øzerk, kamil (2006c): *Opplæringsteori og læreplanforståelse. En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammepplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Øzerk, Kamil (2006d): "Tospråklighet og pedagogiske perspektiver" i Haugen, Richard (red.) *Barn og unges læringsmiljø. Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Høgskoleforlaget. Kristiansand.

Øzerk, Kamil (2006e): *Tospråklig opplæring*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Aasen, Joar (2003): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Oplandske bokforlag. Vallset.