

HiT skrift nr

Læring i en flerspråklig skole

**Tospråklig opplæring på barnetrinnet – et eksempel
på en organiseringsmodell**

Kirsten Palm

Hein Lindquist

**Avdeling for estetiske fag, folkekultur og
lærerutdanning**

HiT skrift nr 3/2009

ISBN 978- 82-7206-299-2 (trykt)

ISBN 978- 82-7206-301-5 (elektronisk)

ISSN 1501-8539 (trykt)

ISSN 1503-3767 (elektronisk)

Serietittel: *HiT skrift* eller *HiT Publication*

Høgskolen i Telemark

Postboks 203

3901 Porsgrunn

Telefon 35 57 50 00

Telefaks 35 57 50 01

<http://www.hit.no/>

Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø

© Forfatterne/Høgskolen i Telemark

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

Tøyen skole



Forord

Rapporten *Læring i en flerspråklig skole* er et resultat av et FOU-prosjekt ved Høgskolen i Telemark, gjennomført av Hein Lindquist og Kirsten Palm. Prosjektet ble initiert av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Nafø), blant annet fordi Tøyen skole er en av Naføs Fokusvirksomheter for flerkulturell opplæring. Nafø har også bidratt til en delfinansiering av prosjektet. Datainnsamlingen i prosjektet ble gjennomført skoleåret 2007/08, og denne ble muliggjort takket være stor velvilje hos alle lærere ved skolen, skolens ledelse og elever og foresatte i enkelte klasser. Prosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten den åpenheten vi møtte hos lærerne på Tøyen, blant annet ved at vi følte oss velkomne inn i klasserommene hver gang vi ba om det. Tittelen på rapporten, *Læring i en flerspråklig skole*, avspeiler etter vårt syn noe som både er en målsetting og en realitet på Tøyen skole.

Innhold

Sammendrag.....	4
Innledning.....	6
1. Målsettinger og problemstillinger	8
2. Grunnskoleopplæringen for språklige minoriteter. Tidligere forskning og teori.....	9
2. 1. Bakgrunn.....	9
2. 2. Minoritets elever og skoleprestasjoner	9
2. 3. Morsmålsundervisning og tospråklig opplæring.....	10
2. 4. Lovgrunnlag og rammeverk.....	11
2. 5. Opplæringsmodeller og organisatoriske forhold.....	14
3. Metode.....	17
3. 1. Et kvalitativt prosjekt.....	17
3. 2. Prosjektdesign.....	18
3. 2. 1. Dokumentgrunnlaget.....	18
3. 2. 2. Fokusgruppeintervju	19
3. 2. 2.1. Sammensetningen av fokusgruppene	19
3. 2. 2. 2. Temaene for samtalen i fokusgruppene	20
3.2.2.3. Bearbeiding og kategorisering av intervjudata.....	21
3.2.3. Klasseromsobservasjoner.....	21
4. Organiseringsmodellen på Tøyen skole	22
4.1. Bydelen.....	22
4.2. Historikk	22
4.3. Dagens modell	23
4.3.1. Andre særskilte tiltak ved skolen	24
5. Dokumentanalyse	25
5.1. Tøyen skoles ”perm for ansatte”	25
5. 1. 1. Strategisk plan.....	25
5.1.2. Opplæring for minoritetsspråklige elever	26
5.1.3. Rullerende temaplaner	26

5.1.4. Plan for lese- og skriveopplæring	26
5.1.5. Andre fag	27
5.1.6. Praktisk info, navnelister oversikter.....	27
5.2. Konklusjoner og oppsummering av dokumentanalysene.....	28
6. Intervjudata.....	29
6.1. Ansattes beskrivelse av Tøyen skole	29
6.2. Om organiseringen av opplæringen	30
6.2.1. Modellen - Positive forhold	30
6.2.2. En komplisert modell.....	31
6.2.3. Tospråklige læreres rolle.....	32
6.2.4. Lærersamarbeid i team.....	33
6.3. Språkpraksis og språkbruk.....	34
6.3.1. Språk og læring.....	34
6.3.2. Læremidler.....	36
6.3.3. Språk og identitet	36
6.3.4. Elevers språkbruk.....	37
6.3.5. Foreldres syn på flerspråklig opplæring.....	38
7. Drøfting	39
7.1. Vurderinger av den organiseringen skolen har valgt	39
7.1.1 Opplæringsmodellen, språk og læring	39
7.1.1.1. Tøyen skoles visjon og strategisk kart	41
7.1.2. Den grunnleggende lese – og skriveopplæringen.....	41
7.1.3. Språk og identitet	41
7.1.4. Tospråklige lærere – likeverdighet i personalet	43
7.1.5. Skoleledelsens betydning.....	44
7.1.6. Elever som ikke får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring.....	44
7.2. Ulemper og vansker ved organiseringen.....	45
7.2.1. Den kompliserte strukturen.....	45
7.2.2. Ulemper for elever	45
7.2.3. Forholdet mellom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	46
7.2.4. Trekk ved norsk skole generelt som også gjelder Tøyen	47
8. Oppsummering og konklusjoner	49
8.1. Helhetsvurdering av organiseringen ved Tøyen skole	49

8.2. Utfordringer for Tøyen skole	49
8.2.1. Ytre forhold.....	50
8.2.2. Forbedringsmuligheter i organiseringen	50
8.2.2.1. Gruppedeling og bruk av tolærersystemet	51
8.2.2.2. Aldersblandingens potensial	51
8.2.2.3. Norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring.....	51
8. 4. Noen avsluttende kommentarer	52
Litteratur.....	53
Oversikt over vedlegg	57

Sammendrag

Rapporten gir en beskrivelse og en drøfting av hvordan Tøyen skole i Oslo organiserer opplæringen. Tøyen er en grunnskole der over 95 % av elevene har et annet morsmål enn norsk. Omtrent halvparten av skolens lærere er tospråklige. Skolen har valgt en organiseringsmodell med undervisning i aldersblandete klasser hvor ca 80 % av elevene får tospråklig opplæring. Rapporten bygger primært på data som er innhentet gjennom gruppeintervjuer med alle lærere ved skolen og en analyse av noen av skolens styringsdokumenter, men også på data fra observasjoner av undervisning.

Resultatene viser at den modellen Tøyen skole har valgt, i all hovedsak må sies å være en god løsning ut fra de utfordringene skolen har i forhold til sitt elevgrunnlag. Modellen er i stor grad forskningsbasert, og kan støtte seg både på internasjonale og nasjonale undersøkelser knyttet til minoritets elever og skoleprestasjoner. Gjennom intervjuene og dokumentene framstår skolen tydelig som en flerkulturell og felleskulturell skole. Modellen muliggjør at nesten alle elever som trenger det, kan få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet sitt. De tospråklige lærerne ved skolen har en mye sterkere og mer likeverdig posisjon i personalgruppa enn det undersøkelser viser fra andre skoler.

Skolens modell har samtidig en komplisert struktur, og det er utfordringer knyttet til undervisning i aldersblandete grupper og til inndelingen av elever i ulike grupper ut fra morsmål eller faglig nivå

Abstract

This report gives a description and a discussion of how Tøyen School in Oslo organizes its education. Tøyen is a primary school where more than 95 % of the students do not have Norwegian as their first language. Approximately 50 % of the teachers are bilingual. The school has chosen a model with age-mixed groups in a way that makes it possible to give bilingual education to around 80 % of the students.

The results show that the model is a good way of meeting the challenges that the school has concerning the students' background. The model is supported by both Norwegian and international research on minorities and school results. From interviews and documents one can see that Tøyen is a multilingual and multicultural school. The model makes it possible for most of the students who need it to learn to read and write in their first language. The bilingual teachers at Tøyen have a stronger position and are regarded more as equals compared to the Norwegian teachers than are reported from other Norwegian schools.

The organization model is complicated, and the school still has challenges regarding teaching age-mixed groups and the way the students are put in different language groups and level based groups.

Emneord: tospråklig opplæring, flerspråkighet, opplæringsmodell, grunnskole, aldersblanding, tospråklig lærer, morsmållærer, tilpasset opplæring

Innledning

I norske klasserom utgjør nå elever fra språklige minoriteter en selvsagt del av elevmassen, og Fou - prosjektet *Læring i en flerspråklig skole* har sin bakgrunn i den flerkulturelle og flerspråklige hverdagen mange norske skoler opplever. Innvandrerbefolkningen i Norge utgjør i dag 9,7 % av befolkningen (Statistisk Sentralbyrå 2009¹), men den geografiske spredningen er stor, også lokalt. Vi vet at i enkelte kommuner (for eksempel i Oslo og Drammen), kan andelen minoritets elever i grunnskolen variere fra 4-5 % på noen skoler til 80-90 % på andre. Både norske og internasjonale undersøkelser viser at minoritets elever som gruppe har dårligere skoleprestasjoner enn majoritets elevene (se for eksempel Hvistendahl og Roe 2004, Bakken 2007), selv om det er ganske stor spredning i resultatene (Øzerk 2007:101). Det er dermed behov for ulike tiltak som kan bedre situasjonen for denne elevgruppa, noe som også er uttrykt gjennom ulike politiske dokumenter (Strategiplan 2007; St.meld. 16, 2007). Det vil imidlertid til en viss grad være ulikt hvordan skoler møter den utfordringen den flerkulturelle elevgruppa utgjør, og hvilke tiltak de eventuelt setter i verk. Dette pedagogiske fagfeltet er dessuten nokså politisert i Norge, og det er for eksempel stadig debatter blant annet i pressen om minoritets elevenes språkkompetanse og morsmålsopplæringen, nå senest i forbindelse med Arbeiderpartiets landsmøte i 2009².

Vi har tidligere gjennomført forskning der vi har studert minoritets elevenes opplæring i det såkalte "main-stream-klasserommet", altså klasserom der minoritets elevene utgjør en liten andel av elevene og hvor det er lite rom for spesiell tilrettelegging (Palm & Lindquist 2006; Palm 2006). I prosjektet *Læring i en flerspråklig skole* har vi derimot studert organiseringen av opplæringen og elevenes læringssituasjon i en skole der rundt 95 % av elevene er språklige minoriteter. På en slik skole vil selvsagt tilretteleggingen av undervisningen for minoritets elevene være det som er normalsituasjonen på skolen, og den måten skolen gjør dette på, vil ha stor betydning for elevgruppa. Praksis ved denne skolen kan også ha overføringsverdi til andre skoler, selv om lokale forhold kan variere. Det som er helt spesielt ved Tøyen skole, er at de har valgt å bruke elevenes ulike morsmål systematisk i undervisningen, og at det er et uttrykt mål at inntil 50 % av opplæringen skal foregå på elevens morsmål. Dette er en nokså kontroversiell målsetting i norsk skole, ikke minst i Oslo-skolen, og vi kjenner ikke andre skoler som gjør dette i samme grad som Tøyen skole.

Skoleåret 2007/08 hadde Tøyen skole i alt ca 320 elever, og av disse hadde ca 5 % norsk som morsmål. I alt brukes rundt 25 ulike språk på skolen, og de største språkgruppene er urdu, arabisk, somalisk, berbisk, tyrkisk, vietnamesisk, tamilsk, kurdisk og panjabi. Skolen hadde 17 tospråklige lærere. De 9 største språkene utgjør ca 80 % av minoritets språkene ved skolen. Det vil si at over 80 % av elevene som har behov for det, kan gis et tilbud om opplæring i og på morsmålet.

¹ <http://www.ssb.no/innvandring/> Lastet 13.02.09

² <http://dt.no/article/20090418/NYHET/941509451>. Lastet 23.04.09

Ulik internasjonal forskning framhever betydningen av tospråklig opplæring for å fremme minoritetslevers skoleprestasjoner (Thomas og Collier 1997; Cummins 2000), mens norsk klasseromsforskning innenfor feltet er beskjeden. Det finnes noen tidligere norske studier som har sett på praktiseringen av tospråklig opplæring og/eller morsmållærernes rolle i skolen (Myklebust 1993; Bøyesen 1997; Tefre og Hauge 1998). En nyere undersøkelse er gjort av Ryen m.fl (2005), som foretok kasusstudier i 3.klasse ved tre barneskoler og undersøkte morsmålsopplæringen og bruken av morsmål. Mosavi (2006) har gjort en undersøkelse av arbeidssituasjonen og den rollen morsmållærere har på tre ulike grunnskoler. Helt nylig er det foretatt en evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige som også drøfter de tospråklige lærernes posisjon i skolen (Valenta og Berg 2008). Men fortsatt er det et stort behov for både dokumentasjon og analyser av hvordan undervisningen for minoritetslevene faktisk foregår, og forskning som kan bidra til å bedre kvaliteten på opplæringen. For oss var det derfor av stor interesse å se nærmere på hvordan organiseringen og undervisningen foregår på Tøyen skole, og dette forskningsprosjektet har hatt som siktemål å gå dypere inn i praksis på denne skolen.

I rapporten presenteres først de problemstillingene som var utgangspunkt for arbeidet vårt. I kapittel 2 vil vi legge fram den teoretiske og skolepolitiske bakgrunnen for fagfeltet, og en del av den tidligere forskningen på området. Kapittel 3 dreier seg om de metodiske valgene vi stod overfor når det gjaldt innhenting av relevante data. I kapittel 4 gir vi en beskrivelse av organiseringsmodellen på Tøyen skole, mens hovedpresentasjonen av datagrunnlaget og resultatene følger i kapittel 5 og 6. Disse resultatene blir drøftet i kapittel 7, før vi til slutt trekker noen konklusjoner og oppsummeringer i kapittel 8.

1. Målsettinger og problemstillinger

Ut fra den kjennskapen vi hadde til skolen på bakgrunn av beskrivelsen over, startet vi dette prosjektet med følgende målsettinger:

For det første ønsket vi å dokumentere den organiseringsmodellen som er valgt ved Tøyen skole, og foreta en analyse og drøfting av denne i lys av teorier om andrespråklæring og ulike opplæringsmodeller. For det andre er det behov for å få økt kunnskap om hvordan tospråklig opplæring praktiseres, både ved å studere de organisatoriske tiltakene og ved å undersøke hvordan læringssamtaler praktiseres i klasserommet. Som lærerutdannere hadde vi også en målsetting om å utvikle metoder som er relevante i forskning om læreprosesser i skolen, men denne målsettingen er av mindre betydning for denne rapporten. Målsettingene våre ledet til et sett med problemstillinger som var utgangspunkt for arbeidet vårt, og i denne rapporten vil følgende spørsmål bli tatt opp:

- Hva slags organisatoriske løsninger har Tøyen skole valgt for å legge til rette for opplæringen når ca 95 % av elevene har annet morsmål enn norsk?
- Hvilken vurdering har skolens ledelse og lærere av den organiseringen skolen har valgt?
- Hvordan foregår samarbeidet mellom den tospråklige læreren og den norskspråklige læreren?
- I hvilke sammenhenger brukes elevenes ulike språk i læringssituasjoner?

Innenfor rammene av denne rapporten kan et slikt sett med problemstillinger ikke bli drøftet i sin fulle bredde, men vi vil forsøke å belyse så mye som mulig rundt disse fire spørsmålene.

Vi hadde også to spørsmål til som utgangspunkt for prosjektet:

- Hvordan foregår læringssamtalene i klasserommet når to språk brukes i opplæringen?
- Hva slags praksisformer og arbeidsmåter ser vi som kan fremme eller hemme minoritetslevenes læringsutbytte?

Disse to spørsmålene vil i liten grad bli berørt i denne rapporten, men vil bli tatt opp i en senere publikasjon.

2. Grunnskoleopplæringen for språklige minoriteter. Tidligere forskning og teori

2. 1. Bakgrunn

Språklige minoriteter tilhører ulike grupper i samfunnet. Det kan være urfolk (for eksempel samer i Norge), nasjonale minoriteter (for eksempel kvener, romanifolket) og ulike nyere språklige minoriteter som har kommet til landet som innvandrere og flyktninger. I denne rapporten er det situasjonen for den siste gruppa i Norge det skal dreie seg om.

Hvordan opplæringen for språklige minoritets elever best mulig skal foregå, har vært et omdiskutert tema både i Norge og andre land gjennom årtier. Diskusjonen har særlig dreid seg om i hvilken grad og eventuelt hvordan morsmålet skal nyttes i opplæringen, og om tospråklighet (eventuelt flerspråklighet) skal være et mål for opplæringen. Diskusjonen om bruken av de minoritetsspråklige elevenes morsmål i skolen knyttes også sammen med denne elevgruppas skoleprestasjoner. Det er derfor relevant for dagens situasjon å trekke fram noe av den tidligere forskningen om temaet.

2. 2. Minoritets elever og skoleprestasjoner

Som nevnt i innledningen, viser både norske og internasjonale undersøkelser at minoritets elever gjennomsnittlig har dårligere skoleprestasjoner enn majoritets elevene. Dette blir drøftet i Stortingsmelding 16 (2006-07), og prestasjonsforskjellene mellom majoritets- og minoritets elever i norsk skole er blant annet dokumentert gjennom PISA – undersøkelsene (Hvistendahl og Roe 2004 og Kjærnsli m.fl. 2006). Øzerk (2003) beskriver også hvordan elever fra språklige minoriteter på barnetrinnet har dårligere læringsutbytte enn majoritets elevene. I tillegg til betydningen den språklige bakgrunnen har, kan de svakere skoleprestasjonene til minoritets elevene også ha sammenheng med hvordan opplæringen har blitt organisert og praktisert. I rapporten *Praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen* (Rambøll 2006) trekkes det fram mange svakheter i opplæringen, blant annet forhold knyttet til kommunenes forpliktelser og organiseringen av opplæringen. I rapporten beskrives også en annen faktor i forhold til opplæringen for språklige minoriteter, nemlig at de færreste lærere som underviste i særskilt norsk hadde spesiell kompetanse til dette (Rambøll 2006:5). I 2008 publiserte Utdanningsdirektoratet en ny rapport: *Kompetansekartlegging – lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring* (Rambøll 2008). Her framgår det at lærere som underviser i grunnleggende norsk, morsmål og/eller tospråklig fagopplæring har lang og relevant erfaring med undervisning, men at totalt sett har 8 % av dem ikke offentlig godkjent lærerutdanning. Dette er dobbelt så mange som gjennomsnittlig i grunnskolen. Når det gjelder de som underviser i morsmål/tospråklig fagopplæring, anslår Rambøll (2008: 5) at 21 % av lærerne ikke har godkjent

lærerutdanning.

I intervjuer med studenter i faglærerutdanningen for tospråklige finner Valenta og Berg (2008) at de som har jobbet i norsk skole som morsmåslærere og tospråklige lærere, ikke har den samme posisjonen som de fleste andre lærere i norsk skole. Fortellingene til disse informantene samsvarer i stor grad med det som de tidligere undersøkelsene til Myklebust (1993) og Mousavi (2006) trekker fram om disse lærernes underordnede posisjon i forhold til samhandling med etnisk norske lærere. At så mange tospråklige lærere oppfatter situasjonen sin slik, kan samtidig sies å stå i kontrast til det som framheves for eksempel i Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet 2007) om behovet for tospråklige og tokulturelle lærere som kan være rollemodeller for minoritets elever i skolen, og som kan være viktige kulturformidlere mellom majoritets- og minoritetskulturen.

Rydland (2007) gjør en gjennomgang av internasjonal empirisk forskning knyttet til minoritetslevers skoleprestasjoner der hun trekker fram ulike forhold som kan ha betydning for de svakere skoleprestasjonene hos denne elevgruppa. Rydland drøfter ikke bare forholdet mellom kunnskaper på første - og andrespråket, men trekker også fram hvordan sosioøkonomiske forhold og graden av kontinuitet og diskontinuitet i elevenes erfaringer i hjem og skole, kan ha betydning for ulikheter i skoleprestasjoner. Engen og Kulbrandstad (2005) tar også opp ulike forklaringsmodeller som brukes for å forklare minoritetslevenes underyting i skolen. De sier at det å bygge opp et undervisningstilbud som gjør seg nytte av morsmålet, i mange tilfeller kan være en nødvendig forutsetning for å forebygge underyting (Engen og Kulbrandstad 2005:200).

2. 3. Morsmålsundervisning og tospråklig opplæring

Allerede i 1996 ble det holdt en såkalt konsensuskonferanse (Hyltenstam m.fl. 1996) i regi av Norges Forskningsråd der fagfolk fra ulike forskningsmiljøer (språkvitenskap, pedagogikk og samfunnsfag) drøftet temaet *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Denne konferansen kom fram til en konsensus om betydningen av morsmålsopplæring som et viktig og nødvendig tiltak for mange elever fra språklige minoriteter (Hyltenstam 1996:208), men diskusjonen har fortsatt. I 2007 utarbeidet NOVA en rapport med tittelen *Tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* (Bakken 2007). Denne rapporten konkluderer med at det ikke er påvist negative effekter av å bruke elevenes morsmål i opplæringen, og at internasjonale undersøkelser tyder på at det gir gode resultater å gi sterke former for tospråklig opplæring som varer over tid (Bakken 2007:83). Vi kommer senere tilbake til hva man legger i formuleringen sterke tospråklige modeller. I rapporten *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt* (Aukrust 2006) framgår det også hvordan god språkstimulering i førskolealder og tidlig skolealder, kan ha betydning for skoleprestasjoner på lang sikt (Aukrust 2006:47). For minoritetsspråklige barn vil dette ofte dreie seg om språkstimulering på morsmålet. Flere forskere trekker også fram hvordan barn profiterer på å få den første leseopplæringen på et språk de forstår (for eksempel Kulbrandstad

2003).

Morsmålsundervisning kan være viktig for å fremme en positiv selvoppfatning, og tokulturell opplæring kan styrke dannelsen av en positiv tokulturell identitet (Engen og Kulbrandstad (2005). Hauge (2007) framhever at alle elever bør få en identitetsbekreftelse og en perspektivutvidelse i skolen, og at skoler må arbeide ut fra et ressursperspektiv for ikke å skape mindreverdigheit. Hun bruker også begrepet *den felleskulturelle skolen* som en beskrivelse av skoler hvor tiltakene overfor de tospråklige elevene er ordinære tilbud integrert i organisasjonen, og ikke bare kompensatoriske tiltak. Gitz-Johansen (2006) trekker også fram betydningen av at elever reelt sett har mulighet til å anvende og utvikle morsmålet, da dette vil være en betydelig del av minoritetselevens identitetsmessige fundament og en forutsetning for å lære andrespråket. Videre sier han også at morsmålet er av følelsesmessig betydning for elevene.

Svendsen (2006) har forsket på utvikling av flerspråklig identitet hos minoritetsspråklige barn i Oslo, og hun sier at teorien om flerspråklig identitet betoner viktige aspekter ved identitet, bl.a. de sosialpsykologiske. Men hun framhever også at det er viktig å belyse hvordan språkvalg kan være identitetshandlinger i en konkret sosial interaksjon (2006: 51), og at det ikke alltid er et én - til - én forhold mellom språk og identitet. Hun drøfter også hvordan barnas identitetskonstruksjoner skjer i en situasjon med globalisering og dermed også i en mer sammensatt kultursituasjon.

De fleste av de nevnte rapportene og artiklene av nyere dato viser til den amerikanske forskningen Thomas og Collier (1997) har gjort når det gjelder effekter av ulike opplæringsmodeller i USA. Disse forskerne framhever betydningen av å gi tospråklig opplæring gjennom mange år hvis det skal ha betydning for elevenes skoleprestasjoner. Dette samsvarer også med Cummins (2000) som hevder at man må regne med at det tar fra fem til sju år å oppnå aldersadekvat språkbeherskelse på andrespråket, dvs. så god kompetanse at man kan nyttiggjøre seg undervisningen i skolen på lik linje med jevnaldringene.

2. 4. Lovgrunnlag og rammeverk

Siden den nyere innvandringen til Norge startet på 1960-tallet, har målsettingene for opplæringen av minoritetselevne variert. Øzerk (2007: 92ff) viser hvordan et mål om funksjonell tospråklighet i M87 gradvis har endret seg via L 97 og KL 06. Øzerk (2007) mener blant annet at fra å være en foregangskommune på 80-tallet når det gjaldt opplæring for minoritetselever, endret Oslo kommune sin praksis på området på en måte som hadde stor betydning i forhold til den statlige politikken og endringene i Opplæringsloven. Blant annet ble omfanget av morsmålsopplæring sterkt redusert utover på 90-tallet. Fra 2005 til 2007 gjennomførte Oslo kommune et prosjekt kalt ”Forsterket tilpasset opplæring”³ som var et hovedprosjekt i forhold til minoritetselevne i

³

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Intranett%20\(UDE\)/Oppsummerende%20rapport%20av%20prosjektet%202008.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Intranett%20(UDE)/Oppsummerende%20rapport%20av%20prosjektet%202008.pdf) Lastet 01.03.09.

kommunen, og som dreide seg om norskopplæringen for denne elevgruppa. En hovedstrategi i dette prosjektet var å innføre felles læreplan i norsk for alle elever i Oslo-skolen. Det ble også gjennomført kompetanseutvikling for lærere og skoleledere i denne perioden.

Endringene som har skjedd i læreplaner og lovverk innebærer at målet for opplæringen for elever fra språklige minoriteter ikke lenger er funksjonell tospråklighet, men tospråklig opplæring i en overgangsperiode. Disse endringene som startet på 1990-tallet kan nærmest kalles et paradigmeskifte sier Øzerk (2006:61).

Opplæringslovens § 2.8 ⁴ regulerer språklige minoriteters rett til særskilt språklig tilrettelegging, og det sies:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoriteter:

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.

Denne rettigheten skal forankres i enkeltvedtak på bakgrunn av en kartlegging av elevens samlede språkkompetanse, og det er skolen/skoleeier selv som er ansvarlig for all saksbehandling. For denne gruppen elever skal skolen ellers arbeide etter de samme faglige målsettinger som for øvrige elever.

Dette betyr at opplæring i morsmål og fagopplæring på morsmål, nå kun skal benyttes i en overgangsfase. Det framgår også både av den nye læreplanen i *Morsmål for språklige minoriteter* og *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* ⁵ at disse planene er å betrakte som overgangsplaner, inntil elevene kan følge læreplan i norsk. Når de kan det, faller også retten til opplæring i morsmål bort. Samtidig innebærer loven at det er elevenes evne og mulighet til å få utbytte av den vanlige opplæringa som skal være styrende for de tiltakene som settes i verk.

Den enkelte skoleeier kan organisere opplæringen for de språklige minoritets elevene på ulike måter ut fra elevenes behov og lokale forhold, så lenge det skjer innenfor lovverkets rammer. Man ser også ganske ulik praksis fra skole til skole, noe Ryen m.fl. (2005) viser gjennom eksempler fra 3 forskjellige skoler på Østlandet. ⁶ Av tall fra Statistisk Sentralbyrå pr. 1. okt. 2007 ser vi for eksempel at i Oslo fikk 12176 elever særskilt

⁴ <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>

⁵ http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

⁶ http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2008/tabeller/skole/skole0303.html. Lastet 01.03.09

norskopplæring, mens bare 1/3 av disse (4302) fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. I Oslos nabokommune Bærum ⁷, derimot, fikk 87 % av de elevene som hadde særskilt norskopplæring også opplæring i morsmål og/eller tospråklig fagopplæring. Det ser altså ut til at hvilken kommune man bor i, kan ha betydning for elevenes opplæringstilbud, slik også Engen og Kulbrandstad (2005) trekker fram. Disse tallene sier imidlertid ingenting om omfanget av denne opplæringen i de ulike kommunene.

Skoler og kommuner står i dag friere enn tidligere til å organisere elever i grupper. Opplæringslovens § 8-2 stiller ikke lenger krav til faste klasser i skolen, men setter noen rammer for hvordan skoler kan dele elevene inn i grupper. Slike undervisningsgrupper kan organiseres ut i fra ulike prinsipp. Den vanlige oppfatningen av hensiktsmessig gruppeinndeling er å sette sammen grupper som er aldershomogene, men det vises også til at det å sette sammen aldersheterogene undervisningsgrupper kan fremme elevers læring. Skoler som har organisert skolehverdagen i aldersheterogene undervisningsgrupper betegnes vanligvis som fådelte skoler. Men aldersheterogene grupper er ikke bare en måte å organisere undervisning på når en har få elever ved en skole, det kan også ha pedagogiske fordeler (Melheim 1998). Säljö (2001) viser til forskning om hvordan bruk av eldre rollemodeller kan virke motiverende for yngre elevers faglige læring ved at de blir mer motiverte, og hvordan eldre elever får styrket sin egen kunnskap gjennom å måtte sette ord på egen kunnskap overfor yngre elever. Byrådet i Oslo vedtok i 2004 at alle skoler skulle gjøre forsøk med aldersblanding, noe som var en del av bakgrunnen for Tøyen skoles organiseringsmodell.

I veiledningen til læreplanen i grunnleggende norsk framheves Opplæringslovens § 1.2 om at alle elever skal ha tilpasset opplæring ut fra egne forutsetninger. Tilpasset opplæring har i de siste årene blitt sett på som et faglig ideal hvor skolen har tatt i bruk en mer individrettet pedagogikk, og Bachman og Haug (2006) har vist at dette kan være med på å fjerne mye av den sosiale samhandlingen som foregår i det ordinære klasserommet. De viser også til at det har blitt vanlig å gi elevene tilbud om differensierte undervisningsopplegg ut fra nivåinndeling i et fag.

Noe som også har endret norsk grunnskole de senere årene, er innføringen av de nasjonale prøvene i ulike fag og klassetrinn. Oslo kommune har også innført egne "Osloprøver" i tillegg til de nasjonale prøvene. Et moment i debatten rundt disse prøvene har vært en kritikk av at prøvene i stor grad bare måler fagspesifikk kompetanse og i liten grad klarer å vise hvordan skolen er i stand til å ivareta et allmenndannende perspektiv. Flere forskere peker også på risikoen for å få en skole som underviser på en måte som først og fremst gir positive utslag for selve testen, det som blir kalt *teaching for the test*. Nasjonale prøver er heller ikke utarbeidet med tanke på elever som har norsk som andrespråk, sier Hvistendahl (2008:297), og hun drøfter blant annet hvordan leseprøver vil stille andrespråksleserne overfor særskilte utfordringer som det er viktig at lærerne er kjent med.

⁷ http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2008/tabeller/skole/skole0302.html Lastet 01.03.09

2. 5. Opplæringsmodeller og organisatoriske forhold

Hva slags opplæringsmodeller man etablerer i grunnskolen, kan ha betydning for læringsutbyttet til elever fra språklige minoriteter. Skal man i det hele tatt bruke elevenes morsmål i opplæringen, og i så fall, hvilket omfang bør morsmålsopplæringen ha? I diskusjonen om og forståelsen av ulike typer opplæringsmodeller kan Colin Bakers (2006) undervisningstypologi være nyttig. Baker skiller mellom enspråklige former for opplæring for minoritets elever, og svake og sterke former for tospråklig opplæring. Han lager en skjematisk framstilling av de ulike formene, hvor opplæringsprogrammet blir sett i forhold til 4 ulike forhold: Hvilke elever som deltar; Hvilket/hvilke språk som brukes i klasserommet; Hva det samfunnsmessige og det utdanningsmessige målet med opplæringen er; Hva målet med hensyn til språklig utfall eller språklige resultater er. Litt forenklet kan man si at resultatet av svake former for tospråklig opplæring er enspråkighet på majoritetsspråket eller en begrenset tospråkighet, mens resultatet av de sterke formene er tospråkighet og dobbel lese- og skrivekyndighet (*bilingual literacy*). De sterke formene for tospråklig opplæring som gjelder minoritets elever, er av Baker beskrevet enten som såkalte språkarvs - eller språkbevaringsmodeller, der alle elevene har samme minoritetsmorsmål eller tospråklige klasser der elevene er en blanding av to språkgrupper og hvor målet er at begge grupper skal utvikle tospråkighet. Noen slike sterke former for tospråklig opplæring ble prøvd i Norge på 80- og 90- tallet blant annet i Oslo (Myklebust 1993) og Drammen (Bøyesen 1997), men modellene er helt ute av diskusjonen som aktuell organisering i dag.

De svake formene for tospråklig opplæring kan enten være det som kalles *språkdrukning*, dvs. at all undervisning gis på majoritetsspråket, men hvor elevene får noe særskilt opplæring i andrespråket, eller man kan bruke elevenes morsmål i opplæringen i en begrenset periode, såkalte *overgangsmodeller*. Disse overgangsmodellene skiller i to, tidlig eller sen overgang, avhengig av i hvor lang tid morsmålet brukes i opplæringen. Øzerk (2007) gir en mer nyansert framstilling av ulike måter slike overgangsmodeller kan være organisert på, både når det gjelder varighet og omfang av morsmålsundervisningen, og når det gjelder målsettingen for opplæringen.

Som nevnt tidligere, er det ikke lengre et uttalt mål for norsk utdanning at språklige minoritets elever skal bli funksjonelt tospråklige, og opplæringslovens bestemmelser må tolkes slik at morsmålet kun skal brukes i en overgangsperiode inntil elevene kan følge all undervisning på norsk. I den grad norske skoler gir tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring, vil det derfor måtte betraktes som svake former for tospråklig opplæring. Både Øzerk (2006) og Engen og Kulbrandstad (2005) framhever imidlertid at organiseringsmodeller alene ikke er tilstrekkelig for å forklare minoritets elevenes skoleprestasjoner. Øzerk (2006) framhever at både varigheten og omfanget av morsmålsopplæringen og den tospråklige opplæringen har betydning, i tillegg til forhold som knytter seg til lærersituasjonen og tilgangen på tospråklige læremidler. Thomas og

Collier (1997) viser i sine undersøkelser fra USA at sterke modeller for tospråklig opplæring, som benytter tospråklig fagopplæring over tid, er det som gir de beste skoleresultatene for minoritetslevene. De påpeker også at hvis man må ha all opplæring på majoritetsspråket på grunn av praktiske eller pragmatiske omstendigheter (for eksempel at det er sjeldne, små språkgrupper eller mangel på tospråklige lærere), er det viktig at skolen utvikler sin opplæring slik at andrespråksundervisningen er integrert i fagopplæringen, og ved det de kaller *Cognitive Academic Learning Approach* (Thomas og Collier 1997: 78). Det vil blant annet si at elevene må møte aldersadekvat faglig lærestoff med lærere som har kompetanse i andrespråksundervisning.

Det er altså flere faktorer som kan forklare ulik måloppnåelse i norsk skole. Undervisningen, lærerens kompetanse, læremidler, elevenes kjønn, elevenes språkkunnskap og sosio - økonomiske forhold kan nevnes som noen av disse faktorene (Bakken 2007). Øzerc (1998) har i sin forskning om minoritetslevers læringsutbytte konkludert med at forhold som synes å ha innvirkning på de skolefaglige resultatene er knyttet til klassestørrelse, hvor stor andel av undervisningstiden som brukes på lærestoffet, interaksjon elev- lærer og at eleven får faglig hjelp i tide. I tillegg trekker han fram behovet for en aktivitetsorientert pedagogikk, noe som samsvarer med et sosiokulturelt syn på læring. Når skolen skal drive differensiert undervisning, brukes individuelle arbeidsplaner i større grad nå enn tidligere, viser klasseromsforskning (Klette 2007). Kjennetegnet ved arbeidsplaner er at det settes ulike læringsmål og aktiviteter for den enkelte elev. Det individuelle læringsarbeidet bidrar til at elever kan arbeide mer i sitt eget tempo, men samtidig vil mer individtilpassede arbeidsmåter kunne bidra til å redusere faglig samhandling mellom elever og mellom lærer og elev. Dette kan ha konsekvenser for minoritetslevenes faglige utbytte, slik blant annet Palm (2006) drøfter.

Bakhman og Haug (2006) stiller spørsmål om den økte individualiseringen i skolen vil premiere de elever som er sosialisert inn i den forhandlingskulturen som preger dette skolesystemet. Etniske majoritetsbarn med middelklassebakgrunn er allerede sosialisert inn i de dialogstrukturerte prosessene i skolen, mens minoritetslever kanskje har lært andre former for samhandling med voksne, noe som blant annet Boyd og Nauclicr (2001) har vist i en svensk studie.

Elevenes rammebetingelser for læring vil også henge sammen med skolens ledelse og organisatoriske forhold. Bakhman og Haug (2006) viser blant annet til hvordan teamorganisering er betydningsfullt når skolen i stor grad arbeider ut fra egne virksomhetsplaner og visjoner. Nordahl og Sunnevåg (2008) påpeker også at om en skole skal gi en god tilpasset opplæring, betinger dette at skolen unngår å bruke forklaringsmodeller for elevenes læringsresultat kun på elevnivå, men at skolen også ser på de kontekstuelle rammene for læring. Andersen (2007) sier at skoleledelsen har ansvar for å gjøre skolen til en arena for positiv identitetskonstruksjon for minoritetslevene.

Skolen er en lærende organisasjon, og lederrollen er en viktig premissleverandør for utviklingsarbeid ved skolen. Bjørnsrud (2006) viser at når det er et stort behov for å gi tilpasset opplæring, har skolelederen en nøkkelrolle for å gi de ansatte mulighet for å realisere dette. Bjørnsrud påpeker at ledelsen må gi muligheter for individuell refleksjon og tid for team- og plenumsdrøftinger i personalet. På denne måten vil skolen kunne

være en lærende organisasjon. Å ha faglig kunnskap og teoretiske begreper vil være en viktig forutsetning for å ta faglige beslutninger på alle nivå i en organisasjon (Andersen 2007). Distribuert ledelse krever at normer, verdier og kunnskap må være forankret som en kollektiv aktivitet i en organisasjon. For å få en opplæringsmodell til å fungere, vil det være nødvendig at alle i organisasjonen må jobbe sammen for å omforme denne til praktisk handling.

Pihl (2000) tar opp at den monokulturelle norske skoletradisjonen kan være til direkte hinder for å få synliggjort mangfold som en ressurs i skolen. Gitz-Johannesen (2006) viser til sammenhengen mellom elevenes erfarte likeverdighet og den uttalte ideologiske likhet, noe vi tidligere har nevnt i forbindelse med drøftingen om elevers identitet. Økt mobilitet i samfunnet har ført til endret elevgrunnlag ved den enkelte skole, og ledelse i en flerkulturell skole handler om å legge til rette for undervisning og læring som i praksis tar inn over seg den endrede elevpopulasjonens nye utfordringer og krav (Andersen 2007:229).

Tolo og Lillejord (2006) trekker fram hvordan diskusjonen om minoritetselever i norsk skole i stor grad dreier seg om elevenes skoleprestasjoner, og at elevenes målbare prestasjoner har blitt gjort til en indikator på god undervisning og god skoleledelse. De mener videre at mens det tidligere var en uttalt minoritetspolitikk på sentralt hold som tematiserte språklig og kulturelt mangfold som en samfunnsverdi, plasseres nå ansvaret for dette på skolenivå. Skolen kan nå i større grad selv utforme egen pedagogisk praksis, og utviklingen av en multikulturell lærende skole innebærer en politisering av skolelederens oppgaver. Skolelederen får et større ansvar for å konkretisere målene for en likeverdig skole i dialog med alle skolens aktører, og Tolo og Lillejords hovedkonklusjon er at en multikulturell skole er helt opplagt et politisk, ikke et teknisk prosjekt (2006:130). Det mer politiske perspektivet i arbeidet med språklig og kulturelt mangfold i skolen framheves også internasjonalt, blant annet av Cummins (2000).

Opplæringen for språklige minoriteter i grunnskolen skjer dermed innenfor et sett med rammer som kan virke politisert slik Tolo og Lillejord tar opp, men som også er juridisk definert gjennom lovverket og dessuten forankret i den pedagogiske plattformen en skole bygger sin virksomhet på. Da vi skulle finne svar på våre problemstillinger om Tøyen skoles organisering og personalets vurderinger av denne, gjorde vi det nettopp på bakgrunn av disse rammene og i forhold til vårt kjennskap til forskning om andrespråklæring og opplæringsmodeller. I neste kapittel vil vi derfor presentere de metodene vi har valgt for å finne svar på våre spørsmål, før vi i kapittel 4 gir en beskrivelse av den konkrete organiseringsmodellen på Tøyen.

3. Metode

3. 1. Et kvalitativt prosjekt

I dette prosjektet har vi ønsket å studere noen avgrensede sider ved skolen, nemlig bruken av flere språk i opplæringen, det vi kan si er *skolens språkpraksis*. Det er en empirisk studie, derfor er en kvalitativ metode en naturlig tilnæringsmåte. Prosjektet kan videre sies å være en form for kasusstudie, der hele skolen er et kasus. Dette er en metode som også brukes innenfor andrespråksforskningen (van Lier 2005).

I sin drøfting av noen grunnleggende faktorer i kvalitativ forskning sier Bruhn Jensen (2002) at det er tre tydelige trekk som går igjen: For det første er det begrepet *mening*, det vil si at mennesker oppfatter sine opplevelser som meningsfulle handlinger, og at kvalitativ forskning kan gå i dybden på disse meningene. For det andre bør forskningen foregå i reelle kontekster, og for det tredje regnes forskeren som et tolkende subjekt i forskningen. I dette prosjektet skulle vi studere skolens praksis, og vi var nettopp opptatt av å få fram deltakernes meninger og forståelser av den konkrete praksis de deltar i.

Kvalitativ forskning er også *proessorientert* (Maxwell 2005), og dette begrepet fanger opp noen av våre mål i dette prosjektet i den forstand at vi har vært opptatt av de prosessene som skjer på skolen knyttet til den flerspråklige opplæringen: Hvordan samarbeider lærerne? Hvordan planlegger de undervisningen? Hvilke konsekvenser har de avgjørelsene de selv tar i planleggingen, eller blir pålagt å gjennomføre, på den faktiske undervisningen i klasserommet? Hva slags endringsprosesser synes aktørene det kan være nødvendig å sette i gang for å få bedre læringsresultater? Her er vi over på noen av de mer praktiske målene man kan nå gjennom kvalitativ forskning (Maxwell 2005:24): Den kan generere resultater som er forståelige og troverdige både for de menneskene man studerer, og for andre. Dette kan føre til evalueringer som kan brukes til å forbedre praksis. Som lærerutdannere har vi ofte et nytteperspektiv på det vi gjør, og vi vet at det er nødvendig å videreutvikle god praksis på det aktuelle pedagogiske området.

I starten av et kvalitativt prosjekt er det viktig å få et holistisk bilde av det feltet man skal studere (Kvale 2003). Det første vi gjorde, var derfor å gjøre oss kjent på skolen ved å gjøre noen tilfeldige klasseromsobservasjoner, vi hadde samtaler med personalet på lærerværelset, og vi oppholdt oss i miljøet. Videre satte vi oss inn i styringsdokumenter som viser organiseringen av klassene, oversikter over personalet, timeplaner, gruppedeling, språkgrupper osv. Disse dokumentene sammen med skolens strategiske plan og enkelte pedagogiske føringsdokumenter, ga oss et slags bilde av hvordan skolens målsettinger forsøkes uttrykt gjennom organiseringen. På bakgrunn av den forståelsen vi fikk gjennom denne første fasen, lagde vi et mer detaljert prosjektdesign.

3. 2. Prosjektdesign

Prosjektet innebærer tre former for datainnsamling: For det første har vi gjennomført en dokumentanalyse av noen av de dokumentene som skolen har utarbeidet når det gjelder organiseringen av opplæringen og den flerspråklige tilnærmingen. Dette er dokumenter som strategisk plan for skolen, enkelte skriftlige pedagogiske retningslinjer og føringer som alle nye lærere får utdelt, og dessuten konkrete undervisningsplaner som de enkelte teamene lager. Disse dokumentene ga et oversiktsbilde over skolens visjoner og intensjoner med organiseringsmodellen og satsingen på flerspråklighet.

For det andre gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med alle lærerteamene på skolen, i alt 6 intervjuer. Hovedmålsettingen med disse intervjuene var å få belyst lærernes holdninger, fortolkninger og interaksjoner i skolehverdagen knyttet til organisering og språkpraksis. Vi har også intervjuet skolens ledelse om de samme spørsmålene. Som en tredje metode har vi foretatt klasseromsobservasjoner av noen undervisningsforløp i to ulike basisgrupper.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført før de systematiske observasjonene, blant annet fordi temaene som ble diskutert i intervjuene kunne gi oss som forskere mer kunnskap om skolens praksis, og dermed i neste omgang bidra til bedre kvalitet både på planleggingen og gjennomføringen av observasjonene.

Metodevalget blir på denne måten en form for triangulering. Hvis man anser skolens virksomhetsplan og den pedagogiske plattformen som en lokal læreplan, kan trianguleringen også beskrives i henhold til Goodlads læreplannivåer (her etter Imsen 2006). Det vil si at dokumentanalysen sier noe om den formelle læreplanen, intervjuene kan fortelle om den oppfattede læreplanen og klasseromsobservasjonene viser eksempler på den operasjonaliserte, eller den gjennomførte læreplanen.

3. 2. 1. Dokumentgrunnlaget

Det foreligger som nevnt en del skriftlig materiale som grunnlag for denne rapporten. Et viktig dokument som vil bli presentert nærmere i kapittel 6.1.1. er en perm som alle ansatte ved skolen får. Sentralt i vårt prosjekt er blant annet et skriv om opplæring for minoritetsspråklige elever. Vi har også sett på noen dokumenter som lå tilgjengelig på skolens nettside, og på den presentasjonen skolen gir av seg selv som flerspråklig og flerkulturell skole, og hvor den tospråklige opplæringen blir beskrevet.

I løpet av prosjektperioden og i forbindelse med klasseromsobservasjonene, har vi også fått tilgang til eksempler på undervisningsmaterieell og oppgaver i ulike fag og på ulike språk.

Vi erfarte under observasjonene på Tøyen og gjennom intervjuene med lærerne, at den faktiske organiseringen av undervisningen virket mer komplisert enn det vi kunne lese ut av timeplanen. Dette gjaldt særlig hvordan teamene valgte å dele klassene inn i mindre grupper, i en kombinasjon av morsmålsbakgrunn og nivå. Vi utarbeidet derfor et skjema

(Vedlegg 1) som vi avtalte at noen av lærerne skulle fylle ut i løpet av en periode på to uker mot slutten av datainnsamlingsperioden. På dette skjemaet framgår det hvordan det enkelte team planlegger undervisningen med hensyn til om det skal undervises gruppedelt eller i full klasse, og hvilket fag det er planlagt i de ulike øktene. På den måten kunne vi også få fram eksempler på eventuelle avvik mellom planlagt og gjennomført aktivitet.

3. 2. 2. Fokusgruppeintervju

Som en sentral metode i vår datainnsamling valgte vi altså å gjennomføre gruppeintervjuer med alle lærerne ved skolen. Vi har valgt å kalle disse for *fokusgrupper*, og bruker her Halkiers definisjon på slike (2006:11): "Fokusgrupper kan (således) forstås som en forskningsmetode, hvor data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne som forskeren har bestemt." Sentralt med gruppeintervjuer generelt er at det er dynamikken mellom gruppedeltakerne som er betydningsfull, og at dialogen mellom deltakerne bidrar til at de selv utforsker et meningsinnhold og at nedenfraperspektivet blir styrket (Brandth 1996:164). Vi mener at disse intervjuene ville bidra til å belyse de forskningsspørsmålene vi hadde:

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hvilken vurdering lærerne har av den organiseringen skolen har valgt. Hva ser de på som fordeler og ulemper ved modellen, og hvilke utfordringer har de i forhold til å praktisere den? Hva slags endringsprosesser synes aktørene det kan være nødvendig å foreta for å få bedre læringsresultater?

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om språkpraksisen ved skolen, nemlig i hvilke sammenhenger elevenes ulike språk brukes i konkrete læringssituasjoner. Her handler det både om hvilke språk som brukes av læreren og av elevene. Det tredje spørsmålet handler om samarbeidet mellom den tospråklige læreren og den norskspråklige læreren. Dette samarbeidet er et helt sentralt punkt i forhold til tospråklig opplæring, og flere av de tidligere nevnte undersøkelsene (for eksempel Myklebust 1993, Valenta og Berg 2008) har dokumentert svakheter ved dette samarbeidet ved andre skoler.

I vårt konkrete prosjekt var det lærernes synspunkter og vurderinger vi ønsket å få fram, og selv om vår for -forståelse bestemte emnet for intervjuene, var det informantenes syn som var viktig å få fram. De hadde selvsagt også sin kontekstuelle for -forståelse av temaene. Det ville derfor også være svært interessant å få avdekket om det var ulike tolkninger og forståelser av disse temaene internt i lærergruppa. I følge Halkier (2006:15) er fokusgrupper gode til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, interaksjoner og normer.

3. 2. 2.1. Sammensetningen av fokusgruppene

Når det er lærernes synspunkter på en enkeltskole man skal ha fram, slik som i dette tilfellet, vil nødvendigvis informantene høre til den samme sosiale gruppa, og de kan regnes som *naturlige grupper* (Brandth 1996). Det var ønskelig å inkludere alle lærerne på skolen i fokusgruppene, og størrelsen på gruppene ble avgjort ut fra en kombinasjon

av fokustemaene for samtalen og praktiske omstendigheter.

Skolens lærere er organisert i tre team, A, B, C, som er inndelt ut fra de tre aldersmessige nivåene på elevene. Disse teamene er altså de naturlige samarbeidsgruppene på skolen, og består både av lærere som bare bruker norsk i undervisningssituasjonene, og de tospråklige lærerne som bruker to eller flere språk i sin samhandling med elevene. Vi valgte å lage egne intervjugrupper med de tospråklige lærerne av tre hovedgrunner: For det første har de to kategoriene lærere en ulik hverdagspraksis i den forstand at de tospråklige lærerne både kan og skal kommunisere med enkelte elevgrupper på et språk som elevene kanskje forstår bedre enn norsk. Og det er nettopp hvordan denne språkpraksisen forstås og gjennomføres, dette prosjektet ønsket å finne ut mer om. Men både fortolkningen og opplevelsen av gjennomføringen er kanskje ulik for den som bare bruker ett språk, og den som bruker flere. Og ett av spørsmålene vi gjerne ville få svar på gjennom intervjuene, var hvordan de to gruppene ser på samarbeidet seg i mellom. For det andre er morsmåslærere eller tospråklige lærere en gruppe i norsk skole som tradisjonelt har vært utsatt for en form for marginalisering (Mosavi 2006, Valenta og Berg 2008). Litteraturen om fokusgrupper (Halkier 2006) anbefaler for det tredje bruk av såkalte *segmenterte* grupper når man har fokusgrupper innenfor samme organisasjon eller virksomhet. Det vil si at hvis informantene har ulik status eller rolle i organisasjonen, kan diskusjonene i en fokusgruppe bli svekket hvis disse settes i samme gruppe. Hvorvidt det var slik på denne skolen, visste vi ikke, men ytterligere to forhold gjorde at vi valgte å lage fokusgrupper med bakgrunn i distinksjonen ett - eller tospråklig: Rektor ved skolen støttet umiddelbart en slik inndeling da dette ble nevnt for ham, og dessuten hadde vi gjort enkelte observasjoner som kunne tyde på at de tospråklige lærerne av og til ble tildelt en underordnet rolle i praksis, selv om dette var i strid med skolens overordnede målsettinger.

Med bakgrunn i denne todelingen av informantgruppa lagde vi seks fokusgrupper i prosjektet, en norskspråklig gruppe og en tospråklig gruppe fra hvert av de tre teamene. I tillegg til disse seks gruppene intervjuet vi skolelederne i en gruppe for seg.

3. 2. 2. 2. Temaene for samtalen i fokusgruppene

Hvorvidt man som forsker får et godt materiale ut av en fokusgruppe, avhenger også av hvordan selve intervjuet blir strukturert og moderert. Man snakker om åpne eller stramme modeller (Halkier 2006). Vi valgte å starte alle intervjuene med et litt åpent spørsmål, nemlig at vi ba dem si hva de mente var karakteristiske trekk ved Tøyen skole. Deretter styrte vi samtalen inn på to hovedtemaer: Det første gjaldt organiseringen av arbeidet på skolen med hensyn til team, tolærersystem, lærersamarbeid, språkgrupper, aldersblanding osv. Det andre gjaldt språkpraksis i klasserommet, bruken av morsmål og norsk i undervisningen. Vi sendte ut informasjon om intervjuene og temaene til alle lærerne på forhånd. (Vedlegg 2).

3.2.2.3. Bearbeiding og kategorisering av intervjudata

Vårt utgangspunkt for bearbeiding var videoopptak av intervjuene. Det var først og fremst av interesse å systematisere og fortolke de utsagnene som kunne gi svar på våre problemstillinger. I og med at vi allerede hadde gruppert informantene ut fra teamtilhørighet og stillingskategori, syntes det ikke nødvendig å gjengi hvem som sa hva, men snarere forsøke å fange opp hvilke opplysninger som framkom som et samlet uttrykk fra gruppa, og vi har også forsøkt å gi dette en framstillingsform som vi mener tar vare på informantenes intensjon. Det har vært nødvendig å gruppere og reformulere utsagnene tematisk, fordi gruppeintervjuer i realiteten ofte kan bære preg av flere parallelle samtaler hvor ett utsagn kan være knyttet til et annet utsagn som har blitt presentert langt tidligere.

Vi så videre at det var mange fellestrekk for intervjuene med de ulike teamene. I presentasjonen har vi derfor valgt å gi en felles presentasjon av alle lærergruppene, der vi bare gir konkrete opplysninger om hvilken informantgruppe som har uttalt seg dersom vi anser at dette er vesentlig for den videre drøftingen. Ledergruppa er likevel i en annen posisjon enn lærerne, og vi har derfor i stor grad valgt å foreta et skille mellom lærergruppens utsagn og ledergruppas utsagn i presentasjonen.

3.2.3. Klasseromsobservasjoner

En del av datainnsamlingen vår skulle være observasjoner av faktisk undervisning, og vi har innhentet to typer klasseromsdata. For det første har vi videoopptak fra to klasser, nemlig en klasse med elever på mellomtrinnet (fire undervisningsøkter), og to klasser med elever fra første og andre årstrinn (tolv undervisningsøkter). I tillegg til disse videoopptakene har vi feltnotater fra fem timer med observasjoner i de samme klassene, og mer uformelle observasjoner fra tre ulike klasser med elever fra tredje og fjerde årstrinn, og en klasse til på mellomtrinnet, til sammen elleve undervisningsøkter. I alt har vi altså vært inne i klassene i ca 30 timer. En så stor grad av tilstedeværelse i undervisningen har gitt oss et godt innblikk i ulike sider ved undervisningen på skolen, og dette fungerer også som en form for validering av de opplysningene lærerne gir oss i fokusgruppeintervjuene.

Vi vil likevel presisere at detaljanalyser av videoopptakene ikke vil bli lagt fram i denne rapporten, men vil bli presentert i en annen sammenheng senere.

4. Organiseringsmodellen på Tøyen skole

I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av organiseringsmodellen slik den var skoleåret 2007/08 da vi foretok vår undersøkelse. Denne beskrivelsen baserer seg på de dokumentene som har vært tilgjengelige for oss, og dessuten i stor grad på rektors framstilling av disse saksforholdene slik han fortalte om det i intervjuet med ledergruppa.

4.1. Bydelen

Tøyen skole ligger i bydel Gamle Oslo, et område som etter gammelt var et typisk arbeiderstrøk i Oslo øst, og der boligmassen i hovedsak består av leiligheter, til dels i eldre bygårder. Befolkningen har forholdsvis lav sosioøkonomisk status, og en stor andel innvandrere og flyktninger. I skolens nærområde finnes det også en visst antall sosialboliger. Samtidig gjør den sentrale beliggenheten at det er svært gode kommunikasjoner. for eksempel til marka, og det finnes parker og friområder i nærheten som skolen benytter i stor grad. Tøyen skole ble bygd i 1882 og selve skolebygningen er fra dette året, men den har gjennomgått en utstrakt fornying og oppussing i 2003. Bygget blir derfor ansett av de ansatte som et funksjonelt og godt skolebygg, med unntak av uteområdene som er svært små i forhold til dagens standard.

4.2. Historikk

Den organiseringsmodellen som er på Tøyen skole i dag, er et resultat av en lengre utviklingsprosess, og den har sitt utspring både i endringer i elevgrunnet på skolen og i kommunale føringer. Rektor ved skolen har vært skoleleder her 13 år, og sier i intervjuet at de i løpet av de 10 siste årene har prøvd ulike modeller. I 1996 hadde skolen 480 elever, en stor andel av disse var minoritetsspråklige, men det var kun ansatt 3 tospråklige lærere. Disse hadde noen timer i alle klasser for å forsøke å gi morsmålsopplæring til alle de tospråklige elevene. Samtidig hadde de et stort ansvar i forhold til utagerende barn og barn det var vanskelig å få til å fungere normalt på skolen. Derfor var det helt nødvendig å styrke lærerstaben med flere tospråklige lærere, mente skoleledelsen. Disse måtte dessuten få faste grupper av elever både i forhold til elevenes opplæringsbehov og i forhold til foreldresamarbeidet. Dette førte i følge rektor til at skolen, lærerne og foreldrene kunne samarbeide bedre på felles språk. I første omgang gjaldt dette imidlertid bare elever som snakket urdu, arabisk og tyrkisk, og det var flere andre språkgrupper som ikke fikk tilstrekkelig tilbud.

Men i 2003 skjedde det flere ting samtidig som fikk skolen til å tenke nytt når det gjaldt organisering. For det første hadde det såkalte Søgnetutvalget⁸ foreslått nye ordninger om basisgrupper og kontaktlærere. Dette kunne man da bruke de tospråklige lærerne til. For

⁸ NOU 2003:16, " Iførste rekke "

det andre ble skolen kjent med forskning fra USA (Thomas og Collier⁹) som anbefalte at minst 50 % av opplæringen burde være på elevenes morsmål hvis man skulle oppnå de beste resultatene for språklige minoritetselever. Det tredje var at det ble gjort et bystyrevedtak i Oslo om fleksibel skolestart, og at alle skoler skulle gjennomføre en eller annen form for aldersblanding. I tillegg til disse ytre faktorene var det tydelig at lærerne på Tøyen var frustrert over liten tid til samarbeid, særlig med de tospråklige lærerne som fortsatt hadde få timer i hver klasse, og som måtte gå fra team til team for å være med på planlegging.

Disse 4 faktorene førte til at skolen gjorde relativt store endringer i organiseringen. For det første skulle 50 % av undervisningen foregå på morsmålet for de elevene som hadde behov for det. De tospråklige lærerne skulle knyttes til ett team, med ansvar for maksimalt to elevgrupper. For å få til en slik bruk av de tospråklige lærerne skulle klassene organiseres med aldersblanding, på den måten at elever fra første til fjerde klasse gikk i samme gruppe, og elever fra femte til syvende i samme gruppe. Da kunne man sette sammen elevgrupper med samme morsmål, og med samme tospråklige lærer. Endringen ble gjennomført etter drøftinger med foreldre, driftstyre og etter en studietur til Sverige. Den skulle så i første omgang virke over en treårsperiode, dvs. fra 2004-2007.

Skoleledelsen har gjennom hele perioden søkt å tilsette tospråklige lærere i ordinære lærerstillinger og også forsøkt å legge til rette for kompetanseheving og etterutdanningstiltak for lærere som mangler formell norsk lærerutdanning.

4.3. Dagens modell

Da modellen med språkhomogene grupper og aldersblanding ble evaluert skoleåret 2006/07, ble det etter drøftinger i de ulike organene på skolen vedtatt en justering av modellen. Et flertall av lærerne gikk inn for å lage tre aldersnivåer i stedet for to, ved at småtrinnet ble delt opp med første - og andreklassinger sammen, og tredje - og fjerdeklassinger sammen¹⁰. På mellomtrinnet ble aldersblandingen med elever fra femte til sjuende trinn i samme gruppe beholdt. Dermed startet skoleåret 2007/08 med fem grupper med elever på første og andre trinn, fire grupper med elever på tredje og fjerde trinn, og fire grupper med elever på mellomtrinnet. Disse gruppene ble satt sammen slik at for de store språkgruppene sin del, bestod gruppene av elever med to forskjellige morsmål. Men på hvert trinn ble det da en gruppe som bestod av elever med morsmål som ble brukt av bare noe få elever, og som dermed hadde liten eller ingen ressurs til morsmålsopplæring.

Skjematisk sett var organiseringen slik når det gjaldt språkgrupper og trinn:

S1: Urdu, panjabi og somali

S2: Urdu, panjabi og somali

S3: Arabisk og berbisk

⁹ Se henvisning til disse i rapportens kap. 2.

¹⁰ Noen begrunnelser for disse endringene vil framgå i kapittel 6

S 4: Tyrkisk, vietnamesisk, kurdisk, tamil
S 5: Blandingsgruppe med mange ulike morsmål, også norsk
S 6: Arabisk, berbisk, og noen enkelte andre morsmål
S 7: Tyrkisk, norsk, kurdisk, tamil, vietnamesisk m.fl.
S8: Urdu, panjabi og somali
S 9: Urdu, panjabi og somali
M 1: Tyrkisk, tamil og diverse
M 2: Arabisk, kurdisk, urdu, panjabi og norsk
M 4: Arabisk, kurdisk, urdu og panjabi
M 5: Somali, berbersk og vietnamesisk

Uansett språksammensetning er det i alle klassene en norsklærer/norsk som andrespråklærer som er kontaktlærer for én basisgruppe, og en tospråklig lærer/morsmållærer som er kontaktlærer for én basisgruppe. Men i S 5 og S 7 som er sammensatt av så mange ulike morsmålsgrupper, er det kun norsklærere/allmennlærere som er kontaktlærere. Flere av de tospråklige lærerne fungerer som tospråklige faglærere/morsmållærere for en annen elevgruppe enn den de er kontaktlærer for. På den måten ivaretas de fleste elevenes behov for tospråklig opplæring.

4.3.1. Andre særskilte tiltak ved skolen

Tøyen skole har også mange særskilte tiltak som blant annet er iverksatt for å ivareta det flerspråklige elevgrunnlaget og elevgruppas spesielle behov. Dette er tiltak som: Skolefrokost, leksehjelp, mødregrupper og leseprosjekt. Det er også satt av en egen ressurs til en veileder i lesing, en veileder i norsk, en veileder i andre morsmål og til veileder i realfag. Skolen har tilsatt bibliotekar i 50 % stilling. Alle disse tiltakene er viktige i skolens arbeid for å gi best mulig opplæring for elevene, ikke minst når det gjelder språklige minoriteter. Men innenfor rammene av vårt FOU- prosjekt, var det ikke rom for å gjennomføre noen vurdering eller analyse av disse.

5. Dokumentanalyse

5.1. Tøyen skoles ”perm for ansatte”

De skriftlige dokumentene som er mest sentrale når det gjelder Tøyen skoles organisering og opplæringstilbud, finnes i en perm som spesielt skal gi nyansatte nyttig og viktig informasjon om skolen. Permen består av et utvalg skriv og hefter med praktisk informasjon, reglement, timeplaner og lignende, og dessuten sentrale pedagogiske prinsipper ved skolen og generelle regler for Osloskolen. I tillegg til at vi har brukt denne permen for å bli kjent med skolen og skolens organisering, har vi også studert den for å undersøke i hvilken grad denne permen for ansatte avspeiler Tøyen som flerspråklig og flerkulturell skole. Vi har da valgt ut noen dokumenter som har vært av særlig interesse, og som vi vil drøfte litt nærmere: Det første dokumentet er en strategisk plan som blant annet presenterer Tøyens skoles visjon for 2010. En strategisk plan kan sies å være et overordnet styringsdokument for en skole.

Det neste dokumentet handler om opplæring for minoritetsspråklige elever, noe som selvsagt er sentralt på Tøyen skole. Dette dokumentet har vi sett i sammenheng med et dokument på skolens nettside om samme tema. Videre har vi sett på en oversikt over rullerende temaplaner, slik de var utarbeidet ved starten av skoleåret, og den planen for lese- og skriveopplæring som skolen hadde. I tillegg finnes det noen plandokumenter for andre fag i permen. Til slutt kommenterer vi noen oversikter over ulike komiteer, timeplaner m.m.

5. 1. 1. Strategisk plan

Dokumentet Visjon for Tøyen skole 2010 med strategisk kart framstår som et sentralt pedagogisk dokument for skolens arbeid. Visjonen er: *I 2010 er Tøyen skole en flerkulturell skole med elever som får et tilpasset opplæringstilbud i aldersblandede grupper.* I tillegg til visjonen nevnes flere hovedmålsettinger for opplæringen, for eksempel: Tilpasset opplæring skal styrkes slik at alle elever har bedre resultater i basisfagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag; Kunst og kulturaktiviteter integreres som viktige deler av opplæringstilbudet. Disse hovedmålsettingene er ikke formulert med spesielle flerkulturelle perspektiv, men i de temaene som konkretiseres i planen, kommer satsingen på tospråklig opplæring fram mange steder. Under mål for 2010 snakkes det for eksempel om leseferdigheter både på morsmål og norsk, og det skal settes av en veiledningsressurs til lese- og skriveopplæring både på morsmål og norsk. Det nevnes som en av de kritiske suksessfaktorene at alle i lærerpersonalet skal ha økt sin kompetanse i metoder som gir bedre lese- og skriveferdigheter hos tospråklige og norskspråklige elever.

5.1.2. Opplæring for minoritetsspråklige elever

I permenn for ansatte ligger et eget skriv som presiserer retningslinjene for særskilt opplæring for minoritetselever, der blant annet Opplæringsloven er referert, og retningslinjer som er gitt av Oslo kommune. Her finner vi også et skriv fra rektor som begrunner hvorfor man vil gi tospråklig opplæring, og hvilke argumenter som kan brukes i møter med foreldre og andre. Dessuten er det utarbeidet noen retningslinjer for hvordan den tospråklige opplæringen kan gjennomføres i praksis, spesielt når det gjelder lese- og skriveopplæringen, og det tas opp vekslingen mellom norsk og morsmål i løpet av skoledagen. Disse retningslinjene og føringene avsluttes med en oversikt over faktorer som fremmer skolemestring og har med henvisninger til aktuell forskning på området.

Høsten 2007 lå det også et dokument på skolens egen hjemmeside med tittelen *Fleksibel skolestart og aldersblanding på Tøyen skole (28.10.2007)*. Dette dokumentet henviser bl.a. til Thomas og Colliers vektlegging av morsmålet og tospråklige ansatte i skolen. Det er et dokument som både gjør rede for prosessen fram mot en modell med aldersblanding og tospråklig opplæring, og det begrunner hvorfor skolen har valgt denne modellen. Videre beskrives organiseringen slik den var i den første fasen av denne måten å organisere på. Dette er således et dokument som klart framhever det særpreget som Tøyen har som flerkulturell skole.

5.1.3. Rullerende temaplaner

Introduksjonspermenn beskriver 18 ulike temaer som det skal jobbes med i løpet av elevenes skoleår ved Tøyen skole. Temaene er tett forankret i den generelle delen av L-97 som i hovedsak skal videreføres også etter innføring av KL-06. Vi fikk muntlig opplyst av lærere at temaplanene var under revisjon skoleåret 2007/08, blant annet fordi planene var utviklet på bakgrunn av den tidligere todelte organiseringen ved Tøyen med elever i årstrinn 1 – 4 i felles gruppe og årstrinn 5 – 7 i felles gruppe. Planene var også under revisjon for å tilpasses KL 06.

Gjennomgangen av dokumentet viser at plandokumentet ikke avviker fra det som bør gjelde generelt for alle skoler i Norge. Eksempler på temaer er Vennskap, Verden omkring oss, Min tro. De stikkordene som nevnes til hvert tema, kan ikke sies å avspeile Tøyen som flerkulturell og flerspråklig skole, og de er formulert slik at de også kunne ha passet på skoler med et helt annet elevgrunnlag. Kun under temaet Språk og kommunikasjon – språket mitt nevnes flerspråklighet eksplisitt som: *Mange språk, kultur og språk, makt og språk*.

5.1.4. Plan for lese- og skriveopplæring

Skolen har utarbeidet en plan for skolens lese- og skriveopplæring der det er satt opp kompetansemål og hovedmomenter for hvert årstrinn. Planen viser hvordan man skal arbeide på ulike nivåer og angir konkrete målkriterier. Denne planen er tydelig laget for tospråklige elever, f.eks. ved at begreper som *tospråklighet* og *morsmål* nevnes spesielt.

Det kontrastive språkperspektivet får en sentral plass, blant annet under hovedområdet *Kunnskap om egen språklæring*. Elever må eksempelvis kunne *skrive sitt eget navn på minst 3 skriftspråk, sammenlikne forskjeller og likheter*. Men planen er også eksplisitt på at eleven skal *”øve seg i å skrive på norsk gjennom å ... lese 20 nye høyfrekvente ord på norsk”*,

5.1.5. Andre fag

Det er også utarbeidet egne målark for matematikkundervisningen. Disse oppsatte målene er ikke spesifikt knyttet til elevers flerspråklige kompetanse. I forbindelse med våre klasseromsobservasjoner har vi imidlertid sett flere eksempler på hvordan lærerne utvikler og bruker egenutviklede læremidler på flere språk.

I permen finnes også en IKT - plan for skolen. Heller ikke denne viser at Tøyen skole arbeider ut i fra andre faglige målsettinger enn det som en kan forvente finnes ved andre skoler.

5.1.6. Praktisk info, navnelister oversikter

I permen finnes en rekke navne- og oppgavelister for skolen. På navnelistene framkommer hva slags stillingskategorier eller oppgaver som er knyttet til den enkelte lærer, for eksempel hvem som er kontaktlærere. Der framgår det også tydelig at tospråklig opplæring er sentralt, fordi svært mange lærere er oppført som morsmålslærer og/eller tospråklig faglærer. Dokumentene likestiller for øvrig allmennlærere og tospråklige lærere for eksempel når det gjelder ansvar for rom, deltakelse i ulike komiteer og funksjoner i skolens friminutt. Implisitt fortelles det i dokumentene at det som beskrives for ansatte generelt, også er gyldig for gruppen av tospråklige lærere.

I tillegg til inndeling i ulike undervisningsgrupper har Tøyen skole nedsatt ulike komiteer for det pedagogiske arbeidet. Her er det særlig grunn til å nevne at tospråklige faglærere står som fagansvarlige for eksempel i *realfagskomiteen*. I tillegg er det av særlig interesse at det er nedsatt to komiteer for språkarbeid ved skolen, en *språkkomité* og en *morsmålskomité*.

Timeplanoversikten for klassen viser i detalj hvordan skolens har delt inn elevenes undervisningsperioder, og dessuten disponering av lærere på ulike fagområder. I planen opereres det med en faginndeling for 1.- 4. klasse i fagene kroppsøving, engelsk, matematikk, krl, tema, elevsamtaler, lekser. For norskfaget opereres det med en felles kategori *Nom = norsk og morsmål*. Planen viser også hvordan lærerressursene er fordelt med en, to eller flere lærere tilgjengelig for en enkelt undervisningsøkt. Vi vil komme tilbake til en nærmere drøfting av timeplanen og gruppedelingen av elevene på bakgrunn av intervjuene med lærerne.

5.2. Konklusjoner og oppsummering av dokumentanalysene

Det er ikke tvil om at helhetsinntrykket av de dokumentene vi har studert, er at Tøyen skole framstår som en flerkulturell og flerspråklig skole. Dette framgår blant annet av antallet tospråklige lærere, at timeplanen har et fag som heter *norsk og morsmål*, og ved at retningslinjer og planer for den tospråklige opplæringen er tydelig. Samtidig viser dokumentene at skolen også er en ordinær grunnskole.

6. Intervjudata

Intervjuene ble som nevnt strukturert ut fra tre temaer som informantene hadde fått tilsendt på forhånd. I framstillingen under har vi beholdt denne tredelingen gjennom overskriftene Karakteristiske trekk ved Tøyen skole; Organiseringen av opplæringen og Språkpraksis og språkbruk. Men som nevnt tidligere vil gruppeintervjuer ofte forløpe slik at et moment som nevnes, mer logisk hører sammen med temaer som tas opp et annet sted i intervjuet. Vi forsøker derfor å presentere de ulike temaene mest mulig samlet, uten nødvendigvis å følge kronologien i selve intervjuene.

Det framgår i intervjuene at de tospråklige lærerne på Tøyen med få unntak har mange års erfaring fra det å være tospråklig lærer. Noen har vært lærere ved andre skoler, mens andre stort sett har arbeidet ved Tøyen. For gruppene av allmennlærere er fartstiden ved Tøyen mer varierende. Enkelte har helt opp til 15-16 års erfaring, mens andre kun har arbeidet ved Tøyen i noen måneder.

6.1. Ansattes beskrivelse av Tøyen skole

Når vi ber de ansatte ved Tøyen skole om en beskrivelse av hva som er karakteristisk ved skolen, er det ikke uventet at det er Tøyen som flerkulturell skole og den flerspråklige elevsammensetningen som trekkes fram. *Mangfold* brukes også som begrep for å beskrive skolens kjennetegn og at skolen har et *internasjonalt preg* med stor takhøyde hvor *alle blir akseptert der de kommer fra*. De tospråklige lærerne er i tillegg særlig opptatt av å fortelle om det positive ved å være tospråklig lærer ved skolen, og enkelte kommer raskt inn på hvordan de har en mer sentral rolle ved Tøyen enn ved andre skoler de har jobbet, og at de føler seg inkludert på Tøyen. Mens for allmennlærerne er det særlig opplysninger om Tøyen som boområde og hvordan dette har endret karakter i løpet av den siste perioden, som nevnes innledningsvis. Her blir det særlig tatt opp sosiokulturelle forhold som at det er stor sosial nød i foreldregruppa, og at elevene vokser opp i et hardt urbant miljø. For å møte disse utfordringene vises det også til hvordan Tøyen skole i utstrakt grad har mange samarbeidsaktører som for eksempel helsestasjon og nærmiljøkonsulent. Når skolen har en del utfordringer i forhold til elevatferd, beskrives dette først og fremst som et resultat av oppvekstmiljøet omkring skolen. Spesielt en av informantene trekker innledningsvis fram uønsket elevatferd som et viktig moment.

Allmennlærerne og skoleledelsen trekker fram at Tøyen skole nylig har gjennomgått en bygningsmessig oppgradering, og at undervisningslokalene nå bidrar til et godt læringsmiljø ved skolen. Det tas også opp hvordan skolen har tilgang til grupperom, IKT- utstyr som PC-er og interaktive tavler. At skolegården er trang og preget av asfalt, trekkes fram som et negativt trekk som kjennetegner mange byskoler, men tross alt har Tøyen likevel gode turmuligheter i nærheten.

Skoleledelsen, spesielt rektor, understreker både at Tøyen skole er en spesiell skole med bakgrunn i den flerspråklige elevgruppa, men samtidig er han svært nøye med å vise til at

Tøyen skole arbeider etter de samme overordnede målsettinger som de øvrige Oslo-skolene, og at skolen følger de samme pedagogiske prinsippene og kommunale styringssignalene som de andre skolene. Et annet punkt som tas opp av skoleledelsen, er hvordan skolen driver et aktivt skole/hjem – samarbeid, og at de tar hensyn til elevenes behov. Den tospråklige opplæringen sees på som en nødvendighet for å oppfylle Opplæringslovens krav om å drive tilpasset opplæring. Men det framheves at i tillegg til å drive god undervisning som tar utgangspunkt i tospråklighet som en ressurs, må skolen drive kompensatoriske tiltak som skolefrokost og leksehjelp.

Alle lærergruppene uttrykker også at skolens pedagogiske praksis er basert på forskning og faglighet om det å drive god kvalitativ undervisning for tospråklige elever. Allmennlærerne sier i tillegg at *de synes de følger loven bra*, men at de også er *bekymret for læringsresultatene*.

Flere karakteristiske trekk som nevnes, er forhold som går mer i detalj om skolens organiseringsmodell, språklige praksis og lærerkollegiet. Disse kjennetegnene presenterer vi under de respektive hovedpunkt under.

6.2. Om organiseringen av opplæringen

Det andre temaet vi skulle snakke om, var formulert slik på forhånd: *Organiseringen av arbeidet på skolen med hensyn til team, tolærersystem, lærersamarbeid, språkgrupper, aldersblanding osv.* Dette temaet brukte alle fokusgruppene mest tid på, og mange ulike momenter ble nevnt. Noen momenter ble også tatt opp igjen under det siste intervjutemaet om språkbruk (for eksempel de tospråklige lærernes rolle på skolen), men der hvor det passer, tar vi med disse synspunktene i dette kapitlet.

6.2.1. Modellen - Positive forhold

De fleste av fokusgruppene trekker fram selve modellen som det første de vil si noe om. De forklarer bakgrunnen for og begrunnelser for modellen. Lærerne gir klart uttrykk for at særlig for å kunne gi tospråklig opplæring og for å forbedre de tospråklige lærernes arbeidssituasjon, er modellen med aldersblanding og språkhomogene basisgrupper noe de er svært positive til. Skoleledelsen trekker også fram at denne organiseringsmodellen viser at Tøyen skole strekker seg langt i forhold til samfunnet rundt. De tospråklige lærerne framhever at de nå får mer tid til elevene, fordi de ikke har så mange ulike klasser og grupper å forholde seg til. Både allmennlærere og tospråklige lærere trekker fram hvor effektivt det er å bruke elevenes morsmål i opplæringen, slik de nå får muligheter til. Det framheves hvor fordelaktig det er å arbeide med et tema først på morsmålet og så på norsk. Det sies også at man bedre kan ivareta tilpasset opplæring med denne modellen, og at den kan passe godt i forhold til LK 06 som ikke har kompetansemål etter hvert årstrinn. Det vises også til andrespråksforskning som støtter en modell med tospråklig opplæring,

for eksempel Cummins og Thomas og Collier.¹¹

Alle som har vært ved skolen noen år, uttrykker støtte til den endringen som ble gjort ved at man gikk over til å dele inn elevene i tre nivåer i stedet for to. Dette gjør at spranget mellom de yngste og de eldste på småtrinnet ikke blir så stort i en og samme klasse. Samtidig gjør aldersblandingen at det blir vanlig og mer aksept for at elever i samme klasse er på ulikt nivå i ulike fag. De yngre elevene kan strekke seg mot de eldre, og innskolingen går lettere når det er erfarne elever i klassen. Samtidig innebærer dette at de yngre elevene også lærer negative ting av de eldre, for eksempel knyttet til atferd. Osloskolens praksis med fleksibel skolestart tas opp av allmennlærerne i team A, og der forteller en lærer at *innskolingen ikke er bra nok*.

Skoleleder mener at når modellen skal evalueres, må man se på alt rundt skolen, på elevenes trivsel, hva slags syn de har på skolen, og ikke bare på resultater på nasjonale prøver. Men han legger ikke skjul på at modellen er under press utenfra blant annet pga elevenes resultater, og at skolen derfor er i en situasjon der modellen må forsvares.

Noen lærere sier det slik: *Jeg tror Tøyens modell er riktig; Har erfart at de lærer mer da; Er ikke i tvil om modellen vi søker å tilnærme oss... men langt igjen til å innfri eget ideal*. I tillegg nevnes det at enkelte foreldre har en noe kritisk holdning til skolens språkpraksis, og det sies i en av gruppene at modellen *passer ikke i Oslo Kommune*. En av de tospråklige lærerne uttaler også at det er usikkerhet om hva som skjer når rektor slutter, og vedkommende mener også at noen av de norske lærerne ikke liker opplæringsmodellen: *Noen vil ha tospråklig undervisning, men ikke alle*.

Flere av de positive effektene ved modellen kommer vi tilbake til i kapittel 6.2.3 om språkpraksis og språkbruk.

6.2.2. En komplisert modell

Lærerne i de ulike fokusgruppene kommer også inn på at modellen på Tøyen er en komplisert måte å organisere undervisningen på. Elevene er i stor grad delt i basisgrupper etter morsmål (der hvor det finnes mange med samme morsmål), men man praktiserer også en nivådeling i de sentrale fagene som norsk, morsmål, matematikk. Elevene deles oftere inn i grupper ut i fra språk eller nivå enn at man har felles klasse med tolærersystem. *Deler heller i grupper, for eksempel tar ut svake lesere eller driver med tilpasset undervisning*. Dette innebærer at et klasseteam som for eksempel består av to allmennlærere, en tospråklig faglærer i ett språk og en tospråklig lærer med et annet språk, lager sin egen timeplan hvor denne gruppedelingen framgår. Et eksempel på en slik ukeplan finnes i vedlegg 3. Som en lærer uttrykte det: *Det blir veldig mye organisering*. Det er også tidkrevende med slik felles planlegging.

En slik organisering betyr selvsagt bedre tilpasset opplæring for elevene på det nivået de

¹¹ Disse forskerne er presentert i kap. 2

befinner seg, men den har noen ulemper. Det blir trukket fram at for noen elever kan det skape en viss utrygghet at de må bytte mellom flere ulike rom og grupper. Også for lærerne kan det ta tid å bli kjent med systemet og med elevene i de ulike gruppene.

Skoleledelsen synes ikke modellen er spesielt komplisert, men mener at det for mange lærere i byskoler er uvant med aldersblanding. Det som skaper ekstra komplikasjoner, er systemet med delte friminutt ut fra alder, noe som de blir tvunget til pga den lille skolegården der ikke alle elever kan være ute samtidig.

En annen svakhet ved organiseringsmodellen som blir trukket fram i fem av seks fokusgrupper, er at systemet er svært sårbart ved fravær blant lærerne. Når lærere er borte, enten det skyldes sykdom eller for eksempel et kurs, så må kanskje grupper slås sammen, og da kan det tospråklige tilbudet forsvinne. Et annet problem er at selv om skolen har en del faste vikarer, så skal det godt gjøres å finne en vikar som både kan dekke det faglige innholdet og det språket som den faste læreren bruker. Dette blir også trukket fram av skoleledelsen som en vanske. Den læreren som er igjen med elevene ved fravær, må planlegge alene og improvisere mye, og det kan bli det som av en lærer blir betegnet som *puslespillgrupper*. Flere lærere mener at selv om Tøyen skole på papiret har god lærerdekning, så opplever de at fravær gjør at virkeligheten blir dårligere. Noen lærere mente videre at skolens ledelse, som skulle skaffe vikarer, ikke alltid forstod godt nok hvordan opplæringen faktisk var organisert, og at noen ganger falt hele systemet sammen fordi en brikke manglet.

6.2.3. Tospråklige læreres rolle

En av de store endringene og positive effektene av den tospråklige opplæringsmodellen som alle fokusgruppene kommer inn på, er den tospråklige lærerens betydning. *Godt kvalifiserte tospråklige lærere er en kjempefordel*. Det framheves at opplæringen blir mer effektiv når noe elever ikke forstår på norsk, kan oversettes direkte. Allmennlærerne framhever for eksempel at når tospråklige lærere er kontaktlærere, får de høyere status og dessuten at de er svært viktige i forhold til foreldresamarbeidet. En sier at det er godt å ha dem i ryggen i forhold til foreldrene. Siden de tospråklige lærerne har færre klasser og grupper å forholde seg til i denne modellen, kan de også ta større ansvar. En allmennlærer nevner at samarbeidet med tospråklig lærer gjør arbeidet med elevvurdering bedre.

De tospråklige lærerne framhever også den styrkede posisjonen de har på Tøyen skole nå i forhold til tidligere erfaringer. En sier: *Før var jeg B-lærer, men endelig ble jeg akseptert*. De trekker fram sin posisjon som faglærere i ulike fag, men også hvor viktige de er som kulturformidlere i skolen og som brobyggere mellom skole og hjem. Andre skoler må finne tolker og oversettere der Tøyen skole har denne kompetansen i personalet, og nå blir foreldrene forstått fullt ut.

Skoleledelsen framhever flere ganger i intervjuet at en forutsetning for modellen har vært satsingen på tospråklige lærere som fullt ut kvalifiserte lærere som kan gå inn i rollen sin. De skal ikke bare være assistenter, men som noen som tar fullt ansvar både for planlegging, gjennomføring og evaluering, og ha ansvar for kontakten med hjemmene.

Skolen har satset på å gi alle tospråklige lærere muligheter for videreutdanning og kvalifisering i tråd med dette.

Imidlertid er ikke alle problemer i forholdet mellom tospråklige lærere og allmennlærere ryddet av veien. Som nevnt over, har noen av de tospråklige lærerne tidligere erfart at de har hatt en underordnet stilling i skolen. Noen kan fortsatt oppleve at de ikke blir lyttet til, eller at de blir skjøvet litt til side. Det blir sagt at dette kan man se på ansiktsuttrykket til kollegane, og det blir tolket som en mangel på full aksept av den tospråklige læreren. Det sies også at en ny organiseringsmodell i seg selv ikke garanterer for likeverdighet, og at for eksempel nyutdannede allmennlærere kan mangle forståelse og kunnskap om tospråklige læreres betydning. At de tospråklige lærerne er organisert i én fagforening, mens allmennlærerne er i en annen, blir også trukket fram som uheldig.

En allmennlærer trekker fram at hvis organiseringen skal fungere godt nok, er en av forutsetningene at norskspråklige og tospråklige lærere har samme kompetanse, og det har de ikke i dag. Få av de tospråklige lærerne har ordinær lærerskole fra Norge. Som en videreføring av dette sies det at det ofte kan være veldig lett for den tospråklige læreren å overlate mye av fagundervisningen til allmennlæreren, og det innebærer en skjevhet som ikke skulle være der.

Noen av de tospråklige lærerne med helt eller delvis ikke-norsk akademisk bakgrunn tar også opp at det kan være et problem at de ikke føler at deres fagkunnskap blir verdsatt på samme måte som hvis de hadde hatt tilsvarende utdanning fra en norsk utdanningsinstitusjon.

6.2.4. Lærersamarbeid i team

Modellen forutsetter at lærerne arbeider sammen i team med ganske tett planlegging og kontakt. I alle fokusgruppene er derfor dette et tema som blir tatt opp ganske grundig, og man kommer inn på at teamsamarbeid kan være krevende, men også svært givende. Innledningsvis sies det at omgangstonen ved skolen er god og inkluderende for alle ansatte.

Noen av forholdene som nevnes, både positive ting og utfordringer, henger sammen med Tøyen som en flerkulturell skole: *Det er svært betydningsfullt å ha tospråklige lærere på teamet; Lærermangfoldet gjør at det er ulike pedagogiske tradisjoner som møtes og det er en utfordring, men aldri kjedelig; Lærerkompetanse er viktig når man jobber med noen med annen kulturell bakgrunn; Flerkulturell har noe med annerledeshet å gjøre og det er gøy.* Det sies også at Tøyen skole ikke er tradisjonsbundet, og at denne organiseringsmodellen er et framskritt i forhold til samarbeidet.

Mange av de momentene som tas opp under dette punktet, omhandler også forhold som trolig gjelder teamarbeid helt generelt. Det trekkes fram mange positive momenter som for eksempel *erfaringsdeling*, at man hjelper hverandre, man lærer mye, man kan utfylle hverandre og utnytte hverandres kompetanse. Flere sier at lærersamarbeidet ved skolen er positivt, *man hører på hverandre selv om det er ulike meninger i teamet, og det handler om å gi og ta og ingen har blitt overkjørt.* En nevner eksplisitt at samarbeidet ikke er

spesielt vanskelig på Tøyen skole. Et positivt moment ved det tette samarbeidet rundt gruppedelingen er at man vet hva de andre lærerne foretar seg i naborommet.

I samtalene om teamarbeid og samarbeid kommer lærerne selvsagt også inn på en del utfordringer og hindringer: *Samarbeid krever at man viser både sterke og svake sider; Man må finne en form på samarbeidet og ikke legge skylda på andre; Ledelsen må passe på hvem som settes i team slik at det blir en god koalisjon; Det krever enighet om rutiner og regler.* Flere av fokusgruppene kommer også inn på det som er vanlig på de fleste skoler, nemlig at de opplever at tiden til samarbeid ikke strekker til. Mye av fellestiden er bundet til andre oppgaver enn felles undervisningsplanlegging på teamet, mens den tospråklige opplæringen krever ekstra mye i forhold til planlegging på flere språk og i ulike grupper. Man får heller ikke tilstrekkelig tid til å planlegge felles oppfølging av enkeltelever.

6. 3. Språkpraksis og språkbruk

Holdningen til bruk av morsmålet og norsk i skolen kan variere noe ut i fra hvem vi spør og hvilket perspektiv som trekkes fram. Det kan dreie seg om både hvordan elever bruker morsmålet sitt, hvordan lærere bruker språket, og om forholdet mellom morsmålsopplæring på den ene sida og tospråklig fagopplæring på den andre. For lærergruppa synes det å være stor enighet om at Tøyens modell for undervisning er positiv for å kunne gi god og språklig tilrettelegging for ulike elevgrupper, og at de ulike nivåene i organisasjonen gir muligheter for ønsket språkpraksis ved skolen. Men som tidligere nevnt, er det flere praktiske og organisatoriske forhold som lærerne mener er kritiske faktorer for gjennomføringsgraden av den tospråklige opplæringen. Språkbruken knytter seg til temaer som språk og læring, språk og identitet, elevers språkbruk og foreldres syn på skolens språkpraksis.

6. 3.1. Språk og læring

Spesielt skoleledelsen understreker at skolens tospråklige opplæring henger sammen med kravet om å drive tilpasset undervisning (TPO). Morsmålsopplæring gis fortrinnsvis på de laveste klassetrinnene og i hovedsak i forhold til den første lese- og skriveopplæringen. For de eldre elevene skal det mest drives tospråklig fagopplæring, men det nevnes at noen lærere bruker morsmålet ganske aktivt i noen grupper. Skolens ledelse sier at de legger stor vekt på de tospråklige lærernes praksis og rolle ved skolen som fullt kvalifiserte lærere, og det må stilles de samme kravene til fagkompetanse hos dem. Men samtidig er ledelsen svært klar på at den tospråklige lærerens *egentlige jobb er å ha god morsmålskompetanse og bruke morsmålet aktivt med elevene.* Det framheves også at lærerne må planlegge hvordan de vil fordele bruken av de ulike språkene. Lærerne som samarbeider, må være bevisste bruken av morsmålet fordi noen elever trenger full bruk av morsmålet, mens andre elever bare trenger forklaring av enkle faguttrykk. Ledelsen uttrykker at dette er kompliserte avgjørelser.

Mye av undervisningen på Tøyen er i følge alle intervjuer basert på at alle lærere har stor

bevissthet om språkets betydning for læring. I undervisningen arbeider man for å øke elevens bevissthet på likheter og ulikheter mellom språk. Tospråklige lærere sier at en i tolærersystemet ønsker å gi faget først på morsmål og så på norsk. De to lærerne arbeider parallelt, og ofte deler en klassene etter språk slik at halvparten har norsk og halvparten har morsmål. De tospråklige lærerne mener at samarbeidet lærerne mellom er svært viktig. I temaundervisningen i småskolen bruker en ord og begreper på begge språk for å introdusere tema, men det kan være vanskelig å finne oversettelser til alle temaer. Målsettingen er, slik som tospråklige lærere i Team C uttrykker det, *å gi fagbegreper på begge språk*, og i klassen veksler de tospråklige lærerne på å bruke norsk og morsmål ut i fra behov. Noen ganger når man er to lærere inne i felles klasse, kan man bruke tre språk samtidig i klassen.

Når det refereres til tolærersystem i klassene, synes det derfor å være en mer eller mindre systematisk rollefordeling mellom allmennlæreren og den tospråklige læreren. Den tospråklige læreren går rundt i klassen og forklarer i alle fag og emner. I følge én av de tospråklige lærerne overlates gjerne bruken av norsk til den norskspråklige læreren, og hun begrunner dette med at hun ikke selv er så sterk i norsk. Allmennlærerne i Team C tar opp at det er forskjeller i språkpraksis mellom storskole og småskole. men dette gjelder i første rekke hvordan man legger opp til bruk av ulike språk i undervisningen, og ikke hvordan man organiserer klasser og lærere. Men Team B uttrykker at dette ikke er så lett når en har elever som er alene om sitt språk.

En av de tospråklige lærerne sier at en i språkhomogene grupper på småskoletrinnet bare bruker norsk når det er nødvendig, og vanligvis bare i full klasse. Vi forstår dette utsagnet slik at i en språkhomogen klasse er det av og til naturlig eller nødvendig å bruke norsk, for eksempel hvis det ikke finnes funksjonelle begrep på morsmålet, eller at disse er mer velutviklet på norsk hos elevene. Morsmålet kan brukes for å motivere elevene til skolearbeid. Noen av de tospråklige lærerne viser til at de ikke bruker så mye av tida til morsmål, og de ønsker at det skulle vært mer tid til tospråklig opplæring.

På småskoletrinnet brukes nivådeling og språkhomogene grupper i lese- og skriveopplæringen. Kartleggingen av leseferdighet foregår på flere språk. Allmennlærerne sier *det er fint å kunne sammenlikne morsmål og norsk*. Det er vanskelig å finne riktig nivå på elevene, og det er fortsatt slik at man ofte overvurderer norskkompetansen, mens elevene har lite dybdespråk. Noen elever kan være feilplassert i forhold til nivå på morsmål, og de knekker ikke lesekode som forventet. Det er derfor viktig at elever med norsk som dominant språk, plasseres riktig gjennom tidlig kartlegging. Det er også ulike synspunkter knyttet til spørsmålet om hvorvidt disse elevene skal ha morsmålsopplæring i det hele tatt.

I flere av intervjuene kommer det fram opplysninger om hvordan elevene ved Tøyen skole skårer på ulike tester. Team A, småskolen, mener at de svake resultatene kan ha sin naturlige årsak i at testene kommer så tidlig, og at man vet at tospråklige elever bruker litt lengre tid på å tilegne seg de samme ferdigheter som elever med norsk som morsmål: *Tror ikke morsmål har skylden*. I team B flyttes også fokus på læringsresultatene vekk fra hva som måles i barneskolen, og det vises til at *resultater kommer først på ungdomsskolen*. Men det å teste elevene synes også å være positivt ved at det stilles store

krav, og at uten tester så ville man lett ha tilpasset seg det nivået man har på skolen, og det er *sunt at det blir fokusert på at det ikke er bra nok*.

Også tospråklige lærere tar opp at elevene ikke kan nok, eksempelvis i norsk og matematikk, og at dette må tas opp med foreldrene: *Jeg kan ikke lyve, det er ikke min jobb å lure andre. Det er ikke så populært å ta det opp med foreldrene*. Siden opplæringsmodellen ikke passer inn med den overordnede politikken for Oslo-skolen, er Tøyen utsatt for et spesielt press når skolens elever skårer lavt på prøver. Men fordelene med bruk av morsmål er at elever med svake norskkunnskaper kan få vist sin fagkunnskap gjennom morsmålet. De tospråklige lærerne på team B opplyser at man på andre skoler *kan elever slite fra 1 – 7. klasse uten å ta til seg kunnskap men at dette skjer ikke på Tøyen*. Ved flere anledninger legges det i intervjuene vekt på at mange elever har et overflatespråk som gjør det nødvendig å bruke morsmålet i læringssituasjoner.

En av lærerne ved skolen sier at det nærmest er komisk at en ikke har overført mer kunnskap og erfaringer fra undervisning med samiske elever i Norge når en diskuterer hvordan god undervisning og språkpraksis bør være for minoritets elever for eksempel i Oslo.

6.3.2. Læremidler

Lærerne tar opp to hovedutfordringer når det gjelder tilgang til pedagogisk materiale. Den ene er at det er få læremidler som er utviklet for å arbeide i aldersblandede grupper, og den andre er at det mangler materiale på elevenes morsmål, og derfor bruker de tospråklige lærerne til dels egne læremidler fra hjemlandet. Men det vi har sett mest av, er at lærerne selv utarbeider læremidler på elevenes morsmål tilpasset norske læringsmål.

6. 3.3. Språk og identitet

Det er spesielt i forhold til de minste elevene at sammenhengen mellom morsmålet, identitet og læring blir nevnt. En av de tospråklige lærerne sier at det er *viktig at barna ikke er sjenerte*. Språket er viktig for identiteten, og en skal aldri nekte noen i å bruke språket sitt. Selv om norsk er fellesspråket ved skolen, så nevner også den norskspråklige lærergruppa at det er viktig at elevene er stolte av språket sitt, noe elevene ved Tøyen skole synes å være. Elevene har også stor motivasjon for å lære elementer fra andre språk enn sitt eget. *Elevene ved Tøyen synes det er morsomt å lære flere språk*. Her nevnes ulike morsmål og engelsk som er tredjespråk for de fleste elever. Mange har reist mye som flyktninger, og mange av familiene har derfor brukt engelsk mye. Det kommer også fram at for eksempel arabisk er et høystatusspråk for noen av de berbisktalende elevene.

Team A tar også opp at det å være elev ved Tøyen skole ikke bare handler om å få bekreftet sin identitet ut i fra hjemmebakgrunnen, men at også det å ha kunnskap om mange språk i seg selv er med på at elevene utvikler en fellesidentitet som flerspråklig.

6.3.4. Elevers språkbruk

Slik våre informanter uttrykker seg, varierer elevenes språkkompetanse sterkt både på morsmål og norsk. Noen elever opplyses å være dominant norskspråklige, mens andre i hovedsak ennå kun mestrer morsmål. Enkelte elever kan morsmålet både skriftlig og muntlig, og de kan da nyttiggjøre seg både muntlig og skriftlig støtte på eget morsmål. Men flere elever har begrenset skriftspråkkompetanse i eget morsmål, eller mestrer kun morsmålet muntlig, og støtte i faginnlæringen må i de tilfeller gis muntlig. Det trekkes også fram at flere av familiene er flerspråklige.

Skolens lærere ser ingen behov for å regulere elevenes språkbruk på annen måte enn ved å tilrettelegge læringssituasjonene best mulig. Det kan være slik at man i noen situasjoner innbyr til bruk av fellesspråket norsk og i andre bruk av eget morsmål. Det kan gjøres ved at elevene deles inn i språkhomogene eller språkheterogene grupper, eller ved å ha dialoger mellom elever med samme eller forskjellig morsmål. Ved små språkgrupper eller i klasser med mange ulike språk er det mer vanlig med bruk av norsk som fellesspråk enn i de tospråklige klassene.

Det sies også at ulike språkgrupper kan ha ulike holdninger til det å bruke eget morsmål, og at elevene bruker sine språk noe ulikt i situasjoner som læringsarbeid, sosiale samtaler, emosjonelle situasjoner. *De liker å bruke morsmål ... alle har internett hjemme.. får kontakt med morsmålet her. De er fornøyd med at de behersker morsmål.*

Fra småskoletrinnet blir vi fortalt at det er ulik språkbruk i læringsaktiviteter og frie aktiviteter. Noen elever foretrekker å leke med de med samme morsmål, men mange bruker norsk når de er ute og leker i friminuttene, og morsmålet i timene. Lærerne forteller også at elevene ofte tar i bruk eget morsmål for å hjelpe medelever når de eksempelvis ikke forstår noe som forklares på norsk, eller det er behov for trøst og støtte. Elevene blir oppfordret av lærerne til å bruke språket på denne måten og hjelpe medelever. Det å bruke elevenes egen språklige ressurs er *flott for å supplere når vi ikke har tospråklige lærere*, Vårt inntrykk fra observasjonene i klassene, er dessuten at dette også er praksis når elevene har tilgang til en tospråklig lærer.

Selv om elevene i visse situasjoner bruker morsmålet til negative ytringer, eller mobbing og erting, opplever ikke lærerne dette som noe problem, heller ikke om elevene noen ganger bruker morsmålet som et *maktspråk* overfor den norskspråklige læreren. En av de norskspråklige lærerne sier det slik: *Jeg kjenner ikke språket ditt, men jeg kjenner deg.* Hun mener derfor at den eneste forskjellen når det negative sies på et annet språk, er at det kan ta litt lenger tid før læreren oppfatter hva som foregår enn om eleven hadde brukt norsk. Den samme læreren mener også at dette problemet er lite elevene imellom. Fra lærerne til de eldste elevene fikk vi vite at engelsk ofte brukes når elevene banner. Ett av lærerteamene tar opp at det av og til kan være krangel mellom ulike språkgrupper eller nasjonaliteter ved skolen. Noen ganger kan det være slik at elever med ulike språk og kulturer ikke vil sitte ved siden av hverandre, eller at de har liten kontakt med hverandre i friminutt.

I enkelte situasjoner sier de tospråklige lærerne at de oversetter hva elever sier til

hverandre til norsk slik at de andre elevene i klassen skal forstå hva som foregår. Vi får et generelt inntrykk av intervjuene at elevene sjelden bruker et språk som lærerne ikke forstår. Lærerteamene er tydelige på at elevene gjennom opplæringen på Tøyen får stor metakompetanse om språk selv om noen elever er best i norsk og derfor velger å bruke norsk.

6. 3. 5. Foreldres syn på flerspråklig opplæring

Vi har i dette prosjektet ikke innhentet opplysninger direkte fra foreldre, men i følge noen av lærerne kan det være et noe ulikt syn på skolens språkpraksis hos foreldregruppa. Disse holdningene er noe ulike fra språkgruppe til språkgruppe ved skolen.

Osloskolen praktiserer fritt skolevalg for foreldrene, og enkelte familier velger å bytte skole for sine elever i løpet av barneskoletrinnet. I noen grad forklarer enkeltlærere dette med at det er fordi de er uenige i Tøyen skoles språkpraksis, *noen er redde for at elevene ikke skal beherske norsk*. Ledelsen ved skolen er i sitt intervju tydelig på at deres mandat primært er å være opptatt av de elevene som går ved Tøyen skole, mer enn hvorfor enkelte familier velger å bytte skole for sine elever som en del av ordningen "fritt skolevalg". Skoleledelsen opplyser at det er mer vanlig at foreldre fra andre skoler ønsker å flytte til Tøyen for å få tospråklig opplæring enn motsatt. Samtidig er det slik at noen få foreldre ikke ønsker å ha morsmålsopplæring, og skolen må ha dialog med disse foreldrene for å forklare betydningen av morsmålet.

I det tospråklige lærerteamet i Team B, gis det et eksempel på hvordan elever og foreldre er fornøyd med at elevene er ute i deler av undervisningen i en språkhomogen gruppe, og at elevene liker å være i den gruppa. Det må også understrekes at alt tyder på at foreldrene er fornøyd med at de kan bruke et språk de behersker i sin kontakt med skolen, slik lærerne presenterer dette.

7. Drøfting

I en oppsummerende drøfting er det naturlig å gjenta spørsmålene som lå til grunn for prosjektet:

- Hva slags organisatoriske løsninger har Tøyen skole valgt for å legge til rette for opplæringen når 95 % av elevene har annet morsmål enn norsk?
- Hvilken vurdering har skolens ledelse og lærere av den organiseringen skolen har valgt?
- Hvordan foregår samarbeidet mellom den tospråklige læreren og den norskspråklige læreren?
- I hvilke sammenhenger brukes elevenes ulike språk i læringssituasjoner?

Det første spørsmålet om organiseringsmodellen er i hovedsak besvart i kapittel 5, selv om bildet nyanseres gjennom intervjuene med lærerne. Svarene på de andre spørsmålene framkommer i hovedsak gjennom intervjudataene. Samtidig har svarene vi fikk, gitt et mer mangfoldig og nyansert bilde av virksomheten enn vi i utgangspunktet forventet. Drøftingen av organiseringsmodellen vil bli viet størst plass. Her vil vi trekke fram det vi vurderer som de klart positive sidene ved denne organiseringen, men også ulemper og vansker. Noen av ulempene kan sies å skyldes organiseringen direkte, mens andre henger sammen med forhold som ligger utenfor Tøyen skole.

7. 1. Vurderinger av den organiseringen skolen har valgt

Intervjuene med skolens ledelse og lærere, har klart vist at personalet er entydig positive til den nåværende opplæringsmodellen. Selv om praktiske vansker i skolehverdagen trekkes fram, gir alle uttrykk for at modellen er den beste de har hatt i forhold til å møte de spesielle utfordringene skolen står overfor i forhold til det flerspråklige og flerkulturelle elevgrunnlaget. Mange av de positive faktorene som trekkes fram, har også god støtte i andrespråksforskningen. Vi vil i det følgende først framheve noen slike positive faktorer, før vi går over til å drøfte utfordringer skolen står overfor.

7. 1.1 Opplæringsmodellen, språk og læring

Tøyen skole gir morsmålsopplæring på småskoletrinnet, og tospråklig fagopplæring gjennom alle skoleårene for de elevene som vurderes til å ha behov for dette, og som tilhører en av de større språkgruppene der det finnes tospråklig lærer. En så utstrakt bruk av tospråklige lærere hadde ikke vært mulig rent ressursmessig hvis skolen hadde organisert opplæringen på tradisjonelt vis. Den måten undervisningen skjer på i de språkhomogene gruppene, ved at morsmålet brukes som et redskap i fagopplæringen, kan

derfor nærme seg det som i Bakers terminologi (2006) er kalt en sterk modell for tospråklig opplæring. Det nærmeste er likevel å kalle det en overgangsmodell med sen overgang, altså at man bruker morsmålet gjennom flere år i grunnskolen, slik dette er beskrevet av Øzerk (2007). Tospråklig fagopplæring over tid er nettopp det som blant annet Thomas og Collier (1997) anbefalte for å bedre minoritets elevenes skoleprestasjoner, og det var også det Bakken (2007) trakk fram i sin rapport.

Intervjuene viser at det kan være noe forskjell mellom de yngste og eldste elevgruppene. For de yngste elevene er det vesentligste for læringen at morsmålsopplæring bidrar til å etablere grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, mens for de eldste elevene er morsmålsbruken mer et nødvendig hjelpemiddel for å fremme faginnlæringen, ved at man bruker enkeltord på morsmålet for å forklare noe, eller ved å bruke læremidler (ofte egenproduserte) på elevens morsmål. Morsmålet brukes også systematisk i temaundervisningen. Et klart inntrykk etter både intervjuer og observasjoner er at bruk av flere språk i undervisningen på Tøyen først og fremst handler om effektiv læring og effektiv kommunikasjon, og at effektiv språkbruk handler om noe mer enn det å oversette. Det opplyses at en bruker det språket som gir mening i en bestemt situasjon. Hvis en elev spør på norsk, vil vedkommende som regel få svar på norsk, uavhengig av om det er en morsmålslærer som svarer eller ikke. De tospråklige lærerne sier også at de bruker begrep på begge språkene i fagopplæringen. Flerspråkligheten i klasserommet utnyttes også som en ressurs for å utvikle metaspråklig bevissthet hos alle elevene, også i forhold til engelskopplæringen. Kunnskap om språklæring er et eget målområde i læreplanen i grunnleggende norsk¹² hvor blant annet språklæringsstrategier framheves.

Det framheves i intervjuene at skolen kan oppnå bedre tilpasset opplæring både i forhold til språk og faglig nivå gjennom modellen. Når en skole som Tøyen blir målt og sammenliknet med andre skoler i forhold til for eksempel resultatene på nasjonale prøver, er det forskningsmessig grunnlag for å si, som flere av lærerne også gjør, at man vet at mange minoritets elever kan trenge inntil sju år for å ta igjen det forspranget majoritets elever har (Cummins 2000). Derfor er det urimelig å bruke nasjonale prøver i tatt på 2. eller 5. årstrinn som et mål på om opplæringen er vellykket eller ikke for denne elevgruppa. Lærerne er også klar over svakhetene ved målingene ved at prøvene ikke er utarbeidet i forhold til elever med norsk som andrespråk, slik Hvistendahl (2008) drøfter. Samtidig viser lærerne at de har et nyansert syn på ulike sider ved testing, og det trekkes fram at det er sunt at det stilles krav til skolens resultater.

Modellen Tøyen har valgt, gir etter vårt skjønn mange av elevene en mulighet til å utvikle en funksjonell tospråklighet, også skriftlig. Selv om opplæringslovens mål dreier seg om å oppnå tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter på norsk for å følge ordinær opplæring, vil særlig de elevene som har god språkstimulering hjemme, kunne oppnå gode ferdigheter på begge språkene på grunn av den flerspråklige praksisen som finnes på skolen.

¹² <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=431050>

7.1.1.1. Tøyen skoles visjon og strategisk kart

Den modellen skolen har valgt for opplæringen, gjenspeiles også i skolens visjon og strategiske kart. Visjonen ”Tøyen skole er en flerkulturell skole der alle elever får et tilpasset opplæringstilbud gjennom aldersblandete grupper”, understreker dette. Som det ble vist i dokumentanalysen i kapittel 5.1.1, inneholder den strategiske planen mange momenter som kan bidra til å bedre opplæringen. Som nevnt er ikke organiseringen i seg selv tilstrekkelig for å gi god opplæring for minoritets elever, men denne planen vektlegger blant annet heving av personalets kompetanse i forhold til tospråklige elever. Den setter også tydelige mål for minoritets elevene både på morsmål, norsk og i andre fag. I en undersøkelse av fire andre skoler i Oslo kommune trekker Kulbrandstad m. fl. (2008) nettopp fram som en svakhet ved disse skolene at de ikke har målformuleringer som spesifikt nevner minoritets elever.

7. 1. 2. Den grunnleggende lese – og skriveopplæringen

Svært mange av elevene på Tøyen begynner på skolen som språklig dominante på et annet språk enn norsk. Når skolen organiserer opplæringen slik at et stort flertall av elevene får den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på morsmålet, er dette i samsvar med leseforskning om minoritets elever, slik denne for eksempel presenteres av Kulbrandstad (2003:153). Hun viser til en modell som beskriver leseopplæringen gjennom prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente. Da er muntlig morsmål utgangspunkt for lese- og skriveopplæring på morsmål først, samtidig som elevene trenes i andrespråket muntlig slik at de deretter kan overføre lese- og skriveferdighetene til andrespråket. Slik vi har forstått det, er det den måten Tøyen skole forsøker å gjennomføre lese- og skriveopplæringen på. Kulbrandstad (2003) og Aukrust (2006) viser begge til Snow (1998) som klart anbefaler at barn lærer å lese på førstespråket sitt hvis de ikke snakker majoritetsspråket, ikke minst fordi barn som lærer å lese på et språk de ikke mestrer, har økt risiko for å utvikle lesevansker.

7.1. 3. Språk og identitet

Førstespråkets utvikling vurderes som en fundamental forutsetning for ethvert menneskes tenkning, læring og identitetsutvikling (Pihl 2005:193). Derfor er det naturlig å se på hvordan en skole er i stand til å møte barnet slik det kommer til skolen med sine verdier, sin kulturkompetanse, sin sosiale kompetanse og språklige kompetanse. Skolens mandat står i spenningsfeltet mellom det å arbeide i nær forståelse med hjemmet og å føre eleven inn i felleskulturen, jf. Opplæringslovens § 1¹³. Samtidig skal skolen møte den enkelte elev på en måte som viser respekt og som vekker tillit, slik at en stimulerer til lærelyst.

Våre opplysninger om Tøyen skole viser at alle i organisasjonen ønsker å bidra til dette, noe som uttrykkes både gjennom dokumenter og i intervjuene. Vi mener at det er et gjennomgående trekk at man ved skolen ønsker å verdsette at den enkelte elev har en

¹³ <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html>

flerspråklig kompetanse. For å skape likeverdighet vil det være vesentlig at en opplever seg verdsatt. Gitz-Johannesen (2006) og Pihl (2000, 2005) påpeker begge hvordan skolen må bygge sin pedagogiske praksis ut fra et ressursperspektiv på eleven og at elevenes kompetanse blir møtt med respekt og likeverdighet, noe Tøyen skole tydelig framhever. I ett av intervjuene fortelles det at skolens elever ikke bare får bekreftet og videreutviklet den identiteten de har med seg inn i skolen, men at de også utvikler en identitet bygget på det mangfoldet de møter i skolen. Dette vil være en parallell til Hauges (2007) begrep om *den felleskulturelle skolen*. Og selv om Tøyen skole også må sette inn kompensatoriske tiltak overfor sin elevgruppe, er hovedtyngden av tiltakene integrert i skolens ordinære virksomhet.

Lærerne bruker flerspråkligheten ved skolen på ulike måter. De bruker den for å fremme læring hos den enkelte, de bruker den for å øke den språklige bevisstheten hos alle elever ved skolen, og de bruker den for å forklare faglige begrep for eksempel i matematikk. Lærernes synes også å ha et svært pragmatisk syn på språk og språkbruk, og alle gir uttrykk for at de er positive til at elevene bruker morsmålet sitt når det er hensiktsmessig. Fordelene ved å bruke morsmål i ulike læringssituasjoner er større enn ulempene, og det er sjelden noe problem at det brukes et språk som ikke alle forstår. Disse holdningene hos lærerne er selvsagt viktige i forhold til å gi elever et positivt selvbilde, og dette forsterkes gjennom fysiske forhold som at det finnes bokstaver og tekster på ulike språk i klasserommene. På denne måten blir flerspråkighet og flerkulturalitet noe som inngår i det daglige arbeidet ved skolen og ikke noe som kun brukes i mer rituelle sammenhenger som for eksempel nasjonaldager og FN-dager. Elevene på Tøyen skole vil på denne måten kunne oppleve seg som likeverdige medlemmer i skolesamfunnet siden skolehverdagen i stor grad synes å gjenspeile at Tøyen er en flerkulturell skole. Dette er også i tråd med hvordan både Gitz-Johansen (2006) og Pihl (2005) påpeker at flerkulturell likeverdighet også må gjenspeiles i en flerkulturell likeverdig praksis.

Når Tøyen skole blant annet tar utgangspunkt i at den enkelte elev har stor språkkompetanse, vil dette kunne bidra til en positiv identitetsutvikling hos den enkelte elev. Innen motivasjonsteori (Skaalvik og Skaalvik 2005) opererer man med begrepsparet mestringsmotivasjon versus angstmotivasjon. Der vises det til at det å oppleve mestring er svært betydningsfullt både for læring og positiv identitetsutvikling. At Tøyen skoles pedagogikk bygger på flerkulturell og flerspråklig kompetanse som en ressurs, vil ikke være en garanti for at alle elever vil oppleve en positiv identitetsbekreftelse, men det vil trolig øke sannsynligheten.

Lærernes pragmatiske språksyn, hvor språkbruk sees i lys av kommunikasjon og læring, gjør at lærerne unngår å se på tospråkighet som en problemkategori (Pihl 2005). I denne sammenhengen kan det nevnes at det bl.a. ikke synes å være problematisk på Tøyen at elevene driver med kodeveksling på skolen, for verken allmennlærere, tospråklige lærere eller skoleledelsen tar opp dette temaet i intervjuene. Hvilket språk eleven bruker, vil kunne variere ut fra konteksten og hvilket språkdomene det er snakk om. Et pragmatisk språksyn vil kunne bidra til en aksept for at det å være i samhandling er viktig, ikke hvilket språk man til enhver tid bruker. Svendsen (2006) viser hvordan for eksempel et felles 3. språk som engelsk kan bidra til å redusere eventuelle maktspenninger mellom ulike grupperinger, blant annet fordi det er et høystatusspråk. Lærerne på Tøyen trekker

også fram bruk av engelsk som en del av elevenes språklige repertoar. Det ser ut til at elevene på skolen nettopp lever i en slik sammensatt kultursituasjon som Svendsen drøfter, og at skolens lærere ser på dette som en naturlig situasjon.

7.1.4. Tospråklige lærere – likeverdighet i personalet

Pihl (2005) viser til at en ikke vil oppnå en god opplæring om ikke en har et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv i alle nivåer i organisasjonen. En faktor i denne sammenhengen vil være det å ha et tospråklig personale. Hauge (2007:292) påpeker at ansvaret for dette ligger hos skoleledelsen. På Tøyen skole legger skoleledelsen stor vekt på at det må stilles krav om formalisert utdanning for tospråklige lærere, og dette bidrar etter vår oppfatning til at det tospråklige personalet er likeverdig med allmennlærerne. Likeverdigheten styrkes også ved at de tospråklige lærerne er faglærere i ulike fag, for eksempel i matematikk og naturfag. I den skriftlige dokumentasjonen vi har gjennomgått, ser vi også at begge lærergruppene har kontaktlæreransvar. Likeverdighet er en grunnleggende forutsetning for at arbeidsteam skal fungere. For et lærerteam vil dette innebære at lærerne også må respektere og se nytten av forskjeller mellom medlemmer i teamene. At mange av lærerne på Tøyen ser dette, kommer som tidligere nevnt tydelig fram i intervjuene.

På et praktisk nivå viser man til hvordan det tospråklige personalet bidrar til effektiv kommunikasjon både i arbeid med elevene og ikke minst i kontakten med foresatte. Alle i personalet er helt entydige når de omtaler betydningen de tospråklige lærerne har for kontakten med hjemmet. Når tospråklige lærere har kontaktlæreransvar og bidrar som tolker og oversettere på skolen, drives hjem – skolesamarbeidet overfor minoritetsspråklige foreldre i tråd med både Andreassen Bechers (2006) og Huges (2007) vurderinger av slikt samarbeid.

Når de tospråklige lærerne er fullt ut delaktige i alt pedagogisk arbeid ved skolen, bør en også anta at tospråklige lærere kan ha et like godt helhetsperspektiv på eleven som allmennlæreren. Noen allmennlærere framhever nettopp at elevvurderingen er enklere når den tospråklige lærerne er med i vurderingsarbeidet. Dette utgjør en klar forskjell fra den mer tradisjonelle morsmåslærerrollen der de tospråklige lærerne pendler mellom mange klasser og flere skoler, og kun møter den enkelte elev i få og avgrensede læringssituasjoner gjennom et skoleår.

I hovedsak ser det derfor ut til at Tøyen skole har greid å endre de tospråklige lærernes rolle, i motsetning til det som er vanlig praksis andre steder der de i liten grad er en integrert del av personalgruppa, blant annet pga små stillingsstørrelser (Valenta og Berg 2008). Samtidig ser det ut til at enkelte av Tøyens tospråklige lærere med godkjent pedagogisk utdanning, selv kan ønske å framstå primært som ”vanlige” lærere med høy kompetanse i norsk, og kanskje ønsker å distansere seg litt fra den tradisjonelle morsmåslærerrollen. Dette var også noe som enkelte av informantene til Valenta og Berg uttrykte. Det kom også fram under våre intervjuer at det fortsatt kan eksistere et visst spenningsforhold mellom de tospråklige lærerne og allmennlærerne, og at enkelte av de

tospråklige lærerne fortsatt kan føle seg litt usynliggjort i enkelte samarbeidssituasjoner.

7.1.5. Skoleledelsens betydning

Cummins (2000) sier at skoleledelsen har en nøkkelrolle i en flerkulturell skole. På Tøyen skole framstår ledelsen som faglig sterkt forankret, og ledelsen har en klar faglig visjon for sitt arbeid, nettopp noe av det Andersen (2007) legger vekt på som en forutsetning for god skoleledelse. Spesielt framhever ledelsen på Tøyen betydningen av et kvalifisert personale, og det både forventes og gis rom for at spesielt de tospråklige lærerne deltar i utdanningsprogram som gir dem formell kvalifisering for å arbeide i skolen. Tøyen skole framstår som en ”lærende organisasjon” (Bjørnsrud 2006), hvor både ledelse og lærere er opptatt av at skolen skal gi et godt faglig og likeverdig tilbud basert på at elevene har en flerkulturell bakgrunn. Personalet ser også tydelig at elevenes læringsresultater henger sammen med mange ulike forhold, og ikke bare skyldes den enkelte elevs individuelle situasjon.

Om ledelsen skal lykkes i sitt arbeid, kreves en god kommunikasjon mellom ulike organisasjonsnivå. Gjennom intervjuene forstår vi at skolen har utviklet et felles overordnet ideal for hva god undervisning er for den flerspråklige elevgruppa, og at skolens ledelse i praksis har en distribuert ledelse hvor mange av de daglige beslutningene tas av enkeltlærere eller fagteam. Samtidig kan vi i intervjuene høre fra lærerteamene at skoleledelsen av og til ikke er godt nok informert om de daglige utfordringene, men dette behøver likevel ikke ha så negativ innvirkning dersom lærerne har frihet til selv å ta beslutninger, og dersom skolen har utviklet et felles syn på egen virksomhet.

Ledelsen er også viktig når det gjelder å møte innvendinger utenfra i forhold til tospråklig opplæring, og i forhold til vektleggingen av resultater på nasjonale prøver som det eneste målet på god undervisning. Skoleleder trekker fram i intervjuet at også andre forhold som trivsel og elevenes syn på skolen har betydning hvis organiseringsmodellen skal evalueres. Dette er et syn som også Tolo og Lillejord (2006: 125) trekker fram, nemlig at elever som får tospråklig opplæring kan erverve seg viktig kunnskap om språk og kultur som ikke kan måles i de nasjonale prøvene. Skoleledelsen på Tøyen bruker i stor grad faglige og forskningsbaserte argumenter i intervjuet. Dette framgår også i de dokumentene som ligger i permen for de ansatte, der det bl.a. finnes en argumentsamling til bruk i diskusjoner om tospråklig opplæring og morsmålsundervisning. Skoleledelsen på Tøyen blir dermed et eksempel på hvordan skoleledelse på en multikulturell skole er et politisk prosjekt, slik Tolo og Lillejord (2006) beskriver det.

7.1.6. Elever som ikke får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring

De elevene på Tøyen som har et morsmål få andre elever på skolen har, får ikke tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning. Men det ville de etter all

sannsynlighet ikke fått uansett hvilken skole de hadde gått på i Oslo-området. For denne elevgruppa kan Tøyens satsing som flerspråklig skole likevel være en fordel. For det første har skolens personale lang erfaring og stor kompetanse når det gjelder opplæring for språklige minoriteter generelt, ikke minst i forhold til norsk som andrespråk. For det andre vil oppmerksomheten knyttet til flerspråklighet og et positivt syn på elevenes morsmål også være noe disse elevene kan ha fordeler av. Disse to momentene er noe av det Thomas og Collier (1997) trekker fram i sine anbefalinger til skoler med minoritetsspråklige elever. Både observasjoner vi gjorde i en slik klasse med veldig mange ulike morsmål, og utsagn fra lærere som underviste disse klassene, tyder på at det ble satset på å utnytte flerspråkligheten og flerkulturaliteten positivt selv om læreren ikke kjente elevens morsmål.

7. 2. Ulemper og vansker ved organiseringen

Selv om personalet ved Tøyen gir uttrykk for at de mener skolen har valgt en god modell, kommer det også fram svakheter ved organiseringen, og dessuten at skolen har utfordringer som vil være krevende uansett praktiske løsninger. Man kan selvsagt heller ikke tro at man kan organisere seg bort fra alle utfordringer knyttet til opplæringen for minoritets elever. Cummins (2000:203) sier at organisering i seg selv ikke er noe universalmiddel mot underdrying.

7.2.1. Den kompliserte strukturen

Det framgår av intervjuene med lærerne at de mener at Tøyens modell har en ganske komplisert struktur, som krever mye tid til organisering og planlegging i samarbeid mellom lærerne. I tillegg til den inndelingen som framkommer av klassestrukturen (S1, S2 ...M1, M2 osv), benytter lærerne som vi har vist tidligere, en ganske stor grad av gruppedeling både etter morsmål og etter nivå (Jf vedlegg 3). Dette gjør modellen sårbar ved fravær, noe som trekkes fram både av ledelse og lærere, og blant annet nevnes vanskene med å finne kvalifiserte vikarer. Dermed svekkes intensjonene med modellen. Lærerne kommer også inn på at ledelsen kanskje ikke kjenner detaljene i organiseringen godt nok, og dermed ikke alltid setter inn de riktige tiltakene når det er fravær. Dette kan indikere at når en vurderer en slik organiseringsmodell, må en ta opp til drøfting både den planlagte modellen og den faktiske gjennomføringen.

7.2.2. Ulemper for elever

For elevene kan også modellen by på utfordringer i forhold til at det blir hyppige skifter mellom ulike grupper og ulike rom, og at dette gjør at det blir for liten stabilitet i skolehverdagen. Vi registrerte under en av klasseromsobservasjonene på småskoletrinnet at det hendte at en elev var på feil sted, eller at en elev ikke visste hvilket fag det skulle være eller hvilke bøker som skulle tas med. Slike misforståelser kan selvsagt oppstå fordi en del av de yngste elevene har språkproblemer på norsk, og dermed ikke forstod beskjedene som ble gitt. Det er også viktig å være klar over at dette ikke bare er noe som elevene på Tøyen opplever, men er noe som det nylig har blitt satt fokus på som en

svakhet ved organiseringen i grunnskolen mange steder. Professor Thomas Nordahl uttalte nettopp i et intervju i bladet Utdanning¹⁴ at oppløsningen av den tradisjonelle klassestrukturen pga aldersblanding, basisgrupper og ulike former for nivåinddelte grupper, har noen klare negative effekter. Han mener blant annet å kunne påvise at skoler som har utstrakt bruk av slike grupper, har større problemer knyttet til utrygghet og uro blant elevene. Dette kan være en uønsket effekt av den modellen som Tøyen har valgt, og som det kan være viktig at skolen tar opp til vurdering.

En annen vanske lærerne opplever, er at den mangfoldige språkbakgrunnen til elevene gjør at det ofte er tvil om hva som er den riktige plasseringen av en elev, og hva som er det beste opplæringspråket. Dette er selvsagt noe alle skoler med minoritets elever kan oppleve, men antallet elever i slike usikre situasjoner, kan bli høyt på Tøyen. Imidlertid må man anta at på en skole med så høy kompetanse når det gjelder tospråklig opplæring, både formelt og reelt, vil det være færre feilplasseringer enn på sammenliknbare skoler der lærerkompetansen på feltet er dårligere.

Et negativt moment som nevnes, er at det på enkelte klassetrinn er tendenser til gruppedannelser ut fra språkbakgrunn, og at det igjen kan lage motsetninger mellom ulike elevgrupper. Men slike tendenser er trolig noe man finner på mange andre skoler også, og lærerne på småtrinnet på Tøyen trakk fram hvordan de gjorde aktiviteter sammen på tvers av klassene for å motvirke slike tendenser.

7.2.3. Forholdet mellom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Gjennom intervjuene kan vi ane at det kan være noe uavklart om hva som er skillet mellom det å gi opplæring ”i morsmål” og ”på morsmål”. Hovedinntrykket vårt er at intensjonen er å gi morsmålsopplæring på småskoletrinnet, og at morsmålet der brukes både i forbindelse med lese- og skriveopplæringen og i tematimer. For de eldre elevene skal det være tospråklig fagopplæring. Men ut fra enkelte formuleringer og enkelte observasjoner, kan det se ut som dette skillet ikke er så klart i praksis. Noen lærere har gitt uttrykk for at de ikke alltid vet hvordan undervisningen skjer i naborommet når klassen er gruppedelt, samtidig som det sies klart at man må stole på at kollegane gjennomfører det man har blitt enige om. Det nevnes at enkelte foreldregrupper ønsker mer opplæring i morsmål enn det skolen gir på mellomtrinnet, men det kan også være både tospråklig lærers og elevers ønske i enkelte grupper å ha opplæring i morsmål. Slike ulikheter i praksis kan være et resultat av den pragmatiske tilnærmingen til bruk av ulike språk, men det kan også være et tema skolen bør drøfte noe mer for å unngå at det er motstridende synspunkter eller utilsiktede forskjeller i praksis.

¹⁴ http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_18504.aspx. Lastet 01.03.09

7. 2. 4. Trekk ved norsk skole generelt som også gjelder Tøyen

Vårt innblikk i Tøyen skole forteller oss at skolen ikke bare er en spesiell skole, men også at den er en ordinær skole ved at man følger de samme pedagogiske strømninger som andre grunnskoler. Skolen vil også stå overfor de samme utfordringene som mange andre skoler, blant annet slike som nevnes i Stortingsmeldingen "Kvalitet i skolen" (2007/08). Der trekkes det fram at det er stor variasjon i læring innenfor en og samme skole og at det er stor variasjon mellom klasserommene. Dette er forhold som også kan ha relevans på Tøyen. Videre trekker meldingen fram at det er mange tidstyver i norsk skole, noen på grunn av struktur, noen på grunn av logistikk, noen på grunn av feil fokus i møter og noen på grunn av utstyrsangel eller manglende vedlikehold. Mange av disse momentene trekkes også fram av lærerne på Tøyen i intervjuene. De framhever blant annet at den organiseringen som er valgt krever mye tid til samarbeid og planlegging, men at fellesmøter ofte går med til andre pålagte temaer. Som nevnt trekker Bjørnsrud (2006) fram at det er viktig for de ansatte med både teamtid og tid til individuell refleksjon for å kunne realisere målet om tilpasset opplæring.

Det er mye som har endret seg i norsk skole de siste årene, for eksempel nye organiseringsformer, den sterke vektleggingen av tilpasset opplæring og nye arbeidsformer gjennom bruk av individuelle arbeidsplaner. Men i den senere tid har klasseromsforskningen stilt seg kritisk til deler av denne individualiserte undervisningen (f.eks. Bachmann og Haug 2006, Klette 2003). Også andrespråksforskningen (Øzerk 2003) ser at enkelte læringsformer i norsk skole kan virke hemmende for elevens læring. Palm (2006) drøfter hvordan individuelt arbeid med oppgaver kan hindre at minoritetselvene får tilstrekkelige muligheter til språklig bearbeiding av fagstoffet. Å drive differensiert undervisning gjennom å bruke individuelle arbeidsplaner og ulike gruppeinndelinger krever blant annet at man har tilgang til egnede læremidler og at man har en effektiv logistikk. Lærerne på Tøyen skole rapporterer ikke om spesielt utstrakt bruk av individuelle arbeidsplaner, men de forteller oss at det å ha ulike gruppesammensetninger ved skolen er sårbart blant annet når elever skal gå til ulike klasserom for å ha nivåbasert undervisning eller språkhomogene grupper.

Flere av lærerne framhever også at det kan være en utfordring å finne riktige læremidler til bruk i undervisningen, særlig på elevenes språk. Flere av de tospråklige lærerne viser til at de selv må utvikle egne læremidler. Det kan også være et problem for de litt eldre elevene at de ikke har utviklet god nok skriftlig språkkompetanse i morsmålet til at de kan nyttiggjøre seg skriftlige kilder på eget morsmål, samtidig som de fortsatt mangler tilstrekkelige norske begreper til å bruke norskspråklige læremidler. Et annet forhold som nevnes, er at det er få læremidler som er utviklet for å undervise i aldersblandede grupper.

Arbeid i aldersblandede grupper er generelt i liten grad omtalt i faglitteratur og lærerveiledninger, og når det omtales, blir det først og fremst nevnt forhold til organisering. Skoler som velger alderblanding, kan ha flere argumenter for dette. Det kan for eksempel være økonomi eller plassproblemer, men det kan også gjøres ut i fra et pedagogisk og læringsteoretisk synspunkt. Utgangspunktet for Tøyens organisering med aldersblanding var nettopp økt ressursutnyttelse, og rektor nevner at få av lærerne var

kjent med denne arbeidsformen fra tidligere. I våre intervjuer nevner lærerne først og fremst alderblanding som en fordel i forhold til å utnytte de tospråklige lærerne. Ellers nevnes ulemper i forhold til mangel på stabilitet i gruppa, og at det kan være vanskelig å differensiere tilstrekkelig. Men lærerne kommer i mindre grad inn på aldersblanding som en bevisst pedagogisk ressurs, med unntak av at elever med samme språkgruppe kan være hverandres støtte når en elev har språkproblemer. Dette kan ha sammenheng med at norske lærere gjennom utdanningen sin i liten grad er forberedt på arbeid i fådelte skoler (Melheim 1998).

8. Oppsummering og konklusjoner

8.1. Helhetsvurdering av organiseringen ved Tøyen skole

Den modellen Tøyen skole har valgt for opplæringen, må i all hovedsak sies å være en god løsning ut fra de utfordringene skolen har i forhold til sitt elevgrunnlag. Modellen er i stor grad forskningsbasert, og kan støtte seg både på internasjonale og nasjonale undersøkelser knyttet til minoritets elever og skoleprestasjoner. Den kan i henhold til Bakers (2006) terminologi kalles en overgangsmodell med sen overgang. Modellen gjør at skolen kan gi tospråklig opplæring i mye større grad enn hva som ville vært mulig ved en tradisjonell organisering. Skolen gir morsmålsopplæring på småskoletrinnet, og tospråklig fagopplæring gjennom alle skoleårene for de elevene som vurderes til å ha behov for dette, og som tilhører en av de større språkgruppene der det finnes tospråklig lærer. Det flerkulturelle og flerspråklige perspektivet kommer særlig til uttrykk gjennom den aktive bruken av flere språk, blant annet i lese- og skriveopplæringen. Majoriteten av elevene kan få den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på morsmålet sitt, og mange elever har mulighet for å utvikle funksjonell tospråklighet, også skriftlig. Skolen har også skriftliggjort tydelige mål for minoritets elevene, både i norsk, morsmål og andre fag.

Gjennom intervjuene og dokumentene framstår Tøyen skole tydelig som en flerkulturell og felleskulturell skole, der man ser ut til å ha utviklet en kollektiv identitet som samsvarer med de kriterier som nevnes som suksessfaktorer for å være en god flerkulturell opplæringsarena, for eksempel slik Thomas og Collier (1997) anbefaler. Lærerne gir uttrykk for at skolen verdsetter elevenes flerspråklige kompetanse, og man forsøker å bygge den pedagogiske praksisen ut fra et ressursperspektiv. Dette øker sannsynligheten for at elevene vil oppleve positiv identitetsbekreftelse.

Nesten halvparten av lærerne på Tøyen er tospråklige, og skoleledelsen har lagt vekt på at de tospråklige lærerne skal ha formell lærerkompetanse. Disse lærerne arbeider både som ordinære faglærere, som morsmåls lærere og som tospråklige faglærere. Mange av dem har også kontaktlæreransvar. Det ser dermed ut til at Tøyen skole har greid å endre de tospråklige lærernes rolle i skolen, slik at de blir en likeverdig gruppe i personalet, i motsetning til det som er vanlig mange andre steder.

Samtidig vil enhver form for organisering innebære både fordeler og ulemper, og vår undersøkelse synliggjør også noen utfordringer skolen står overfor.

8.2. Utfordringer for Tøyen skole

Selv om helhetsvurderingene av skolens modell er positive, har skolen noen utfordringer i

forhold til både den eksterne og den interne situasjonen. Noen av forholdene vil det være helt opp til Tøyen skole selv å vurdere om skal endres, mens andre vil være avhengige av de ytre faktorene i kommunen eller i norsk skole generelt.

8.2.1. Ytre forhold

Etter våre vurderinger har en skole som Tøyen sitt virke i et spenningsforhold mellom de ytre føringene som finnes fra kommunalt og statlig hold, og de valgene de selv tar i ønsket om å gi best mulig opplæring for sin egen elevgruppe.

For det første vil opplæringslovens bestemmelser i § 2.8 om raskest mulig overgang til ordinær opplæring uten særskilt tilrettelegging verken på norsk eller morsmål, kunne stå i strid med deler av den forskningen skolen støtter seg på i sin modell, og de erfaringene skolen har gjort seg med undervisning for denne elevgruppa. Skolen kan også oppleve at den dominerende utdanningspolitiske debatten er preget av en ideologi som står i motstrid til forskningens framheving av tospråklig opplæring.

For det andre har lærerne en oppfatning om at det de gjør på Tøyen ikke er spesielt anerkjent av Oslo kommune, som ser ut til å satse mest på tiltaket ”Forsterket tilpasset norskopplæring” (Jf. kap.2.4.) Videre virker også de nasjonale prøvene og de egne prøvene som gjennomføres i Oslo kommune som et press i forhold til valg skolen må ta. Dermed blir det også et spenningsforhold mellom kortsiktige testresultater og mer langsiktige mål for opplæringen. Alle disse ytre forholdene nevnes av lærerne og skoleledelsen i intervjuene, og det er tydelig at mange opplevde dette som negativt i forhold til den jobben de gjør, og at det skapte usikkerhet.¹⁵ Både Cummins (2000) og andre poengterer at det tar tid å oppnå aldersadekvat kompetanse på andrespråket.

8.2.2. Forbedringsmuligheter i organiseringen

Tøyen skole har også tatt del i de senere års endringer når det gjelder organisering og arbeidsformer i norsk grunnskole, slik som aldersblanding, inndeling i basisgrupper, bruk av individuelle arbeidsplaner osv. I forhold til skolens elevgrunnlag er det da sentralt at skolen til enhver tid vurderer hvilke endringer som er til det beste for elevene, og hvilke som faktisk ikke tjener den flerspråklige og flerkulturelle elevgruppa. Alle skoler i dag opplever et press i forhold til dokumentasjon av elevers læringsresultater, og det framheves fra nasjonalt hold at det har vært for lave forventninger til elevenes læring¹⁶. Tøyen skole bør selvsagt vurdere om det er endringer i opplæringsmodellen som kan ha betydning i forhold til elevenes læring, og vi vil under trekke fram noen områder der vi ser muligheter for videreutvikling av Tøyens modell.

¹⁵ Det kan her nevnes at elevene på Tøyen skole i 2008 oppnådde betydelig bedre resultater på de nasjonale prøvene enn i 2007, og at de i 2008 lå over gjennomsnittet for Oslo-skolen i både lesing og regning. Dette vil trolig dempe de negative effektene som lærerne rapporterte til oss i intervjuene.

¹⁶ St.meld 16 (2006-07) ..og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring

8.2.2.1. Gruppedeling og bruk av tolærersystemet

På bakgrunn av det som har framkommet når det gjelder den utstrakte gruppedelingen som gjøres på Tøyen, er det verdt å vurdere om man kan redusere omfanget av denne gruppedelingen noe, men samtidig opprettholde den tospråklige opplæringen. Det kan vurderes om det kan gi større ro og struktur for elevene hvis klassen (det som kalles S1, S2 osv) holdes sammen som en enhet i flere timer i uka enn nå, og at det heller er to eller tre lærere til stede i rommet, framfor at man deler gruppa etter nivå og språk.

8.2.2.2. Aldersblandingens potensial

Ordningen med temaplaner på Tøyen er blant annet utviklet til bruk i aldersblandete grupper. Det kan diskuteres om læringspotensialet ved aldersblandete grupper utnyttes godt nok. Man kan her trekke inn sosiokulturell læringsteori, og forsøke å skape flere situasjoner der eldre elever kan fungere som ”kompetente andre” i forhold til yngre elever. Vi observerte situasjoner der elever tok slike roller selv, men fikk inntrykk av at det var færre situasjoner der dette systematisk var planlagt av lærerne. Hvis man ikke skal nivå- eller språkdele elevene like ofte som nå, er en utnytting av elevenes ressurser noe som kan forbedre læringen for alle (Säljò 2001). Det å sette elevgrupper med ulike kognitive ferdigheter til å arbeide sammen, kan være en måte å øke læringsutbyttet på for begge parter. Säljò (2001) viser blant annet hvordan individer kan drive hverandre framover gjennom samtale og samhandling mot det å løse ulike problemstillinger. Ulik kompetanse kan bidra til økt kommunikasjon og dermed mer aktiv bruk av språket i en læringssituasjon. Slike grupper kan da være språkhomogene der dette er hensiktsmessig. Vårt inntrykk er også at det først og fremst er i de temabaserte- og praktisk-estetiske fagene lærerne utnytter aldersblandingens potensial, mens det synes å være noe mindre bevissthet om hvordan dette kan gjøres i fagene norsk og matematikk. Kanskje det trenges mer kompetanseheving i personalet i denne måten å arbeide på, siden det er en organiseringsform som er lite brukt i byskoler i Norge, men i hovedsak på mindre skoler i små kommuner. Melheim (1998) viser som nevnt til at norske lærere har hatt lite om aldersblanding i utdanningen sin.

8.2.2.3. Norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring

Vi har framhevet i denne rapporten at personalet på Tøyen både har et positivt syn på flerspråklighet og et pragmatisk syn på hvilket språk som er mest effektivt i ulike læringssituasjoner. Samtidig er det noen føringer i skolens dokumenter som ikke ser ut til å avspeile seg like tydelig i praksis, blant annet når det gjelder skillet mellom når undervisning skal være på norsk, og når undervisning skal være på morsmål. Her bør man kanskje videreutvikle retningslinjene, slik at praksis og teori stemmer mer overens. Som nevnt tidligere synes det også som det i personalet er litt ulik praksis og litt ulikt syn på forholdet mellom morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Dette bør også diskuteres og avklares videre, slik at det som skjer i praksis, er i samsvar med skolens plandokumenter.

8. 4. Noen avsluttende kommentarer

En oppsummering av dette prosjektet gjelder selvsagt de konkrete forholdene på Tøyen skole. Men vi tror samtidig at mange av de valgene denne skolen tar, og noen av de utfordringene skolen har, også er relevante for andre skoler. Vi vil også minne om at dette prosjektet hadde et avgrenset formål, nemlig å se på forhold ved Tøyen skoles organisering knyttet til den tospråklige opplæringen. Denne organiseringsmodellen og satsingen på tospråklig opplæring er spesielt for Tøyen. Men samtidig er skolen i mange henseende en helt vanlig grunnskole som arbeider med alt det skoler skal gjøre. Det er derfor mange sider ved Tøyen skole vi ikke har studert eller berørt i vår undersøkelse i det hele tatt. Eksempler på dette kan være opplæringsmål som knytter seg til bruk av IKT eller kunst og kultur i opplæringen, eller det kan være skolens deltakelse i Connect Oslo – prosjektet, som er et tiltak mot vold og mobbing. Det er dermed også viktig å poengtere at ikke alle forhold ved Tøyen skole, verken positive eller negative, bare kan forklares ut fra den tospråklige opplæringsmodellen som er valgt.

Vi håper at denne rapporten kan bidra til ny kunnskap om tospråklig opplæring ut fra norske forhold. Vi ser også et stort behov for å gå videre inn i dette fagfeltet. I første omgang håper vi at vi skal kunne vise mer av den tospråklige opplæringen som skjer i praksis inne i klasserommene på Tøyen skole, når vi senere skal bearbeide klasseromsdataene vi har samlet inn. Vi ser også klart behovet for flere longitudinelle undersøkelser som kan få fram data knyttet til eventuelle sammenhenger mellom elevers skoleprestasjoner og tospråklig opplæring, noe som ikke har vært innenfor rammen av dette prosjektet.

Litteratur

- Andersen, Fred Carlo 2007: Ledelse av mangfold. S. 227-246 i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2006: *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nr.1, 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bachmann, Kari og Peder Haug 2006: *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Baker, Colin 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Multilingual Matters Limited.
- Bakken, Anders 2007: *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. En kunnskapsoversikt. Rapport 10/07. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Oslo.
- Becher, Aslaug Andreassen 2006: *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, Halvor 2006: Om skoleledere og læreres læring i kunnskapsløftet. S. 470-482 i *Norsk pedagogisk tidskrift 6/2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boyd, Sally og Kerstin NaucLér 2001: Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. S. 129-151 i Verhoven og Strömquist (ed.): *Narrative Development in a Multilingual Context*. *Studies in bilingualism*. John Benjamins publishing company.
- Brandth, Berit 1996: Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlagets Metodebibliotek. Oslo.
- Bruhn Jensen, Klaus 2002: *A Handbook of Media and Communication Research: Quantitative and Qualitative Methods*. Routledge. London.
- Bøyesen, Liv 1997: *Elever i språkhomogen klasse*, HiO-rapport nr 6, Høgskolen i Oslo
- Cummins, Jim 2000: *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual matters LTD, Clevedon UK.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2005: *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gitz-Johansen, Thomas 2006: *Den multikulturelle skole*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Halkier, Bente 2006: Fokusgrupper. Fredriksberg: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hauge, An-Magrit 2007: *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe 2004: The Literacy Achivement of Norwegian Minority Students. S.307-324 i *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol.48. 3.
- Hvistendahl, Rita 2008: Prøver og kartlegging i opplæringen for språklige minoriteter. S.295-309 i Selj og Ryen (red): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hyltenstam, Kenneth (red) 1996: Konklusjoner från konsensuskonferansen. S. 207-210 i *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Konsensuskonferanse 9.-10.jan. 1996*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Imsen, Gunn 2006: *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, Marit 2006: *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter L97. Evaluering av L 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub AS.
- Klette, Kirsti 2007: Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? S.344-358 i *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4-2007. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lise 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders m.fl 2008: Skolekulturer for språklæring. En kasusundersøkelse av 4 skoler. Delrapport 5. Høgskolen i Hedmark.
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Intranett%20\(UDE\)/Delrapport%205%20-%20Skolekulturer%20for%20spr%C3%A5kl%C3%A6ring-kortversjon.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Intranett%20(UDE)/Delrapport%205%20-%20Skolekulturer%20for%20spr%C3%A5kl%C3%A6ring-kortversjon.pdf). Lastet 01.03.09
- Kvale, Steinar 2003: Hva er antropologisk forskning? Steinar Kvale intervjuer Jean Lave. I Lave og Wenger: *Situert læring og andre tekster*. Reizel. København.
- LK 06: *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Maxwell, Joseph 2005: *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Melheim, Kristoffer 1998: *Arbeid i fådelt skule*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Mosavi, Saleh 2006: Tospråklige lærere i den norske skolen. S.65-79 i Brock-Utne og Bøyesen (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Myklebust Randi 1993: Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag, i *NOA norsk som andrespråk*, Årgang 17. Institutt for Lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Nordal, Thomas og Anne-Karin Sunnevåg 2008: Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. S. 287-300 i *Norsk pedagogisk tidsskrift nr 4/2008*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas 2009: Elevene betaler prisen. Intervju i *Utdanning* nr. 5/2009.
- Palm, Kirsten og Hein Lindquist 2006: Organiseringen av opplæringen for språklige minoriteter i grunnskolen: Tiltak og begrunnelser. S. 54-68 i *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* 1/2006. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Palm, Kirsten 2006: Å lære fag på andrespråket – klasserommets praksisformer og minoritetselevenes opplæringsbehov. S. 24-40 i *NOA norsk som andrespråk* nr 2/2006. Oslo: Novus forlag.
- Rambøll management 2006: *Evalueringen av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf
 Lastet: 07.12.06
- Rambøll management 2008: *Kompetansekartlegging – lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Rydland, Veslemøy 2007: Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? i *Acta Didactica Norge Vol 1, Nr 1*. Universitetet i Oslo.
- Ryen, Else, Astri Heen Wold og Lutine de Wal Pastoor 2005: "Det er egen tolkning, ikke direkte regler" kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. Side 39 – 67 i *NOA norsk som andrespråk*. Årgang 21 nr 1-2. Oslo: Novus Forlag.
- Pihl, Joron 2000: Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. S. 117-137 i Stålsett, U (red): *Skoleledelse og skoleutvikling – en videreføring av LUIS – prosjektet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pihl, Joron 2005: *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, Roger 2001: *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik 2005: *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr.16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strategiplan 2007: *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Svendsen, Bente Ailin 2006: Flerspråklig identitet. S. 33 – 35 i *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning 2/2006*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tefre, Åse og An-Magritt Hauge 1998: *Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Thomas, Wayne P. og Virginia P. Collier 1997: *School Effectiveness for Language Minority Students*. Resource Collection Series 9. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tolo, Astrid og Sølvi Lillejord 2006: Ledelse i en multikulturell skole. S.120-132 i *Norsk pedagogisk tidsskrift 2/2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Valenta, Marko og Berit Berg 2008: *Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige*. Rapport 2008. NTNU. Samfunnsforskning A/S.
- Van Lier, Leo 2005: Case Study. S. 195-209 I Hinkel, Eli: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Laerence Erlbaum Associates, Publishers, London
- Øzerk, Kamil 1998: Klassestørrelse og faglig utbytte- Er det noen sammenheng? S. 215-229 i Klette, Kirsti (red): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Øzerk, Kamil 2003: *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, Kamil 2006: *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, Kamil 2007: *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Timeplan for planlagt og gjennomført undervisning

Vedlegg 2: Informasjon til lærere om temaer for intervju

Vedlegg 3: Eksempel på ukeplan

Vedlegg 1.**TIMEPLAN FOR PLANLAGT OG GJENNOMFØRT.**

.....DAG den Gruppe S1 / S2 /M4

Her ønsker vi at du / dere registrerer hvordan dere planlegger uka i forkant. Fordeling av fag/tema. Hvilke lærere som har ansvar. Hvordan dere deler inn i grupper basert på nivå, språk og /eller alder.

Hver dag ett ark. (kan gjerne skrives for hånd). Ferdig utfylte skjema leveres til Hein i etterkant av perioden. Totalt 2 uker (dvs 10 undervisningsdager)

		Planlagt	Gjennomført	Kort kommentar
Økt 1	Tema / fag			
	Lærer/-ere			
	Hel klasse eller delt klasse i nivå / språk / aldertrinn			
Økt 2	Tema / fag			
	Lærer/-ere			
	Hel klasse eller delt klasse i nivå / språk / aldertrinn			
Økt 3	Tema / fag			
	Lærer/-ere			
	Hel klasse eller delt klasse i nivå / språk / aldertrinn			
Økt 4	Tema / fag			
	Lærer/-ere			
	Hel klasse eller delt klasse i nivå / språk / aldertrinn			
Økt 5	Tema / fag			
	Lærer/-ere			
	Hel klasse eller delt klasse i nivå / språk / aldertrinn			
Økt 6	Tema / fag			
	Lærer/-ere			
	Hel klasse eller delt klasse i nivå / språk / aldertrinn			

Vedlegg 2.

Informasjon angående intervju med lærere på Tøyen skole. Januar 2008.

Tema: Språkpraksis i aldersblandete grupper.

For at dere skal være litt forberedt på hva samtalen skal dreie seg om sender vi litt informasjon. De temaene vi ønsker å komme inn på er:

- Generelle kjennetegn ved Tøyen skole
- Organiseringen av arbeidet på skolen med hensyn til team, tolærersystem, lærersamarbeid, språkgrupper, aldersblanding osv.
- Språkpraksis i klasserommet, bruken av morsmål og norsk i undervisningen

Vi kommer til å ta opp intervjuene på video, slik at det vil bli lettere for oss å oppsummere samtalene etterpå. Disse videoopptakene vil det bare være Hein og Kirsten som skal se på, og de vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt. Informasjonen som kommer fram gjennom intervjuene, vil bli anonymisert i eventuelle rapporter og senere bruk.

Vi gjør også oppmerksom på at det er frivillig å delta i disse intervjuene.

Takk for at dere deltar i prosjektet vårt!

Med hilsen Kirsten Palm og Hein Lindquist

Vedlegg 3.

Eksempel på ukeplan.

TIMEPLAN FOR S2

	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
8.30 -9.15	Lærer A: elevsamtale Lærer B: Tema	Lærer C: Tema	Lærer A: Tema	Lærer A og B: Kroppsøving	Lærer A: Tema
9.30 - 10.15	Lærer A: Norsk nivå 2 Lærer B: morsmål nivå 1	TURDAG	Lærer B og D: Matematikk nivå 1 Lærer A: Matematikk nivå 2	Lærer B: Morsmål nivå 1 Lærer A: Norsk nivå 2	Lærer B: Morsmål nivå 2 Lærer A: norsk nivå 1
10.15 - 11.00	--''--	TURDAG	---''---	---''---	Lærer B: Morsmål nivå 2 Lærer D: norsk nivå 1
12.00 - 12.45	Lærer B og lærer D: Matematikk nivå 1 Lærer A: Matematikk nivå 2	TURDAG	Lærer A og lærer D: Tema	Lærer B: Morsmål nivå 2 Lærer A: norsk nivå 1	Lærer B og lærer D: Tema
12.45 - 13.30	--''--	TURDAG	---''---	---''---	
13.30- 14.15	Lærer A: Naturfag	Lærer C: Tema/urdu Lærer D: Tema/somali	Lærer A: Leksehjelp	Lærer A og D: Bibliotek/ leksehjelp	

Lærernes språk: Lærer A: Norsk; Lærer B: Somali; Lærer C: Urdu; Lærer D: Somali