

Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv

MANGFOLD

I SPRÅK OG TEKST



Universitetet
i Stavanger

Redaktør: Margunn Mossige
www.lesesenteret.no

Telefon: 51 83 32 00
E-post: lesesenteret@uis.no
Postadresse:
Lesesenteret,
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger

Design: Melvær&Lien Idé-entreprenør
Illustrasjoner: Jill Moursund

ISBN: 978-82-7649-064-0



Innhold

| | Side | | Side |
|---|------|--|------|
| Mangfold i språk og tekst | 6 | Stillasbyggende samtaler | 29 |
| Fireårsknekk | 8 | Trekantsamarbeid og stillasbygging | 29 |
| Føringer i opplæringa | 9 | Trekantsamarbeid på Fjell skole | 31 |
| Flerspråklige elever som gruppe | 10 | Morsmål og identitetsbekreftelse | 32 |
| Andre kjennetegn ved flerspråklige elever | 10 | Varierte arbeidsformer i arbeid med fagtekst | 35 |
| Å løpe etter bevegelige mål | 11 | Bøker | 36 |
| Hva påvirker ferdighetene | 12 | Bruk av to- eller flerspråklige bøker | 42 |
| Utvikling av språklig form og innhold | 13 | Miljøfaktorer | 43 |
| Ord, begreper og kontekst | 13 | Institusjonelle faktorer | 44 |
| Ordforståelse og undervisningstradisjoner | 16 | Hjem-skole-samarbeid | 44 |
| Ordforråd og leseferdighet | 16 | Systematisk elevvurdering | 45 |
| Metaforer – en spesiell utfordring | 21 | Referanser | 46 |
| Skjønnlitterære og faglitterære tekster | 25 | Vedlegg | 50 |
| Tekster som gir forståelse | 26 | | |
| Lesestrategier | 28 | | |



Forord

Det som sies om lesing i de andre heftene i kassetten Lesing er..., gjelder også for elever fra språklige minoriteter, og en kan da spørre om det er behov for et hefte som spesielt omtaler denne gruppen. Vi mener at det er det, og støtter oss til undersøkelser som viser at mange flerspråklige elever i grunnskolen skårer lavere enn enspråklige majoritetselever på prøver som måler skoleferdigheter på norsk, ikke minst leseferdigheter. Vi har laget heftet for å sette søkelyset på det læreren skal være spesielt oppmerksom på i sin leseopplæring av to- eller flerspråklige elever for at den også skal bli best mulig tilpasset dem. Forholdet mellom ordforråd og lesing, identitet og lesing og kultur og lesing, står sentralt.

Før lesingen av heftet starter vil vi gjerne minne om to forhold som må ligge i bunnen når en skal gi tilpasset opplæring til elever fra språklige minoriteter. Det ene er en forståelse av at det å kunne to eller flere språk er en ressurs som kan anvendes, ikke et problem. Dette er ikke bare interessant rent kunnskapsmessig: Med et slikt utgangspunkt ser det ut til at flerspråklige elever i større grad kan delta i og lære mer av opplæringen. Det andre gjelder vissheten om at elevene fra språklige minoriteter innbyrdes kan være minst like forskjellige som majoritetselevne. Likevel er det spesielle trekk ved lesing og skriving når norsk ikke er morsmålet som

lærerne i Norge med fordel kan kjenne til. Framstillingen er ikke uttømmende, men det gis referanser til utdypende lesing og aktuelle nettsteder. I Norge, som i andre land med en flerspråklig befolkning, er det utviklet fagfelt som norsk som andrespråk og migrasjons- eller flerkulturell pedagogikk. Innenfor utdanningen i Norge er det satt i verk tiltak og prosjekter for å bedre elevenes skoleferdigheter, og det gjøres en hel del spennende pedagogisk arbeid. God lesing!

Oslo og Stavanger august 2009

Liv Bøyeseu og Margunn Mossige

Mangfold i språk og tekst

Leseopplæring i et flerspråklig klasserom krever ekstra kompetanse



Dette heftet handler om videre leseopplæring i et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv for elever fra 5. til 10. trinn. Elevene som får særlig oppmerksomhet, er elever fra språklige minoriteter. De er bosatt i så godt som alle kommuner i Norge og utgjør en sammensatt gruppe. Den omfatter elever som nylig har kommet til Norge, kanskje fra et land der levemåte kan virke svært forskjellig fra den elevene møter i Norge - og kanskje ikke. Den omfatter også elever som er født her. Mange kommer med sin familie eller blir gjenforent med familiemedlemmer i Norge, mens noen kommer alene. Elevene kommer fra over 200 ulike land, og det er registrert over 300 morsmål¹ utenom norsk i grunnskolen. Morsmålet til noen av elevene har en helt annen språklig oppbygning enn norsk, mens andre elever har et språk som ligger relativt nært opp til norsk. For noen er det lett å være skolemotivert og målrettet, mens andre kan streve med sterke krigsopplevelser og traumer.

Elever fra språklige minoriteter er den offisielle termen. I Opplæringsloven² er definisjonen elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. I forskningssammenheng bruker en nå like ofte termen flerspråklige elever som tospråklige. Det er for å gi til kjenne at elevene kan bruke, eller må forholde seg til, flere språk i språkutviklingen sin. Retten til ekstra tiltak for elevene fra språklige minoriteter er definert ut fra deres ferdigheter i norsk. Når opp-

merksomheten rettes mot norskutviklingen, brukes også termen elever med norsk som andrespråk, selv om det ikke er sikkert at nettopp norsk er det språket en elev med et annet morsmål enn norsk og samisk, lærer som nummer to i livet sitt. Også her defineres gjerne det å ha norsk som andrespråk som å ha et annet morsmål enn norsk³.

Fra femte til tiende trinn øker kravene til leseferdighet. Elevene skal tilegne seg kunnskap som blir ordnet som abstrakte prinsipper og komplekse begrepshierarkier. Elevene må også utvikle sin evne til å ikke bare bruke, men også reflektere over kunnskapen og anvende den i forskjellige sammenhenger. De skal lære å forholde seg til forskjellige former for tekst – litterære så vel som faglige.

Det er grunner til å rette ekstra oppmerksomhet mot leseferdigheten til flerspråklige elever på disse trinnene. Både nasjonale og internasjonale målinger av leseferdighet og andre faglige ferdigheter for disse elevene tyder på at de, som gruppe, ikke har sjansen til å få et like stort utbytte av opplæring som majoritetseleven. Det er snakk om et prestasjonsgap.

Hvordan utdanningen legger til rette for opplæringa av flerspråklige elever spiller imidlertid en stor rolle. Ikke minst gjelder dette lærerens rolle, holdninger og kompetanse. Læreren trenger

¹ <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken>

² Opplæringslovens paragrafer 2.8 og 3.12 for henholdsvis grunnskole og videregående skole

³ Det vises til utvalgt faglitteratur innenfor språklige og språkpedagogiske emner for ytterligere diskusjon og avgrensning av termene. En slik henvisning ligger under NAFO: <http://www.hio.no/nafo> så under lenken ressursbank og deretter lenken utvalgt faglitteratur.



å ha kunnskap om flerspråklig utvikling og kjenne til variasjoner i tanke- og væremåter blant elevene. For å legge til rette for inkludering, trenger læreren å se og utnytte ressursen i det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommet.

Språklige ferdigheter påvirker leseferdigheter. Sammenhengen mellom språkutvikling, ordforråd og lesing blir ekstra synlig og ekstra viktig når det gjelder flerspråklige elevers lesing. Det samme kan sies om forskjeller i bakgrunn – både erfaringsmessige og kulturelle. En vesentlig forskjell på språkutviklingen til flerspråklige elever som leser på andrespråket⁴ og majoritetselvene, er at de førstnevnte oftest forholder seg til flere språk. Derfor blir oppmerksomheten rettet mot språklige forhold og bruk av flere språk med en litt annen vinkling i dette enn i de andre heftene i *Lesing er...* Læreren kan ta i betraktning at det er langt lettere å lære seg et ord på andrespråket for et begrep som allerede er dannet på førstespråket, enn å måtte lære seg begrepet og ordet samtidig. Det er heller ikke slik at kunnskaper i det ene språket fortrenger kunnskaper i det andre, snarere tvert i mot. Men det er ikke alltid kunnskapene i det første språket kommer til uttrykk gjennom språk nummer to. Da kan elevens evnemessige forutsetninger og faglige ferdigheter bli undervurdert.

Det er mange faktorer som er virksomme i forhold til å forklare elevers leseferdigheter, både institusjonelle, pedagogiske og miljømessige. Det som gjelder spesielt for opplæring av elever fra språklige minoriteter i skolen, er at den ikke har vært like godt forankret i lærerutdanningene og skolen som helhet som annen opplæring. Derfor blir det også rettet oppmerksomhet mot slike faktorer her. Det gjelder pedagogiske og organisatoriske tilnærminger som en mener bidrar til å verdsette det språklige og kulturelle mangfoldet og dermed fremme flerspråklige elevers leseferdigheter.

Heftet henvender seg til lærere som gir opplæring på trinnene fra fem til ti i grunnskolen. I Norge befinner de fleste flerspråklige elever seg i vanlige klasserom det meste av skoletiden sin. I tillegg regnes lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag i Kunnskapsløftet. Derfor er det viktig at alle lærere har kompetanse i forhold til leseopplæring i en flerspråklig og flerkulturell utdanning.

⁴ Et andrespråk kan defineres som det språket en elev lærer etter å ha hatt språkinnlæring på et annet førstespråk. Ofte er andrespråket et majoritetsspråk.

Fireårsknekk

Det har vært vanlig å dele leseopplæringa i to faser, grovt sett. Den første er begynneropplæringa, som har vekt på elevenes lesetekniske ferdigheter. De lærer å lese. Så har en regnet med en fase to, en videre opplæring der elevene skal bruke leseferdighetene til å tilegne seg kunnskaper. Elevene skal lese for å lære. I dag legger en større vekt på leseforståelse og sammenhengen mellom språk og lesing også i begynneropplæringa. Det er heller ikke et kvalitativt skille i leseutviklingen i de to fasene. Likevel kan lærere oppleve at elever som har hatt tilstrekkelige leseferdigheter på begynnertrinnene, ikke har tilstrekkelige ferdigheter til å mestre tekstene som møter dem på høyere trinn i grunnskolen. Ikke minst kan dette gjelde flerspråklige elever.

Fjell barneskole i Drammen har lange tradisjoner for å gi opplæring i en flerspråklig sammenheng, og har jobbet systematisk og effektivt i forhold til begynneropplæringa i lesing for flerspråklige elever. Elevene har fått systematisk tospråklig leseopplæring der involverte lærere har samarbeidet med foreldrene og aktivt brukt både skole- og lokalbibliotek. De har lest høyt for barna sine, fortrinnsvis på morsmålet. Elevene har så skåret høyt på prøver som kartlegger

leseferdigheter på begynnertrinnet og er blitt betegnet som lesemestre. Denne innsatsen har likevel ikke vært tilstrekkelig for å sikre elevenes videre leseutvikling. Mange av de flerspråklige elevene på trinnene fra fem til sju har fått lavere skårer på prøver som måler mer avanserte skolefaglige leseferdigheter. Skolen satser nå sterkt for å forbedre elevenes leseferdigheter også på trinnene fra fem til sju.

Det lærerne på Fjell skole har erfart, kan være et utslag av det som er betegnet som “the fourth year’s slump”, eller *fireårsknekk* på norsk. Ikke bare minoritetsspråklige, men også elever med foreldre med liten utdanningsbakgrunn og lavere plassering sosialt og økonomisk i samfunnet i USA, har vist en relativ nedgang i skårene på leseprøver når de går over til å bruke sine leseferdigheter på faglige områder, noe som gjerne skjer omkring det fjerde året i skolen.⁵

Fase to i leseopplæringa kan ofte by på større vansker for flere elevgrupper enn læreren har tenkt over. For en generell tilnærming, se heftene *Lesing er... og Fagbok i bruk*.

⁵ Engen og Kulbrandstad (2004) http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_S_IR_Chapter4.pdf

Føringer i opplæringa

Det har vært egne kapitler i læreplanene og veiledninger til elever fra språklige minoriteter siden 80-tallet i Norge⁶. I Kunnskapsløftet er det egne læreplaner med veiledninger som gjelder for elever som har det en kan kalle *språkpedagogiske* behov. Den ene er *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, mens den andre er *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*⁷. Retten til egne tiltak for elevene fra språklige minoriteter er forankret i Opplæringslovens paragrafer 2.8 og 3.12 *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar* og gjelder nå både i grunnskolen og den videregående opplæringa med så godt som like-lydende formuleringer:

“Elevar i grunnskolen (videregående trinn) med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen, og, om nødvendig, rett til morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring. Morsmålsopplæring kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved (på).

Når morsmålsopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale ved nokon skole i kommunen, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.”



⁶ Engen og Kulbrandstad (2004)

⁷ Lenke til begge ligger på NAFOs hjemmeside: www.hio.no/nafo under lenken Læreplaner

Flerspråklige elever som gruppe

I nyere undersøkelser slik som den internasjonale undersøkelsen av realfaglige ferdigheter hos fjerde- og åttendeklassinger, TIMSS⁸, finner en at det er betydelige forskjeller mellom dem som har foreldre som er født i landet og bruker undervisningsspråket som hjemmespråk, og dem som ikke har dette. Denne trenden har en også funnet tidligere. Tallene for Norge viser også betydelige forskjeller, både på fjerde og åttende trinn. Mens de åttendeklassingene som alltid snakker norsk hjemme får en gjennomsnittlig skår på 480, får de som noen ganger snakker norsk hjemme en skår på 426. Tallene for 4. klasse er 490 og 428. Den nyeste gjennomgangen av nasjonale prøver viser den samme tendensen. Fra rapporten *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analysen av nasjonale prøver 2007*⁹ kan vi lese at det er betydelige forskjeller på resultatene til elever fra språklige majoriteter og minoriteter i alle deler av landet.

En kan selvfølgelig ta en diskusjon om leseprøvene er rimelige og rettferdige i forhold til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger. De som lager prøver kan ta for gitt at elevene mestrer det som for andrespråkslesere er vanskelig, for eksempel preposisjoner, eller de tar for gitt at elevene har en norsk erfaringsbakgrunn der de vet hva det er å gå fra hytte til hytte i fjellet. Inneholder prøvetekstene slike uttrykk, får flerspråklige elever lett en ekstra utfordring. I tillegg tar det tid å utvikle andrespråket slik at en kan forstå og svare på akademisk utfordrende ord og spørsmål. Det er å utvikle bredde i ordforrådet som er den største utfordringen for elever som leser på andrespråket¹⁰.

Andre kjennetegn ved flerspråklige elever

Det kan være misvisende å skille ut alle elever fra språklige minoriteter som en gruppe. De er først og fremst vanlige barn og unge. Seg i mellom er de ganske ulike. De kan være forskjellige med hensyn til bakgrunn og gruppetilhørighet, ha forskjellige erfaringer, alder og livssituasjon i Norge. Noen har begynt med leseopplæringa i hjemlandet sitt, på morsmålet eller på et opplæringspråk forskjellig fra morsmålet, og noen har vært gjennom grunnopplæringa i Norge, på norsk.

Det er videre forskjell på vestlige og ikke-vestlige innvandrere. Når det gjelder de ikke-vestlige, har familiene til språklige minoritetselever jevnt over dårligere økonomi enn majoritetselevenes familier, og elever fra språklige minoriteter har mindre tilgang på pc'er og bøker, noe en finner har sammenheng med prestasjoner i realfagene¹¹. Dette er imidlertid ikke hele historien. Innvandrerfamilier er for eksempel også svært hyppige brukere av bibliotekene i Norge¹².

En skal være klar over at minoritetsspråklige elever som kommer til landet underveis i skoleløpet, representerer en særlig utfordring i forhold til å greie seg i den norske utdanningen¹³. Det er likevel store forskjeller også mellom disse elevene. Å komme fra Polen med heldekkende skolegang er svært forskjellig fra å komme fra Somalia etter å ha flyktet, kanskje mistet en av foreldrene og hatt et magert skoletilbud, enten fra en i samme flyktninggruppe på somali, eller på amharisk eller

⁸ http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_S_IR_Chapter4.pdf

⁹ Bonesrønning og Vaag Iversen (2008)

¹⁰ Garcia (2000)

¹¹ TIMSS

¹² Kirsten Leth Nielsen, Det Deichmanske bibliotek i Oslo.

¹³ Bakken (2007), s 15



arabisk et par timer i uka. Forskjellene kan da gi seg utslag i forskjellige pedagogiske behov. Likevel: En kan aldri på forhånd vite hva en elev kan. Det finnes somaliske flyktninger med full skolegang på arabisk eller somali i Norge. En elev som var med og prøvde ut en leseprøve på somali, uttrykte etter å ha tatt prøven at han likte å ta den, fordi på den måten fikk vist at han kunne en hel del: “De (lærene i Norge) tror ikke vi har lært noen ting på skolen i Somalia”.

Å løpe etter bevegelige mål

En av de største utfordringene for de fleste som ikke har “tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å greie seg i den vanlige opplæringa” slik det står i opplæringsloven, er å få utviklet skolefaglige ferdigheter i en brattere læringskurve enn gjennomsnittet til enspråklige norske medelever. Majoritetselevne lærer også språk og fag underveis, ikke minst øker de ordforrådet sitt, så elevene fra språklige minoriteter strekker seg etter bevegelige mål. Dette tar mer tid enn en vanligvis tenker seg. Særlig stor er utfordringen for elever som ikke har fått leseopplæring i det hele tatt, men likevel befinner seg på trinnene fra fem og oppover. De har mye å ta igjen. For at elevene ikke skal forsinkes ytterligere i utdanningsløpet, har en lovbestemmelsen om språktilpasset opplæring, dvs. opplæring i særskilt norsk, morsmål for språklige minoriteter og tospråklige fagopplæring.

Overordnede mål i norsk skole er å gi like sjanser og muligheter til å lykkes på tvers av sosiale skiller. Tilpasset opplæring er et prinsipp og en tilnærming

i opplæringa som skal sikre at alle elevene får brukt sine evner og anlegg. Det skal skje uavhengig av sosial eller etnisk bakgrunn. I de nasjonale og internasjonale undersøkelsene er det likevel sammenheng mellom den sosiale og økonomiske bakgrunnen elevene har, og deres prestasjoner på prøvene. Ut fra analysene av de nasjonale prøvene i 2007 finner en at prestasjonsforskjellene knyttet til kjønn, innvandrings- og sosial bakgrunn forsterkes i løpet av skolekarrieren og er større på åttende enn på femte trinn. Mye tyder altså på at enhetsskolen forsterker de ulikhetene vi ønsker at den skulle utjevne. Derfor er det viktig å finne pedagogiske måter å motvirke dette på. Om det kan virke som en trøst, kan norske lærere også få med seg at mange minoritetsspråklige elever føler at de får støtte fra sine norske lærere, og i større grad enn majoritetsspråklige elever, ønsker seg et såkalt “læringstrøkk” fra dem¹⁴.

¹⁴ Elstad og Turmo (2007)

Hva påvirker ferdighetene?

Anders Bakken ved NOVA har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet samlet og vurdert forskning på effektive tiltak for elever fra språklige minoriteter¹⁵. De faktorene som ser ut til å virke positivt i forhold til elevenes generelle skoleferdigheter, er disse:

Institusjonelle faktorer: Forankring i ledelsen, koordinering innad, kompetanseutvikling i personalet, hjem-skole-samarbeid og systematisk elevvurdering.

Pedagogiske faktorer: Tilpasset læringsmiljø, vektlegging av eksplisitte ferdigheter, undervisningsstrategier som fremmer forståelse, aktiv elevdeltakelse og bruk av morsmålet.

Miljøfaktorer: Et støttende skolemiljø for minoritetsspråklige elever og sikring av kommunikasjon mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever.

De faktorene som den enkelte lærer rår over, får mest oppmerksomhet i dette heftet. Det er de pedagogiske, men de andre faktorene vil også bli presentert. For det ser ut til å være en hel-skole-tilnærming, der opplæringa av flerspråklige elever også er forankret i ledelsen, som gir best resultater. I Sverige har man startet kompetanseutvikling i skoler der elevene skårer lavt på nasjonale prøver, på ledelsesnivå. Disse prosjektene anses som vellykkete¹⁶.

Det er vanskelig for en elev å forholde seg til informasjon, enten den er skriftlig eller muntlig, om han eller hun bare delvis forstår språket som brukes i kommunikasjonen. Læreren må kjenne til elevenes språk og erfaringsbakgrunn, og må kunne organisere slik at elevene får et tilpasset læringsmiljø, ikke minst språktilpasset. Dette krever kunnskap om elevens flerspråklige utvikling og bruk av undervisningsopplegg som fremmer forståelse. En kort presentasjon av flerspråklig utvikling blir her presentert først og så satt inn i en pedagogisk ramme.



¹⁵ Kunnskapsoversikten har han kalt Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever (2007)

¹⁶ Framlegg på NAFO 23.04.2009 fra ansatte ved Nationellt centrum för sfi och Svenska som andraspråk

Utvikling av språklig form og innhold

Å lære å snakke med relativt riktig uttale og grammatikk på andrespråket, tar ikke så lang tid for relativt unge elever. En diskuterer hvor en eventuell kritisk aldersgrense for å lære seg perfekt uttale måtte ligge, kanskje puberteten, kanskje så tidlig som sjuårsalderen? På ungdomsskoletrinnet og i videregående skole vil elevene trolig bruke lengre tid på disse siste ferdighetene – om elevene da oppnår helt innfødt kompetanse i forhold til formsiden av andrespråket. Elevens forutsetninger, motivasjon, trening og tilrettelegging spiller også her en stor rolle¹⁷. Det er en sammenheng mellom uttale og avkoding, så litt eldre elever kan ha god bruk for uttaletrening, gjerne som en sammenligning av norsk og morsmålet. Se veiledningen til læreplanen i grunnleggende norsk¹⁸.

Ord, begreper og kontekst

En regner at barns forståelse av ord og begreper utvikler seg fra at barna oppfatter ordene i konkrete sammenhenger med rikelig sansemessig støtte, til en forståelse av ordene i situasjoner med langt færre situasjonsmessige fortolkninger. Barn lærer også det som er lett å forstå før de lærer seg komplekse sammenhenger, og de blir i stadig større grad i stand til å mestre abstrakte begreper¹⁹. Jim Cummins har tatt utgangspunkt i disse to trekkene ved språkutviklingen. Han har sett det som viktig for lærere å skille mellom den forståelsen en elev viser i en kontekstrik situasjon, og den han eller hun mestrer i en mer kontekstredusert situasjon. Elevens forståelse på andrespråket utvikler seg fra å forstå språket i en enkel kontekstrik sammenheng, til å forstå tekst som er mer kompleks og kontekstredusert, en bevegelse diagonalt nedover fra venstre til høyre i tabellen under. Det er den siste typen forståelse en skal utvikle utover i skoleløpet. Det tar, som nevnt, lengre tid.

Tabell 1. Tabell for utvikling av språklige-tankemessige ferdigheter²⁰

| KONTEKST ▼ | KOGNITIV BYRDE ▶ | Liten | Stor |
|---------------|------------------------|-------------------|---|
| Rik | | Samtale her og nå | Være til stede på teaterforestilling Samle inn data ved feltarbeid |
| Redusert | | Telefonsamtale | Holde forelesning, lese eller skrive fagtekst eller litterær tekst |

¹⁷ Abrahamson og Hyltenstam (2003)

¹⁸ http://skolenettet.no/modules/Module_FrontPage.aspx?id=18640&ceplanguage=NO

¹⁹ Rommetveit (1972)

²⁰ Etter Cummins (2000) s 68

Ser en på vurderingskriteriene²¹ i forskjellige lærerplaner, vil en se dette forholdet igjen, uttrykt som ulike taksonomiske nivå. En kan for eksempel se på kriteriene for faget matematikk for 7. trinn,

se rammen under. En vil se at lav måloppnåelse er kjennetegnet ved at eleven fungerer i en konkret kontekst med hjelp til enkle utfordringer. Høy måloppnåelse er kjennetegnet ved at elevene fungerer selvstendig i forhold til abstrakte prinsipper og evne til å reflektere i en kontekst-reduert situasjon.

Tabell 2. Utdrag fra Vurdering. *Et felles løft for bedre vurderingspraksis*²², trinn 7: Matematikk, ferdigheter i problemløsning og kommunikasjon.

| GRAD AV MÅLOPPNÅELSE ▶ MÅLOPPNÅELSE UT FRA ▼ | Lav måloppnåelse | Høy måloppnåelse |
|---|---|--|
| Situasjoner | Enkle tekster Praktiske situasjoner Enkle oppgaver Enkle problemstillinger Med veiledning Bruke utleverte hjelpemidler | Ikke-spesifiserte (generelle – redusert kontekst) |
| Aktiviteter | Løse problemer Bruke Vurdere rimelighet Gjengi egenskaper Utføre Gjennomføre Beskrive Bruke Finne og presentere | Utforske problemstillinger Stille opp modeller Velge og bruke Vurdere Vise selvstendighet Gjengi og analysere Gjøre rede for egne resonnement og forklare andres |

Elever fra språklige minoriteter med relativt liten bredde i ordforrådet på norsk, vil ventelig ikke kunne fungere på et høyt og kontekst-reduert nivå på andrespråket før det er gått en viss tid. Slike elever vil derfor veldig fort fremstå med lavere måloppnåelse i faget fordi de ikke behersker det norske språket. De risikerer da å ikke få vist sine reelle kunnskaper.

PRAKSISFORTELLING

Et utdrag av regneoppgavene på siden Dagens tall – 4. trinn²³

Dagens tall
 Denne gangen kan du velge et tall.
 Jeg velger tallet ____.
 Hva kan ____ være? Bruk + - . Kan du bruke . også?
 ____ + ____ ____ - ____ ____ · ____
 Lag en regnefortelling. Dagens tall skal være med.

Sett inn dagens tall. Sant eller usant?
 Skriv s eller u i rutene

| | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg er eldre enn ____ år. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er færre enn ____ dager i et år. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det er flere enn ____ barn i klassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

²¹ Utdanningsdirektoratets forslag til vurderingskriterier for kompetansemålene i veiledningsheftet. *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis.* (Utdanningsdirektoratet 2007).

²² Utdanningsdirektoratet (2007), http://udir.no/upload/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf

²³ Gjerdrum og Kristiansen (2008)



En polsktalende elev hadde valgt tallet 45 i oppgaven dagens tall. Hun fylte ut den første delen av oppgaven perfekt. Men da hun kom til regnefortellingen, var det vanskeligere for henne å forstå hva hun skulle gjøre. Der hun skulle sette inn dagens tall og vurdere om påstanden ble korrekt eller ikke, hadde hun ikke satt inn dagens tall, men tall som gjorde utsagnene sanne. Hun var for eksempel eldre enn 8 år, og fylte derfor inn ”Jeg er eldre enn 8 år”. Skulle hun bli vurdert ut fra sin måloppnåelse i matematikk her, ville dette bli en lav måloppnåelse. Da hun fikk forklart, og det på norsk, hva hun skulle gjøre og hva sant eller usant betydde, fikk forklart hva *eldre enn*, *færre enn* og *flere enn* betydde, skrev hun de polske ordene over de norske, og løste oppgaven uten problemer.

I dette eksemplet er årsaken til at eleven ikke greide å løse oppgaven uten hjelp, først og fremst at eleven ikke forstod ordene på norsk, ikke at hun hadde liten evne til å løse matematiske problemer. Hun måtte ha hjelp til å forstå de to matematiske problemene som krevde selvstendighet og ferdighet i å velge, bruke og vurdere – regnefortellingen og vurderingen sant eller usant. Da hun fikk forklaring av ordene, mobiliserte hun sitt ordforråd på morsmålet og greide å løse oppgavene på egen hånd. Resonneringsevnen som var utviklet på førstespråket, kunne overføres og tas i bruk på andrespråket²⁴. Et tilpasset læringsmiljø med vektlegging av eksplisitte ferdigheter og arbeid med ordforståelsen, skal etter teorien effektivisere den andre leseopplæringa for en slik elev og gi henne en bedre anledning til å få vise sin generelle matematiske forståelse og sine regneferdigheter.

²⁴ Cummins (2000)

Ordforståelse og undervisningstradisjoner

Faren til den polske eleven i praksisfortellingen hadde prøvd å hjelpe henne, men han var heller ikke vant til oppgaveformer som å sette inn dagens tall i en regnefortelling og bruke sant-usant-utsagn i forhold til et valgt dagens tall. Så det var ikke bare det språklige i oppgaveformen som var utfordrende. I en sammenligning av TIMMS-resultater fra 2003²⁵ ser en at østeuropeiske elever har en solid base av matematiske begreper og ferdigheter. Det de ikke har trening i, er å bruke matematikk i løsning av hverdagsproblemer, såkalt anvendt matematikk. Dette kaller matematikdidaktikerne for å ha matematisk allmennkompetanse. Her ser mange elever fra språklige minoriteter ut til å møte doble utfordringer i form av tekstopp-gaver, der de både skal forstå språket og venne seg til en ny måte å løse matematiske oppgaver på, om ikke disse ferdighetene blir gjort tydelige (eksplisitte) for dem.

I et kapittel kalt *Flittig innvandrerungdom i norsk skole*²⁶ spør forfatteren om ikke dagens metoder i norsk skole er mindre egnet til å gi flittige elever fra språklige minoriteter uttelling for sin flid. Selv om de er flittige og strever seg gjennom læreboka, kommer de til kort noen ganger når de selv må finne fram til kilder, eller når det ikke finnes noen egentlig riktige svar på oppgavene.

Det er interessant at disse funnene stemmer med konklusjonene andre forskere²⁷ har gjort når de har evaluert reformer i skolen. Læreren bør tilbake til klasserommet og skape fellesskap rundt opplæringa. Arbeidsformene må være varierte. Tilpasset opplæring er ikke å la elevene sitte og jobbe individuelt. Ansvaret for egen læring kan bli vel tungt for større grupper av elever. Elevene bør være mer aktive og de bør samhandle mer²⁸.

I lærerens samtaler med klassen er det også forhold en skal være oppmerksom på i forhold til minoritetspråklige elever²⁹. Klasseromsforskere har funnet at spørsmål fra elever fra språklige minoriteter ikke nødvendigvis fører til tilfredsstillende svar. En lærer prioriterte for eksempel å fortsette undervisningen,

selv om en tospråklig elev viste at hun ikke hadde forstått lærerens forklaring av et ord. Læreren etterkom i stedet signaler fra flinke ettspråklige norske gutter som ville videre i undervisningen.

Det er heller ikke nok å spørre elevene om de har forstått – de kan tro at de har gjort det³⁰. En annen klasseromsforsker har observert en undervisningstid der ordet *døpe* ble sagt 18 ganger, uten at elevene som ikke kunne ordet fra før, hadde mulighet til å forstå det. En av elevene trodde hun hørte ordet *drepe*. En kan legge til at dersom læreren hadde begynt å forklare ordet *døpe* med at en person *får vann over hodet*, er det ikke sikkert eleven hadde endret sin forståelse av ordet likevel. Lærers forklaring av ord kan være personlige og tilfeldige og ikke nødvendigvis i tråd med allmenn oppfatning av ordenes betydning. Læreren kan også forvente at ordene skal forstås på et høyere nivå enn elevene er i sin utvikling, uten å gi elevene tilbakemelding på at de er på rett vei i sin ordforståelse.

Ordforråd og leseferdighet

I samtalen som er gjengitt under, kan en få et inntrykk av hvordan manglende bredde i ordforrådet påvirker leseferdighetene til en flerspråklig elev på 9. trinn.

PRAKSISFORTELLING

Samtalen har til hensikt å finne ut hvorfor ei jente med tyrkiskspråklig bakgrunn skåret uventet lavt på en lesetest³¹. Oppgaven går ut på å sette strek mellom ordene i setningen:

Politietmistenkertosvindlermiljøerforåståbakfleretitallstilfelleravbedrageridesistemånedene

Den var løst på følgende måte:
 Politiet/mistenker/to/s/vindler/miljøer/
 for/å/stå/bak/flere/ti/talls/tilfeller/av/
 bedrager/i/de/sistemånedene.
 Rød strek viser feil markering

²⁵ Grønmo og Olsen (2007)

²⁶ Lauglo (2006)

²⁷ For eksempel Thomas Nordahl (2009) og Lars Näslund (2001)

²⁸ Grønmo et al (2008) s 27

²⁹ Hein og Palm (Palm 2006)

³⁰ Lutine de Wahl Pastoor (2004)

³¹ Kartleggingsprøve for 9. trinn - Hvor er ordene - Kartlegging av leseferdighet 9.trinn, Lesesenteret

| | | | |
|-----|---|-----|---|
| 1. | Eleven: Politiet mistenker tosvindlermiljøer.. | 2. | LB: Tosvindlermiljøer - er det i ett ord? |
| 3. | Eleven: Er det ikke det? Tosvindlermiljøer? Å ja (setter en ny strek) | 4. | LB: Jeg tror heller det, eller kanskje to er ett ord, og svindlermiljøer er ett ord? |
| 5. | Eleven leser: Politiet mistenker to svindlermiljøer for å stå bak flere titalls, titalstil - titalstifeller av bedrager i de siste månedene. | 6. | LB: Her er det noen ord du ikke skjønte, tror jeg? |
| 7. | Eleven: Ja. | 8. | LB: Politi vet du hva er. |
| 9. | Eleven: Ja | 10. | LB: og mistenker |
| 11. | Eleven: Ja | 12. | LB: Vet du hva ordet «svindler» betyr? |
| 13. | Eleven: Har hørt det, men kommer ikke på.. | 14. | LB: Du har hørt det, men kommer ikke på hva svindler betyr? |
| 15. | Eleven: Nei. | 16. | LB: Å svindle er å jukse. |
| 17. | Eleven: Å, ja. | 18. | LB: Men miljø, vet du hva er. |
| 19. | Eleven: Ja | 20. | LB: Svindlermiljøer - skjønner du det? |
| 21. | Eleven: - | 22. | LB: Miljø, vet du hva er, i denne sammenhengen? |
| 23. | Eleven: Ja, rundt om meg, eller? | 24. | LB: Ja, rundt om deg, miljøet |
| 25. | Eleven: Penger, eller? Nei - | 26. | LB: Ja - nei, menneskene rundt deg, elevmiljøet, elevene på skolen, og naturen kan også være miljø |
| 27. | Eleven: Ja | 28. | LB: miljøgifter - stoffer som kommer ut i naturen og forgifter oss. |
| 29. | Eleven: Ja | 30. | LB: En kan snakke om gode miljøer og dårlige miljøer, ungdomsmiljøer, men svindlermiljøer, da er det flere svindlere som er sammen... |
| 31. | Eleven: Å, ja, flere jukse sammen | 32. | LB: Ja, flere jukse som er sammen, og de hjelper hverandre med jukset (ler) |
| 33. | Eleven (ler): Ja, hæ -hæ | 34. | LB: Les det en gang til - se om du får mening ut av det nå. |
| 35. | Eleven: Politiet mistenker to svindler...to svindlermiljøer for å stå bak flere til (pause) tall (pause) - (sier) der klarer jeg ikke - (leser) talls, (sier) nei, (leser) tallstil, tallstifeller av bedrager i de siste månedene? | 36. | LB: Vet du hva bedrager? |
| 37. | Eleven: Nei. | 38. | LB: Nei, du kjenner ordet bedrager? Nei - |
| 39. | Eleven: Nei - | 40. | LB: En bedrager, det er en som svindler det også. Å bedra noen- det er å (pause) det er også å jukse. En som selger noe uten varer, for eksempel, det er fort gjort - på internettet, at du får et tilbud, kjempefine greier, du skal bare sette inn penger, sånn og sånn, og så får du aldri noe mere. Da er du blitt bedratt. Da er det en bedrager som er på ferde. Skjønner du? |
| 41. | Eleven: Ja | 42. | Tyveri og juks, som oftest. |
| 43. | Eleven: Å, ja | 44. | LB: Så bedrageri er en som jukse. |
| 45. | Eleven: Mmm | 46. | LB: Ålreit. (summer seg og hever stemmen): en bedrager er en som jukse, men jukset, jukset, det kan vi kalle for et bedrageri. |
| 47. | Eleven: Å - ja. | 48. | LB: Ja, skjønner du det da? |
| 49. | Eleven: Ja | 50. | LB: Men det derre lille, dette her da, hva kan det være her? Prøv igjen: |
| 51. | Eleven leser: Politiet mistenker to svindlermiljøer for å stå bak flere (pause) ti (pause) tallstil feller, å, ja, flere titalstifeller... | 52. | LB: Jaa |
| 53. | Eleven: Åja, der, flere titalstifeller | 54. | LB: OK ja, nå skjønte du det |

| | | | |
|-----|---|-----|--|
| 55. | Eleven: Ja | 56. | LB (med ettertrykk): Ja, nå skjønte du det. Flere titalls tilfeller. Det er ganske mange det. Flere tiltalls. Vet du hvor mange det er? |
| 57. | Eleven: Mmm. Det dobbelt, eller? | 58. | LB: Ett tiltall. Kan du komme med et tall som er ett titall? |
| 59. | Eleven: (er stille i seks sekunder før hun sukker) | 60. | LB: Jeg er ikke helt sikker, jeg heller, men, men jeg tror ett titall er noe med ti. Flere tiltall, det må være flere tiere, for eksempel tjue, tredve, førti. |
| 61. | Eleven: Ja | 62. | LB: Men hvis det er flere titall, kan det også være hundre ³² - men hvis det er ett titall, for eksempel femten, da er det ett, jeg tror egentlig det er det (tar en blyant): Er denne din? |
| 63. | Eleven: Mmm | 64. | LB: Hvis vi skriver femten, har vi ett titall, så mellom ti og tjue har du ett titall. Når du kommer opp i tjue, har du to titall? |
| 65. | Eleven: Ja | 66. | LB: Ikke sant? |
| 67. | Eleven: Ja | 68. | LB: Når du kommer opp i tretti, har du tre titall |
| 69. | Eleven: Ja | 70. | LB: Når du kommer opp i fem hundre, har du femti på titallet. |
| 71. | Eleven: Mmm | 72. | LB: Men jeg vil jo tippe at det er mellom, mellom, mellom tjue og nitti, eller noe sånt, når det er flere titall. LB: Man klarer vel ikke å gjøre så mye, liksom tusenvis, uten at noen merker det... |
| 73. | Eleven: Mmm | 74. | LB: Men mellom ti og hundre kan vel passe. Ja, javel, javel, men nå, nå leser du den korrekt. Det vedder jeg på. |
| 75. | Eleven: Ja. (leser) Politiet mistenker to svindlermiljøer for å stå bak flere titallstilfeller av bed, (sier) ja, (leser) bedrageri, (sier) nei, (leser) bedrageri de siste månedene. | | |



³² Titall defineres i Bokmålsordboka som: som kan uttrykkes med ti som enhet, som uttrykker et tall mellom 20 og 90. LB blir litt forvirret fordi hun uten ordbok eller tilgang til internettet, også tenker seg at i titalssystemet utgjør tallet 10 en grunnenhet og spør seg selv om ikke 10 opphøyt i ett eller annet også vil utgjøre flere titall, slik som hundre og tusen. Hun lander imidlertid på en rimelighetsbetraktning i forhold til forbrytelsens omfang og holder på tall mellom tjue og nitti, evt ti og hundre.

Denne siste gangen leste eleven så godt som feilfritt. Hun hadde flere forsøk på ordet *bedrageri*, men greide å avkode det korrekt uten hjelp. Avkodningen kunne ha blitt helt korrekt om hun intonasjonsmessig og med pause hadde markert at ordene *tiltalls* og *tilfeller* utgjorde to ord.

Praksisfortellingen illustrerer en rekke forhold:

- At manglende bredde i ordforrådet påvirker både leseforståelse og avkoding. (Eleven kjenner ikke *svindlermiljø*, *titalls* og *bedrageri*). Så mange sentrale, ukjente ord gjør setningen meningsløs.
- At LB driver med scaffolding, stillasbygging, i sekvens 12–14 og 18–33. Hun prøver å finne ut hva eleven kan, aktiverer det, og hjelper henne et steg videre.
- At LB er forsiktig med negativ tilbakemelding (26, 58) og klarer å vente så lenge som seks sekunder for å gi eleven tid til å tenke. (59)
- Eleven kan ha fått støtte fra sin kompetanse i morsmålet til lesing på andrespråket eller hun kan ha generalisert ut fra sin kompetanse i andrespråket

Det siste punktet krever en utdypning. To av ordene (svindlermiljøer og titalls) er såkalte sammensatte ord. Slike ord regnes for å være spesielt vanskelige for elever som ikke har norsk som førstespråk. Å merke seg er at eleven leste ord som ikke hører sammen, som om de skulle høre sammen. En forklaring kan være at alle ordene i oppgaven var satt sammen, og utfordringen var å isolere ordene. En annen forklaring kan ligge i at eleven ut fra sitt morsmål er vant til lange og sammensatte ord. Jentas morsmål tyrkisk er et språk der flere endelser hektes på stammen av ord. En kaller det et “sammenlimende”, eller *agglutinerende* språk. Å lese ord som består av sammensetninger, skulle da ikke være spesielt vanskelig for akkurat denne eleven. Men det kan også være at hun generaliserer ut fra slik en lager sammensetninger i norsk. Hun kan ha oppfattet s-en i ordet titalls som en s- som brukes i sammensetninger, og derfor leste “tiltallstil-tallstifeller” som et sammensatt ord, og fortsatte å gjøre dette selv etter at ordet var gjennomgått.



EKSEMPLER PÅ LITTERÆRE METAFORER

De lange øyevippene hans **kosta over** de store øya

Føttene hans som **hvite kutt** i gresset foran ham.

Fant veien til byen. Den **glinsa** mot meg **med åpen munn**.

De henger **som potetskruer** i panna og vipper opp **som sagflis** i nakken. Og når jeg ser nøye etter, kan jeg skimte fjona på haken hans, lyse og gjennomsiktige som **stumper fra et fiskesnøre...**

Vi snakker om **full brann i hovedkvarteret** og svettedråper som presser seg på, sjøl i den kalde trekken fra vinduene. Som om **Guds elektriker** har gitt ham **varmekabler** i huet i stedet for i føttene.

Fra Harald Rosenløw Eeg: Filter s 98, og Alt annet enn pensum, s 15

Både når det gjelder arbeid med ord og arbeid med metaforer, har en gode erfaringer med å bruke ordkart. Se fagbok i bruk s. 31

ولا أجد شيئا



De høstde fæst vindusplani
Hurt oppdagjet mamma og
appa. Avilid også, og nå vindet
Et fram begge to. Avilid kjente
Hump i hulen, men han
Et på å vinde tilbake

en uglemann
trengelig skog



BOGOTA

Sibague



eventyr som far min
i gong ei kongle som låg i skog
gta etter frea sine
å, her i sommar sat ungane tett i tett på
en kor er dei no?
ja, kor er dei? skulle eg spørje.
Strøydde for å vindar. Dei tenkjer
re på å veks opp til store
bryr seg om meg som tom, gammal
is det eventyret.



凉
茶
無
藥
理
菊

Metaforer – en spesiell utfordring

Metaforer kan representere en spesiell utfordring for elever fra språklige minoriteter³³. Noen av begrepene som brukes i metaforene, kan være allmennt menneskelige og derfor ikke så vanskelige å forstå. Eksempler her er når verbet se eller gripe, brukes for å forstå og begripe en tanke. Andre begreper kan være knyttet til en spesifikk og ikke allment kjent levemåte. Når disse overføres til et mer abstrakt område, blir det en stor utfordring for dem som ikke forstår referansen og den opprinnelige grunnbetydningen.

METAFOREN BALLAST

Bokmålsordboka gir følgende eksempel på overført betydning av ordet ballast: ha åndelig b- med seg hjemmefra, mens nynorskordboka definerer det som: kunnskapar, røynsler, karaktereigenskapar som kan støtte ein i livet, ha nok b- til å reise ut i verda. Den konkrete situasjonen hvor ordet opprinnelig blir brukt kaller en for kildedomene. Opprinnelsen til ordet ballast, og ordets kildedomene, vil for de fleste være ukjent. Det knytter seg til sjøfart og frakt av varer. Når varene var levert, var det vanlig å fylle skipet med ballast³⁴, for å stabilisere det. Så her representerer ballasten det en har med seg for å sikre stø kurs i livet. Det språklige område der ordet brukes i overført betydning, kaller en for måldomene. I en global verden der noen er turister og andre er flyktninger, vil kildedomenet for ordet bagasje lettere være kjent. Foreløpig blir det ikke oppgitt noen overført betydning av ordet bagasje i de nevnte ordbøkene. Er det likevel tenkelig at uttrykket bagasje kan overta på måldomenet til ordet ballast?

I en kartlegging av ordforståelse og metaforforståelse blant tiendeklassinger i Oslo og Trondheim³⁵ ble det gjort de samme funn som nevnt i innledningen: Majoritetslever og minoritetslever ble sammenlignet, og majoritetslevne som gruppe, skåret høyere enn minoritetslevne, selv de som

hadde begynt i norsk skole i første klasse. Bredden i ordforrådet til elevene fra språklige minoriteter hang sammen med botid i Norge. Det var også sammenheng mellom elevenes skårer på et utvalg ord hvor en skulle måle om elevene kunne grunnbetydningen av ordene og et utvalg metaforer, hvor en testet om elevene forsto disse.

I kartleggingen ble elevene også spurt om hva de regnet som sitt beste språk. 15 % av de minoritetsspråklige elevene mente at de var best i norsk eller like gode i norsk og morsmålet, og det er rimelig å tro at de har vært i Norge en stund. Det er til ettertanke at disse elevene også skårer langt svakere enn de majoritetsspråklige på metafortesten.

Både skjønnlitterære tekster og fagtekster bruker metaforer. De litterære metaforene kan være nyskapte og bevisst brukt som virkemidler. Forfatteren Harald Rosenløw Eeg gjør dette³⁶. Han liker omveier, ikke de vanlige metaforene slik som hun var som *en rød rose*, men himmelen var som en *ishockeybane med blueline*³⁷. Som han selv beskriver det: “Jeg liker å gå omveier og å si ting på en annen måte, skru det til littegrann, skru til språket. Det er liksom del av måten Magnus i boka ser verden på.”

Golden mener at en kan få til en god ordforrådsopplæring når en arbeider med ordgrupper knyttet til tema. Arbeid med faglige begreper og før-faglige ord som elevene heller ikke uten videre tilegner seg, kan gi god innsikt i fagene. For eksempel nevner hun at ordene *spenne, sikte, (holde) stille, slippe* og *fare* kan trekkes ut av en tekst som beskriver forløpet når en skyter med pil og bue. Disse ordene, forklart og diskutert, kan så gi et utgangspunkt for å forstå fagbegrepet *stillingsenergi*.

Når det gjelder undervisning om metaforer, kan det være nyttig å tenke på at dersom elevene først får tak i grunnbetydningen eller det opprinnelige området et uttrykk blir brukt på, det såkalte *kildedomenet*, vil det være lettere å forstå de metaforiske uttrykkene. Om en rekke språklige uttrykk kan føres tilbake til en og samme begrepsmetafor, vil dette lette forståelsen. Finner elevene tilsvarende begrepsmetaforer i morsmålet, vil dette kunne gjøre de språklige sammenhengene enda klarere.

³³ Golden (2006)

³⁴ <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=ballast&begge=S%F8k+i+begge+ordb%F8kene&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>
Det står her at forståelsen bal kan komme av bar - og at betydningen da blir uten last. Henvisning til en slik grunnbetydning vil ikke lette forståelsen av den metaforiske bruken, der referansen er til det som gjør stødig og trygg.

³⁵ Golden (2006)

³⁶ Intervju i Frokost-TV NRK sendt 26.03.01

³⁷ Fra bokmålsordboka: blueline m ubøy (utt blulain; eng.) hver av de to blå linjene som deler en ishockeybane i tre like store deler, jf *redline



Det ho sa:

Vidare enn jorda, høgare enn himmelen,
meir løyndomsfull enn djupe vatn
er elsken min til han som kjem frå eit land
der dei pressar ut rik honning
frå svartstilka kuruntjsi-blomar
som veks tett i lia

- Thevakulatthár

Kuruntsji-plantar veks i fjellområda, og blømer bare ein gong kvart tolvte år. Dei er difor sett på som eit symbol for ei jente som trer inn i vaksenlivet.

Å presse ut honning har også seksuelle attåttydingar. Ein tamil som les diktet vil skjøna at jenta i diktet tenkjer på kjærasten sin, som har drege til heimlandet sitt i fjella. Ho ottast for framtida, fordi det er så mange ungjenter der som han kan bli forelska i.

Men ho trøystar seg sjølv i uroa med tanken om at kjærleiken ho ber er så mykje høgare og djupare enn gleda dei andre jentene kan gje han.

Når ein nordmann les dette diktet, held det ikkje med bare omsettinga. Han må ha ekstraforklaring for å forstå kuruntsjisymbolet. Slik er det med all kultur. Ein må kunne meir enn orda.

Gjendikting og forklaring ved T.T.Arvind



தலைவி கூற்று

நிலத்தினும் பெரிதே வானினும் உயர்ந்தன்று
நீரினும் ஆரள வின்றே சாரல
கருங்கோற் குறிஞ்சிப் பூக்கொண்டு
பெருந்தேன இழைக்கம நாடெனாடு நட்பே

தேவதலத்தா



PRAKSISFORTELLING

En lærer har erfart at nettopp slike bøker som den prisbelønte forfatteren Rosenløw Eeg skriver, kan være vanskelig for minoritetspråklige elever å lese. Hun kunne gjerne tenke seg å gjøre slike tekster mer tilgjengelige ved å arbeide med språket på denne måten: Elevene går på jakt etter metaforer for eksempel i boka Yatzy av Rosenløw Eeg og en bok som Drageløperen av forfatteren Khaled Husseini og sammenligner metaforbruken. Den er tydelig i begge disse bøkene. I den sistnevnte boka er metaforbruken helt tradisjonell og på grense til det klisjéaktige, noe Husseini sier han gjør bevisst. Læreren forteller at elevene elsker bøkene til Husseini, og en sammenligning vil kunne være en god inngang til det viktige arbeidet med metaforer for flerspråklige elever. Forhåpentligvis vil det også gi dem en større forståelse for kreativ og bevisst metaforbruk.



Skjønnlitterære og faglitterære tekster

I 1995 undersøkte svenske forskere hvordan elever fra språklige minoriteter på småskoletrinnet og ungdomstrinnet mestret en litterær og en faglig sjanger³⁸. De yngste var best i forhold til å lese fortellinger, mens de eldre elevene, ungdomsskoleelever, var best i forhold til lesing av fagtekster. Dette er kanskje uventet. Mange tenker seg skjønnlitteraturen med historier og fortellinger som enklere å oppfatte enn fagtekster. Forklaringen kan være at kravene som skjønnlitterære og faglitterære tekster stiller til leseren, er forskjellige. I en litterær tekst skal leseren være medtolker, ikke nødvendigvis fortolker. En skal ikke fram til den mest sannsynlige og ubestridte sannheten, men til en mer subjektiv



sannhet som angår, rører eller beveger leseren. Denne sannheten kan være flertydig, fordi den litterære teksten kan invitere til meddikting og til “en vandring og stifning i litteraturens skoger”³⁹. For å svare innenfor metaforen: En skog kan bli ugjennomtrengelig, om en ikke er kjent med landskapstypen, vet hvor det er vann og myrer, hvor bakkene heller og er farlig bratte og kan bestemme himmelretningene etter solens gang. Eller for å holde seg til dette måldomenet, uten kart og kompass kan en lett gå seg vill.

Her følger et eksempel på lesing av skjønnlitterær tekst.

Arild Nyqvist: Frakken (2005)

Uten deg
Kjære
Ville jeg henge
På loftet
Hele året

Lise Iversen Kulbrandstad viser⁴⁰ hvordan en av hennes elever hadde misforstått dette diktet. Skal en trekke på sine erfaringer, kan en med litt humor tenke seg at forfatterstemmen er en desperat ung mann som vil begå selvmord og henge seg på loftet, som en frakk, om den utvalgte ikke gjengjelder hans følelser. Det er nettopp dobbeltheten og muligheten for et slikt vridd perspektiv med en talende frakk, som gjør diktet underfundig og morsomt. Eleven forstår hvem som er forfatterstemmen og jeg-personen etter hvert som hun samtaler med Kulbrandstad. Det blir klart for henne hvem som kommer med kjærlighetserklæringen og hvem som er du i diktet. Arild Nyquists dikt regnes som enkle og naivistiske, men formfullendte, og burde derfor være godt egnet som en inngang til poesien for en elev som mangler bredde i ordforrådet på norsk. Som det imidlertid framgår av Kulbrandstads artikkel, kommer det underfundige poenget ikke nødvendigvis fram av seg selv.

³⁸ IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Taube og Fredrickson (1995)

³⁹ Tønneson, Bjorvand og Maagerø (2002) Den andre leseopplæringa.

⁴⁰ Kulbrandstad Å utvikle gode lesere - utfordringer i den fortsatte leseundervisningen

I ”Bok i bruk” kan en finne flere måter å arbeide med skjønnlitteratur på som er gode for alle, men kanskje spesielt gode som støtte når det er noe en ikke helt forstår. Lesesirkel med rollekort, å lese med hatt, å lage spørsmål til teksten, å skrive logg er alle eksempel på lese måter som gir leseren håndterbare oppgaver, og som lar eleven få anledning til å snakke med andre elever eller til å skrive om leseopplevelsene sine. Bruker en loggbok, kan eleven der skrive tanker om det som leses, og gjøre læreren oppmerksom på ord og begreper som kan være vanskelige å helt forstå.

De faglige tekstene på sin side, kan ha gode ledertråder inn i teksten. En gjør bruk av flere medier – bilder, grafer, figurer, etter hvert også film og lyd sammen med teksten, og en er ute etter entydighet på en helt annen måte enn i skjønnlitteraturen. Men her er også forskjellige innfallsvinkler. Har læreboka en innfallsvinkel der en starter med å definere abstrakte, sentrale og vitenskapelige begreper, eller introduseres de faglige temaene i en fortellerstil med referanse til menneskers (og leserens) liv og levnet? Ved en tilnæringsmåte som starter på en mindre generell og abstrakt måte, jf. tabell 1 som viser til økende abstraksjon og kontekstredusering i språk- og begrepsutviklingen, er sjansen større for å få med seg flere lesere, også dem som er kommet kortere i sin norskutvikling enn majoritetselevne.

Tekster som gir forståelse

Ett spørsmål dreier seg om hva elevene trenger for å forstå en tekst. En kan vende på spørsmålet og spørre hvilke krav en bør stille til teksten for at flerspråklige elever lettere skal forstå den. En ting er at tekster med korte setninger og relativt korte ord regnes for å være lettere å lese enn det motsatte. Så enkelt er det imidlertid ikke. Anne Hvenekilde var tidlig ute med å peke på at når tekstene ble såkalt lettteste ved hjelp av korte, sidestilte setninger, forsvinner gjerne de ordene som angir forholdet mellom ideene og hendelsene i teksten⁴¹. Konjunksjoner, ikke minst årsakskonjunksjoner, og pronomen er viktige her.

I en analyse av en fagtekst fra nittitallet som handlet om fugletrekk, (se tekstboks), fant Bøyesen at denne trolig var et forenklet sammendrag av informasjon som stod i større og mer fullstendige verk⁴². Kompleksitet og mangfold beskrevet i de større verkene ble gjennom forenklinger og forkorting til en motsigelsesfull beskrivelse av en slags standard trekkfugler, med en standard atferd og et standard trekkmønster i fagteksten. Det står: *De flyr over hav og land med en fart på 40-60 km/timen variasjonen er mye større.*

Når trekkfugler blir beskrevet som fugler som trekker om vinteren, og en samtidig skriver: Noen vadefugler starter trekket alt i juli, kan elevene med rette spørre om vadefugler også er trekkfugler. I tillegg var sentrale fagord, som *ringmerking* og *hekkeplassen* verken definert, forklart eller framgikk på en forståelig måte av teksten. Forhold som dette gjør fagtekster vanskelige for alle elever, men ekstra vanskelige for flerspråklige elever.

På neste side er det for anledningen skrevet en alternativ innledning til teksten om fugletrekk for å illustrere poengene. Den har vekt på tekstsammenbinding og årsaksforklaringer. Leseren kan se at teksten nå fort blir lenger enn den opprinnelige teksten. Dilemmaene læreren møter, består ofte i å velge mellom fordypning og bredde. Da kan en tenke på at læreplanene framhever faglig forståelse. Flere lærere finner ut at det er bedre at elevene får en dypere forståelse av sammenhenger på færre områder enn fragmentariske kunnskapsbiter på mange områder⁴³.

⁴¹ Hvenekilde (1984)

⁴² Bøyesen (2003)

⁴³ Kulbrandstad (2008)

Tabell 3. Innledningen til en fagtekst om fugletrekk.

DEN OPPRINNELIGE INNLEDNINGEN⁴⁴

Om vinteren drar trekkfuglene til vinteropp- hold i Syden. De mest langveisfarende er ternene og svalene. De drar til Sør-Afrika.

Før fuglene trekker, er de på ivrig jakt etter mat. De lagrer fett på kroppen, slik at de kan tære på dette når de flyr. Noen fugler må fordoble kroppsvekta for å ha nok drivstoff til turen. Da kan de greie å fly uten stans mellom 60 og 80 timer. De flyr over hav og land med en fart på 40-60 km/time.

EN ALTERNATIV INNLEDNING

Til Norge kommer trekkfugler om våren fordi det er god tilgang på mat her om sommeren. Fuglene hekker i Norge. Det vil si at de legger egg, ruger og forer opp ungene her. Om høsten skifter trekkfuglene oppholdssted fordi de har bedre muligheter for mat andre steder. Fra land i nord flyr de sørover igjen, til andre deler av Europa og Afrika. Terner og svaler er trekkfugler som drar lengst av alle. De drar helt til Sør-Afrika.

Det koster energi å reise, så mange trekk- fugler skaffer seg et lager av fett før de drar. Vadefugler samler seg gjerne på en næringsrik strand og spiser ekstra mye før de flyr. De kan faktisk doble vekta si på kort tid. Fettlageret ligner på en matpakke som fuglekroppen kan bruke på veien. På den måten kan fuglene holde seg i lufta i flere dager og netter uten å stoppe.

Det er stor forskjell på hvor fort trekkfugler flyr. Småfuglene har en fart på 30-40 km i timen, mens store fugler kan holde en fart på 150 km/time.

En gruppe ved Høgskolen i Vestfold⁴⁵ har vurdert læremidler med tanke på et flerkulturelt perspektiv. De har funnet at gjennomgangsfigurene og persone- ne i lærebøkene ofte bare representerer majoriteten, og da gjennom en vellykket middelklassefamilie. Dersom en innvandrer er med, er denne gjerne en som lever som barn og unge i en norsk middelklas- sefamilie uten andre guder, annerledes mat, andre reisemønstre – med andre ord som ikke har tilknyt- ninger på tvers av landegrenser eller noen form for dobbel eller trippel språklig og kulturell identitet.

Utdanningsdirektoratet gir tilskudd til såkalte smale fag, dvs. fag der elevgrunnlaget ikke er stort nok til at fagbøkene vil lønne seg å gi ut. Læremidler knyt- tet til læreplanene for språklige minoriteter kan på den måten få støtte. Direktoratet gir også ut *Råd for lærere ang. vurdering av læremidler for minoritets- språklige elever*, se vedlegg bak i heftet.

Direktoratet legger blant annet vekt på språkføring og mulighet til oppbygning av ordforråd. Men de tar også opp de tema som forskerne fra Høgskolen i Vestfold legger fram, under overskriften “Motiva- sjon og inkludering” legges det vekt på at læreverket skal gjenspeile et mangfold av levesett i et flerkultu- relt samfunn, i tillegg til at verket skal gi mulighet til å arbeide pedagogisk med inkludering og anti- rasisme.

Det er viktig å peke på forhold som er ekstra utfor- drende. Like viktig er det imidlertid å peke på mu- lighetene til å bruke skjønnlitteraturen som veiviser inn i norsk eller internasjonal kultur. Skjønnlitterære tekster kan være utgangspunkt for å diskutere hva det er å være menneske på tvers av kulturer.

⁴⁴ Båsland og Hovland (1993)

⁴⁵ Aamotsbakken et al (2005)

Lesestrategier



Elever fra språklige minoriteter oppgir i større grad enn majoritetselever at de benytter seg av lese- og læringsstrategier. En kan da selvsagt bruke de samme strategiene for ordlæring som en bruker for alle elever: Begrepskart, tokolonnotat, tabukort, etymologi, tankekart m.m.⁴⁶. Nettopp fordi opplæringsmålene blir tydelige og elevene involveres i sin egen læring, er pedagogisk arbeid med lese- og læringsstrategier nyttig for elever fra språklige minoriteter. Men skal en ha fullt utbytte av slikt arbeid, må en være klar over når en forstår og når en ikke forstår⁴⁷. I heftet *Fagbok i bruk* beskrives metakognitive strategier for å fremme elevenes bevissthet om egen lesing, i tillegg til teknikker for å arbeide med ord.

Dialogen mellom LB og den tospråklige tyrkisk-norske eleven i praksiseksempelet, kan ses på som et forsøk fra LBs side på å gjøre eleven bevisst hva hun forstod og ikke forstod av enkeltordene i setningen. Når ordmeningen så var forhandlet fram, var neste trinn i strategien å prøve hvordan

dette påvirket ordavkodingen. I samtalen i etterkant av gjennomgangen av alle ordene, diskuterte eleven og LB hvordan eleven kunne gå fram for å få tak i meningen til de ordene hun ikke forstod i læreboktekstene. Eleven mente det ville være en god strategi å være mer aktiv i forhold til å spørre mennesker som kunne flere ord enn henne. Hun hadde en eldre søster hun mente hadde tid til å svare – en søster som behersket både tyrkisk og norsk. I tillegg hadde hun flere lærere som hadde tilbudt seg å hjelpe henne om hun stod fast. Rektor på hennes skole ville også gjerne ha kompetanseheving for lærerne nettopp på dette området. Dette burde gi en mulighet for økt vekt på lese- og læringsstrategier for elever som henne.

⁴⁶ Se heftene *Lesing er...* og *Fagbok i bruk*.

⁴⁷ Kulbrandstad: Å utvikle gode lesere - utfordringer i den fortsatte leseundervisningen
noa.cappelen.no/index.cfm?fuseaction=site.article&article_id=27

Stillasbyggende samtaler

Det en vet om effekten av stillasbygging (scaffolding)⁴⁸ blir nå utnyttet i språk- og fagopplæringa av minoritetsspråklige elever. I denne opplæringa handler stillasbygging om en samtaleform der den voksne samtalepartneren gir den unge partneren ord og uttrykk for å bidra til den unges språkutvikling. Den majoritetsspråklige læreren i klasserommet kan gjøre bruk av stillasbygging for å sikre faglige forståelse hos elever som ikke behersker andrespråket fullt ut. Pedagoger som har jobbet med å tilrettelegge for barns språkutvikling, vil se parallellen mellom stillasbygging og en samtaleform der foreldre eller førskolelærere gjentar og utvider det som barnet har sagt. Den voksne bidrar med relevante ord og språkstrukturer gjennom samtale. En liten forskjell på den voksnes utfylling og presisering under en dagligdags samtale, er når pedagogen spør seg fram til og gir tilstrekkelig, men ikke for mye informasjon til at eleven kan resonnerer og samtale videre på egen hånd. Stillaset skal bygges fra det stedet eleven befinner seg på, slik en ut fra Vygotskys teorier anbefaler lærere å bringe elevene over til nærmeste utviklingszone. En lærer har en slik oppsummering av fremgangsmåten:

“Men så har vi vært på kurs, da, og så har vi lært om at den derre potensielle utviklingssonen til Vygotsky, at vi skal åpne nivået, utviklingssonen ovenifra. Sånn at da tenker jeg «okei», jeg får prøve å åpne det ovenifra og trekke de opp mot morgendagens nivå, da.”⁴⁹

Mange forskere finner at lærerstyrte samtaler er kjennetegnet av korte sekvenser med et initiativ fra læreren, svar fra eleven og så evaluering fra læreren⁵⁰. Forkortet IRE (Initiativ – Respons – Evaluering). Vanligvis venter læreren bare ett sekund etter at hun har stilt et spørsmål, til hun lar en elev svare. Om læreren bare hadde ventet to-tre sekunder med å reagere, istedenfor bare ett, ville flere elever fra språklige minoriteter få sjansen til å formulere svar og uttrykke seg språklig.⁵¹

Samtalen mellom pedagogen LB og eleven fra oppgaven *Hvor er ordene*, kan være et eksempel på stillasbygging. LB prøver å gi eleven forklaringer

ut fra den forståelsen hun spør og lytter seg fram til at eleven har. Et eksempel på gjentakelse og utvidelse er der LB bidrar med et utfyllende uttrykk etter at eleven har hatt et grammatikalsk ufullstendig uttrykk. Eleven sier i sekvens 13: *Har hørt det. Jeg kommer ikke på*. Da svarer LB i sekvens 14: *Du har hørt det, men kommer ikke på hva svindler betyr?*

Trekantsamarbeid og stillasbygging

Elever fra språklige minoriteter kan lett henge seg opp i enkeltordene og ikke prøve å få tak i mer overordnede meninger⁵². Eksempelene som følger skal vise måter som lærere, og gjerne foreldre, sammen kan sikre at elevene får forståelse av sentrale ord som tematisk hører sammen i fagtekstene på. På den måten får de bedre tak i tematiske helheter.

Det systematiske lærersamarbeidet på Gaudesete skole som beskrives på side 31 er et eksempel på et trekantsamarbeid. Trekanten består av lærerne, eleven og foreldrene, og samarbeidet har hatt som siktemål å utvide elevenes forståelse av faglige tekster, spesielt innenfor samfunnsfag.

Elevene skal først mobilisere relevante begreper og sentrale ord og prinsipper på morsmålet. Dette skal så gi dem et grunnlag for fagforståelse slik at de kan uttrykke seg gjennom andrespråket norsk, og dermed delta på norsk, gjerne i gruppe med grunnleggende norsk før innføringen av temaet i samlet gruppe. De minoritetsspråklige elevene vil da i større grad kunne følge med i opplærings-situasjonen sammen med de majoritetsspråklige, fordi de har deltatt i et systematisk forarbeid⁵³. Dette blir en form for dobbel stillasbygging. Først bygges et stillas for fagforståelse via morsmålet. Dette gir så elevene en mulighet til å delta i de samtaleformene på norsk som ser ut til å virke som stillas for utviklingen av norsk⁵⁴. Lærerne konkluderer da også at de flerspråklige elevene blir langt mer aktive i opplæringa på denne måten. Foreldrene deltar også mer aktivt og gir positive tilbakemeldinger.

⁴⁸ Gibbons, 2002 s 10

⁴⁹ Sitatet er hentet fra kapitlet Avisprosjekt i fjerde og femte, side 121 i *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen.* Lise Iversen Kulbrandstad (2008)

⁵⁰ Bezmer et al (2004)

⁵¹ Palm (2006) s 28

⁵² Iversen Kulbrandstad (2003)

⁵³ Fra veiledningen til læreplanen i grunnleggende norsk, s 24 og s. 25

⁵⁴ Bøyesen (2008a)



PRAKSISFORTELLING

Systematisk lærersamarbeid på Gautesete skole i Stavanger for 5. – 7. trinn

Opplæringa gjennomføres i samarbeid mellom kontaktlærer, lærer i særskilt norsk, tospråklig lærer og foreldre. Målet for prosjektet er at elevene skal tilegne seg skolefaglige ord og begreper og utvide det generelle ordforrådet. Det lages en såkalt "ordbank" i samfunnsfag. En startet med 10 ord per uke, men har redusert til ca. 15 ord per 6-ukers økt. Man velger både fagord og såkalte gråoneord (ord som ikke er spesifikt faglige, ord som de språklige majoritetselvene gjerne behersker, men som elever fra språklige minoriteter ikke har møtt før). En velger gråoneord som er innholdsord som elevene gjerne har bruk for i flere ulike fag. Elevene får ordene på begge språk og ordene skal brukes i kontekst både muntlig og skriftlig. Eksempel på ord er:

Norden, landskap, klima, nedbør, grenser, jordbruk, skogbruk, havneby, næringsvei, nasjonal-sang, fornøylespark, dyrke, (skog)kant, barskog, kystlinje, område, inntekter, produksjon og same.

Slike ord kan ordnes i nettverk, eventuelt med over- og underordning. Jordbruk, skogbruk, eventuelt turist- og underholdningsindustri kan høre inn under begrepet næringsveier, mens ordet produksjon eller produsere kan binde dem sammen. I løpet av perioden skal elevene ha tilegnet seg flest mulig av ordene i ordbanken. De skal kunne beskrive eller forklare et ord, finne synonymer og antonymer der dette er naturlig, bruke ordet i samtale, anvende det skriftlig i en setning og kunne skrive ordet i en diktat. Måloppnåelse dokumenteres ved hjelp av egne vurderingsskjema for morsmål og norsk. Skjemaene samles i en mappe for hver elev. Lærerne på Gautesete skole har funnet ut at elevene blir mer aktive og ivrige om de selv finner forklaring på ordene i første omgang – ved hjelp av ordbøker og leksikon.

Lærerne på Gautesete skole har også funnet ut at verbformer av ordene letter innlæringen av dem. En slik innsikt er helt i tråd med det fagfolk hevder⁵⁵. Å gjøre om ord som ikke er substantiv til substantiv, kalles å substantivere eller nominalisere ordet. Når folk stimler sammen, kan en snakke om en sammenstimling, og en fagtekst kan ha et utsagn som dette: Sammenstimlingen førte til panikk. I utgangspunktet utgjør dette en ressurs som gjør at en kan pakke mer informasjon inn i teksten, og spare plass. Men nettopp denne pakkingen gjør at teksten kan bli mer abstrakt, komplisert og derfor krevende. Det er lite substantivering i fagtekstene for elever på barnetrinnet. På ungdoms- og det videregående trinnet derimot, kan læreren være oppmerksom på substantivering og gjerne gjøre sammenhengen mellom det opprinnelige verbet eller adjektivet og det omdannede substantivet til et tema i opplæringa.

Trekantsamarbeid på Fjell skole

Mål i undervisningen i neste praksisfortelling er at elevene skal få bedre språklige ferdigheter og faglige kunnskaper i naturfag. Opplegget for 6. trinn omfatter en rekke kompetansemål i naturfag, norsk og grunnleggende norsk, nivå 2 og 3.

Det står mer om trekantsamarbeid og systematisk lærersamarbeid i grunnskolen og organisatoriske modeller i Hauge (2007) og Hauge og Aamodt (2008).

⁵⁵ Maagerø (2006)

PRAKSISFORTELLING

Et undervisningsopplegg for 6.klasse fra Fjell skole i Drammen kommune i samarbeid med Naturfag-senteret: (<http://www.naturfag.no>)

I dette opplegget handler det om værobservasjoner. Et kompetansemål er at elevene skal kunne foreta relevante værobservasjoner og presentere resultatene med og uten digitale hjelpemidler. Et metodemål er at elevene skal ha både individuelt og gruppearbeid. De skal også stille spørsmål, lage hypoteser og etterprøve hypoteser.

Et sosialt mål er at elevene skal fungere i et forpliktende gruppesamarbeid. De skal vise respekt for ulikhet. Elevenes ulike språk og etniske bakgrunn skal være en viktig kunnskapskilde.

Oppleggets varighet er 4 uker. Nødvendig utstyr er: demonstrasjonstermometer, termometre (med og uten strek), digitale hjelpemidler (pc, kamera). Opplegget inneholder språkarbeid. Derfor har en i forkant gjennomgang av sentrale begreper som for eksempel temperatur, måling, varm, kald, pluss, minus. Til disse ordene lages ordliste i samarbeid med tospråklige lærere.

Opplegget har en innholdskomponent for hjemmearbeid som henger nært sammen med opplegget

for arbeid på skolen. Elevene skal måle temperaturen ute hver dag kl. 07.30 og kl. 19.30. Elever som ikke har gradestokk hjemme, leser av temperaturmåleren utenfor klasserommet. Tospråklige elever innhenter værobservasjoner fra foreldrenes hjemland for eksempel via TV, internett eller telefon-kontakt med familie. På skolen skal elevene så legge fram resultatene av værobservasjonene. De skal lage presentasjoner med og uten digitale verktøy. I denne prosessen skal de lære å lage hypoteser, undersøke og konkludere, for eksempel: gjennom fire uker er gjennomsnittstemperaturen i Norge lavere enn i Polen. Dette undersøkes og resultater legges fram.

Klassen organiseres i språkgrupper. Der det er mulig, arbeides det tospråklig, skriftlig og muntlig. Gruppene presenterer sine arbeider for klassen på norsk. De presenterer også arbeidene sine på de respektive førstespråkene for elever med samme språk-kompetanse på andre klassetrinn. Der det er mulig, sendes arbeidene til familien i foreldrenes hjemland.

Evaluerings skjer skriftlig eller muntlig. Som skriftlig evaluering lager elevene evalueringsskjema i samarbeid med lærer. Dette fylles ut individuelt eller i gruppe. I klasseringen evaluerer hver elev undervisningsopplegget ut fra kompetansemål og læringsutbytte.



Morsmål og identitetsbekreftelse

En virkning av samarbeidet mellom lærere og foreldre og synliggjøring av morsmålet i klasserommet i eksemplene foran, kan være at elevene får bekreftet en identitet som brukere av flere språk. Det kan ha gitt økt motivasjon. Det finnes flere måter å prøve å styrke elevenes identitet gjennom morsmålet på.

PRAKSISFORTELLING

En norsklærer forteller: En vietnamesisk-språklig elev i videregående skole arbeidet flittig og klarte seg ganske godt i skolefagene, men han snakket sjelden i klasserommet. Når han en sjelden gang kastet seg utpå i en diskusjon, var det vanskelig å forstå ham, og de andre elevene kunne ikke ta opp tråden i det han sa. Da så klassen skulle ha et fordypningsarbeid i norsk, oppfordret jeg ham til å presentere vietnamesisk språk for klassen. Jeg fikk tak i en sammenlignende grammatikk med bl.a. vietnamesisk, som gutten tok med seg hjem. Sammen med faren satte han seg ned og virkelig studerte språket. Både han og faren oppdaget systemer i norsk de ikke hadde skjønt før. Og de ble mer bevisst særegenheter i vietnamesisk.

Gutten valgte å starte presentasjonen sin med å lese et dikt på vietnamesisk. Framfor øynene til de andre elevene skiftet gutten ham, den tidligere så beskjedne gutten viste en tydelig stolthet over det han framførte, og selv om vi som hørte på ikke forsto innholdet, så oppfattet vi musikaliteten i diktet. Gjendiktningen til eleven viste oss også en lyrikk som uttrykker seg med nydelige språklige stemninger. Klassen satt som fortryllet, og var godt forberedt da det kom en mer saklig innføring i det vietnamesiske språk som handlet om alle de forskjellige a-ene som var meningsskillende, om verb som ikke ble bøyd i tid (tempus), og om et språk som uttrykker respekt for eldre i grammatikken. Alle forsto, og fra den dagen av ble gutten mer sett av klassekameratene og fikk en mer aktiv rolle. Han våget seg også fram på med muntlige innlegg litt oftere enn før.



I et klasserom i Canada lot læreren en av de flerspråklige urdotalende elevene oversette det en nykommer hadde skrevet på urdu til engelsk. Resultatet ble en tospråklig bok som gjorde at de engelsktalende medelevene forstod at nykommeren hadde spennende og langt mer modne tanker enn hun hadde greid å uttrykke på engelsk⁵⁶.

⁵⁶ Cummins (2000)

Varierte arbeidsformer i arbeid med fagtekst

Det er tidligere pekt på at det er sammenheng mellom elevenes ordforståelse og skolens undervisning. Her presenteres et undervisningsopplegg, hentet fra Cappelens nettsted med en artikkel av Vigdis Alver: *Å lese tekster på andrespråket - et undervisnings-eksempel*⁵⁷. Artikkelen er fra før Kunnskapsløftet, men opplegget er stadig aktuelt. Her er lagt til rette for målrettede felles opplevelser og varierte aktiviteter for elevene i tillegg til oppfølging av oppgaver som er gitt. Ikke mye av tiden går til direkte individuelt og isolert arbeid. Opplegget er inndelt i faser som stadig anbefales for arbeid med tekst i forhold

til elever fra språklige minoriteter⁵⁸. Teksten det skal arbeides med er et utdrag fra boka *Ville vulkaner* av Anita Ganeri (2000). (Finnes på nettstedet). Gjennom dagbokoppteignelsene til Rosa (12) får leseren innblikk i hvordan jenta opplevde det da vulkanene på øya Montserrat⁵⁹ i Karibia våknet til live. Opplegget er tenkt for elever i alderen 10 – 14 år som kan en del norsk.

Internettstøtte til opplegget kan en finne på nettsider om vulkaner⁶⁰.

FRA PRAKSIS

Fra artikkelen *Å lese tekster på andrespråket*
- et undervisningseksempel av Vigdis Alver

FØRLESING

- Snakke rundt en illustrasjon, knyttet til det mest sentrale fenomenet i teksten, et vulkanutbrudd. Bruker muligheten til å diskutere sentrale ord til denne første presentasjonen.
- Eleven skriver ordene og oversetter dem til morsmålet sitt. Ligner ordene? De skriver også ordforklaringer på norsk.
- Elevene lager tekst til illustrasjonen parvis. Leser tekstene for hverandre og får kommentarer.
- Lekse – skrive tre faktasetninger om temaet (vulkaner). Deler fakta neste dag.
- Spørsmål rundt sjangeren. Hva slags forventninger gir det til teksten? Parvis diskusjon – hva er en dagbok – hvem bruker – hva kan temaene være – hvor ofte
- Tar opp resultatene i plenum
- Læreren presenterer tittelen og veldig kort hva som er handlingen, med "hva tror dere"-spørsmål.
- Elevene får vite hvor handlingen foregår og blir bedt om å finne stedet å kartet.

TEKSTLESINGSFASEN

- Får med seg en konkret problemstilling de skal ta stilling til. F eks: Hendelsen førte til en stor forandring i hovedpersonens liv. Hva er det?
- Elevene leser teksten stille for seg selv (bruke læringsstrategier)
- Læreren leser teksten høyt

ETTERARBEIDSFASEN

- Elevene velger en av to skriveoppgaver
- De skriver individuelt, men læreren går rundt og gir innputt og forklaringer om hun blir bedt om det
- Tekstene samles inn og rettes
- Neste dag skriver elevene andreutkastet
- De framfører tekstene sine for hverandre
- Klassen/gruppa har en evaluering – en slags muntlig logg. Likte – likte ikke, hvorfor – hvorfor ikke, vanskelig eller lett, hva gjort for å lære nye ord – hvilke har dere lært
- Evt. videre om elevene spør om videre informasjon – er dette sant, har det skjedd?



Det står ytterligere eksempler på ordforrådsundervisning i klasserommet på høyere trinn i grunnskolen og synspunkter på hvordan lærere kan utvikle elevene språklig i boka *Klasseroms-kulturer for språklæring*⁶¹.

⁵⁷ <http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271486>

⁵⁸ Se veiledningen til læreplanen i grunnleggende norsk, side 39 – 42. Se også *Fagbok i bruk og Lesing er...*

⁵⁹ <http://www.vulkaner.no/v/volcan/sjordi/bcmont.html>

⁶⁰ <http://www.forskning.no/Artikler/2003/oktober/1064413702.05>

⁶¹ Danbolt og Kulbrandstad (2008)

Bøker

Det er viktig å ikke stigmatisere de minoritets-språklige elevene som noen som har problemer og som det derfor er synd på. Det hadde derfor vært fint om det blant skjønnlitterære tekster på norsk fantes slike som gjenspeiler et mangfold av levesett i et flerkulturelt samfunn, og i tillegg fremstiller minoritetselevne som resurser. Men det må ikke bli slik at en ikke skal bruke bøker som tar

opp eksistensielle eller samfunnsmessige problemer. På skolens mellom- og ungdomstrinn kan relativt nye ungdomsbøker gi gode muligheter for gjenkjenning og identifikasjon for en minoritetsspråklig elev, mens andre bøker tar opp forhold som alle elevene kan kjenne seg igjen i. Dette kan alminneliggjøre problemer og skape fellesskap.



Den klassiske boka *Pakkis* av Khalid Hussain fra 1986 regnes som den første romanen skrevet av en ung pakistaner i Norge. Den er kommet ut på nytt i 2005. En lærer leste en gang inn hele boka på bånd til en elev som ikke leste

bøker. Han kom begeistret tilbake og fortalte at han hadde hørt på båndet fem ganger. Boka handler om den 15 år gamle Sajjad som har bodd i Norge siden han var fire. Han lever et dobbeltliv som ikke er uten konflikter når han veksler mellom å leve som en norsk ungdom og en pakistansk.



Romeo Gill (2008) *Harjeet* India, 1973:

Akas og Sorj er syv og ni år gamle, de vokser opp i Panipend, en liten landsby i Punjab, ved grensen til Pakistan. Faren til de to brødrene, Harjeet Singh, har latt seg verve i militæret for å spe på inntektene fra gården. En dag får Harjeet et tilbud om å dra til Norge, et land ingen i familien har hørt om før. Der kan han jobbe på fabrikk og tjene like mye på en måned som han gjør på et helt år i militæret. Avtalen er at Harjeet skal komme tilbake etter to år. Brødrene blir igjen sammen med moren. De venter spent på at faren skal komme hjem. Men for Harjeet får tilværelsen i Norge konsekvenser ingen hadde forestilt seg.

En lærer på ungdomstrinnet kan fortelle at temaene i *Pakkis* og filmen *Import-eksport* engasjerer hennes flerspråklige elever. Selv om boka langt fra er ny, engasjerer den i dag. Elevene leser denne og lignende bøker på nytt og på nytt. I det hele tatt fenger bøker som handler om kjærlighet og det å komme fra en familie som har innvandret til et annet land, forteller lærerne. En slik bok er *Harjeet* av Romeo Gill.

Andre bøker kan brukes i antirasistisk arbeid, slik som de to bøkene som følger under.



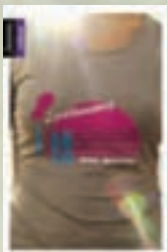
Den usynlige av Mats Wahl (2000) gir en spesiell nærhet til og identifikasjon med et offer for rasisme. Med et spesielt litterært grep er boka lagt opp som en kriminalroman, og leseren spør seg: "Hva har skjedd?"



Vi var fem av Kari Sverdrup (1997). Den beskriver forhold mellom rasister og antirasister og tar opp hvordan en tidligere kamerat av hovedpersonene, en helt alminnelig, men sårbar gutt, kunne havne i et farlig nynazistisk miljø.

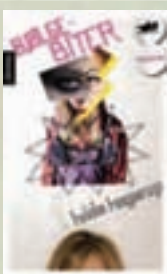
Mange norske skjønnlitterære bøker krever ofte at leseren skal ha en spesiell norsk kulturkompetanse for at den skal engasjere og bli forstått. Ikke slik med Hilde Hagerups bøker. Temaene og det enkle, muntlige og visuelle språket har allmenn appell, det bekreftes ved at de blir oversatt til flere språk: *Bølgebiter* er blant annet oversatt til thai, og videregående skoler i Thailand har fått 12 000 eksemplarer gratis til utdeling av myndighetene der. I tillegg til norske priser og anerkjennelse i Norge, har Hagerup fått en nederlandsk pris for boka *Løvetannsang*⁶².

⁶² http://www.norla.no/nyhetsspalter/engelsk/dutch_award_to_hilde_hagerup



Hilde Hagerup
(2002) Løvetannsang
Løvetannsang handler om vennskap, svik og sårbarhet, og om nødvendigheten av å kjenne seg selv. Dette er en innsiktsfull og nyansert skildring av

en ungdom som har det vanskelig. Hagerup viser fram skyggesidene til hovedpersonen sin, men vi får likevel sympati for Gerd, og vi forstår sorgen og desperasjonen som driver henne. Intenst og sårt skapes det et troverdig bilde av Gerd der drøm og virkelighet blandes uten at vi mister handlingsgangen. Dette er en engasjerende og spennende ungdomsbok. Fortellerstemmen er troverdig. Tanker, følelser og reaksjoner beskrives i en usentimental og direkte tone. Forfatteren av Løvetannsang viser ikke bare god psykologiske innsikt, hun skriver også morsomt: "Det var for mange hyggelige og snille folk i vår familie da jeg ble født, men det fantes en stor, tom, god plass for en sur, gretten snørrunge, og den plassen tok jeg. Den plassen var helt min egen."



Hilde Hagerup Bølgebiter
(1998)
Nærleser en boka Bølgebiter, vil en kunne se at den på mange måter er blottet for moralisering. Men mye ligger under teksten. Overflatisk sett kan mobbingen

som beskrives nesten oppfattes som en naturlig følge av fysisk ekkelhet, og uretten og svikene som naturlige følger av en blanding av kjærlighet, krig og kamp om sosial status blant ungdommene. Men svikene og urettferdigheten lyser for den som kan se. De voksne, foreldre og lærere, på sin side virker kanskje hjelpeløse, til dels stakkarlige og uforstående. Det er bare storesøsteren som er skikkelig til stede for hovedpersonene.

Selv om forenklingen av språket kan gjøre det vanskelig å få tak i meningen i fagtekster, har lærere gode erfaringer med også å bruke lettlestbøker som inngang til skjønnlitteraturen.

På nettstedet til Leser søker bok, www.boksok.no kan en søke etter bøker med enkel tekst. Vi har ikke prøvd bøkene under i klasserommet, men vi har spurt en erfaren lærer, og hun kunne godt tenke seg å prøve dem på ungdomstrinnet.



Alexander Kielland
Fire noveller
Tilrettelagt av
Elin Husebø
I ungdoms-
skolen skal en
lese klassikere

i tilnærmet original språkdrakt. For noen kan det være vanskelig å forstå disse. Leser søker bok har gjort fire av Alexander L. Kiellands noveller tilgjengelige med enklere tekst og vakre illustrasjoner. De fire novellene er "En middag", "Karen", "Erotikk og idyll" og "En god samvittighet".

Selv om teksten er enklere, er det Kiellands stemme vi hører. Boka inneholder også et forord om Kielland og det han skrev.

"Øynene til Karen var store og grå. Øyebrynene var høyt buet, som om hun var forbauset over noe. Derfor trodde fremmede at hun ikke forsto hva de spurte om. Men Karen forsto godt alt de sa og tok aldri feil. Likevel var det noe rart med henne. Det så ut som om hun så langt etter noe, at hun lyttet eller ventet eller drømte."



Steffen Sørum (2007)

Legg cricket på is

En mann er kommet til Norge fra et land langt borte. Fra vinduet i leiligheten ser han ut på den kalde vinteren.

Han lurer på hva han skal finne på. Han savner varmen i hjemme. Han savner cricket. Så får han en idé.

Går det an å lage ei bok som er lett å lese for nye landsmenn, men vanskelig for de fleste andre? Å, jada. *Legg cricket på is* har tøffe illustrasjoner og enkel tekst. Men den er bare lett å lese om du kan cricket!

"Jeg vet ikke hva jeg vil. Jeg har kommet hit og nå føler jeg ikke mer. Noe er skrudd av. Er man død når man har sluttet å føle lykke? Kan man være død selv om hjertet slår? I så fall, når døde jeg?"



Marjane Satrapi (2006)

Kylling med svsker

Nasser Ali Khan er en berømt musiker. Vi møter ham i Teheran i 1958, Han bor der sammen med kone og tre barn. Nasser spiller på et instrument

som heter tar. Men noen har ødelagt instrumentet hans. Han prøver å finne et nytt, men klarer det ikke. Da blir han så lei seg at han legger seg ned for å dø.

Denne boka forteller om de siste åtte dagene i livet hans. Han tenker tilbake på livet sitt. Hva er det egentlig som har skjedd? Hvorfor er han så lei seg at han vil dø?

Både språket og billedspråket i denne boka er ganske enkelt, men historien skifter mellom fortid og nåtid, og mellom virkelighet og fantasi. Nåtid og virkelighet er tegnet i sort på hvit bakgrunn. Tilbakeblikk og fantasi er tegnet i hvitt på sort bakgrunn. Uvanlige ord er forklart nederst på siden.



En spennende bok som er rikt illustrert er bildeboka Kaniaw av Anja Breien. Boka passer

for de eldste elevene i grunnskolen og elever i videregående skole. Som det står på nettstedet til det norske rådet for kurdernes rettigheter⁶³:

“Leserne får følge Kaniaw på hennes reise. Vi får også møte Kaniaws foreldre, Dag (hennes norske kjæreste) og Naozad, den kurdiske gutten som tror han skal reise til Norge for å gifte seg. Karakterene blir hver på sin måte stilt overfor skjebnevalg. Valg som har konsekvenser for mange flere enn dem selv. Boken blir dermed et velegnet redskap for å skape debatt om et svært viktig og alvorlig problem, som ikke bare rammer kurdere, men mange unge i det flerkulturelle Norge.”



En barnebok som tar opp mobbing generelt og fra et barns perspektiv er Garmanns gate (2008) av Stian Hole. Den har i tillegg fascinerende illustrasjoner. Som Anne Katrine Straume skriver i sin anmeldelse⁶⁴.

“For meg får illustrasjonene frem en slepen følelse av stofflighet og dybde. Samtidig forskyver Stian Hole perspektivet, forholdene mellom stort og lite, nært og fjernt blir tøyd, proporsjonene endres, og vi blir nødt til å se omgivelsene med et barns blikk. Denne teknikken er så gjennomarbeidet og så godt gjennomført, at boken blir et lite kunstverk i seg selv.”

For elever som er i starten på leseutviklingen sin på norsk, kan bildebøker være av stor verdi, selv om de er beregnet på yngre barn. Norske barnebøker regnes for å ha en svært høy standard, ikke minst på grunn av illustrasjonene. Elevene kan diskutere både innhold og illustrasjoner, og forholdet mellom bilde og tekst.



En klassiker, oversatt til norsk i 1995 er Den lange, lange reisen av Rose Lagercrantz. Illustratøren er Ilon Wikland, tegneren til Astrid Lindgren, som selv var flyktning til Sverige under andre verdenskrig. Skildringen av opplevelsene til den unge Ilon gir et

godt grunnlag for gjenkjennelse og diskusjon rundt barn og unges krigsopplevelser og følelser av tap og savn. Ilon er i puberteten når hun kommer til Sverige. Som de skriver på hjemmesiden til Tønsberg og Nøtterøy bibliotek⁶⁵.

“Boka er illustrert av Ilon Wikland og forteller om hennes egen oppvekst i Estland under krigen og om flukten til Sverige. Uttrykksfulle tegninger viser verden slik hun opplevde den i både glede og sorg. Ei vakker og trist bok som heldigvis ender godt til slutt. Jenta i boka deler skjebne med mange barn på flukt i dagens Europa og er dessverre brennende aktuell!”

Forøvrig kommer det forslag til samarbeid mellom skole og bibliotek i Lesesenterets hefte om skolebibliotek i *Lesing er...*-serien.

Bruk av to- eller flerspråklige bøker

Å kunne sammenligne norsk og morsmålet er kunnskapsmål i læreplanen i grunnleggende norsk. Det flerspråklige bibliotek⁶⁶ har mange tospråklige bøker som gir elever en mulighet til direkte sammenligning her. Innføring i nye tema på et språk en behersker er også å anbefale for at eleven raskere skal oppnå forståelse. Å lese Astrid Lindgren eller Hilde Hagerup på morsmålet, kan gi en elev raskere adgang til temaer som diskuteres i klasserommet.

Gode leseferdigheter på morsmålet kan styrke elevenes leseferdigheter på norsk. Her nevnes et læremiddel som først og fremst er laget for at elever skal lære seg å lese og skrive på somali. I dette tilfellet skulle bøkene imidlertid brukes for å sette fart i leseutviklingen både på norsk og somali.

⁶³ <http://www.kurdistan.no/1034680173/1163513627>

⁶⁴ <http://www.tnb.no/articleview.aspx?articleID=59>

⁶⁵ <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/litteratur/1.6128567>

⁶⁶ Det flerspråklige bibliotek ved Deichmanske bibliotek <http://www.dfb.deichman.no/> Det flerspråklige bibliotek ved Deichmanske har et nasjonalt ansvar som fjernlånssentral for flyktninger og innvandrere for bøker på deres morsmål, samtidig med at de skal være et kompetansesenter for bibliotekene.

FRA PRAKSIS BRUK AV BØKER FOR MORSMÅL SOM FREMMEDSPRÅK



I Norge kan elever som ønsker det, velge morsmålet sitt som annet fremmedspråk når det er et språk det er utviklet eksamen i. Solum forlag⁶⁷ har laget undervisningsmateriell i somali, urdu og tyrkisk for disse elevene, med innspilte CD-er. Disse bøkene kan brukes på flere måter:

Eksemplet er en elev som opprinnelig har kommet fra Somalia, som har bodd og gått på skole i Norge, men som har oppholdt seg i et tredje land etter dette, for så å returnere til Norge igjen. Han gikk i innføringsklasse på ungdomstrinnet og hadde fått se gjennom bøkene for morsmål som fremmedspråk på somali, med oppgaver på norsk. Han var best til å lese med arabisk skrift, men han forstod lite av det han

leste på arabisk. Han hadde størst ordforråd på norsk og somali. Bøkene ga ham en mulighet for lese- trening på de to språkene han kunne best. Dessuten var tekstene hentet både fra kjente miljøer i Somalia og Norge, så han kunne kjenne seg igjen. I tillegg var de skrevet for ungdommer.

Bøkene fra Solum forlag er beregnet på to elevtyper, både elever som kan lite somali og elever som er gode muntlig i somali. Tekstene og CD-ene er på somali, mens oppgavene er gitt på norsk.

⁶⁷ <http://www.solumforlag.no/>

Miljøfaktorer



Viktig for minoritetsspråklige elever er at skolemiljøet er støttende og at en sikrer kommunikasjon med majoritetsspråklige elever⁶⁸. Lærerens holdning er uvurderlig i forhold til elevens motivasjon. Lærerens engasjement, forventning og ønske om at det skal gå bra for eleven, er kanskje ikke tilstrekkelig for at eleven skal greie seg, men det er minst like nødvendig her som for en majoritetsspråklig elev. Mange av elevene fra språklige minoriteter kan lett bli møtt og oppleve seg selv som annerledes – språklig, kulturelt og i forhold til hudfarge. Undervisningsopplegg kan ta sikte på å endre negative holdninger og skape inkludering. Her henvises for eksempel til bøker som *Den fellekulturelle skolen* av An-Magritt Hauge med slike forslag.

Skjønnlitteraturen er allerede nevnt som et middel til støtte for elevene. Den kan gi støtte til identifikasjon og inspirasjon til diskusjon, innlevelse

og innsikt. I tillegg vil et støttende skolemiljø kunne innebære at elevene møter gode rollemodeller. Her kan foreldrene, tospråklige studenter eller elever som arbeider sammen med dem, opptre som leksehjelpere, høytlesere eller samtalepartnere. Sist, men ikke minst, kan flerspråklige forfattere være modeller og gi inspirasjon.

Når det gjelder kommunikasjon med majoritetsspråklige elever, må en sikre seg at dette skjer gjennom organisering av skolearbeid, slik som eksemplene med trekantsamarbeid på Gautesete og Fjell skole, hvor minoritetsspråklige samarbeidet med majoritetsspråklige. Særlig når de minoritetsspråklige elevene har arbeidet med ordene i faget på forhånd, er det lettere for dem å delta i gruppene. En kan også stimulere til deltakelse i mer eller mindre organiserte fritidsaktiviteter, hvor elevene kan bli sosialt og språklig inkludert.

⁶⁸ Bakken (2007).

Institusjonelle faktorer

Forankring i ledelsen og kompetanseutvikling i personalet

Det er viktig at det pedagogiske arbeidet med elever fra språklige minoriteter er forankret i ledelsen. Det er skjedd forbedringer, men i mange år har grunnutdanningene for lærere manglet et flerspråklig perspektiv. De har i liten grad formidlet kunnskap om flerspråklig utvikling eller flerkulturelle og migrasjonspedagogiske emner. Skoleeieren eller skolen har derfor måttet sørge for å ansette lærere med ekstra kompetanse eller selv sikre at skolens lærere har fått kompetanse.

Et tjuetalls utvalgte grunnskoler har gått inn i forpliktende samarbeid med NAFO for å heve sin kompetanse på feltet. Skolene forplikter seg blant annet til kompetanseheving, nettverksbygging og spredning av kompetanse. Til gjengjeld forplikter NAFO seg til kursing og veiledning. Et eksempel er Førde barneskole⁶⁹. Det flerkulturelle perspektivet er forankret i ledelsen, og skolen ser på elevene som en ressurs.

Hjem-skole-samarbeid

Ut fra formålsparagrafen i Opplæringslova har skole-hjemsamarbeidet alltid vært viktig. Noen kan likevel kvi seg for å samarbeide med foreldrene til språklige minoriteter, kanskje fordi de antar at foreldrene ikke kan norsk eller er informerte om norsk skole. Mye samarbeid har gått på å informere foreldrene om det norske utdanningssystemet og hva som forventes av dem som foreldre. De siste 30 årene har noen skoler organisert foreldremøter der foreldre med den samme språkbakgrunnen får informasjon og anledning til å diskutere på et språk de forstår. Tøyen skole i Oslo har lenge hatt en slik praksis. Elevene får der informasjon hjem på morsmålet. Foreldrerådet for grunnopplæringen, FUG, har brosjyrer på 15 forskjellige minoritetsspråk med en introduksjon til norsk skole⁷⁰ og en brosjyre på 9 språk⁷¹ med råd om hvordan foreldrene kan støtte sine barns opplæring.

FRA PRAKSIS

FORELDRE SOM SAMARBEIDSPARTNERE I OPPLÆRINGA VIA INTERNETT

Grethe Heen (2008) arbeidet som kontaktlærer i en velkomst/mottaksklasse på Østlandet. Gjennom læringsplattformen Fronter la hun opp til samarbeid med elevene, lærere og foreldrene. Der tredelte hun de imaginære møteplassene. Foreldrene hadde sitt samarbeidsrom der de fikk informasjon om elevenesskolearbeid med lenker til undervisnings-opplegg og temaer.

Heen hadde ikke forventet at foreldrene skulle kunne følge opp dette arbeidet i stor grad, men tok feil. Foreldrene fant mange muligheter til å delta – ikke nødvendigvis med egne pc'er, men der de fant tilgjengelige maskiner, for eksempel på norskopplæringa eller det lokale folkebiblioteket. Elevene fortalte at foreldrene ble så engasjerte i de oppleggene som ble lagt på foreldrenes sider, at de brukte dem i sin egen norskopplæring. Dette resulterte i at Heen la ut informasjon på foreldresiden slik at foreldrene kunne følge tettere med på aktivitetene på skolen. Hun regnet med at om foreldrene fikk informasjon om opplegg, ville dette kunne resultere i samtaler hjemme om oppleggene. Dette ville styrke elevenes læring. Dette skjedde også. Videre ble det scannet inn en oversikt over skolen og skolens samarbeidspartnere. Mye ble oversatt til morsmålet. De tospråklige samarbeidspartnerne var ikke bundet til å være på skolen fysisk, men kunne gjøre deler av arbeidet med å oversette og kommunisere med foreldrene via nettet.

⁶⁹ <http://www.fordebarneskule.no>

⁷⁰ <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=54063>

⁷¹ <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=57231>

En spennende form for samarbeid kan være enten å utnytte foreldrenes kompetanse eller sikre at de får kompetanse i å bruke internett til samarbeid om opplæringa.

Familiens sosiale og økonomiske plassering i samfunnet forklarer ofte forskjeller i elevresultater. Når en ønsker utjevning i forhold til elevenes bakgrunn, prøver en å finne måter å kompensere for slike forskjeller på. En prøver derfor å sikre alle elevene den støtten noen barn får mer av enn andre. En har de siste årene fått et nytt fagfelt kalt familielæring. Familielæring kan ses på som et forsøk på å kompensere for foreldrenes utgangspunkt. Foreldrene skal få kunnskaper og kompetanse kombinert med opplæringa av egne barn. Utvider en familiebegrepet, kan en se på modeller der store hjelper små, for eksempel når elever på ungdomstrinnet og videregående trinn er ressurser for yngre elever – som høytlesere, leksehjelpere eller samtalepartnere, som en slags familielæringsmodell.

Systematisk elevvurdering

Med Kunnskapsløftet er det lagt økt vekt på vurdering. Det er laget et kartleggingsverktøy for å vurdere elevenes ferdigheter i grunnleggende norsk, som kan brukes som et mappeverktøy. Under alle omstendigheter er det ment å skulle brukes underveis og være del av en formativ vurdering, blant annet av leseferdigheter. Lenke til både læreplanen, veiledningen til læreplanen og kartleggingsverktøyet finner en på NAFOs hjemmeside: www.hio.no/nafo

Dette punktet henger sammen med prinsippet om tilpasset opplæring. For å gi tilpasset opplæring, må en vite hvor eleven står. I en flerspråklig sammenheng er det imidlertid viktig å vurdere eller kartlegge ut fra elevenes samlede ferdigheter og kunnskaper. Om en elev kommer under kritisk grense på prøver som måler lese- og skriveferdighet

på norsk, er det ikke sikkert at eleven generelt er kommet kort. Elevens skriveferdigheter kan være påvirket av ferdighetene på morsmålet, mens leseferdighetene kan være påvirket av at eleven har liten bredde i ordforrådet på norsk⁷².

Det er laget verktøy for kartlegging av leseferdighet på 12 forskjellige morsmål: albansk, arabisk, kurdisk sorani, persisk (farsi), polsk, somali, spansk, tamil, thai, tyrkisk, urdu, vietnamesisk. Disse er laget etter mønster fra Lesesenterets prøver for kartlegging av leseferdighet og kan brukes separat eller i kombinasjon med Lesesenterets prøver⁷³.

Med den økende vekten lagt på vurdering, blir det ekstra viktig å tenke gjennom hvordan flerspråklige elevers måloppnåelse skal vurderes, og hvordan en skal kunne legge til rette for at elevene får vist sine reelle kunnskaper og ferdigheter.

TIL SLUTT

Det er temaer i forhold til flerspråklighet og lesing som ikke er tatt opp i dette heftet. Begynneropplæringa er ikke behandlet, og heller ikke spesifikke lese- og skrivevansker, eller dysleksi, hos flerspråklige elever. Bøyesen (2004, 2005, 2008b, 2008c og 2008d) tar opp slike spørsmål.

Leseren har forhåpentligvis fått en trygghet for at mye av den kunnskapen han eller hun tidligere har skaffet seg om videre leseopplæring, kommer til nytte i arbeid med forskjellige elever fra språklige minoriteter. Forhåpentligvis har leseren også sett behovet for å utvide perspektivet innenfor dette arbeidet. Om han eller hun er blitt inspirert til å bruke og videreutvikle opplegg og tiltak som kan bidra til bedre skolerresultater for elever fra språklige minoriteter, har teksten i dette heftet fungert.

⁷² Bøyesen (2008b og d)

⁷³ Skoler kan bestille prøvene gjennom bestillingstorget hos Utdanningsdirektoratet: <http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/>
- Kartlegging - Kartlegging språklige minoriteter (leseferdighet)

Referanser

Læreplaner og veiledninger

De to læreplanene som er beregnet for elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringa, er læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Lenke til begge læreplanene og veiledningen til læreplanen og kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk finner en på NAFOs hjemmeside. En går videre til lenken læreplaner (<http://www.hio.no/content/view/full/67021>) eller via hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet: http://skolenettet.no/moduler/Module_FrontPage.aspx?id=18640&cepslanguage=NO

Det kommer en veiledning til læreplanen i morsmål for språklige minoriteter. I veiledningene til de to læreplanene finnes oversikt over rettigheter i forbindelse med opplæringa. Fordi elever fra språklige minoriteter ofte bruker lengre tid på å lese på andrespråket, kan en vite at det finnes muligheter for særskilt tilrettelegging som utvidet tid ved tentamen og eksamen. Her er det også muligheter til bruk av hjelpemidler som ordbøker. Denne retten er hjemlet i forskriften til Opplæringslova § 3.20 for grunnskolen. Særskilt tilrettelegging for eksamen.

De nasjonale sentrene samarbeider, og har alle stoff som kan være relevant for elever fra språklige minoriteter. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, NAFO har et spesielt ansvar på dette feltet. Under lenken Ressursbank legges det ut lenker til litteratur, artikler, prosjekter, styringsdokumenter og annet stoff som kan være nyttige for leserne. Her ligger også en lenke videre til ordbøker, med lenker til den norske og svenske utgaven av LEXIN, og til program for oversettelse av tekst fra ett språk til et annet. Det ligger også direktelenke til strategiplanen.

Nasjonale sentre

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring: www.hio.no/nafo

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen: www.fremmedspraksenteret.no/

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen: www.kunstkultursenteret.no/

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Lesesenteret: lesesenteret.uis.no/

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen: www.matematikkcenteret.no/

Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen: www.naturfagsenteret.no/

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: www.nynorsksenteret.no/

Nasjonalt senter for skriving i opplæringen er lagt til Sør-Trøndelag.

Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanningen (ITU): www.itu.no/

Andre aktuelle nettsteder

Noanett: <http://noa.cappelen.no> så videre til artikler – artikler om lesing og skriving

FUG <http://www.fug.no/> videre til foreldrenettet og derfra til flerspråklige:

<http://www.foreldrenettet.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32201&visdybde=2&aktiv=32201>

Det flerspråklige bibliotek: <http://dfb.deichman.no/index.php?&str=small>

Barnebokinstituttet <http://www.barnebokinstituttet.no/forsiden>

Den kulturelle skolesekken: <http://www.denkulturelleskolesekken.no/>

⁷³ Bøyesen (2008b og d)

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas og Hyltenstam, Kenneth 2003. Barndomen – en kritisk period för språkutveckling?
I: Louise Bjar og Caroline Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Bezemer, J., Kroon, S., Pastoor, L. d.W., Ryen, E. og Wold, A.H. 2004. *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case Studies from Primary Education in the Netherlands and Norway*. Oslo: Novus Press.
- Bakken, A. 2007. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt NOVA-rapport 10/2007*.
- Bonesrønning, Hans og Iversen, Jon Marius Vaag 2008. Suksessfaktorer i grunnskolen: *Analysen av nasjonale prøver 2007. SØF-rapport nr. 05/08*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning as.
- Bøyesen, Liv 2003a. Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet. HiO rapport 2003 nr 24.
- Bøyesen, Liv 2003b. Bibliotek og skole - samarbeid om leseutviklingen til barn og unge fra språklige minoriteter. I: Robert Vaagan (red.). *Det multikulturelle bibliotek - visjon og virkelighet*. HiO-rapport 2003 nr. 31.
- Bøyesen, Liv 2004. Språklige faktorerens betydning for skoleframgang. I: Rekruttering til og tilrettelegging for minoritetsspråklige til høyere utdanning. Rapport fra konferanse. Høgskolen i Buskerud, Hønefoss. NAFO.
- Bøyesen, Liv 2005. Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk. I: Leik og Læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Bøyesen, Liv 2008a. Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I: Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge (red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyesen, Liv 2008b. Lese og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I: Therese Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Ny revidert utgave. Cappelen, Oslo.
- Bøyesen, Liv 2008c. Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I: L. Bjar (red.). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, Liv 2008d. Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. I: *NOA norsk som andrespråk*, nr 1 2008. Oslo: Novus.
- Båsland, H og Hovland, B. 1993. *Ut i Europa, O-fag i grunnskolen*. U-serien, Faktaboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chall, J., Jacobs, V. og Baldwin L. 1991. *The Reading Crisis - Why poor children fall behind*. Cambridge Harvard University Press.
- Cummins, Jim og Swain, Merrill 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practise*. London and New York: Longman.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Kulbrandstad, Lise Iversen 2009. *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Elstad, Eyvind og Turmo, Are 2007. Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Vol. 7 s. 23 - 44.
- Engen, Tor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders 2004. *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, B 1984. Deichmanske bibliotek. I: Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon. Kunnskapsforlaget. Oslo.
- Garcia, G. Ernest 2000. Bilingual Children's Reading. I: M. L., Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (red.). *Handbook of Reading Research*, Vol III.

- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding Language. Scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heineman.
- Gjerdrum, Anne-Lise og Kristiansen, Elisabet W. 2008. *Tusen millioner* Ny utgave 4 Oppgavebok Oslo: Cappelen Damm.
- Golden, Anne 1998. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Ad Notam. (2. utg 2003 Gyldendal Akademiske.)
- Golden, Anne 2006. Om å gripe poenget i lærebøkene. I: *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. Vol 1, nr 2. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, Liv Sissel, Bergem, Ole Kristian, Nyléhn, Jorun og Onstad, Torgeir 2008. TIMMS 2007. *Tegn til bedring? Fortsatt store utfordringer for norsk skole...* ILS Universitetet i Oslo.
- Grønmo, Liv Sissel og Olsen, Rolf Vegar 2007. Matematikkprestasjoner i TIMSS og PISA: Ren og anvendt matematikk. I: Birgit Brock Utne og Liv Bøyesen (red.). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, An-Magritt 2007. 2. utg. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heen, Grete 2008. Bruk av IKT-ressurser i opplæringen for nyankomne elever. I: Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge (red.). *Familielæring - og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvenekilde, Anne 1984. Tekstbinding og tekstoppbygging. I: Anne Hvenekilde og Else Ryen (red.). *«Kan jeg få ordene dine, lærer?» Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003. *Lesing i utvikling*. Teoretiske og didaktiske perspektiver. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2008. Avisprosjekt i fjerde og femte. I: Anne Marit Vesteraas Danbolt og Lise Iversen Kulbrandstad. *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Likeverdig opplæring i praksis!* Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Rev. utg.
- Lauglo, Jon 2006. Flittig innvandrerungdom i norsk skole. I: B. Brock-Utne og L. Bøyesen (red.). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, Eva 2006. Om å lese på setningsnivå. I: Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesesen (red.). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, Thomas, Kostøl, Anne og Mausethagen, Sølvi 2009. *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport 03/2009 Hamar: Høgskolen i Hedmark
- Nyquist, Arild 2005. *Frakken*. I: *Samlede dikt*. Oslo: Aschehoug.
- Näslund, Lars 2001. *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grunnskola*. Institutet för beteendevetenskap. Läspedagogiske instituttet EMIR, rapport nr. 5, Linköpings universitet
- Palm, Kirsten 2006. Å lære fag på andrespråket - klasserommets praksisformer og minoritetselevenenes opp-læringsbehov. I: *NOA norsk som andrespråk*. (s 23-40). Novus forlag.
- Pastoor, Lutine de Wal 2005. Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom: Developing shared understanding through classroom discourse. I: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, Vol. XX, no 1, 13-27, 2005, I.S.P.A.
- Rambøll management 2006. *Evalueringen av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Endelig rapport, november 2006. Utdanningsdirektoratet.
- Rommetveit, Ragnar 1978. *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taube, Karin og Fredriksson, Ulf 1995. *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Liber/Skolverket.
- Tønnessen, Elise Seip, Bjorvand, Agnes Margrete og Maagerø, Eva 2002. På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I: Agnes-Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessen (red.). *Den andre leseopplæringa*. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (LS) 2003. *Kartlegging av leseferdighet 9.klasse*.
- Aamodt, Sigrun og Hauge, An-Magritt (red.) 2008. *Familielæring - og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, Bente, Askeland, Norunn, Maagerø, Eva, Skjelbred, Dagrun og Torvatn, Anne Charlotte. 2005. Vurdering av læremidler med fokus på et flerkulturelt perspektiv. I: Rapport 2/2005 Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Vedlegg

Kriterier for vurdering av læremidler for elever fra språklige minoriteter

Komponentene i læreverket

- I hvilken grad består læreverket av flere komponenter (trykte og digitaliserte komponenter, arbeidsbøker, tilleggsmateriell – eventuelt på forskjellige språk)?
- Kriterier til digitale komponenter eller hele læreverk:
 - o De skal være tilrettelagt for å kontinuerlig legge inn nye språk, både fonter og skriftretninger.
 - o Komponentene/læreverket skal være basert på sammensatte tekster; bilder, levende bilder, animasjoner, lyd og skrift.
 - o Det skal gis mulighet til interaktivitet i forhold til oppgaver og tidens teknologi med virtuelle verdener og bruk av spill ut fra kjente situasjoner. Det pedagogiske skal være overordnet.
 - o Veiledninger, bruksanvisninger bør være enkle og lett tilgjengelig.
 - o Teknisk standard defineres av Utdanningsdirektoratet.

Innholdet i læreverket

- Er læreverket i sin helhet relevant i forhold til LK06?
 - Læreplaner i Grunnleggende norsk og Morsmål for språklige minoriteter
 - Grunnleggende ferdigheter;
 - o Muntlige ferdigheter
 - o Skriftlige ferdigheter
 - o Leseferdigheter
 - o Regneferdigheter
 - o Digitale ferdigheter
- Gir læreverket mulighet for fagintegrering (norskfaget, morsmålsfaget, øvrige fag)?
 - o Gir det muligheter til arbeid med både språk og fag?
- Gis det mulighet for differensiering; nivå, alder og ferdigheter?
- Åpner læreverket for et mangfold av arbeidsmåter?
Tilrettelegging av tekst, lyd og bilde i et andrespråks- og minoritetsspråklig perspektiv
- Er språkføringa tilpasset nivå og alder?
- Inneholder verket tospråklige tekster, tekster på forskjellige morsmål, ordlister?
- Gis det eller legges det opp til forklaring av ord og begreper?
 - o Gråseord: ikke-faglige ord som er nødvendige for forståelse, særlig av fagtekster
 - o Metaforer, idiomer, symboler og andre litterære virkemidler
- Er det lyd og levende bilder (film, animasjoner) som styrker tekstforståelsen?
- Er det variert og bevisst bruk av illustrasjoner (bilder, tegninger, figurer og tabeller)?
- Legges det opp til en systematisk oppbygging av ordforrådet?

Motivasjon og inkludering

- Gjenspeiler læreverket et mangfold av levesett i et flerkulturelt samfunn?
 - o Gir læreverket identitetsbekreftelse?
 - o Gir læreverket perspektivutvidelse?
 - o Ivaretar læreverket et likestillingsperspektiv?
- Gir læreverket mulighet til å jobbe med verdier som inkludering og antirasisme?
- Er læreverket estetisk tiltalende?

Lærerveiledning

- Blir det gitt veiledning med hensyn til organisering, tilrettelegging og differensiering av opplæringen?
 - o Gis det råd i forhold til tilrettelegging av opplæringen for elever som følger læreplanen i grunnleggende norsk og norsk parallelt?
 - o Gis det råd i forhold til tilrettelegging av opplæring for elever som følger læreplanen i grunnleggende norsk og læreplanen i morsmål for språklige minoriteter? (Tospråklig opplæring)
 - o Legges det til rette for foresattes involvering i elevens jevne skolearbeid?
 - o Gis det råd i forhold til tilrettelegging av opplæring for elever som følger læreplanen i Morsmål for språklige minoriteter?
- Gis det presise og konkrete råd med hensyn til de digitale komponentene i læreverket?
- Gir veiledningen ideer og forslag til ytterligere bruk av digitale hjelpemidler?
- Gir læreverket råd når det gjelder et mangfold av arbeidsmåter?
- Er det samsvar mellom lærerveiledningen og veiledningen til læreplanen i grunnleggende norsk?
 - o Gjennomsyres lærerveiledningen av andrespråkperspektivet?
- norsk språk, samfunn, miljø og natur i et kontrastivt perspektiv

