



Blir det tilpasset nok?

*En kvalitativ studie av læreres erfaringer fra å tilpasse
opplæringen til minoritetsspråklige elever*

Evy Helen Colbjørnsen

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk
ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022

Kontaktinformasjon

Mail: straalendeliv@hotmail.com

Sammendrag

Denne kvalitative mastergradsoppgaven er gjennomført for å løfte frem et utvalg av læreres erfaringer og opplevelser i sitt arbeid med en flerkulturell klasse. Oppgaven søker lærernes subjektive beskrivelser av hvordan de arbeider i klassen, med muligheter og begrensninger. Problemstillingen for denne oppgaven er som følger: *Hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever innenfor rammene av den ordinære norskundervisningen?* Lærernes beskrivelser har resultert i et bredt utvalg av erfaringer som løftes frem for å tilføye mer kunnskap i norsk utdanningssammenheng.

Oppgaven baserer seg på semistrukturerte intervjuer med fire lærere ved ulike skoler. For å analysere funnene mine har jeg brukt tematisk analyse, som har bidratt til å sile ut viktige temaer og kategorier. Samtidig har jeg forsøkt å få frem den essensielle meningen bak informantenes uttalelser og beskrivelser.

Denne oppgaven representerer lærernes felles erfaringer og opplevelser i arbeid med å tilpasse ordinær norskundervisning til minoritetsspråklige elever. På tross av at det ikke ligger noen konkrete føringer for hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres, beskriver lærerne flere ulike metoder de tar i bruk for å kunne gi alle elevene i klassen en tilpasset opplæring. På bakgrunn av lærernes beskrivelser av deres undervisningspraksis er hovedfunnene at de tar i bruk ulike former for stillasbygging i møte med minoritetsspråklige elever, og at en stor utfordring i møte med minoritetsspråklige elever i ordinær norskundervisning er deres språklige ferdigheter på norsk. Denne studien bidrar derfor til å avdekke hvilke muligheter og utfordringer lærerne står ovenfor i sitt arbeid, samtidig som at den vil peke på viktige forhold knyttet til minoritetsspråklige elever i den ordinære norskundervisningen.

Summary

This qualitative master thesis will highlight a selection of teachers and their subjective experiences in their work with a multicultural classroom in Norway. The aim of this master thesis is to investigate the teachers experiences, with a focus on both opportunities and challenges. The topic for this master thesis is: *What experiences do teachers have with adapting the education for minority language students withing the framework of the ordinary Norwegian teaching?* Descriptions from the teachers has emerged as a broad content of experiences that is worth highlighting in order to add more knowledge in the Norwegian educational context.

The dissertation is based on semi-structured interviews with four teachers at various schools to find answers for the topic of this master thesis. To analyze my findings I have used a thematic analysis, which has helped to find important topics and categories. At the same time I have tried to bring out the essential meaning behind the informants statements and descriptions.

The findings in this thesis represent the teachers shared experiences in working to adapt the teaching for the minority language students in the ordinary Norwegian teaching. Despite the fact that there are no specific guidelines for how adapted education should be carried out, the teachers describe several different methods they use to be able to give all the students in the class adapted education. Based on the teachers descriptions of their teaching practice, the main findings are that the teachers use various forms of scaffolding with the minority language students. It is also important to note that the most challenging part of teaching minority language students is their language skills in Norwegian, their second language. This study therefore helps to uncover the opportunities and challenges teachers face in their work, while at the same time pointing out important issues related to the minority language students in the ordinary classroom.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem lærerike år her på NLA. På disse årene har jeg tilegnet kunnskap og erfaringer som jeg tar med meg videre når jeg nå skal begynne å jobbe i skolen. Selve prosessen med å skrive masteroppgaven har vært både spennende og lærerik. Det har vært interessant å lese, bearbeide teori på feltet og å få intervjuere lærere i det flerkulturelle klasserommet.

Jeg ønsker å takke alle som har vært delaktige i denne oppgaven: Informantene mine, som satte av tid i en ellers travel hverdag, det hadde ikke gått uten tankene og erfaringene som dere delte med meg. Veilederen min, Førsteamanuensis Erik Andvik, for retningsgivende råd og raske svar på spørsmålene mine.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en utholdenhetsprøve, både for meg og mine nærmeste. Takk til mamma og pappa; dere har vært tålmodige lyttere når jeg trengte utløp for frustrasjonen min. Til tross for at dere ikke har kunnskap innenfor dette feltet har dere prøvd å hjelpe meg etter beste evne. Takk til Johanne; du har vært en utrolig god venninne og støttespiller gjennom studieløpet. Takk for at du har lyttet til mine utallige tanker underveis i arbeidet, og at du orket å korrekturlese oppgaven før innlevering. En siste takk til alle rundt meg, nært og fjernt, som har hjulpet, støttet, oppmuntret og heiet meg frem til målstreken.

Bergen, mai 2022

Evy Helen Colbjørnsen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
SUMMARY	IV
FORORD	V
1 INNLEDNING	3
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA	3
1.2 PROBLEMSTILLING.....	4
1.3 DEN NORSKE POLITISKE KONTEKSTEN.....	5
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	6
2 SENTRALE BEGREPER	7
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	9
3.1 TILPASSET OPPLÆRING	9
3.1.1 <i>To ulike tilnærminger til tilpasset opplæring</i>	10
3.1.2 <i>Differensiering</i>	11
3.2 INKLUDERING.....	12
3.3 MANGFOLD	13
3.4 ANDRESPRÅKSLÆRING.....	15
3.4.1 <i>Språkets base og utbygging</i>	15
3.4.2 <i>Hverdagspråk og skolespråk</i>	16
3.4.3 <i>Mellomspråksteorien</i>	16
3.5 TILPASSET OPPLÆRING I DEN ORDINÆRE KLASSEN	17
3.5.1 <i>Stillasbygging</i>	18
3.5.2 <i>Tre strategier for tilpasset opplæring</i>	20
3.5.3 <i>Bruk av flerspråklighet i klasserommet</i>	21
4 FORSKNINGSMETODE	24
4.1 VALG AV METODE.....	24
4.2 UTVALG AV INFORMANTER	25
4.3 DET KVALITATIVE INTERVJUET.....	25
4.3.1 <i>Strukturen av intervjuet</i>	25
4.3.2 <i>Gjennomføringen av intervjuet</i>	26
4.4 ETISKE REFLEKSJONER	27
4.4.1 <i>Krav om konfidensialitet</i>	28
4.5 ANALYSE AV DATAMATERIALET	28

4.6	KVALITET I KVALITATIVE STUDIER.....	30
4.6.1	<i>Pålitelighet</i>	30
4.6.2	<i>Gyldighet</i>	31
5	MATERIALE OG DRØFTING	32
5.1	PLANLEGGING.....	32
5.1.1	<i>Faginnhold</i>	33
5.1.2	<i>Elevforutsetning</i>	36
5.2	TILPASSET OPPLÆRING	38
5.2.1	<i>Stillasbygging</i>	39
5.2.2	<i>Arbeidsmetoder</i>	41
5.2.3	<i>Nivådeling</i>	44
5.2.4	<i>Flere språk</i>	45
5.3	LÆRINGSUTBYTTE.....	47
5.4	UTFORDRINGER	50
5.4.1	<i>Tid</i>	50
5.4.2	<i>Inkludering</i>	51
6	SAMMENFATNING	53
7	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	56
7.1	VEIEN VIDERE	56
	LITTERATURLISTE	59
	VEDLEGG 1 – VURDERING AV FORSKNINGSPROSJEKTET	65
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	68
	VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE.....	71

1 Innledning

Dette er en kvalitativ studie som undersøker læreres erfaringer med å ha minoritetsspråklige elever i den ordinære norskundervisningen. Nærmere bestemt har jeg studert hvordan 4 lærere legger til rette for at disse elevene skal kunne delta i undervisningssituasjonene på lik linje som resten av klassekameratene. Temaet er dagsaktuelt fordi det er nedfelt i loven at skolene skal drive en inkluderende praksis med tilpasset opplæring for hver enkelt elev, ut ifra deres forutsetninger. Det er også dagsaktuelt med en økende grad av innvandring til Norge (Christiansen, 2021). Jeg var nysgjerrig på hvilke tanker lærere har rundt tilpasset opplæring, og hvordan disse kan belyse hvilke arbeidsmåter lærere bruker i den ordinære norskundervisningen i et flerkulturelt klasserom.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Kombinasjonen av de store faglige forskjellene mellom elever med og uten norsk som morsmål, og nødvendigheten av en tilpasset opplæring, er noe jeg finner interessant.

I den norske grunnskolen finnes det nå elever fra språklige minoriteter i de aller fleste klasser (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 122). Nyankomne minoritets elever får ofte noen timer i uka med særskilt norskopplæring, noen steder skjer dette i egne mottaksklasser, men ganske raskt sendes de over i ordinær undervisning. Minoritetsspråklige elever vil tilbringe mesteparten av skoleuka i sine vanlige klasser, med kun noen få timer i uka til ekstra språklig tilrettelegging. Dette betyr at en ikke bare bør undersøke opplæringen de minoritetsspråklige elevene får i den særskilte tilretteleggingen, men en må også se på hvordan opplæringen er i den vanlige klassen. Hvordan lærere på barneskolen legger til rette for tilpasset opplæring og inkludering for de minoritetsspråklige elevene i klassen er derfor noe jeg velger å gå dypere inn på i denne oppgaven.

Gjennom studieløpet ved NLA har jeg vært i flere ulike praksisklasser, og fått mange erfaringer fra dette. Det er spesielt en hendelse fra en praksisperiode som fikk meg til å interessere meg for innlæringen av norsk som andrespråk. Målet for timen var at elevene skulle kunne vite hva som er forskjellen på meninger og fakta, og vi (studentene) brukte lang tid på å vise eksempler og forklare til elevene. Etter hvert skulle elevene selv skrive noen meninger og faktasetninger selv. For en av elevene viste det seg at dette ble veldig vanskelig. Uansett hvordan jeg prøvde å ordlegge meg, skjønte hun ikke hva en mening var. Frustrasjonen over å ikke kunne nå inn til

denne eleven satte seg ganske dypt hos meg, og jeg begynte å tenke på hvordan en kan legge til rette for at disse elevene skal kunne få en like god opplæring som de etnisk norske elevene.

1.2 Problemstilling

«Intensjonene i kunnskapsløftet er å sikre alle barn i Norge lik rett til opplæring» (Hauge, 2008b, s. 274). Dette gjelder uavhengig av elevenes evner, språk, sosial status og økonomisk bakgrunn. Dette betyr at skolen må tilpasse opplæringen til elevenes behov. Gjennom egne læreplaner er målet for de minoritetsspråklige elevene at de skal ha gode nok ferdigheter i norsk for å kunne følge med i den ordinære undervisningen. Det er da en forventning at de minoritetsspråklige elevene, i den ordinære undervisningen, skal få et faglig og sosialt utbytte på lik linje som de majoritetsspråklige elevene.

Med utgangspunkt i dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklig elever innenfor rammene av den ordinære norskundervisningen?

Jeg har i tillegg valgt å formulere 3 forskningsspørsmål som skal hjelpe med å svare på problemstillingen:

1. Hvilke forestillinger har læreren om hvordan tilpasset opplæring skal gjøres i klassen?
2. Hvordan opplever lærere at tilretteleggingen av norskundervisningen virker på de minoritetsspråklige elevene i klassen?
3. Hvilke didaktiske valg blir tatt i planleggingen av den ordinære norskundervisningen?

I tråd med problemstillingen ønsker jeg å undersøke lærerperspektivet på tilpasset opplæring. Formålet med studien er å vite mer om lærerne sine erfaringer med hvordan de tilrettelegger den ordinære norskundervisningen for de minoritetsspråklige elevene i klassen. I tillegg ønsker jeg å finne ut om det er didaktiske valg som går igjen blant lærerne når det kommer til planleggingen og gjennomføringen av norskundervisningen.

1.3 Den norske politiske konteksten

«På noen få tiår har Norge utviklet seg til et samfunn som preges av kulturelt og språklig mangfold, noe som på en gjennomgripende måte har forandret forutsetningene for skolen» (Selj, 2008, s. 14). I 2020 utgjorde innvandrerbefolkningen 18,2 % av hele Norges befolkning (Statistisk-Sentralbyrå, 2020). Begrepet innvandrer blir her brukt om personer som ikke er født i Norge, og for de som er født i Norge med to foreldre som ikke er født i Norge.

Bak all undervisning som foregår i skolen, ligger det politiske føringer. Alle barn i Norge har både rett og plikt til skolegang, og undervisningsoppleggene skal møte elevenes individuelle forutsetninger (NOU 2009: 18, kap. 1.1.1).

Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har, etter Opplæringslovens §2-8 (1998), rett til særskilt norskopplæring, frem til de har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære læreplanen i norsk. Minoritetsspråklige elever har også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler i en overgangsperiode. Dette er ikke en plikt, men en rett, her må elevens behov vurderes. For å kunne avgjøre elevens behov for særskilt tilrettelegging må skolen gjennomføre en kartlegging av elevens norskferdigheter. Det er tre læreplaner en kan ta utgangspunkt i for en mulig tilrettelegging for minoritetsspråklige elevers opplæring. Disse er læreplan i norsk, læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Den lokale handlefriheten i dette er stor, og det er opp til hver enkelt kommune og skole å bestemme hva de kan tilby og hvordan det skal organiseres. Dette tyder på at tilretteleggingen av opplæringen for minoritetsspråklige elever er ulik fra kommune til kommune (Ryen et al., 2009, s. 140).

Hovedfokuset i denne masteroppgaven er hvilke erfaringer noen lærere har fra å tilpasse norskundervisningen for minoritetsspråklige elever i heterogene klasserom. Ifølge Opplæringsloven (1998, §2-8) skal de minoritetsspråklige elevene delta i klassen på lik linje med de andre elevene, og §1-3 (Opplæringslova, 1998) forklarer at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev ut ifra deres evner og forutsetninger. Dette innebærer at læreren må variere bruken av lærestoff og arbeidsmetoder for å treffe alle elevene i en klasse med undervisningen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I dette underkapittelet blir oppgavens disposisjon presentert, i tillegg til at innholdet i hvert hovedkapittel blir kort forklart.

Kapittel 1: Innledningsvis i oppgaven har jeg valgt å presentere bakgrunn for valgt tema og problemstilling. Videre presenteres den norske politiske konteksten, for å vise et utdrag av lærernes retningslinjer i arbeidet med minoritetsspråklige elever.

Kapittel 2: I oppgavens kapittel 2 går jeg gjennom ulike sentrale begreper som vil bli brukt i oppgaven. Jeg redegjør for hvordan jeg forstår begrepene og hvordan de vil bli brukt i teksten videre.

Kapittel 3: I kapittel 3 presenteres teoriforankringen. Jeg fokuserer på teoretiske perspektiver knyttet til tilpasset opplæring, innlæring av et andrespråk og tilpasset opplæring med fokus på minoritetsspråklige. Disse teoretiske perspektivene benyttes under drøftingen av funnene.

Kapittel 4: Kapittel 4 er oppgavens metode og vitenskapsteoretiske kapittel. I dette kapittelet presenteres studiens utvalg av informanter og kort om materialet. Oppgavens kvalitative tilnærming og gjennomføringen av intervjuene blir forklart.

Kapittel 5: Kapittel 5 tar for seg drøftingen av materialet i lys av relevant teori fra oppgavens kapittel 3, i tillegg til at det trekkes inn noe tidligere forskning.

Kapittel 6: Dette er masteroppgavens oppsummering. Her trekkes trådene sammen, og forskningsspørsmålene blir brukt for å kunne svare på problemstillingen. I tillegg tar jeg for meg noen tanker for videre forskning.

Kapittel 7: I oppgavens siste kapittel, sammenfatter jeg noen siste tanker om funnene. I tillegg blir det presentert noen tanker for videre forskning. Oppgaven avslutter med et sitat fra en av lærerne, som kan føre til videre ettertanke om temaet.

2 Sentrale begreper

I dette underkapitlet gir jeg en forklaring og begrunnelse for de mest sentrale begrepene som blir benyttet gjennomgående i denne oppgaven.

Flerspråklige elever

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (heretter kalt NAFO) definerer en flerspråklig person som «en person som har tilegnet seg to eller flere språk i dagligliv, utdanning og/eller arbeid» (NAFO, u.å.). Til tross for denne definisjonen blir begrepet ofte brukt annerledes i styringsdokumentene. De betegner ofte elever med utenlandsk bakgrunn som «minoritetsspråklige elever» og «flerspråklige elever», dette innebærer at elever uten utenlandsk bakgrunn er «majoritetsspråklige elever» og «ettspråklige elever» (Sickinghe, 2015). Med utgangspunkt i NAFO sin definisjon vil de fleste nordmenn være flerspråklige, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, fordi de snakker både norsk og engelsk flytende. Jeg har derfor valgt å ikke omtale elever med et annet morsmål enn norsk som flerspråklige elever, fordi jeg anser alle elevene i norsk skole som flerspråklige ettersom engelsk står på timeplanen i skolen.

Flerspråklighet

Det skilles mellom simultan og suksessiv flerspråklighet. Simultan flerspråklighet blir brukt i tilfeller der barnet fra begynnelsen av kommer i kontakt med og utvider flere språk parallelt. Med andre ord vil det være når det blir brukt flere språk i hjemmet, og barnet da har flere førstespråk. Ved suksessiv flerspråklighet menes det at barnet tilegner seg ett av språkene senere, altså etter at ett språk allerede er blitt etablert. Barn som har vokst opp med norsk som førstespråk, og som lærer seg engelsk på skolen vil altså regnes som suksessivt flerspråklige.

Minoritetsspråklig elev

Selve begrepet minoritetsspråklig elev er blitt brukt med noe ulike definisjoner. I denne masteroppgaven anvender jeg begrepet «på en slik måte at det omfatter elever som har vokst opp i hjem der et annet språk enn norsk har vært dominant» (Selj, 2008, s. 16). Disse elevene er en variert gruppe, med ulik bakgrunn og oppvekst, det som er felles for de fleste er at de møter større utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål. Dette fordi «primærsosialiseringen deres har i hovedsak foregått på et annet språk enn norsk» (Selj, 2008, s. 16). Jeg klassifiserer altså disse elevene, heretter kalt minoritetsspråklige elever, som en egen kategori skolebarn. Jeg er klar over at begrepet for noen vil ha en negativ konnotasjon, der fokuset er på «minoritetsstatusen som lett kan assosieres med en negativ og undertrykket

posisjon» (Steinsvik, 2014, s. 164). Dette er ikke hensikten min med å bruke dette begrepet. I offentlig språkbruk er det blitt mer og mer vanlig å bruke begrepet «flerspråklig elev» for å vektlegge elevenes ressurser på flere språk. Ovenfor har jeg forklart hvorfor jeg ikke bruker dette begrepet, og velger istedenfor å bruke begrepet «minoritetsspråklig elev».

Morsmål

Jeg har her valgt å bruke NAFO sin definisjon, der de forklarer at morsmålet er «det språket eller de språkene som et barn lærer seg først» (NAFO, u.å.). NAFO skriver videre at begrepet også kan bli brukt om språk som er blitt tilegnet senere i livet, om en person velger å betrakte dette språket som sitt morsmål.

I forskningslitteraturen brukes betegnelsen førstespråk «om det språket eller de språkene som barnet tilegner seg først» (Selj, 2008, s. 17). Når jeg skriver om morsmål og førstespråk, så er det i denne sammenheng ulike betegnelser for det samme.

Andrespråk

Andrespråk er det språket som læres etter at morsmålet er blitt etablert. Begrepet blir primært brukt «om språk som læres i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (NAFO, u.å.). Andrespråk blir i min oppgave anvendt om språket norsk, fordi oppgaven omhandler minoritetsspråklige elever som møter norsk som sitt andrespråk.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på sentrale teorier rundt (1) tilpasset opplæring og (2) tilpasset opplæring for elever med norsk som andrespråk. Jeg vil også ta for meg teorier om innlæringen av et andrespråk, og hvordan læreren kan støtte opp om opplæringen til elevene i klassen. Denne teorien vil være med på å underbygge drøftingen av resultatene.

3.1 Tilpasset opplæring

I Opplæringsloven uttrykkes det at all opplæring «skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (1998, §1-3). Dette innebærer at alle elever har rett til tilpasset opplæring i den norske skolen, slik at de får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Elevene deles inn i klasser og får en plass i fellesskapet for å tilfredsstillere elevenes behov for sosial tilhørighet. De elevene som ikke får et godt nok utbytte av den ordinære undervisningen kan få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning, dette er de egne regler for (Se Opplæringslova, 1998, §5).

Tilpasset opplæring er et prinsipp som blir uttrykt i lovverk og læreplaner, og som skal være styrende for opplæringen i skolen. Prinsippet står sentralt i det nye kunnskapsløftet 2020 (heretter kalt for LK20). Elevene skal møte utfordringer de kan strekke seg etter, og som de kan mestre alene eller med hjelp av andre. Skolen skal altså ta hensyn til at elevene har ulike utgangspunkt, ulik progresjon og at de lærer på ulike måter. Videre understrekes det at tilpasset opplæring er «et virkemiddel tilknyttet metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen» (Nordahl, 2012, s. 94).

Selv om prinsippet er bindende i skolen, blir den pedagogiske implementeringen overlatt til skolene selv: til skoleledelsen og lærernes pedagogiske skjønn. Det kan derfor være vanskelig å forstå hva begrepet innebærer og hvordan en skal gjennomføre dette i praksis (Haug, 2020, s. 18). I flere av studiene relatert til pedagogisk praksis i norsk skole understrekes det at det er store variasjoner i arbeidsmetoder, innhold, organisering og elevenes faglige læringsutbytte (Nordahl, 2012, s. 97). Bachmann og Haug (2006) skriver i sin rapport, *Forskning om tilpasset opplæring*, at det er en ganske stor enighet rundt begrepet tilpasset opplæring, men at det likevel er spørsmål om hvordan det kan eller bør gjøres i praksis for å gi mangfoldet i elevgruppen et best mulig utbytte.

3.1.1 To ulike tilnærminger til tilpasset opplæring

Opplæringen i skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Med en slik formulering vil en mulig tolkning være at den best tilpassede opplæringen foregår når innhold, organisering og arbeidsmåter er tilpasset individet. Denne individuelle tilretteleggingen av metoder, innhold og organisering kan stå i motsetning til målet om et inkluderende læringsfellesskap. Inkludering handler om at alle elever har rett til å være inkludert i det sosiale og faglige fellesskapet. Dette kommer tydelig frem i LK20, der det blir uttrykt at skolen skal være et inkluderende fellesskap. Disse utfordringene rundt en individualisert eller mer fellesskapsorientert forståelse av tilpasset opplæring kommer frem i skillet mellom en smal og bred tilnærming av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

«En smal tilnærming tar utgangspunkt i tilrettelegging ut fra elevenes individuelle forutsetninger på mikronivå» (Steinsvik, 2014, s. 172). Innenfor en slik forståelse er det konkrete individrettede tiltak og metoder som vektlegges, i sin ytterste konsekvens kan dette føre til at tilpasset opplæring betyr at alle elevene har sitt eget undervisningsopplegg.

I Meld. St. 18, *Læring og fellesskap*, blir det presisert at forståelsen som beskrives ovenfor er for snever:

«Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering». (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 9)

En slik tilnærming handler om det som Bachmann og Haug (2006) kaller for en bred forståelse av tilpasset opplæring. «Tilpasset opplæring betraktes her som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning» (Nordahl, 2012, s. 96). Den brede tilnærmingen tar utgangspunkt i at alle elever skal få tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer. Med andre ord skal en tilpasse opplæringen slik at den fungerer godt for hele det kollektive fellesskapet i en klasse eller en gruppe (Haug, 2020, s. 22). Det å tilpasse opplæringen handler altså ikke bare om å igangsette tiltak for enkeltelever, om konkret organisering eller gjennomføring av undervisningen, og kan ikke bli ansett som noe ekstra i tillegg til annen virksomhet i skolen. Tilpasningen er derimot en forutsetning for, og en del av, alt arbeidet læreren gjør.

Bachmann og Haug (2006) understreker at en smal eller bred tilnærming ikke utelukker hverandre. Spørsmålet er heller om hvor tyngdepunktet ligger i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er. Forskning har vist at tilpasset opplæring ofte blir forstått som elevaktive arbeidsformer, individuelt arbeid og rettleiding (Bachmann & Haug, 2006, s. 48). «Flertallet av norske lærere har en smal forståelse av tilpasset opplæring» (Nordahl, 2012, s. 95). Data fra klasseromsforskningsprosjektet *Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring* (KIO-prosjektet) viser at individuelt arbeid er mer dominerende for minoritetsspråklige elever enn deres majoritetsspråklige medelever (Grimstad, 2012, s. 45). Arbeidsformer som tar sikte på mye individuell oppgaveløsning uten å kunne få samhandle med medelever eller få språklig hjelp til å forstå oppgavene kan derimot være uheldig for minoritetsspråklige elever (Danbolt, 2013).

3.1.2 Differensiering

Tilpasset opplæring og differensiering bygger på hverandre. Fosse (2010, s. 36) skriver at den tradisjonelle oppfatningen rundt begrepene har vært at tilpasset opplæring er det overordnede målet, og differensiering er ulike metoder som blir brukt for å nå dette målet. For at en skole skal kunne tilpasse opplæringen til elevene kreves det altså en form for differensiering. Hovedsakelig skiller skolen mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering (Haug, 2020, s. 28).

Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering er tiltak knyttet til mål, innhold og metoder i opplæringen (Øzerk, 2011). Øzerk nevner tre begreper innenfor pedagogisk differensiering: tempodifferensiering, innholdsdifferensiering og metodisk differensiering.

Tempodifferensiering handler om å legge til rette for at elevene kan jobbe med samme lærestoff, men i ulikt tempo. Elevene som jobber sakte kan få hjelp, og elevene som jobber raskt får temarelaterte og overkommelige utfordringer.

En differensierer innholdet når oppgaver om samme tema er nivådifferensiert. Et eksempel her kan være å ha røde og blå oppgaver i matematikk. Om elevene arbeider med ulik mengde av lærestoff og et mer variert lærestoff innenfor samme emneområde, kalles det for breddedifferensiering.

Metodisk differensiering er måten læreren planlegger og organiserer undervisningen og bruker ressursene. Læreren velger metode, tilnæringsmåte og strategi ut ifra elevenes forståelse, og fordeler så tid og andre ressurser etter behov. (Øzerk, 2011, s. 26-27).

Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering handler altså «om å gi organisert opplæring basert på gruppering i fysisk adskilte rom» (Øzerk, 2011, s. 36). Elevene blir med andre ord delt inn i grupper basert på ulike kriterier. Det eksisterer en rekke organisatoriske differensieringstiltak som kan forsvares både pedagogisk og lovlig, der finnes derimot også varianter av organisatorisk differensiering som blir ansett som lovstridige.

Norge har regler for organisering av elever i opplæringsloven §8-2 (1998), der inndelingen av elevene må skje innenfor de rammene av denne bestemmelsen. I opplæringsloven §8-2 (1998) er det bestemt at elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper som skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. For mindre deler av undervisningen kan elevene bli delt inn i andre grupper etter behov, men bestemmelsen viser til at organisering etter nivå, kjønn eller etnisitet ikke skal være det vanligste.

Når minoritetsspråklige elever blir tatt ut av fellesundervisningen, for å få morsmålsundervisning eller særstilt norskopplæring, vil dette være en organisatorisk differensiering. I skolen kan en finne motstand mot å trekke ut enkeltbarn fra gruppen til undervisning i morsmål eller norsk som andrespråk. Grunnen til at noen synes en slik inndeling er negativ er at det i noen forhold kan virke som en stigmatiserende handling. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på tilretteleggingen som skjer i fellesundervisningen, altså pedagogisk differensiering.

Går en ut ifra den tradisjonelle oppfatningen av begrepene, der tilpasset opplæring blir sett på som det overordnede målet, vil smal og bred tilnærming være forskjellige oppfatninger og innfallsvinkler av dette overordnede målet. Differensiering blir et mer praksisnært begrep som omhandler spesifikke metoder en bruker for å nå målet om en tilpasset opplæring.

3.2 Inkludering

Et av prinsippene som tilpasset opplæring skal ivareta er inkludering. I Meld. St. 18, *Læring og Fellesskap*, blir det uttrykt at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (Meld. St. 18 (2010-2011)) . Inkludering blir beskrevet i *Læring og*

Fellesskap (Meld. St. 18 (2010-2011)) som at læreren skal ta hensyn til at alle elevene er ulike i både organisering og pedagogikk. Dette handler om at læreren skal legge til rette for at flest mulig elever skal kunne få opplæring innenfor inkluderende rammer.

Det som ofte skjer med minoritetsspråklige elever i møte med skolens fellesskap, er at de som mangler god nok språkforståelse på norsk blir betraktere og ikke deltakere (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 21). En slik passivisering kan føre til at eleven ikke får den innputt på andrespråket som gir videre grunnlag for tilegnelse. Det er viktig å poengtere at det å observere språket i bruk er en viktig del av språktilegnelsen. Når det er sagt er bekræftelsen fra de andre elevene i klassen, om at en har en betydning og har mulighet til å delta aktivt, grunnleggende for hvordan elevene ser på seg selv. Fordi elevene møter skolehverdagen gjennom læreren, blir læreren en nøkkelperson for at elevenes behov for tilhørighet blir møtt.

Bachmann og Haug (2006) ser inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring i sin rapport om tilpasset opplæring. De viser til at begrepene overlapper hverandre og delvis forutsetter hverandre. De mener at for å oppnå en mer inkluderende praksis i skolene må det arbeides for å tilpasse opplæringen, slik at en kan øke elevenes opplevelser av fellesskap, deltakelse og utbytte. Alle elever skal få en opplæring som gir dem både sosialt og faglig utbytte (Bachmann & Haug, 2006). For å lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø i klassen må åpenhet mellom kulturer prioriteres, og det må tilrettelegges for gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene. Det krever også at læreren har kompetanse i å lede en mangfoldig gruppe, fordi dette mangfoldet bør ses på som en ressurs og ikke et problem. Mangfold i skolen er nødvendig om mennesker skal lære å leve i samme verden, og er en berikelse fordi elevene får lære av hverandres kunnskaper og erfaringer.

3.3 Mangfold

Mangfold er et sentralt begrep i mye av inkluderingslitteraturen (Nes & Nordhal, 2015, s. 156). Tidligere forskning viser at bruk av flerspråklighet og synliggjøring av mangfold har funnet sted i liten grad (Palm, 2017, s. 48). Nå er den pedagogiske tilnærmingen annerledes, og det at elever behersker ulike språk skal bli sett på som en ressurs og brukt for å tilpasse opplæringen (Hauge, 2014, s. 15). For at skolen skal være inkluderende for alle, må vi se på mangfoldet som en verdi, styrke og ressurs.

Når mangfold blir satt i sammenheng med det flerkulturelle klasserommet, blir begrepet ofte assosiert med språklige, kulturelle og religiøse forskjeller. Det å forholde seg til et språklig, kulturelt og religiøst mangfold i skolen kan ses på som en ressurs og en positiv utfordring, men kan også møtes som et problem og en uønsket situasjon. I den *Felleskulturelle skolen*, gjør An-Magritt Hauge rede for begrepene ressursorientert og problemorientert, som er ulike forståelsesmåter når det gjelder mangfold i den norske skolen (Hauge, 2014).

På en ressursorientert skole vil lærere se på mangfoldet av språklige og kulturelle bakgrunner som en berikelse som danner grunnlag for nye læringsmuligheter (Hauge, 2014). Tiltak som iverksettes vil være ordinære tiltak som iverksettes for hele skolen, og lar alle ta del i det flerkulturelle. En lærer som har en slik innstilling til mangfoldet i klasserommet, vil skape inkludering blant elevene. Det blir lærerens oppgave å tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev opplever tilhørighet og mestring, samtidig som elevkollektivet får utvidet sine språklige, kulturelle og religiøse kunnskaper. På denne måten får alle elevene også utviklet en forståelse for hverandres ulikheter og likheter.

På skoler som har problemorientert tilnærming til mangfoldet vil lærere i større grad anse ulike språk og kultur som et problem, et hinder for skolens arbeid. Ideer om mangelfulle språkferdigheter hos minoritetsspråklige elever blir ofte satt i fokus, uten at det blir tatt med hva eleven kan uttrykke av kunnskaper og ferdigheter på andre språk (Myklebust, 2020, s. 96). Det flerkulturelle ses på som en overgangsfase, noe en må leve med til det går over. En slik skole ser på elevene som bærere av det flerkulturelle, ikke skolen selv.

Hauge bruker begrepene identitetsbekreftende og perspektivutvidelse for å skille mellom den ressursorienterte og problemorienterte skolen. Om elevene kjenner seg igjen i det som formidles i skolen vil de få en identitetsbekreftelse, og opplever slik at opplæringen bygger på kunnskapene og ferdighetene deres. Hvis opplæringen er preget av mye norsk kultur og språk vil for eksempel etnisk norske elever oppleve identitetsbekreftelse (Hauge, 2014). Ved en slik undervisning vil de minoritetsspråklige elevene oppleve en perspektivutvidelse, gjennom å lære om norske folkeeventyr og språket. På en flerkulturell skole er det derfor viktig å tilpasse opplæringen slik at alle kan oppleve en identitetsbekreftende opplæring. Å inkludere språklige og kulturelle elementer i undervisningen slik at de minoritetsspråklige elevene kjenner seg igjen vil gi elevene en positiv identitetsbekreftelse. Dette kan også gi majoritetsspråklige elevene en perspektivutvidelse, og skolen vil på denne måten være en skole som bruker de ressursene en flerkulturell skole har.

Det er viktig å påpeke at ingen skoler er enten eller. Skolenes og lærerens holdninger befinner seg som regel et sted mellom ressursorientert og problemorientert. Det som kan «utgjøre en stor forskjell, er om den målrettede skoleutviklingen styres i problemorientert eller ressursorientert retning» (Hauge, 2014, s. 24).

«Språk- og integreringspolitikken i samfunnet og den pedagogiske tilretteleggingen som skolen og lærere møter elever med» (Steinsvik, 2014, s. 165), er avgjørende for minoritetsspråklige elevers læring. Jim Cummins (2010), en kanadisk språkforsker, hevder at samfunnets anerkjennelse av innvandrernes språk og kultur vil påvirke de minoritetsspråklige elevenes suksess i skolen (Cummins & Hornberger, 2010). De ulike ressursene hver unge bærer med seg inn i ulike kontekster, blir ifølge den franske sosiologen Pierre Bourdieu ansett som deres kapital (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 34). Det kan være store utfordringer i å verdsette kapitalen til de ulike elevene. Kapitalen kan ha ulike uttrykk, og hvordan en verdsetter den avhenger av hva slags kapital det er. Likevel er det et fellestrekk, nemlig det å synliggjøre den.

3.4 Andrespråklæring

Andrespråklæring er et stort felt som rommer mange ulike typer forskning og teorier. I sentrum av alt dette står eleven som skal lære seg å beherske et nytt språk. Innenfor andrespråkforskning er det vanlig å se på læring og språkutvikling fra et sosiokulturelt perspektiv (Palm, 2015, s. 34), og en trekker ofte inn Vygotskijs arbeid om språk og læring. Ifølge Gibbons (2015, s. 13) er et sosiokulturelt perspektiv på læring at menneskets utvikling blir sett på som en sosial prosess, fremfor en individuell prosess. Biologisk sett har alle grunnlag til å lære språk. Hvilket språk vi lærer, hvor gode vi blir i språket og i hvilken grad vi kan bruke språket, avhenger av hvilke situasjoner vi har vært i tidligere, og vår sosiale kontekst.

3.4.1 Språkets base og utbygging

Åke Viberg bruker begrepet base om den delen av språkbeherskelsen som barnet mestrer på morsmålet sitt ved skolestart (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 45). Basen består av intuitiv mestring av språklidene, korrekt grammatikk, et grunnleggende ordforråd, regler for samtalestruktur og tekststruktur. Hauge (2014, s. 62) kaller dette for «innfødt mestring av språket». Med andre ord er denne språkbeherskelsen stort sett felles for barn med samme morsmål. All språkutvikling som skjer etter at barnet har startet på skolen, kalles for «utbygging» (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 45). I utbyggingen av språket finner en store

forskjeller fra person til person. Fordi «utbyggingen innebærer en utvikling av basen, er basen et nødvendig grunnlag for den videre språkutviklingen» (Selj, 2008, s. 19) på både morsmålet og norsk som andrespråk.

3.4.2 Hverdagsspråk og skolespråk

Selv om mange elever lærer å fungere ganske godt på andrespråket i løpet av et par år, vil det ta lang tid å komme seg opp på et nivå som gjør at en kan tilegne seg fagkunnskaper og bruke andrespråket som utgangspunkt til abstrakt tenkning (Monsen & Randen, 2017). En skiller derfor mellom hverdagsspråk, som læres ganske fort, og skolespråk, som tar lengre tid. Den canadiske forskeren Jim Cummins (2000, hentet fra Monsen & Randen, 2017, s. 31) mener at det tar to til tre år å utvikle et andrespråk som kan brukes i kommunikasjon i hverdagen, men det tar fem til syv år å utvikle et akademisk skolespråk. Dette er selvfølgelig veldig individuelt. Hvor lang tid det tar å lære seg et andrespråk er avhengig av flere ulike faktorer som hvor gamle barna er når de kommer til Norge, hvor mye norsk de kan ved skolestart og hvor mye norsk de møter og aktivt bruker i hverdagen (Selj, 2008). Skillet mellom hverdagsspråk og skolespråk er nødvendig fordi det viser til hvilke arenaer elevene har mest behov for støtte, nemlig i klasserommet der skolespråket skal utvikles. De minoritetsspråklige elevene trenger språklige forbilder innenfor skolespråket (Gibbons, 2015, s. 28) Grunnen til dette er at fagbegreper som kommer med skolespråket ikke automatisk blir tatt inn som en del av vokabularet uten at læreren eksplisitt bruker det i undervisningen. Ved at læreren modellerer det akademiske skolespråket, og bruker det aktivt med elevene, støtter læreren elevene i andrespråksopplæringen.

3.4.3 Mellomspråksteorien

Mellomspråksteorien er en kognitiv læringsteori, introdusert av den amerikanske lingvisten Selinker i 1972, som «forklarer andrespråklæring med at eleven lager og prøver ut hypoteser om det nye språket» (Monsen & Randen, 2017, s. 61). Litt enkelt blir språklæringen forklart gjennom 3 prosesser. Først danner eleven seg en hypotese om språket. Et eksempel på en slik hypotese kan være at alle verb på norsk slutter med *-er* i presens. Neste steg vil være at eleven tester ut de hypotesene som er blitt laget, ved å bruke språket i kommunikasjon med andre. Om eleven blir forstått kan han/hun bekrefte hypotesen, men om eleven ikke blir forstått må hun/han revidere hypotesen. Om hypotesen blir bekreftet gjennom kommunikasjon vil den bli automatisert, og hypotesene som blir avkreftet er utgangspunkt for nye hypoteser. Når flere trekk etter hvert blir automatisert hos eleven trenger ikke eleven lenger å bruke så mye kognitiv

kapasitet på språkets form, og kan derfor gå videre til å tenke på innholdet i det som skal bli sagt.

«Mellomspråket blir ansett som et eget språksystem, der innlæreren har ulike regler han følger ut fra hvor han er i språklæringsprosessen» (Danbolt & Palm, 2013, s. 180). Selve begrepet mellomspråk brukes om to ting. Den viser til elevens kompetanse, altså elevenes mentale grammatikk på ett gitt tidspunkt. I tillegg viser den til en serie av ulike systemer som er karakteristiske for elevens språklige utvikling over tid, dette blir referert til som mellomspråkskontinuumet. Dette kontinuumet er med på å illustrere at andrespråklæring er en prosess som går over tid, og at eleven skal gjennom flere stadier. «Det er vanskelig å gi klare beskrivelser av stadier i mellomspråkutvikling» (Monsen & Randen, 2017, s. 62), fordi elevenes utgangspunkt er ulike. Elevene har ulike morsmål, er i ulik alder, bruker språket i ulike kontekster og anvender ulike strategier for å lære. Likevel kan en si at mellomspråket har noen karakteristiske trekk som en kan finne i de fleste innlærere. I en tidlig fase kan en si at mellomspråket er av enkelt språk, og utviklingen vil kunne ha mange likhetstrekk med den generelle språkutviklingen som barn har når de lærer morsmålet sitt (Danbolt & Palm, 2013, s. 180). Det er også verdt å merke seg at i denne teorien vil ikke feil være et negativt element eller et resultat av mislykket læring. Derimot vil feil representere elevens aktive utprøvinger av hypoteser, og er derfor en nødvendig del av språklæringen. For norsklærere på grunnskolen er det viktig å ha kjennskap til ulike karakteristiske trekk ved mellomspråket og hvordan det utvikler seg. Slik kan en som lærer møte de minoritetsspråklige elevene på det stadiet de er på, og slik tilpasse undervisningen best mulig.

3.5 Tilpasset opplæring i den ordinære klassen

«I arbeid med flerkulturelle grupper vil en oppleve at etablerte norske tilnæringsmåter ikke er tilstrekkelige. Arbeidet krever at det må tenkes utradisjonelt og fleksibelt» (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 37). En må på den ene siden inkludere de ulike kulturene som finnes i klassen, og på den andre siden må en legge til rette for et miljø der læring og utvikling av sosiale og språklige ferdigheter skal skje.

Undervisningen i norske skoler har ofte antatt at elevene har en felles base i språket når de begynner på skolen. Ved skolestart har barn vanligvis bygget opp et ordforråd på opp til 8000-10000 ord på morsmålet (Selj, 2008, s. 20). I tillegg til uttale og ordforråd, har barna lært seg morsmålets grammatiske og pragmatiske side. Der de har lært å bøye ordene i morsmålet og

håndtere talespråkets setningsoppbygging. I en elevgruppe der alle har felles førstespråk vil det være naturlig å tenke seg at det finnes forskjeller når det kommer til språkbeherskelse og språklige erfaringer. Likevel er disse forskjellene ikke så store at en ikke kan legge dette til et felles førstespråksnivå.

Situasjonen i en klasse med minoritetsspråklige elever er annerledes. Dette fordi barn som starter sin andrespråklæring etter at de har begynt på skolen, må arbeide parallelt med å utvikle både base og utbygging av andrespråket (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 45; Selj, 2008, s. 21). Det finnes selvfølgelig elever som har utviklet en balansert tospråklighet ved skolestart, og som har en aldersadekvat base i både første- og andrespråket. Det vanlige er likevel at minoritetsspråklige elever har en mer begrenset base i norsk enn majoritetsspråklige elever (Selj, 2008). For at de minoritetsspråklige elevene skal kunne holde følge med de majoritetsspråklige elevene på samme alder, må de ha en mye større progresjon for å fylle kunnskapskløften (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 45). Hvordan undervisningen legges opp i fellesskapet og i hvilken grad opplæringen er tilpasset mangfoldet, har derfor stor betydning for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte.

3.5.1 Stillasbygging

Stillasbygging ble først brukt i en studie gjort av Wood, Bruner og Ross (Gibbons, 2015, s. 16). Stillasbygging, med en mer naturlig forklaring, er å sette opp en midlertidig struktur når en skal bygge eller reparere en bygning. I klasserommet er det et bilde på den midlertidige støtten en lærer gir til elevene for at de skal kunne gjennomføre oppgaven. Stillasbygging blir ofte forklart ut ifra det Vygotskij (Gibbons, 2015, s. 14) kaller for den proksimale utviklingszone. Denne sonen ligger mellom det eleven klarer selv, og det han/hun trenger hjelp til. Stillasbygging er en midlertidig støtte læreren gir eleven, slik at eleven etter hvert klarer å gjøre oppgaven selv. Den er fremtidsrettet og vektlegger det å øke autonomien til elevene.

Det som er viktig å huske på med stillasbygging er at en ikke lager «et stillas som er større enn nødvendig» (Hagtvet, 2004, s. 54). Eleven skal ikke bare få støtte, den nåværende kompetansen må også bli utfordret. «Forholdet mellom behovet for stillas og behovet for erfaring gjennom selvstendig oppgaveløsning krever gjennomtenkning fra den voksnes side» (Hagtvet, 2004). Dette forutsetter at en ikke bare gjør oppgavene lettere, men at en som lærer burde reflektere rundt hvilken støtte en kan gi for at elevene skal kunne fullføre oppgaven.

Gibbons (2015, s. 24) trekker frem noen sentrale forskningsbaserte prinsipper om hva som kan støtte andrespråksutviklingen. Hun bruker begrepene *comprehensible input* (forståelig innspill), *message abundance* (overflod av meldinger) og *comprehensible output* (forståelig produkt).

Comprehensible input

Elevene må kunne forstå hva som blir sagt til dem og hva de leser. Hun kaller dette for *comprehensible input* og poengterer at det ikke er det samme som *simplified input* (forenklet innspill). Dette blir forklart ut ifra den proksimale utviklingssonen, der elevene trenger tilgang til språk som er ett nivå vanskeligere enn det de klarer å produsere selv. For å hjelpe de minoritetsspråklige elevene i forståelsen kan læreren bruke praktiske demonstrasjoner og bygge samtale på noe elevene selv har erfart. Videre kan læreren støtte opp om det muntlige språket til eleven ved å oppmuntre til kommunikasjon, utfylle og videreutvikle elevens svar gjennom omformulering og tydeliggjøring (Evensen, 2018, s. 86). Læreren kan bruke bilder, diagrammer eller noe lignende for å illustrere det som blir snakket eller lest om. «Hensikten med den visuelle støtten er å konkretisere innholdet og gi eksempler for å støtte opp om innholdsforståelsen» (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Message abundance

Det kan være hjelpsomt for eleven om læreren bruker flere uttrykksformer samtidig i undervisningen. Dette kaller Gibbons (2015, s. 42-44) for *message abundance* og sammenligner det med hvordan en GPS viser veien. En GPS gir muntlige beskjeder som blir repetert på ulike måter om hvor en skal på veien. Sammen med de muntlige beskjedene har GPS'en også et bilde av kartet som beveger seg synkront med kjøringen, og for å gjøre ruten klarere er det farger på kartet. På bunnen av skjermen er det en annen form for informasjon som representerer det samme som den sier muntlig, med piler og tall for å vise ruten en skal følge. På denne måten gir en mottakeren flere sjanser til å få tak i den viktige informasjonen, i tilfelle det muntlige språket ikke blir forstått.

Comprehensible output

«While comprehensible input is a necessary condition for second language learning, it is not sufficient by itself for language development» (Gibbons, 2015). Begrepet *comprehensible output* blir brukt for å forklare behovet eleven har for å bruke språket selv. Elevene trenger muligheter til å samtale og bruke språket, slik at de i tillegg til å fokusere på hva de sier, kan begynne å tenke over hvordan de sier det. I gruppearbeid vil minoritetsspråklige elever ha flere muligheter til å kommunisere med andre, og vil derfor gi de en større arena til å bruke

andrespråket. Det at de minoritetsspråklige elevene spør om informasjon, eller om noen kan forklare begreper, øker mulighetene for at minoritetsspråklige elevene får brukt andrespråket i autentisk kommunikasjon. Det kan også hende at minoritetsspråklige elever føler seg mer komfortabel med å bruke språket i små grupper enn i samtalen med hele klassen.

3.5.2 Tre strategier for tilpasset opplæring

Det foreligger mye forskning som viser at minoritetsspråklige elever i norsk skole presterer svakere enn elever med norsk som morsmål (Bakken, 2007, 2010; Hauge, 2014; NOU 2010: 7, 2010). Å legge opplæringen bedre til rette for elever med minoritetsspråklig bakgrunn er en av de store utfordringene for skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 85). I artikkelen, *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv* (2007), legger Engen fram tre strategier for å forklare en tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Kompensatorisk strategi

Kompensatoriske strategier tilpasser det faglige nivået i den ordinære undervisningen til de minoritetsspråklige elevenes nærmeste utviklingszone (Engen, 2007, s. 77). Dette skjer for eksempel når læreren forenkler de språklige utfordringene i opplærings situasjonen ved å bruke enkle lesetekster. Dette forenkler de språklige utfordringene, men gir også kognitive utfordringer på et lavere nivå enn det elevene kan klare. Kompensatoriske strategier er en smal tilnærming av tilpasset opplæring, og er fremtredende i den norske skolens arbeid med minoritetsspråklige elever. Et problem med dette kan være at undervisningen som de minoritetsspråklige elevene får er under aldersadekvat faglig nivå, og skillet mellom de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene vil bli større utover skolegangen (Engen, 2007, s. 79).

Norsk som andrespråk

Denne strategien stiller store krav til lærernes kompetanse, da det forutsetter en pedagogisk tilrettelegging der læreren bygger på elevenes erfaringsverden og blander inn deres flerspråklighet og flerkulturalitet i opplæringen (Hauge, 2008a, s. 11). Målet med denne strategien er å gi de minoritetsspråklige elevene en norskspråklig- og kulturell referanseramme, slik at de har forkunnskapene som skal til for å forstå tekstene de møter i klasserommet (Engen, 2007, s. 79). Hvis lærerne ikke har den nødvendige kompetanse kan denne strategien lett bli kompensatorisk. Strategien er en organisatorisk differensiering der gjennomføringen av opplegget ofte skjer i grupper utenfor den ordinære klassen, der de minoritetsspråklige elevene

får ekstra norskopplæring. Forskning viser til at denne type tilpasning er dominerende i norsk skole (Grimstad, 2012).

Den tospråklige strategien

Opplæringen blir tilrettelagt «slik at eleven får benytte den doble språk- og kulturkompetansen de har» (Hauge, 2008a, s. 11). Denne strategien blir ansett som den beste strategien for at de minoritetsspråklige elevene skal kunne holde følge med de majoritetsspråklige elevene på et faglig nivå (Engen, 2007, s. 81). Bakgrunnen for dette standpunktet er at elevene først får lært grunnleggende begreper på morsmålet sitt for så å overføre dem til andrespråket (Engen, 2007, s. 81). Denne strategien kan også styrke den faglige forståelsen hos de minoritetsspråklige elevene, fordi de får sjansen til å diskutere det faglige innholdet, først på morsmål og deretter på andrespråket. En slik tospråklig lærer vil i større grad enn en enspråklig lærer bygge bro mellom elevenes og skolens begrepsverdener. Det eneste som kan være problematisk med denne strategien er at skolen må bruke store ressurser på å få inn kompetente lærere med en tospråklig kompetanse samtidig og en pedagogisk utdanning. Østberg-utvalget etterlyste gjennom NOU-en *Mangfold og Mestring* (NOU 2010: 7) mer bruk av tospråklig fagopplæring i skolen.

3.5.3 Bruk av flerspråklighet i klasserommet

Flerspråkligheten i skolen kan synliggjøres gjennom anerkjennende holdninger og inkluderende praksis. Mange minoritetsspråklige elever har andre kunnskaper og kompetanser enn det majoritetsspråklige elever innehar, dette kan åpne opp for samtaler om ulike land, kulturer og språk. Gibbons (2015, s. 29) foreslår å snakke om de ulike morsmålene i klassen, der en kan sammenligne dem med andrespråket. Dette kan styrke elevenes metaspråk, og gi lærer informasjon om elevenes morsmålsferdigheter (Gibbons, 2015, s. 29).

For minoritetsspråklige elever med svake ferdigheter i andrespråket, tyder forskning på at de får et bedre læringsutbytte når morsmålet anvendes. Ifølge Genesee & Lindholm-Leary (2013, hentet fra Egeberg, 2019) har bruk av morsmålet en positiv sammenheng med minoritetsspråklige elevers akademiske fremgang. I en undersøkelse gjort av Thomas & Collier (2002, hentet fra Egeberg, 2019) viste det seg at det som ga best effekt var når de minoritetsspråklige elevene fikk fagopplæring på morsmålet, før samme innhold ble gjennomgått på andrespråket. Etter hvert som elevene fikk bedre ferdigheter på andrespråket, ble bruken av morsmålet gradvis kuttet ned. Om bruken av morsmålet ble kuttet for tidlig, ble læringsutbyttet lavere. En slik opplæring er det Engen (2007) kaller for en tospråklig strategi,

og anser den som den beste strategien for at minoritetsspråklige elever skal kunne holde følge med majoritetsspråklige elever på et faglig nivå (Engen, 2007, s. 81). Dette indikerer en sammenheng mellom morsmålet og andrespråket, noe Cummins (1979, hentet fra García & Wei, 2019, s. 30) hevdet tidlig i forskningen om tospråklighet. Han la frem et bilde av to separate isfjell, som hang sammen under vannoverflaten, og brukte begrepet *Common Underlying Proficiency* (felles underliggende språkevne). Ved bruk av denne isfjell-modellen «foreslo Cummins at selv om overflaten på de strukturelle elementene til to språk kan se forskjellig ut, finnes det kognitiv gjensidig avhengighet som gjør det mulig å overføre språklig praksis» (García & Wei, 2019, s. 30).

García (2009, hentet fra García & Wei, 2019, s. 31)formidler en teori om tospråklighet som noe dynamisk, og strekker seg forbi Cummins' tanke om at det finnes to gjensidig avhengige språk. Teorien om dynamisk tospråklighet ser «tospråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte» (García & Wei, 2019, s. 31). Språkene oppstår ikke lineært og fungerer ikke separat, fordi det bare finnes ett språkssystem. I en slik teori vil det å unngå bruk av de minoritetsspråklige elevenes morsmål være å unngå en del av deres språkssystem, og sammenlignet med hva forskning har vist vil dette være uheldig for disse elevenes faglige utvikling.

Transspråking

Selve begrepet *translanguaging* kommer opprinnelig fra Wales, der Cen Williams først brukte det for å forklare en pedagogisk praksis der engelsk og walisisk ble brukt samtidig for å kunne kommunisere på en mer strategisk måte (Dewilde, 2019). I ettertid har begrepet utviklet seg til en måte å forstå språk, flerspråklighet og opplæringen av flerspråklige elever. Jeg har valgt å bruke den norske oversettelsen av begrepet: *transspråking*.

Nært tilknyttet er begrepet kodeveksling, som blir brukt for å forklare at individer i samtale noen ganger veksler til et annet språk eller mellom to språk. Transspråking skiller seg fra begrepet kodeveksling ved at det ikke bare henviser til vekslingen mellom språk, men til talerens konstruksjon og bruk av originale diskursive praksiser som ikke bare kan sies å tilhøre ett tradisjonelt språklig system, men som utgjør hele talerens språklige repertoar (García & Wei, 2019, s. 38). Med andre ord blir språk, i et transspråkingperspektiv, ikke forstått som separate repertoar.

García og Wei legger frem noen potensielle fordeler ved bruk av transspråking i opplæringen som Colin Baker (2001, hentet fra García & Wei, 2019, s. 80) tidligere har diskutert. Der

forklarer de at transspråking kan gi en dypere og grundigere forståelse av innholdet, fordi bruken av flere språk tvinger eleven til å håndtere stoffet fra flere vinkler. Transspråking «fører også til en utvikling av det svakere språket i relasjon til det mer dominerende språket» (García & Wei, 2019, s. 80), videre kan transspråking lette integreringen i klasserommet mellom elevene på tvers av språkene.

4 Forskningsmetode

Innenfor forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. «Kort sagt er kvantitative metoder basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Sosiale fenomener blir gjort om til tallmessige størrelser, som videre kan behandles gjennom statistiske analyser. Kvantitative metodene har den fordel at de gir data i form av målbare enheter, slik at en kan lese av sammenhenger eller tendenser (Dalland, 2019, s. 52). De kvalitative metodene «innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Fokuset er hvordan vi mennesker oppfatter verden, og «tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2019, s. 52). I kvalitativ metode er beskrivelse, forståelse og mening sentrale begreper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

De kvalitative og kvantitative tilnærmingene legger opp vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp. Valg av metode vil altså få konsekvenser for både forskningsprosessen og for hvordan forskeren vurderer resultatene av forskningen.

4.1 Valg av metode

«Et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge det forskningsdesign som er best egnet til å belyse problemstillingen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Derfor må valg av metode sees i lys av problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklig elever innenfor rammene av den ordinære norskundervisningen?*

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi og har gjennomført en empirisk studie med intervju som metode. Videre har jeg valgt et semistrukturert intervju. Formålet med studiet er å belyse læreres erfaringer rundt tilrettelegging av den ordinære norskundervisningen. De felles erfaringer som lærerne har, kan gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse rundt temaet.

Jeg mener selv at det er vanskelig å fastsette de beste didaktiske valgene rundt tilrettelegging for minoritetsspråklige elever i den ordinære norskundervisningen, fordi det avhenger av kontekst og hvordan den enkelte elev lærer best. Derfor vil ikke fokuset mitt være å fastsette ulike didaktiske valg som fungerer best, men å forske på enkeltlæreres erfaringer om utføringen av tilrettelagt opplæring i norskundervisningen.

4.2 Utvalg av informanter

Fordi mye av undervisningen på barneskolen blir styrt av kontaktlærer, var et av kriteriene at læreren er eller har vært kontaktlærer i klasser med både majoritet- og minoritetsspråklige elever. Masteroppgavens omfang i form av størrelse og tidsperspektiv gjorde at jeg valgte et antall på 4 informanter. Fordi andrespråksdidaktikken har fått en større del i lærerutdannelsen, prøvde jeg å ha informanter i ulike aldre.

Utvalgsmetoden som ble brukt var «strategisk utvalg» (Neteland, 2020, s. 54). Jeg tok kontakt per telefon med to av mine praksislærere fra ulike skoler, som jeg visste hadde lang erfaring med flerkulturelle klasserom. For min tredje informant fikk jeg en anbefaling fra et familiemedlem om å kontakte en kollega hun mente passet til studiet, der jeg henvendte meg til personen på e-post. Den fjerde og siste informanten fant jeg på Facebook via en gruppe for norsklærere i Norge.

Da informantene viste interesse i studiet, sendte jeg ut et informasjonsskriv (Vedlegg 2). Dette inneholdt beskrivelser av prosjektet, i tillegg til problemstilling og forskningsspørsmålene. For å unngå at informantene gjorde forarbeid ved å svare på spørsmålene før intervjuet, ga jeg ikke ut kopi av spørsmålene jeg tenkte å stille.

Studiet består av fire informanter som oppfyller de ønskede kriteriene. Informantene har erfaring fra arbeid på barneskolen, med ulike erfaringer fra å ha minoritetsspråklige elever i den ordinære norskundervisningen. 3 av informantene har en ganske lang arbeidserfaring fra å ha jobbet i skolen lenge, mens den siste kun har jobbet i skolen i 3 år.

4.3 Det kvalitative intervjuet

«Et intervju er en velegna metode hvis du vil finne ut noe om menneskelige erfaringer, eller hvis du vil få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema» (Neteland, 2020, s. 51). Fordi intervjuet er en profesjonell samtale, vil den involvere en bestemt metode og spørreteknikk.

4.3.1 Strukturen av intervjuet

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap om en bestemt tematikk, og forskeren leder vanligvis an intervjuet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I min studie ønsker jeg å få belyst denne problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklig elever innenfor rammene av den ordinære norskundervisningen? Jeg har utformet følgende forskningsspørsmål som hjelp til å belyse problemstillingen: Hvilke forestillinger har læreren om hvordan tilpasset opplæring skal gjøres i klassen? Hvordan opplever lærere at tilretteleggingen av undervisningen virker på de minoritetsspråklige elevene i klassen? Hvilke didaktiske valg blir tatt i planleggingen av den ordinære undervisningen?

For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmålene velger forskeren hvilken type intervju som skal bli brukt. Postholm and Jacobsen (2018, s. 120) deler intervju inn i tre former: strukturert, semi-strukturert og åpent. I dette prosjektet ble det brukt semi-strukturert intervju. Forskeren har mulighet til å forberede tema og spørsmål på forhånd, for å sikre at en får informasjonen en er ute etter under intervjuet. Spørsmålene trenger likevel ikke spørres i en bestemt rekkefølge, eller ordrett slik de er skrevet ned. Det er også mulig for forskeren å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet, uten at disse er planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121)

I alle studier som bruker intervju som metoder, vil det være behov for å lage en intervjuguide. En intervjuguide er den skriftlige versjonen av spørsmålene forskeren vil stille under intervjuet. Jeg har utarbeidet en intervjuguide med forskningsspørsmål (vedlegg 3). Grunnen til at den ble strukturert etter forskningsspørsmål var for å skape en oversikt over hvilke spørsmål jeg trengte å stille for å kunne svare på problemstillingen.

4.3.2 Gjennomføringen av intervjuet

Neteland (2020, s. 61) skriver at det å øve på gjennomføringen av intervjuet før en intervjuer deltakere er viktig. Dette har med kvaliteten på intervjuet å gjøre, fordi den avgjør om en får et godt datamateriale å jobbe med i forskningen videre. Jeg gjennomførte derfor prøveintervju, for å forsikre meg om at intervjuguiden var forståelig og om det var endringer som måtte gjøres. Resultatet av prøveintervjuet viste at prøveinformanten forsto spørsmålene og jeg så derfor ingen nødvendighet med å endre på intervjuguiden.

De to første intervjuene ble gjennomført i oktober og varte mellom femten til førti minutter. Jeg lot informantene få velge hvor intervjuet skulle finne sted, slik at rammen rundt intervjuet skulle bli så trygg som mulig. Det tredje intervjuet ble gjennomført i november over telefonen grunnet sykdom. Utenom dette ble intervjuet gjennomført likt som de to første. Det siste, og fjerde,

intervjuet ble gjennomført i januar over videosamtale. Intervjuet ble gjennomført over «zoom», på grunn av den lange avstanden mellom informantene og meg.

Jeg startet intervjuene med en briefing. I briefingene informerte jeg om intervjuets gang og formålet med intervjuet. Jeg gikk også gjennom informantene sine rettigheter, slik at det ikke var noen misforståelser når det kom til dette. Jeg introduserte så problemstillingen og forskningsspørsmålene før jeg begynte å stille spørsmålene fra intervjuguiden. I de to første intervjuene var jeg rask med å omformulere spørsmålene om jeg så noen tegn til usikkerhet hos informantene, dette kan ha ført til at spørsmålene ble stilt mer ledende og mindre åpne enn jeg hadde tenkt. Jeg følte meg generelt usikker og utilpass i intervjuprosessen, dette gjorde at jeg ikke alltid turte å be om utdypelse av svar som jeg følte var for kortfattet. Etter de to første intervjuene var gjennomført brukte jeg mer tid på selve teorien jeg følte var nødvendig for masteren, og gjennom dette arbeidet fikk jeg et mer gjennomtenkt fokus når jeg da skulle intervju de to siste informantene. I de to siste intervjuene var jeg derfor mer komfortabel og ikke like utilpass som ved de to første, noe som gjorde at jeg ikke omformulerte spørsmålene mine så raskt og lot informantene bruke lang tid på å tenke seg om. Jeg var også bedre til å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg følte intervjuene ble mer som en flytende samtale mellom meg og informantene.

4.4 Ethiske refleksjoner

De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) har utviklet noen retningslinjer for forskningsetikk som forskeren skal ta hensyn til ved gjennomføringen av prosjekter som involverer mennesker.

Før datainnsamlingen startet, meldte jeg prosjektet til NSD, personvernombudet for forskning. I september 2021 fikk jeg vurdering fra NSD (vedlegg 1).

I briefingene før intervjuene, informerte jeg om at ingen personopplysninger skulle lagres og at personene ble anonymisert i prosjektet. Jeg fortalte også at lydopptakene som ble brukt under intervjuene ville bli slettet så fort jeg er ferdig med transkriberingen, og at de i mellomtiden var lagret på en sikker server. Til slutt i briefingene informerte jeg om at deltakelsen i studiet var frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst. Videre skal jeg nevne noen av retningslinjene som har vært aktuelle i min studie.

4.4.1 Krav om konfidensialitet

Informantene har i følge De nasjonale forskningsetiske komiteene sine retningslinjer krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (Fossheim, 2015). Dette innebærer at forskeren anonymiserer deltakerne i prosjektet når resultatene av undersøkelsen skal presenteres. Jeg anonymiserte deltakerne med en gang når jeg transkriberte lydopptakene, i tillegg til at alle lydopptakene var lagret på en sikker server som kun jeg og veileder hadde tilgang på. Anonymiseringen har til hensikt å beskytte informantens personvern, slik at opplysningene de gir blir behandlet forsvarlig og personidentifiserbare opplysninger blir behandlet av færrest mulig.

Ifølge Dalen (2004) er det viktig i kvalitative intervjuer der en møtes ansikt til ansikt at informanten føler seg trygg. De skal føle seg trygge på at opplysningene som kommer frem i intervjuet blir behandlet fortrolig, og at det senere ikke skal kunne føres tilbake til vedkommende. Jeg betrygget mine informanter om dette gjennom informasjonsskrivet de først fikk på e-post og så i briefingen før intervjuet startet. I etterkant av intervjuene har jeg behandlet personopplysningene med respekt og anvendt oppdiktete navn i transkripsjonen. Jeg har også tatt bort alle andre opplysninger som kan identifisere informantene, slik som navn på skole og bydel de arbeider i. Videre i oppgaven har jeg vært bevisst på at ingen av slike personopplysninger kommer frem i funnene jeg presenterer og drøfter.

4.5 Analyse av datamaterialet

Like etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, begynte organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Det ble brukt diktafon i alle intervjuene, og lydopptakene skulle nå transkriberes, altså gjøres fra tale til skriftspråk. Fordi jeg bruker intervjuene til å analysere meningsinnholdet i det som blir sagt, har jeg ikke behov for å skrive ned lydskrift eller å få med andre språklige detaljer. Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene mine med vanlig skrift og vanlig ortografi. Dette var et møysommelig arbeid, men det ga samtidig en mulighet til å gjenoppleve intervjuene. Dalland (2019) skriver at når en transkriberer ord for ord mister en andre viktige ting fra intervjuet, som kroppsspråk og nyansene i stemmen. Jeg passet på å få med meg hvordan svarene ble sagt ved å sette inn kommentarer i parentes mens jeg transkriberte.

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at kvalitative studier ofte har omfattende datamaterialer, og at analyseprosessen skal gi en oversikt over dette materialet, «slik at det kan presenteres for

andre i en skriftlig tekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Jeg valgte å ta utgangspunkt i en tematisk analyse, som er en veldig grunnleggende og studentvennlig metode å bruke (Johannessen et al., 2018, s. 278). En tematisk analyse innebærer å se etter temaer i dataene, der et tema er en gruppering av data med fellestrekk. Jeg fulgte en «steg for steg»-veiledning som Johannessen et al. (2018) har skrevet, der det første steget var forberedelse. Transkribering av intervjuene blir sett på som en del av forberedelsen. For å videre få en oversikt over dataene leste jeg gjennom intervjuene og sorterte svarene fra hver deltaker i ett dokument med stikkord. Slik kunne jeg se svarene som ble gitt på tvers av informantene.

Neste steg var koding, der en skal fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (Johannessen et al., 2018, s. 282). Johannessen et al. (2018, s. 285) foreslår et en først markerer viktige poenger for å få frem det en mener er viktig i dataene. Jeg valgte å markere på PC, der jeg fargela det jeg mente var viktig for min problemstilling. Videre blir det foreslått at det er viktig å notere ned stikkord ved hver markering, i tillegg til å notere ned refleksjoner og tanker en får når en leser gjennom intervjuene. Jeg valgte å bruke en funksjon i Word der en kan sette inn kommentarer i margin for denne delen av kodingen. Når en tar utgangspunkt i materialet for å lage kodene kaller en det for en induktiv tilnærming (Anker, 2020, s. 60). I en slik tilnærming finner en relevante begrep i materialet, for så å finne eksempler fra materialet som passer inn i kodene. Deretter samles kodene i større kategorier, og til slutt ser en etter likheter og ulikheter i materialet (Anker, 2020, s. 77). I motsetning kan kodingen ta utgangspunkt i teori eller forskningsspørsmål, det blir kalt for en deduktiv tilnærming. Det er sjelden en bruker kun en av disse tilnærmingene, og i en kvalitativ analyse er det oftere brukt en kombinasjon av disse. En kombinasjon av induktiv og deduktiv koding kan kalles for en abduktiv analyse (Anker, 2020). I min analyse gikk jeg frem og tilbake mellom empiri og teori, der kodene ble identifisert og bestemt gjennom arbeidet med materialet og gjennom det teoretiske rammeverket jeg hadde satt opp ved hjelp av forskningsspørsmålene mine.

Det tredje steget i en tematisk analyse, ifølge Johannessen et al. (2018), er kategorisering. Dette «innebærer å sortere dataene dine i mer overordnede kategorier» (Johannessen et al., 2018, s. 294), og det er disse kategoriene som blir analysens temaer. Jeg valgte å fargekode utsagn som hadde noe til felles, der jeg ga hver kategori en farge. Det var vanskelig å komme frem til noen endelige kategorier og bestemme seg for hva som skulle være innenfor hver kategori. Dette fordi det går an å kategorisere dataene på utrolig mange måter. Jeg tok tak i mine forskningsspørsmål for å hjelpe meg med å kategorisere materialet, og etter mye frem og tilbake kom jeg frem til fire hovedkategorier jeg ville bygge videre på i oppgaven.

Hovedkategoriene jeg kom frem til er: Tilpasset opplæring, Planlegging, Læringsutbytte og Utfordringer. Disse kategoriene ønsket jeg å bygge videre på når jeg skulle begynne på det siste steget som Johannesen et al. (2018) kaller for rapportering. I denne delen skrives resultatene ned i en tekst, delt inn i temaene en har bestemt seg for. Kategorisering og rapportering overlapper hverandre, fordi en kan oppdage i rapporteringen at en av underkategoriene kanskje passer best i en annen hovedkategori. Jeg brukte mye tid med å gå frem og tilbake mellom rapportering og kategorisering, helt til jeg ble fornøyd med utkastene.

4.6 Kvalitet i kvalitative studier

For å sikre kvalitet i studien, er det spesielt to forhold en som forsker må reflektere over: validitet og reliabilitet. Noen forskere oppfatter disse to begrepene som tilhørende den kvantitative forskningstradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249), og benytter ofte andre begreper i den kvalitative forskningen. Jeg har valgt å følge Postholm and Jacobsen (2018, s. 222), som benytter begrepene gyldighet og pålitelighet istedenfor validitet og reliabilitet.

4.6.1 Pålitelighet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det knyttes ofte sammen med spørsmålet om studiet kan etterprøves av andre forskere. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å gjennomføre dette, fordi det enkelte individ og omstendighetene blir annerledes. Postholm and Jacobsen (2018, s. 224) mener derfor at påliteligheten til forskningen handler om hvordan forskningen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dette vil si at forskeren bør reflektere over sin egen påvirkning, og gjøre forskningsprosessen synlig.

Under intervjuene var det et mål at jeg i minst mulig grad påvirket svarene til informantene. For å unngå påvirkning var det viktig å stille åpne spørsmål, og la informanten bruke tid på å tenke før han/hun svarer. Gjennom transkripsjon og analyse ble det lagt vekt på at informantene ikke fikk meninger eller tanker som ikke kom frem i dataene. Ved å benytte meg av et semi-strukturert intervju sto jeg fritt til å improvisere, og endre på hvordan jeg stilte spørsmålene. Om dette vil skape pålitelighet i den forstand at en annen forsker kan få samme resultatet ved en senere anledning, er avhengig av hvordan spørsmålene blir stilt og oppfattet på samme måte.

4.6.2 Gyldighet

Forskningens gyldighet handler om hva slags konklusjoner forskeren egentlig har dekning for å trekke ut fra dataene som er samlet inn. Det er vanlig å skille gyldighet inn i to typer: indre og ytre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Indre gyldighet handler om de konklusjonene forskeren trekker er gyldige for det som er blitt studert. Dette forutsetter at de abstrakte begrepene er meningsfulle, både for de som utgjør forskningsfeltet og de som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Å bruke «tykke beskrivelser» (Geertz, 1983, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230), gir leseren muligheten til å se virkeligheten slik forskeren så den. Det vil si at forskeren må vise til at det er grunnlag for analysene og tolkningene i beskrivelsene av datamaterialet. I tillegg må forskeren vise at disse beskrivelsene og analysene har en sammenheng med tolkningene som blir gjort. Gjennom kapittel 5, *Materiale og drøfting*, henvises det til intervjuene ved hjelp av direkte sitater og gjenfortelling av de ulike ytringene fra informantene. Ved å bruke både direkte sitater og gjenfortelling fra materialet, viser forskeren at det er datamaterialet som er utgangspunktet for funnene som blir presentert. Postholm and Jacobsen (2018) skriver en annen måte å styrke den indre validiteten på er gjennom deltaker-validering. Dette handler om at deltakerne i forskningen får et innblikk i datamaterialet, tolkninger og konklusjoner. Dette ble ikke gjennomført i denne studien, fordi jeg gjennom alle intervjuene brukte tid på å gjenfortelle tankene mine rundt deres svar. Informantene har gjennom hele studien hatt kontaktinformasjonen til både meg og veileder, og fikk beskjed at de hadde full tilgang til å lese gjennom både transkripsjonen og arbeidet med masteren. Dette var det ingen av informantene som gjorde.

Ytre gyldighet går på om funnene fra en kontekst kan generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Overførbarheten i et kvalitativt perspektiv er knyttet til hvorvidt beskrivelsene er gjenkjennbare, og kan styrkes ved at forskeren beskriver forskningen nøye. Ved at forskeren har tykke beskrivelser bidrar til at leseren kjenner seg igjen og kan overføre funn fra teksten til sin egen situasjon, slik kan teksten bli et tankeredskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). I denne oppgaven styrkes den ytre gyldigheten ved at valg og begrunnelser er beskrevet nøye og grundig.

5 Materiale og drøfting

I dette kapitlet beskriver jeg lærernes opplevelser og erfaringer rundt hovedkategoriene tilpasset opplæring, planlegging, læringsutbytte og utfordringer. Samtidig vil jeg drøfte lærernes erfaringer opp mot relevant teori. Gjennom kapitlet har jeg valgt å bruke sitater fra intervjuene, slik at lærernes beskrivelser blir synliggjort. Lærerne har fått tildelt fiktive navn for å tydeliggjøre hvem som sier hva.

Jeg har valgt en tematisk fremstilling, der jeg får fokusert på hva lærerne sier på tvers av de ulike temaområdene jeg kom frem til under analysen av materialet. På denne måten får jeg sammenlignet informasjonen fra alle lærerne i studien.

5.1 Planlegging

«Et fags didaktikk er alle de refleksjoner og kunnskaper man kan knytte til faget og undervisningen i det» (Monsen & Randen, 2017, s. 8). Andrespråksdidaktikk handler altså om refleksjoner og kunnskaper om andrespråkslæring og om undervisning i andrespråk. I samtalene om hvordan lærerne legger til rette for de minoritetsspråklige elevenes faglige og sosiale opplæring, kan det virke som at tilpasningene som blir gjort ikke blir tatt med bakgrunn i andrespråksdidaktikken. Knut forklarer sine tanker:

«Det er jo klart det at når man har jobbet på en skole som jeg har i mange år med høy andel av flerspråklige, så ligger veldig mye naturlig i tilpasningen. Det har altså blitt en del av min pedagogikk».

Til en viss grad vil jeg kunne si meg enig i at når en har arbeidet lenge i skolen, og har hatt mange klasser med minoritetsspråklige elever, vil mye av tilpasningene bli gjort automatisk uten å tenke mer på det. Det at Knut uttrykker at det er en vanlig del av hans pedagogiske arbeid i klassen viser kanskje til at han er trygg på å tilpasse undervisningen til det språklige mangfoldet i klassen. Likevel stiller jeg meg undrende til at tilpasningene skjer naturlig, nettopp fordi han senere i samtalen uttrykker at en som lærer ikke bør gjennomføre opplegg uten å nøye planlegge det på forhånd. Det å planlegge undervisningsøktene handler om å ta hensyn til elevenes forutsetninger for læring. Med minoritetsspråklige elever er det vesentlig at en også bruker andrespråksdidaktikk, samtidig med norskdidaktikk, i planleggingen av den ordinære norskundervisningen.

Videre i samtalene med lærerne blir det også nevnt at mange av tilpasningene som blir gjort, ikke blir tatt med spesielt hensyn til de minoritetsspråklige elevene. Tom bruker ofte bilder og kroppsspråk aktivt i undervisningen, og forteller at dette er et virkemiddel han hadde brukt selv om klassen kun besto av majoritetsspråklige elever: *«For jeg vet jo at jeg har elever som ikke nødvendigvis er så språksterke, selv om de er norske»*. Det virker som om Hilde er ganske enig med dette når hun svarer at bruken av bilder og kroppsspråk hadde blitt gjort uansett: *«Jeg tenker alltid at det sitter en sjel i den klassen som ikke forstår det. Uansett hva bakgrunn de har»*. Hun forteller videre at det er elever i klassen som har lese- og skrivevansker, og at en må ta hensyn til alle elevenes forutsetninger. På den ene siden vil en slik tankegang være viktig å ha i møte med elevene, slik at en ikke utelukker noen elever. Det er viktig å ta hensyn til alle elevenes forutsetninger, om det er språkvansker eller andre utfordringer de tar med seg inn i skolen. På den andre siden kan en ikke sammenligne minoritetsspråklige elever med etnisk norske elever som har språkvansker. Det at minoritetsspråklige elever i klassen ikke er flytende i sitt andrespråk, betyr ikke at de har språkvansker.

Videre i samtalen med Tom legger han til at han antageligvis ikke hadde satt fokus på de samme ordene, i leseøktene eller den generelle undervisningen, om han ikke hadde hatt minoritetsspråklige elever i klassen: *«Jeg tror nok at jeg velger ut ord som ofte kan virke litt banalt å jobbe med for de som har vokst opp med norsk hjemme»*. Det at Tom trekker frem ord og uttrykk som han tenker kan være fremmed for minoritetsspråklige elever viser til en forståelse av at semantikken i språket står i nær relasjon til bakgrunnskunnskap og livserfaring (Monsen & Randen, 2017, s. 21). Selv om ingen av lærerne uttrykker at de eksplisitt tar i bruk andrespråksdidaktikk i planleggingen og gjennomføringen av undervisningsøktene, vil jeg likevel si at mye av andrespråksdidaktikken viser seg gjennom deres fortellinger fra klasserommet.

5.1.1 Faginnhold

Tom har tatt et bevisst valg av hvor fokuset ligger i norskundervisningen, og har delt det opp i tre deler: *«Jeg skiller mellom det tekniske, altså det grammatiske og lesetekniske og sånn, der en lærer å avkode og lese teknisk greit. Så har jeg det som handler mer om forståelse, og så har man den faglige biten»*. Ut ifra uttalelsene til Tom velger jeg å tolke at den første delen, den tekniske delen, omhandler grammatikk og de generelle leseferdighetene med avkodning og ordgjenkjenning. Den andre delen som Tom kaller for forståelse, antar jeg handler om det å kunne forstå det en leser. I den siste delen, som Tom kaller for den faglige delen, tolker jeg som

kunnskapene elevene skal ha om sjanger, norsk kultur og lignende kunnskaper. Ut ifra denne inndelingen av norskfaget virker det som at Tom har en klar tanke om hvordan han vil undervise norskfaget til elevene sine. Tom sier videre: *«Jeg prøver at alle skal være med på så mye som mulig, og med de elevene jeg har så går det stort sett greit når jeg følger de tett opp og hjelper de til å forstå»*. Det virker altså som at tilpasningene Tom gjør, med nivådeling av oppgaver og stillasbygging, fungerer godt med de elevene han når har i klassen. Videre forteller Tom at det er mye mer planlegging og tilpasning rundt de to første kategoriene: *«Det der med teknisk lesing og forståelse, der jobber jeg mye med tilpasning. Det andre går stort sett greit»*. Dette kan tyde på at det er størst behov for å arbeide med den tekniske delen av lesingen og leseforståelsen, og at den tredje delen av faget ikke trenger så mye vektlegging. Tom har valgt å dele norskfaget i tre, der to av kategoriene omhandler lesing. Dette indikerer at lesing blir vektlagt mer enn kunnskapene om sjanger, norsk kultur og lignende. Denne måten å vektlegge deler av faget på kommer også frem i Knut og Silje sine uttalelser.

Knut legger vekt på at tilpasningen i norskundervisningen skal ha en nytteverdi for elevene. Han bruker et eksempel fra matematikken der han stiller spørsmål om verdien av å bruke matematiske fagbegreper aktivt om eleven ikke mestrer regneoppgavene i faget. Hvis jeg kan overføre dette eksempelet til norskfaget, kan det virke som at Knut stiller seg spørrende til nytteverdien av å bruke fagbegreper når eleven ikke kan avkode eller lese på norsk. Det å bruke fagbegreper kan kanskje gjøre undervisningen vanskeligere, og da kanskje ødelegge for forståelsen og opplæringen til eleven. Likevel er det hensiktsmessig å bruke fagbegreper eksplisitt med elevene, slik at de får utviklet skolespråket sitt. For de minoritetsspråklige elevene er det viktig å ha et språklig forbilde, da spesielt innenfor skolespråket. Bruker ikke læreren det eksplisitt i undervisningen kan slike fagbegreper ta lengre tid før de er naturlig med i vokabularet til elevene, og det er viktig at læreren modellerer det akademiske skolespråket (Gibbons, 2015, s. 28).

Silje er også inne på nytteverdien når hun forklarer hva hun vektlegger i norskundervisningen:

«Jeg er mer opptatt av at de skal forstå grammatikken, og skjønne hvorfor det heter «jeg gikk til skolen» ikke «skolen jeg gikk». At de skjønner hvorfor det er riktig og hva som er feil å si mer enn at de vet detaljnivå i norsk språkhistorie».

Hun snakker videre om at hun legger opp til at elevene må ha et minimum av kulturforståelse, men at hovedfokuset er på skriving og lesing. Silje forteller at hun bruker mye litteratur i undervisningen, og at det da selvfølgelig er kjedelig å lese en bok om en bare forstår halvparten

av ordene. I opplæringsloven (1998, §1-1) kommer det frem at opplæringen skal gi elevene en kulturell innsikt, samt kunnskap om Norges nasjonale og internasjonale kulturarv. Som fastsatt i opplæringsloven er det altså viktig at elevene får en kulturforståelse, men en slik kulturforståelse kan være vanskelig om en ikke har de språklige ferdighetene som trengs for å lære om kulturen. Det å ta tak i de grunnleggende ferdighetene som skriving og lesing, vil derfor kunne gi elevene en inngang til kulturen.

Silje baserer seg på forskning når hun sier at hun jobber mye med litteratur i norskundervisningen: *«For det er mye forskning som viser at lesing bidrar veldig positivt»*. Hilde bruker også lesing aktivt med sine elever, og legger til at det å kunne forstå tekstene de leser er veldig viktig: *«Hvis vi har lest noe, så er jeg veldig opptatt av om alle forsto teksten»*. Hun forteller videre at hun alltid planlegger å bruke tid på begrepsavklaring med elevene.

Alle lærerne forteller at mye av tiden i undervisningen går til begrepsavklaring med elevene. Tom forteller: *«Da går jeg gjennom teksten på forhånd og så sjekker jeg hva slags ord det er her jeg tror kan være litt vanskelig for noen som ikke har lært norsk hjemme»*. Begrepsavklaring blir tatt opp som noe veldig viktig i møte med minoritetsspråklige elever i norskundervisningen. Det blir nevnt av flere at det som regel er ord en til vanlig vil forvente at elever i aldersgruppen kan, men fordi de minoritetsspråklige elevene mangler den basen i språket blir det nødvendig å gå gjennom disse ordene. Silje sier: *«Så det er liksom helt dagligdagse ord som er helt vanlige for den aldersgruppen, men de kan det ikke»*.

Gjennom uttalelsene til lærerne om deres vektlegging og tilpasning av innholdet i undervisningen, kommer det frem et fokus på noen av de fem grunnleggende ferdighetene i LK20. De fem grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men utdanningsdirektoratet (2019) poengterer at enkelte fag har et større ansvar enn andre. *«Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive og i å kunne lese»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom lærernes uttalelser om deres norskundervisning kommer det tydelig frem at dette ansvaret for elevenes ferdigheter i lesing og skriving blir tatt på alvor.

Innholdet i undervisningen dreier seg også om elevenes muntlige ferdigheter, og noe Tom har fokusert på er at elevene skal lære seg å spørre spørsmål når de ikke forstår noe i undervisningen. Han sier: *«Så prøver jeg å lage oppgaver som gjør at de blir nødt til å spørre»*. Grunnen til at Tom legger inn dette i undervisningen er at elevene ikke spør om de lurer på noe, og dette fører til at de ikke lærer det de skal lære. En annen muntlig ferdighet er å kunne

diskutere eller forklare sine egne meninger, noe Silje har hatt som fokus med sine elever. For minoritetsspråklige elever vil det være viktig å bruke andrespråket muntlig, fordi en også lærer om språket gjennom å bruke språket i meningsfulle samtaler.

5.1.2 Elevforutsetning

Elevenes referanserammer er noe som blir nevnt når lærerne snakker om deres planlegging av undervisningene. Veldig ofte vil en kunne planlegge undervisningen ut ifra kunnskap elevene har fått fra før av fra familien og kulturen rundt. I et flerkulturelt klasserom er referanserammene ofte enda mer spredt enn i en klasse med hovedsakelig etnisk norske elever. Knut forklarer at når han planlegger undervisningen i klasser med en stor andel minoritetsspråklige elever, tar han utgangspunkt i at de minoritetsspråklige elevene ikke alltid har de samme erfaringsgrunnlagene og referanserammene som majoritetsspråklige elever har. Han forklarer videre at dette tilfører undervisningen noe, men at det også begrenser den. Gjennom samtalen med Knut kommer det tydelig frem at med flerkulturelle klasserom er ikke alltid de etablerte norske tilnæringsmåtene nok, og at en må planlegge annerledes. Silje uttrykker også at en ikke kan ta utgangspunkt i at de har samme bakgrunnskunnskaper i en flerkulturell klasse, fordi majoritetsspråklige elever ofte får mye gratis kunnskap ved å ha foreldre og besteforeldre fra Norge. Hun forteller om de minoritetsspråklige elevene i sin klasse: *«De har jo ikke noe forhold til 2. Verdenskrig. De har andre kriger de tenker på»*. Hun forteller videre at disse forutsetningene styrer mye av hvordan hun legger opp undervisningen.

Som bestemt i opplæringsloven (1998) skal undervisningen bygge på den nasjonale kulturarven, dette gir de minoritetsspråklige elevene perspektivutvidelse (jfr. Kapittel 3.3) i undervisningen. Dette er viktig å få frem i opplæringen, men i en flerkulturell klasse er det også hensiktsmessig å ta i bruk kulturarven til de minoritetsspråklige elevene. Gjennom undervisningen skal alle elever få en opplæring som er både identitetsbekreftende og perspektivutvidende (jfr. Kapittel 3.3). Det vil altså si at i opplæringen bør en ta utgangspunkt i alle kulturene i klasserommet, på denne måten vil både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige få en god opplæring. Dette vil også bidra til et inkluderende klassemiljø, der elevene er interesserte i hverandres kulturelle erfaringer.

Silje nevner at bøker med intertekstualitet ofte blir vanskelig å lese med klassen, fordi de ofte bygger på en forutsetning av at elevene har lest norske eventyr i barndommen eller kjenner til den norske kulturen. Intertekstualitet viser til at en tekst må forstås som et sted der tekster krysser hverandre, slik at det i en tekst vil være elementer fra andre tekster (Skei, 2019). Det

vil kanskje være viktig for Silje å bruke bøker som ikke alltid er skrevet av en norsk forfatter, slik at disse intertekstuelle referansene ikke tar oppmerksomheten bort fra det boken egentlig skal brukes til. Det er også viktig å notere seg at norske eventyr ofte er basert på eventyr en finner andre steder i verden, og at en som lærer kan bruke dette som et utgangspunkt for å inkludere de minoritetsspråkliges kulturelle bakgrunn. Ved å la de minoritetsspråklige elevene fortelle om eventyr de vokste opp med, og sammenligne dem med de vi har i Norge, vil alle elevene få en større forståelse for de ulike kulturene i de forskjellige eventyrene.

Flere av lærerne trekker inn språket som noe de må ta hensyn til ved planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Silje forklarer at de minoritetsspråklige elevene mangler store deler av den språklige basen, som en til vanlig kan forvente at elevene på deres alder har med seg til skolen. Hun legger til et eksempel der en elev spurte om hva en «duk» var. Tom tar frem et lignende eksempel fra sin klasse:

«Sånn som denne uka var det noe om etasjer i den teksten de skulle lese, og for mange norske barn er det helt naturlig. Første og andre etasje, det vet de sånn cirka hva er. Men for de minoritetsspråklige så snakker vi ikke om det her på skolen, for her har vi ikke etasjer heller. Og hjemme snakker de kanskje om det men da på sitt språk. Da må vi hente inn et bilde eller et eller annet, så får de tenke seg om. Hva er en etasje? Så får jeg forklart de hva en etasje er, og hva andre etasje blir i forhold til første etasje».

Selj (2008) skriver at det er vanlig at minoritetsspråklige elever ofte har en mer begrenset base i andrespråket, dette samsvarer med lærernes erfaringer. Der de etnisk norske elevene har vokst opp med ord og uttrykk på norsk, har ikke de minoritetsspråklige elevene vokst opp med dette, og det vil da være noen ord og uttrykk en må forklare. Det at de minoritetsspråklige elevene ikke har de samme språkkunnskapene som de etnisk norske vil selvfølgelig tilføye undervisningen noe, men slik som Knut nevne kan det også begrense den litt. Som jeg har drøftet tidligere vil de ulike språkkunnskapene åpne opp for å sammenligne språk og utvikle elevene metaspråk, om det blir brukt hensiktsmessig på lik linje med andre deler av undervisningen. Det å samtale om språk vil være lærerikt for både majoritet- og minoritetsspråklige elever i klassen, og på den måten gi noe ekstra til undervisningen. I form av begrensning vil det kunne begrense nivået og tempoet på undervisningen, fordi en hele tiden må bruke tid på å forklare ord og uttrykk som en til vanlig kan regne med at elevene forstår.

5.2 Tilpasset opplæring

Forskning har vist at tilpasset opplæring ofte blir forstått som elevaktive arbeidsformer og individuelt arbeid og rettleiding (Bachmann & Haug, 2006, s. 48). Denne måten å forstå tilpasset opplæring kan se ut til at lærerne også har, det som Bachmann og Haug (2006) kaller for en smal tilnærming til tilpasset opplæring (jfr. Kapittel 3.1.1)

Tom presenterer sin forståelse av tilpasset opplæring slik:

«Jeg tenker altså at i mitt klasserom så tenker jeg at alle skal ha noe å gjøre på, på sitt nivå. Det er ikke sikkert at det kan gi alle en individuell leselekse, for det går jo ikke. Det hadde jeg aldri klart å få til på en måte. Men jeg kan gjøre det sånn at jeg har forskjellige spor med leseoppgaver, og så kan jeg dele de ut til de jeg tenker det vil passe for».

Hilde forklarer sin forståelse slik: *«Ja, det blir jo at hver og en skal få opplæring ut ifra sitt ståsted».*

Knut svarer følgende på samme spørsmål:

«Norge er jo veldig gode på tilpasning, men det som jeg legger i tilpasset opplæring er jo å tilpasse undervisningen på et nivå som er, i mine øyne, størst mulig grad nytteverdi for eleven da. Et eksempel er at en tekst som skal leses, må både kunne gi mening, mestring og økte leseferdigheter. Hvis teksten er litt for vanskelig, rammer det minst ett av de områdene».

Til slutt legger jeg til Silje sin formulering:

«Da tenker jeg at man må ta hensyn til elevenes forutsetninger. Det er også en stor jobb å prøve å finne ut av hvordan lærer denne eleven best? Samtidig blir det jo også sånn at du må på en måte undervise i klasserommet de som er svake og de som er sterke. Slik at du har et veldig stort spenn, at det påvirker veldig undervisningen. Da er jo ofte en løsning å legge seg på midten og gå rundt å hjelpe de som du vet vil trenge hjelp, og så dele ut vanskelige oppgaver til de som synes at dette kan være kjedelig».

Lærernes uttalelser om tilpasset opplæring kan tyde på en smal tilnærming av tilpasset opplæring. Dette fordi deres uttalelser omhandler den enkelte elev, der de tilpasser til de enkelte tilfellene. Knut tilpasser undervisningen til et nivå som er mest mulig nytteverdig for eleven, og bruker tekstlesing som eksempel. Ut ifra eksempelet Knut bruker kan en tolke det slik at han gir elevene ulike tekster basert på deres nivå, slik at alle får oppleve mening, mestring og økte

leseferdigheter. Hilde vil at alle skal få en opplæring ut ifra sitt individuelle ståsted, som tyder på en tilpasning etter elevenes nivå. Slik som Knut og Hilde, vil også Tom tilpasse undervisningen slik at alle elevene har noe å gjøre på sitt eget nivå. Silje tilpasser sin undervisning til både de svake og de sterke elevene med bruk av ulike metoder. En slik forståelse av begrepet tilpasset opplæring kan tyde på en forståelse som Bachmann og Haug (2006) kaller for en smal tilnærming. Dette vil i tillegg underbygge det Nordahl (2012) sier om at «den metodeorienterte og individrelaterte oppfatningen av tilpasset opplæring står sterkt i skolen» (Nordahl, 2012, s. 95).

En grunn til at flertallet av lærerne har et mer individrettet fokus på tilpasset opplæring kan ha med formuleringen av tilpasset opplæring i opplæringsloven (1998), der det står at opplæringen skal tilpasses etter evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Denne formuleringen kan bli tolket til en smal tilnærming av tilpasset opplæring, der den setter individet i fokus av opplæringen. Hvis en sammenligner formuleringen av tilpasset opplæring i opplæringsloven med formuleringen som er brukt i LK20, vil en se at formuleringen i LK20 kanskje har en mer fellesskapsorientert tilnærming til tilpasset opplæring. I LK20 står det at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3-2). Sammenlignet med opplæringsloven sin formulering, er det et mindre fokus på å tilpasse til enkelteleven. Ved å bruke ord som elevgruppe og fellesskap, kan en i større grad tolke det i retning av en bred tilnærming av tilpasset opplæring.

5.2.1 Stillasbygging

Stillasbygging (Jfr. Kapittel 3.5.1) er et fenomen som preger lærerne sine fortellinger når temaet er tilpasset opplæring. Flere av dem legger vekt på å gi elevene ekstra støtte på ulike måter i undervisningsopplegget. Samtlige lærere trekker inn bruk av visuell støtte i undervisningen sin. Tom bruker bilder og tegninger når han forklarer noe nytt for klassen, han bruker et eksempel om læringsveggen de har i klasserommet:

«Det prøver jeg å være flink til å bruke på læringsveggen vår. Der henger vi opp ord som vi jobber med eller ting som handler om det. Sånn som nå når vi har eventyr, at jeg henger opp bilder og så ordet til det vi jobber med. Kanskje hvis vi skal fortelle et eventyr, eller jobber med et eventyr, så har jeg bilder og ord fra karakterene og det de gjør i eventyret»

Selv om han noen ganger får beskjed av de majoritetsspråklige elevene i klassen om at han ikke trenger å bruke tid på å forklare noen av ordene, fortsetter han med dette. Han vet at flere av de minoritetsspråklige elevene ikke alltid forstår alle ordene som blir brukt i klassen; ord som for majoritetsspråklige elever kan virke vanlige og lette.

«Spesielt for bare en sånn liten preposisjon som de minoritetsspråklige ikke skjønner forskjellen på på eller under, eller legge til og trekke fra. Altså, det er sånne begrep som vi har i språket vårt som uansett om du forenkler det, så skjønner de ikke helt hva du mener. Du må på en måte tegne det, vise det for at de skal forstå».

Hilde bruker også mye visuelle hjelpemidler for å variere undervisningen, og legger til: *«For det hjelper ikke bare med språket. Kan ikke bare prøve å si det på en annen måte. Du må ha visuelle konkreter. De må ha det visuelt rett og slett».* Tom tenker at det å visualisere undervisningen vil hjelpe flere elever. Han forteller at han ofte bruker kroppen eller andre gjenstander for å mime preposisjoner, eller mime det verbet de skal bøye: *«Når en står og prater og at jeg illustrerer et verb: at jeg gjør det som jeg forteller at jeg gjør».*

Her ser det ut til at Tom og Hilde bruker *message abundance* (jfr. Kapittel 3.5.1.), for å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene forstår innholdet. Tom og Hilde sin begrunnelse for å bruke flere uttryksmåter er at det er viktig at alle elevene forstår, og at det derfor noen ganger er lettere å bruke bilder eller andre uttryksmåter når en forklarer. Det som er poenget med å bruke *message abundance* er at alle elevene i klassen skal forstå innholdet i undervisningen, med andre ord skal elevene få et *comprehensible input* (jfr. Kapittel 3.5.1). Det er flere måter en kan gi elevene et *comprehensible input* på, som for eksempel bruk av elevenes morsmål eller interaktive tekster. Bruk av interaktive tekster er det ingen av lærerne som trekker frem, men det var heller ingen spørsmål i min intervjuguide som rettet seg inn mot bruken av dette. Jeg kan derfor ikke si for sikkert om noen av lærerne bruker dette i undervisningen eller ikke. Bruk av morsmålet skjer i ulike grader, jeg drøfter dette litt senere.

Gjennom samtalene med lærerne er det mye som tyder på at de bruker ulike typer stillas for å kunne tilrettelegge undervisningen, slik at også de minoritetsspråklige får med seg innholdet. Knut bruker en form for muntlig stillasbygging i møte med minoritetsspråklige elever i klassen, og forklarer at når han har minoritetsspråklige elever i klassen passer han på å legge språket sitt på et nivå som er forståelig for disse elevene. Han forteller også at han pleier å gjenta det elevene sier med en riktig setningsoppbygging, eller å utdype elevenes svar med å legge på fagspråk. Det å utfylle og videreutvikle elevenes svar gjennom omformuleringer og tydeliggjøring er en

måte læreren kan støtte opp språket til minoritetsspråklige elever (Evensen, 2018). Når læreren omformulerer og tydeliggjør elevens svar kan det være med på å videreutvikle og revidere elevenes antatte hypoteser om andrespråket (jfr. Kapittel 3.4.3). En slik modellering kan være en implisitt måte å rette på elevens muntlige språk, samtidig som at en anerkjenner uttalelsen fra eleven som noe viktig i klassens samtale. Dette muntlige stillaset kan en fin støtte for minoritetsspråklige elever for å peke ut små grammatikdetaljer eller uttale av ord, men i møte med fagbegreper eller andre deler av skolespråket kan det i følge Gibbons (2015, s. 28) være mer hensiktsmessig å ha en mer eksplisitt eksemplifisering for elevene. Hun begrunner denne meningen med at fagbegrepene i skolespråket ikke bare uten videre blir *plukket opp* av elevene, og som lærer må en eksplisitt modellere bruken av disse fagbegrepene i skolespråket. Derfor vil denne muntlige formen av stillasbygging se annerledes ut etter hva en forventer at elevene skal lære av det.

Videre forteller Knut at han gir forenklete oppgaver eller støtteark under skriveprosjekter til minoritetsspråklige elever som trenger det:

«Det vil si at de i størst mulig grad gjør det samme som de andre, men at de har mer hjelp. Enten mer som er skrevet på et ark, der de fyller inn helt basic for mindre elever. Eller at de har hjelpesetninger og hjelpeord som de kan se og skrive etter».

Det Knut forklarer her kan ligne på noen typer skriverammer, som er et stillas en kan bruke for å veilede elevene i tekstskapingen sin. Skriverammer kan strukturere innholdet i teksten, eller gi hjelp i form av setningsstartere, bindeord og setningsmønstre (NTNU, 2022). Ved bruk av skriverammer er det viktig at læreren modellerer og veileder elevene, med andre ord bør læreren diskutere formålet og nytten av rammene før elevene begynner bruker dem som støtte i egen skriving. Skriverammene skal ikke være faste rammer som elevene skal holde seg etter, og det er viktig for lærer å kommunisere at skriverammene er fleksible verktøy (NTNU, 2022). Dette fordi målet med skriverammene, som et stillas, er at elevene etter hvert skal kunne klare seg uten dem i egen tekstskaping.

5.2.2 Arbeidsmetoder

Variasjon av arbeidsmetoder kan virke som strategi for å sikre at mangfoldet i elevgruppen får et utbytte av opplæringen som gis. Silje forteller at variasjon i arbeidsmetoder er viktig for å gi alle elevene en mestringsfølelse, som påvirker motivasjonen til elevene. Hun trekker frem eksempler om at elevene i noen timer sitter sammen og arbeider i grupper, mens de i andre

tilfeller arbeider individuelt med en tekst. Tom og Hilde trekker inn at de ofte legger opp til at elevene får samarbeide med hverandre når de løser oppgaver. Om dette sier Tom: *«Det er jo en fin måte å tilpasse på, uten at jeg er den som hjelper til hele tiden».*

En slik måte å organisere undervisningen på, der elevene samtaler med hverandre, kan skape gode situasjoner for språktilegnelse. Dette fordi barn utvikler språket når de er i kommunikasjon med andre (Danbolt, 2005, s. 195; Gibbons, 2015, s. 9; Kibsgaard & Husby, 2009, s. 47). Gibbons (2015, s. 25) bruker begrepet *comprehensible output* (jfr. Kapittel 3.5.1) når hun forklarer at elevene har et behov for å bruke språket muntlig i meningsfulle kontekster. Det å samarbeide om å løse oppgaver i små grupper eller i par kan ha en stor verdi når det kommer til utviklingen av språk (Gibbons, 2015, s. 26). Ingen av lærerne tar opp muligheten over at noen minoritetsspråklige elever ikke er komfortable med å bruke andrespråket i klassens fellesundervisning. Likevel vil jeg trekke inn det at bruken av smågrupper eller læringspartnere i undervisningen vil kunne støtte språkbruken til minoritetsspråklige, ved at de får brukt andrespråket rundt færre personer om gangen.

Knut varierer også undervisningen, og sier det slik: *«Det er alt fra høytlesning til forklaring til diskusjoner i klassen».* Knut legger til at han noen ganger må gå gjennom tavleundervisningen i et normalt tempo og sette noen av elevene i gang med oppgaver, for så å ta alt om igjen i et lavere tempo med mer begrepsavklaring. Dette forteller også Hilde at hun gjør:

«Hvis vi har lest noe, så er jeg veldig opptatt av om alle forsto teksten. Og så er det gjerne 7 stykker som rekker opp hånden, og vi forsto det ikke. Så sier jeg; ja dere andre, har dere forstått det, ja de har forstått det. Ja, men da kan dere gå og jobbe videre. Og så har jeg en ny runde med de som har rekt opp hånden som ikke forsto det».

Det at Knut og Hilde forklarer og repeterer innholdet i undervisningen er viktige for elevenes læringsutbytte, og kan være med på å påvirke elevenes motivasjon til å lære. Det kan være demotiverende for elevene å starte på oppgaver når de fra før av ikke forsto forklaringen som læreren ga i begynnelsen av timen.

Flere av lærerne trekker inn lek som en viktig arbeidsmetode i møte med andrespråksopplæringen. Hilde trekker frem at ved bruk av leker og konkurranser får en frem konkurranseinstinkt til elevene, som motiverer og gjør læringen gøy. Hun trekker frem en undervisningsøkt der de skulle gå gjennom setningsoppbygging, der elevene var så lite

motiverte med vanlig tavleundervisning og oppgaver. Hun fant til slutt ut at elevene fulgte mer med og lærte fortere gjennom en lek:

«Så fant jeg et kortspill som heter «Stokk om», der du skal stokke om på setningene slik at de blir riktig. Så det begynte jeg med. Og så hadde vi selvfølgelig en liten kjeks til vinneren. Belønning er viktig. Og så satt vi med det der, og de ble så ivrig. Og de ble så flink».

Det at det åpnes for lek i skolen er viktig, fordi barna her kan utvikle «evnen til å bruke språket på mange ulike måter» (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 21). Knut trekker frem at det å bruke språkleker med elevene kan bidra til at de blir tryggere i å bruke språket aktivt. Han mener at gjennom lek kan en ufarliggjøre språket, og fortsetter med å fortelle at han ofte bruker en form for Alias. Han ber elevene fortelle han hva han holder i hånden, men elevene har ikke lov til å bruke navnet på tingen som han holder. Han mener det å leke med språket er utrolig viktig, og sier at det er med på å gjøre språket ufarlig. Det å bruke leker som metode i språklæringsprosessen kan også stimulere elevenes nysgjerrighet for språket (Høgshaug, 2018), og en kan kanskje bruke disse lekene til å åpne opp om samtaler om språket. Videre forteller Knut at det er viktig at en da ikke legger opp til riktig og galt, slik at elevene ikke må prestere på denne måten. Han forklarer: *«Da får man på en måte aktive elever som bruker språket sitt uten at de hele tiden skal bli målt».* En annen språklek som Knut trekker frem, er en lek han kaller for «hvem skal ut». Han forklarer at denne leken: *«er veldig fin i forhold til å få barna til å bruke språket sitt i læring, altså i klasserommet, der det er forskjellige nivåer og store forskjeller».* Her legges det opp enten fire ord, bilder eller figurer, og så skal barna velge en som ikke passer inn og forklare hvorfor denne ikke passer inn med de andre. Om spillet sier Knut:

«Da er det ingen rette svar. Det er ingen gale svar. For å oppnå god språkutvikling så må man jo ha aktive barn, man må jo ha barn som tør å bruke det språket. Enten det er godt språk eller begrenset».

En slik lek kan åpne opp for diskusjon, der elevene må begrunne svarene sine. I tillegg til at elevene får deltatt i meningsfylt kommunikasjon med både lærer og elever, er det med på å utvikle elevenes evner til å kunne forklare sine egne tanker og meninger. Det å bruke lek som utgangspunkt vil kanskje skape en lettere stemning i klassen, der fokuset ikke er på å bruke språket korrekt eller gi det riktige svaret.

5.2.3 Nivådeling

Når lærerne snakker om tilpasset opplæring, blir nivådeling nevnt som en løsning for flere av lærerne. Tom bruker ofte individuelle oppgaver i undervisningen, og forteller at disse oppgavene er nivådelt etter elevenes evner og forutsetninger. Han poengterer at det ikke betyr at han tilpasser leseleksen til hver enkelt elev, men at han har ulike nivåer av oppgaver som han bruker til elevene. Han grunngir dette med å si: *«For alle må jobbe med noe som gjør at de kommer litt videre, det må ikke være for vanskelig og det må ikke være for lett»*. Hilde er også en av de lærerne som trekker inn nivådelte oppgaver som en måte å tilpasse undervisningen på. Hun forklarer at på denne måten prøver hun å tilpasse slik at flest mulig av elevene lærer noe.

«Hvis de får ulike oppgaver så har jeg nivådelt oppgavene, slik at de som trenger å strekke seg enda mer, og er veldig flinke, får det vanskeligste nivået og de som sliter får det letteste nivået, og de andre får sånn midt på».

Ut ifra forklaringene til Tom og Hilde tyder det på at de differensierer innholdet ved at oppgavene til elevene er nivådifferensiert (jfr. Kapittel 3.1.2). På denne måten får alle elevene oppgaver der de føler på både mestring og utfordring. Tom forteller om oppgaveheftene han har brukt i det siste med sine elever, der det er stort fokus på leseforståelse og avkoding. Som et eksempel på nivådifferensieringen forteller han at ikke alle elevene har oppgaver om leseforståelse: *«Det er noen elever som strever litt mer, de har gjerne ikke leseforståelses spørsmålene til slutt, men jobber enda mer med stavelse inndeling av ord for å få skikkelig god flyt på lesingen sin»*. Tom velger her å sette fokus på elevenes leseflyt, før de begynner med oppgaver om leseforståelse. Forskning sier at leseflyt er viktig for leseforståelsen (National Reading Panel, 2000), og må derfor øves på. Jeg vil likevel stille meg litt spørrende om en burde utelate oppgaver om leseforståelse. Leseflyt er avhengig av en automatisert ordgjenkjenning, og den eneste måten elevene blir bedre på ordgjenkjenning er ved å lese mye. Et fokus på elevenes leseflyt trenger kanskje derfor ikke å utelukke oppgaver om leseforståelse. For å bedre elevenes leseflyt må elevene lese jevnlig, men om elevene ikke forstår hva de leser kan det ødelegge for leselysten. Når kommer dette veldig an på leseferdighetene til elevene, om eleven ikke klarer å avkode ord er kanskje leseforståelse litt for mye å be om. Dette er noe læreren selv må vurdere.

Silje tilpasser også ofte innholdet i undervisningen ved bruk av nivådifferensiering. Hun tar frem et eksempel fra arbeidet de har hatt med litteratur, der elevene får ulike tekster: *«Vi har et bevisst forhold til at elevene for eksempel får ulike tekster, men så jobber de med de samme*

spørsmålene til teksten. Slik at vanskelighetsgraden blir forskjellig». Silje mener at ved å gi elevene enklere tekster, men med samme type spørsmål, vil elevene oppnå samme læringsutbytte som de elevene med vanskeligere tekster. Med første tanke vil jeg si meg enig, fordi spørsmålene til teksten omhandlet sjangertrekk, og en språklig lettere tekst gir fortsatt et utgangspunkt til å se etter sjangertrekk. Likevel burde en kanskje tenke over om tekstene, som er på et lavere språklig nivå, også er lettere i form av sjangertrekk. I tyngre tekster vil det kanskje være vanskeligere å tyde spesifikke sjangertrekk, fordi språket er vanskelig. Om det er slik vil denne måten å tilpasse oppgavene på virke som en kompensatorisk strategi, der de minoritetsspråklige elevene får oppgaver som er lettere både kognitivt og språklig.

Videre i samtalen med Silje uttrykker hun at det kan være vanskelig å tilpasse undervisningen til en klasse med mange nivåer, og at det ofte er lettere å ta utgangspunkt i gjennomsnittseleven:

«Da er jo ofte en løsning å legge seg på midten og gå rundt å hjelpe de som du vet at vil trenge hjelp, og så dele ut vanskelige oppgaver til de som synes at dette egentlig er litt kjedelig».

Silje viser her til en bruk av tempodifferensiering (jfr. Kapittel 3.1.2) av lærestoffet. På denne måten får alle elevene jobbe med det samme innholdet, men i ulikt tempo. Denne måten å differensiere arbeidet på kan gi elevene både mestring og utfordring på sitt eget tempo, men krever også at læreren har godt kjennskap til klassen og elevenes utgangspunkt. En må også tenke over hva en som lærer har kapasitet til å gjennomføre i klassen. Det vil være en uheldig tilpasning om en ikke klarer å gi støtte til alle de elevene som trenger hjelp, på samme måte vil det fort bli altfor kjedelig for de sterke elevene om undervisningen blir lagt på et for lavt nivå. Tempodifferensiering, på lik linje som nivådifferensiering, krever nøye planlegging for å kunne møte elevenes forutsetninger.

5.2.4 Flere språk

Flere av lærerne uttrykker at de tar i bruk morsmålet til de minoritetsspråklige elevene ved å be dem oversette ord eller uttrykk til sitt morsmål, og så sammen i klassen sammenligne ordene. Tom forteller fra sin klasse: *«Og så prøver jeg å vise de på en måte hvordan grammatikken, hvordan det skal være. Sånn bøyning og sånn, at det kanskje er det noe i ditt språk som du bøyer».* Det at lærerne tar i bruk og anerkjenner de minoritetsspråklige elevenes morsmål vil kunne gi disse elevene en identitetsbekreftelse, som er viktig i arbeidet med et inkluderende klassemiljø. Jeg vil også trekke inn det Danbolt (2005, s. 194) skriver om at «en slik

sammenligning av ord og lydstrukturer på ulike språk vender interessen mot språkets form og stimulerer elevenes nysgjerrighet på språk i sin alminnelighet». Det å trekke inn andre morsmål i undervisningen kan også være til fordel for alle elevene, ikke bare de minoritetsspråklige elevene. Det å vende blikket mot språket, med ulikheter og likheter, kan styrke elevenes metaspråk.

Læreplanen i norsk skriver at «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette viser til en ressursorientert skole (jfr. Kapittel 3.3), der elevenes samlede språklige ressurser blir anerkjent, og lærere legger til rette for at elevene kan bruke sine språkferdigheter på andre språk som ressurs (Monsen & Randen, 2017, s. 43). Det å åpne opp for at elevene kan bruke sitt morsmål i opplæringen og på denne måten anerkjenne elevenes ressurser på morsmålet er med på å skape et inkluderende fellesskap i skolen. Når lærerne trekker inn det å bruke morsmålet i undervisningen, blir det ikke tatt opp som noe de på forhånd planlegger å trekke inn i undervisningen. Det blir fortalt som noe mer spontant de noen ganger gjør når det er felles tavleundervisning. Eksempel fra samtalen med Knut:

«Det er også dette med å gjøre språket gøy, og ufarlig som jeg snakket om. Men også å bruke deres språk i mange sammenhenger. Den identitetsfølelsen de har. «Hva betyr det på ditt...?», det spørres jo hva eleven deler, men i noen klasser har det vært veldig greit. «Hva betyr det på tamilsk», «hva betyr det på arabisk», og så er det litt sånn gøy».

Hauge (2014, s. 25) forklarer at en skole med en mer problemorientert tilnærming til flerspråklighet vil ikke det språklige og kulturelle mangfoldet bli brukt, bare påpekt. En skal derfor ikke trekke inn den flerspråklige kompetansen til elevene bare for å gjøre det, men den skal brukes på en hensiktsmessig måte på lik linje med andre ting som blir tatt opp i undervisningen.

Når det gjelder å legge til rette for et inkluderende klassemiljø, der elevene kan bruke de språklige ressursene de har fra før av, forteller Knut at han i noen sammenhenger lar elevene få bruke både engelsk og norsk for å uttrykke seg selv i klasserommet. Han sier: *«Når de kan blande både norsk og engelsk så har de plutselig litt flere ord de kan bruke».* Han fortsetter med å fortelle at det er viktig i møte med barn generelt, men kanskje da spesielt med minoritetsspråklige elever, at en ser på det som en gøy utfordring med flere språk. Knut åpner her opp for en kodeveksling, der elevene får veksle mellom engelsk og norsk. Jeg bruker

begrepet kodeveksling (jfr. Kapittel 3.5.3) på det Knut forklarer, ikke transspråking (jfr. Kapittel 3.5.3), fordi Knut forteller at han tydelig poengterer for elevene at det er to ulike språk og at en til vanlig ikke skal blande de. Til tross for at noe forskning og litteratur (Thomas & Collier, 2002, hentet fra Egeberg, 2019; García & Wei, 2019) legger opp til en sammenheng mellom språkstrukturene, virker det som at Knut forstår de ulike språkene som separate systemer. Han uttrykker ikke en tanke om at deres språklige ferdigheter i norsk og engelsk er en del av et felles språklig repertoar. I tillegg er ikke kodevekslingen som Knut bruker med elevene, brukt på bakgrunn av å støtte deres språklige utvikling. Det er brukt som en måte å kommunisere på, der han tenker at elevene har ulike vokabular på de to språkene. Knut legger heller ikke opp til at de minoritetsspråklige elevene får bruke morsmålet sitt i denne kodevekslingen og avgrenser det til en veksling mellom norsk og engelsk. En grunn til at Knut begrenser seg til bruken av kun norsk og engelsk, kan være basert på hans egen språklige kapital. Det kan føles vanskelig og utrygt å åpne opp for at de minoritetsspråklige elevene får bruke sitt samlede språklige repertoar når en selv ikke kan disse språkene. García og Wei (2019, s. 125-126) viser til at lærere ikke trenger å være flerspråklig for å kunne ta i bruk transspråking i undervisningen. Dette er kanskje noe flere lærer bør utfordre seg selv på i klasserommet?

5.3 Læringsutbytte

Det at lærerne nevner flere måter å tilpasse undervisningen på, viser til et ønske om at alle elevene skal få et godt læringsutbytte fra opplæringen. Om alle elevene i klassen fikk like stort læringsutbytte var det delte meninger om. Hilde mener at de minoritetsspråklige elevene har et like stort læringsutbytte som de majoritetsspråklige elevene: *«De kommer ikke på samme nivå faglig, men læringsutbytte som hver og en har er jo det samme. For de har et stort læringsutbytte på det nivået som de er»*. Hun forklarer videre at det er ikke et mål at alle elevene skal bli genier, men at de skal kunne minimumskravene for å kunne fungere i samfunnet. Et eksempel hun bruker er at læringsmålene for undervisningsøktene kan være ulike for de ulike elevene: *«Et læringsmål, så kan noen nå målet bare med å huske at Oslo er hovedstaten i Norge. Mens de flinkeste skal kunne alle byene i Norge»*. Hun poengterer at det er målene for undervisningen som blir ulike. Tom uttrykker den samme tanken om læringsutbyttet til de minoritetsspråklige elevene i klassen: *«Jeg tror nok at akkurat i norsk og matte så tror jeg de får det samme utbytte sånn på sitt nivå på en måte»*.

Hildes begrunnelse, når hun sier at ikke alle elever skal bli genier kan jeg si meg enig i. Det er ikke et poeng at alle elever skal mestre alt like bra, men det er fortsatt viktig at alle elevene får en aldersadekvat opplæring i skolen. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer læringsutbytte som det «den enkelte har lært, og kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen». Videre har hvert fag en læreplan med kompetansemål for ulike skoletrinn, som setter en standard for hva elevene bør kunne. Slik som utdanningsdirektoratet definerer læringsutbytte, tyder det på at kompetansemålene er en måte å måle læringsutbytte til elevene. Læringsutbytte, slik Tom og Hilde forstår det, ses ikke i sammenheng med skoleresultater, men som en læringskurve hver enkelt elev har med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger. Hvis de minoritetsspråklige elevene da har et utgangspunkt som er lavere enn de jevnaldrende majoritetsspråklige elevene, og de etter Tom og Hilde sin forståelse har et likt læringsutbytte, vil de ikke da alltid være under en aldersadekvat utvikling gjennom opplæringen på skolen?

Det er naturlig å tenke at en 8 åring, som nettopp har kommet til Norge, ikke ligger på det samme nivået i norsk som en etnisk norsk elev. Opplæringstilbudet slike elever møter avhenger i hvilken skole det er, og hvilke ressurser skolen kan tilby. Det er ikke alle som får tilbudet i å begynne i en innføringsklasse, og ikke alle skoler har mange nok morsmåls lærere. Skolen Tom arbeider på har for eksempel avvirket innføringsklasser, og tilgangen til morsmåls lærere er liten. En kan kanskje spørre seg om det er mulig å gi en aldersadekvat opplæring for elever som kommer rett inn i det ordinære klasserom, uten en innføringsklasse. Hvor mye vil de egentlig få med seg av en undervisning som foregår på et fremmed språk, selv med tilpasninger? Ettersom tilpasningene skjer på norsk, vil opplæringen både faglig og språklig måtte ligge langt under det nivået de majoritetsspråklige klassekameratene får opplæring på. Den vil faktisk ligge langt under det intellektuelle og språklige nivået de minoritetsspråklige elevene kunne ha håndtert om opplæringen skjedde på deres morsmål (Øzerk, 2003).

I motsetning til Tom og Hilde, svarer Knut og Silje at læringsutbyttet til de minoritetsspråklige elevene er svakere enn de majoritetsspråklige elevene. Knut sier at han ofte endrer målene og forventningene til hva elevene skal få med seg når han underviser i en klasse med mange minoritetsspråklige elever, fordi han vil være sikker på at han har sikret språkforståelsen. Silje tenker i samme retning og forklarer at i grupper med størst antall minoritetsspråklige elever vil mye av tiden gå til begrepsavklaring: *«De får generelt i alle fag på en måte mindre læringsutbytte fordi vi må bruke så fryktelig mye tid på å forklare ord som man egentlig burde forvente at de kan»*. Det virker som at Knut og Silje har en annen forståelse av begrepet læringsutbytte enn Tom og Hilde har. De forklarer at de mye av tiden må forklare ord eller

begreper, som tar oppmerksomheten bort fra det elevene egentlig skal lære. Dette indikerer at Knut og Silje forstår læringsutbytte ut ifra elevenes skoleresultater, der for mye tid på begrepsavklaring ender med at de minoritetsspråklige elevenes skoleresultater, sammenlignet med majoritetsspråklige elever, er svakere. Til tross for at lærerne har forskjellige måter å forstå begrepet læringsutbytte på, vil jeg si at deres forklaringer ender opp med samme konklusjon: at de minoritetsspråklige elevene har svakere skoleresultater enn de majoritetsspråklige.

Videre i samtalen om læringsutbyttet til de minoritetsspråklige sier både Knut og Silje at de tror de minoritetsspråklige elevene får et større læringsutbytte når det er mange majoritetsspråklige elever rundt dem. Knut forklarer at i et læringsfellesskap der andelen med majoritetsspråklige elever er størst, vil de minoritetsspråklige elevene ha et bedre utgangspunkt. Dette fordi de majoritetsspråklige elevene vil kunne styrke språket til de minoritetsspråklige elevene og øke læringsutbyttet. Silje forteller at hun tror de minoritetsspråklige elevene hadde lært seg norsk bedre og raskere om de hadde et flertall av majoritetsspråklige elever i klassen. Dette fordi hennes elever som regel kommuniserer med hverandre på morsmålet og får slik ikke videreutviklet andrespråket sitt: *«De sitter fast i en sånn mellomspråklig fase»*. Det virker altså som at Silje mener elevene ikke får utviklet andrespråket videre fordi de alle er i en utviklingsfase. I lys av mellomspråksteorien (jfr. Kapittel 3.4.3), kan en tenke seg at fordi de minoritetsspråklige elevene har få majoritetsspråklige elever å teste ut hypotesene sine på, får de mindre muligheter til å revidere hypoteser som er feil eller automatisere hypoteser som stemmer. På denne måten kan en derfor argumentere for at det er nødvendig med en viss mengde majoritetsspråklige elever i klassen. Knut er inne på samme tankegang: *«En ser jo at de blir løftet på en helt annen måte, fordi de har flere som snakker godt norsk rundt seg, og kan hjelpe de og være med å begrepsavklare da»*. En undersøkelse gjort av James S. Coleman (1966, hentet fra Øzerk, 2003, s. 51) var en av konklusjonene at skoleprestasjonene til de minoritetsspråklige elevene var høyest i etnisk-sammensatte eller etnisk-integrerte skoler. Coleman konkluderte altså med at elever med akademisk ressurssterke foreldre, har positiv påvirkning på skoleferdighetene til de minoritetsspråklige elevene som har vennsrelasjon med disse elevene. Selv om Coleman sin studie ble gjennomført på 60-tallet, virker den like gjeldende gjennom det Knut og Silje uttrykker om klassesammenhengen.

Ovenfor uttalte Silje at de minoritetsspråklige elevene sitter fast i en mellomspråklig fase. Mellomspråkskontinuumet (jfr. Kapittel 3.4.3) viser til at innlæringen av et andrespråk er en prosess som går over lang tid. Elevene skal gjennom flere stadier i innlæringen av andrespråket, og det er vanskelig å gi klare beskrivelser for disse stadiene. Det at majoriteten i klassen er

minoritetsspråklige vil kanskje kunne være med på at de bruker lengre tid på de ulike stadiene i mellomspråket? Likevel vil jeg si meg uenig at de *sitter fast* i en mellomspråkfase. Det er ingen fast ramme på hvor lang tid det vil ta for enkelte å lære seg et andrespråk, men det at elevene prøver ut hypoteser, rett og galt, viser til at språket fortsatt er i utvikling.

5.4 utfordringer

Når lærerne snakker om tilpasset opplæring i sammenheng med undervisningssituasjonen nevner de flere utfordringer. utfordringer har på den ene siden vært knyttet til at de minoritetsspråklige elevene ofte har språklige utfordringer i læringssituasjonen, som er blitt tatt opp gjennom drøftingen ovenfor. På den andre siden har utfordringene blitt knyttet opp mot skolens rammer og tidsbruk, i tillegg nevner spesielt Silje og Knut utfordringer med å inkludere de minoritetsspråklige elevene i et faglig og sosialt fellesskap.

5.4.1 Tid

Hilde og Tom beskriver utfordringer med skolens rammer og tidsbruk. Tom trekker frem manglende tid som en utfordring med planleggingen av undervisningen: *«Jeg synes kanskje noe av det som er mest utfordrende er faktisk å ha tid, til å både få tenkt ut på en måte, hva kan vi gjøre. Og lage til»*. Som nevnt tidligere i analysen differensierer mange undervisningen og oppgavene basert på elevenes nivå, noe som trenger mye planlegging. Tom uttrykker en frustrasjon rundt læreverkene, som ikke har nok nivådeling til å passe det store mangfoldet i elevgruppen:

«For det er jo klart våre bøker og alt det materialet vi har på skolen er ofte laget for å ha en norsk klasse i matte, eller norsk eller naturfag eller hva det nå skulle være. Men de har ikke tatt høyde for i oppgavene sine eller i tekstene sine, for at andre elever skal lese det eller forstå det eller bruke det».

Videre trekker Tom frem at det er vanskelig å ha tid og kapasitet til å hjelpe alle elevene: *«Vi klarer veldig mye i klasserommet uten ekstra hjelp, men vi får ikke hjulpet de nok til at de får forståelsen raskt nok tenker jeg»*. Hilde nevner også at det er en utfordring å få tid til alle elevene. Hun forklarer at når hun er i en klasse med mange ulike nivåer kan det bli vanskelig å nå rundt til alle for å hjelpe:

«Det er ikke nok folk til å kunne hjelpe alle så du har alltid noen som sitter i klassen og går ut av timen og har kanskje bare gjort to oppgaver, fordi de har ventet så lenge og har ikke fått hjelp. For du har ikke rukket å komme».

Store klasser med flere ulike behov kan gjøre det vanskelig å tilpasse opplæringen. Det at en ofte er alene i klassen med mange elever, beskrives som et hinder når det gjelder å tilretteleggingen av undervisningen. Skolens rammer og knappe ressurser kan derfor være med på å skape et gap mellom intensjon og virkelighet når det kommer til tilpasset opplæring i skolen. I studiene til Damsgaard og Eftedal (2015) kommer det frem at om en ofte er alene i store klasser kan det oppleves som et hinder, nettopp fordi det da blir vanskelig å tilpasse opplæringer til alle elevene i klasserommet. Det at svarene fra min studie og svarene fra Damsgaard og Eftedal sitt studie kommer frem til samme utfordringer med tilpasset opplæring, mener jeg viser til et behov for at dette blir fokusert på av flere.

5.4.2 Inkludering

Det at tilpasningen ikke skal stå i veien for at de minoritetsspråklige elevene føler seg som en del av klassens fellesskap er en av utfordringene som blir nevnt. Det å være en del av både det faglige og det sosiale fellesskapet i klassen er viktig for elevenes motivasjon til læring. Knut forteller at det er vanskelig å få elevene til å delta i klassen på en god måte, og legger til at det er vanskeligst inkludere de i faget når de har større prosjekter eller oppgaver i klassen. Han sier: *«Oppgavene blir så spesifikke for de som har et svakt språk»*. Knut forklarer videre at fordi oppgavene blir så spesifikke blir det vanskelig for eleven å forstå det større bildet i oppgaven. I tillegg til at det er vanskelig å inkludere minoritetsspråklige elever i samtaler og oppgaver i faget, nevner han også at det er vanskelig å inkludere dem i klassemiljøet: *«Det er vanskelig å inkludere de i et fellesskap hvis språket ikke er der»*.

Det som ofte skjer når barn med et annet morsmål enn norsk skal få innpass i fellesskapet, er at de som ikke har god nok språkforståelse på norsk blir betraktere og ikke deltakere (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 21). Dette er det Knut opplever når han forteller at det er vanskelig å inkludere de minoritetsspråklige elevene i klassemiljøet, fordi de ikke har nok språkforståelse på norsk. En slik passivisering som Knut uttrykker, kan føre til at eleven ikke får den innputt på andrespråket som gir grunnlag for tilegnelse.

En bør kanskje stille seg spørsmålet om hvorfor minoritetsspråklige elever ofte blir betraktere og ikke deltakere. På den ene siden kan det være på bakgrunn av at eleven ikke har god nok

språkforståelse på andrespråket, som betyr at eleven trenger mer støtte og opplæring på andrespråket. Da burde en kanskje revurdere valget om at eleven er klar for å delta i den ordinære undervisningsklassen. På den andre siden kan grunnen være at majoritetsspråklige elever ikke alltid er så flinke til å inkludere. Sonja Kibsgaard (1997, hentet fra Bøyesen, 2008, s. 157) peker på det faktumet at barn ikke uten videre inkluderer minoritetsspråklige barn i lek og samtale. Språkforståelsen på andrespråket vil til en viss grad påvirke den sosiale og faglige delen av skolen, men om de majoritetsspråklige elevene ikke av seg selv inkluderer de minoritetsspråklige elevene er dette enda en årsak til at de ofte blir betraktere og ikke deltakere.

På lik linje med Knut opplever Silje at det er vanskelig å inkludere de minoritetsspråklige elevene, når de ikke har de språklige ferdighetene som trengs for å delta i det sosiale og faglige fellesskapet. Hun viser til en frustrasjon over at elevene ikke får en tettere oppfølging: «*Man vil jo gjerne at elevene ikke skal henge for langt bak, men så ser man at «okey her må, disse må egentlig ha mye mer spesialundervisning enn de får da»*». Det at minoritetsspråklige elever blir satt inn i den ordinære klassen uten å ha gode nok ferdigheter på andrespråket er ikke uvanlig i Norge. Østberg-utvalget (NOU 2010: 7, s. 176) fant ut at mange elever på ulike steder ikke fikk den opplæringen de etter opplæringsloven §2-8 (1998) skal ha, og at skolene ofte manglet ressurser og kunnskap til å gjennomføre særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Inkludering og tilpasset opplæring forutsetter hverandre. For at elevene skal føle seg inkludert i klassens fellesskap, må en arbeide med å tilpasse undervisningen for å øke elevenes opplevelser av fellesskap, deltakelse og utbytte. Ut ifra både Silje og Knut sine utfordringer virker det som at eleven må ha et visst nivå i andrespråket for å kunne oppleve utbytte, deltakelse og fellesskap. Om eleven ikke har disse ferdighetene i andrespråket blir det utrolig utfordrende å tilpasse opplæringen.

6 Sammenfatning

For å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere å tilpasse den ordinære norskundervisningen til minoritetsspråklige elever?* har jeg gjennomført en kvalitativ studie. Et kvalitativt forskningsintervju ble naturlig å velge, ettersom jeg ønsket å få beskrivelser av læreres erfaringer fra å tilpasse norskundervisningen til minoritetsspråklige elever. Gjennom presentasjonen av materialet og drøftingen har jeg forsøkt å se lærernes side av saken, og prøvd å forstå tankene deres bak tilpasningene de gjør i klasserommet. Jeg har knyttet dette opp mot teori og/eller tidligere forskning, slik at det kan lede frem til et svar på problemstillingen.

For å bedre svare på problemstillingen valgte jeg å formulere tre forskningsspørsmål, som jeg vil ta utgangspunkt i når jeg nå skal sammenfatte studie.

Hvilke forestillinger har læreren om hvordan tilpasset opplæring skal gjøres i klassen?

Ut ifra materialet og drøftingen ser det ut til at mye av den tilpassede opplæringen gjøres for at elevene får føle på både mestring og utfordring i undervisningen. Med tanke på uttalelsene til hver av lærerne, om hvordan de oppfatter begrepet tilpasset opplæring, tyder mye på en smal tilnærming. Det er mye bruk av individuelle oppgaver, der tilpasningen skjer gjennom nivå-differensiering. Selv om de også legger til at elevene får samarbeide seg imellom, enten med fast læringspartner eller i grupper, konkluderer jeg med at mye av undervisningen preges av en smal tilnærming av tilpasset opplæring (jfr. Kapittel 3.1.1). Dette fordi de uttrykker et individrettet fokus, der tilpasningene skal gi alle elevene opplæring ut ifra deres individuelle ståsted. Dette fører til at lærerne i denne studien ofte tar i bruk en kompensatorisk strategi i møte med de minoritetsspråklige elevene, der de tilpasser oppgavene ut ifra elevenes språklige ferdigheter på andrespråket.

Hvordan opplever lærere at tilretteleggingen av norskundervisningen virker på de minoritetsspråklige elevene?

Ut ifra materialet og drøftingen kan det se ut som at lærerne har ulike måter å forstå begrepet læringsutbytte. Den første forståelsen av læringsutbytte omhandler elevenes individuelle nivå og utvikling, der elevenes læringsutbytte ikke blir målt fra samme utgangspunkt. Den andre forståelsen av læringsutbytte ser begrepet i sammenheng læreplanens kompetansemål og elevenes skolerestater. Til tross for at det er to forskjellige måter å forstå begrepet læringsutbytte på, vil jeg si at deres forklaringer ender opp med samme konklusjon: at de minoritetsspråklige elevene har svakere skolerestater enn de majoritetsspråklige. Dette blir

støttet av tidligere forskning gjort på dette temaet (Bakken, 2007, 2010; Hauge, 2014; NOU 2010: 7).

Hvilke didaktiske valg blir tatt i planleggingen av den ordinære norskundervisningen?

I planleggingen av undervisningen tar ofte didaktikken opp spørsmålene om hva en skal undervise, hvordan undervisningen skal gjennomføres og hvorfor denne arbeidsmetoden passer best i denne undervisningssituasjonen (Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse, 2021).

Spørsmålet om hva en skal undervise i klassen tar for seg innholdet og målet for undervisningen. Læreplanen, med kompetansemål til opplæringen, vil sette et utgangspunkt for målene en setter for undervisningen. Videre vil målet for undervisningen bestemme hva innholdet skal være. Det virker som at lærerne har lavere forventninger til de minoritetsspråklige elevene når det gjelder å nå de ulike målene som er satt for undervisningen, og at målene noen ganger blir nivådelte etter elevens forutsetninger. Norskfaget har kompetansemål som går på elevenes språklige ferdigheter i form av lesing, skriving og muntlighet. Faget har også kompetansemål som går på Norges kulturarv, både nasjonalt og internasjonalt, og det å være en samfunnsborger i Norge. Lærerne vektlegger, mesteparten av undervisningen, elevenes språklige ferdigheter. Det er et større fokus på leseforståelse og grammatikk, enn at elevene for eksempel skal utforske forskjeller og likheter mellom hovedmålet og sidemålet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Spørsmålet om hvordan en skal gjennomføre undervisningen omhandler de metodiske valgene, som læreren må avgjøre basert på hva som best passer til innholdet. Lærerne nevnte flere ulike arbeidsmetoder de tok i bruk med elevene, der de delte både gode og dårlige erfaringer fra noen av arbeidsmetodene. Til tross for variasjon av arbeidsmetoder, var det den tradisjonelle tavleundervisningen fulgt av individuelle oppgaver som hyppigst ble brukt av lærerne. Gjennom den tradisjonelle tavleundervisningen, der læreren underviser muntlig for hele klassen samlet, brukte lærerne det Gibbons (2015) kaller for *message abundance* (jfr. Kapittel 3.5.1) som en form for muntlig stillasbygging i klassen. De individuelle oppgavene var ofte nivådifferensiert (jfr. Kapittel 3.1.2) etter elevenes språklige ferdigheter, og lignet det Engen (2007) kaller for en kompensatorisk strategi (jfr. Kapittel 3.5.2). Morsmålet til elevene ble i liten grad brukt i timene, til tross for at forskning tilsier at en bør bruke elevenes morsmål som en ressurs i undervisningen (García & Wei, 2019; Gibbons, 2015, s. 29).

Spørsmålet om hvorfor arbeidsmetoden passer best til innholdet, handler om de teoretiske overveielsene og begrunnelsene læreren tar i planleggingen av undervisningen. Tilpasningene lærerne gjorde i undervisningen, om det var bruk av *message abundance*, tempo differensiering eller nivå-differensiering, forklarte lærerne at disse ikke ble gjort spesielt for de minoritetsspråklige elevene. Det ble nevnt at noen av ordene i begrepsavklaringene ble tatt opp med tanke på norsk som andrespråk, men utenom det ble tilpasningene i undervisningen gjort på et mer generelt grunnlag. Ut ifra dette trekker jeg en konklusjon om at ingen av lærerne aktivt tar i bruk andrespråksdidaktikk for å tilpasse den ordinære norskundervisningen til minoritetsspråklige elever. Til tross for dette ser jeg likevel hint av andrespråksdidaktikk i noen av tilpasningene som lærerne gjør.

7 Avsluttende kommentar

Min undersøkelse vil ikke gi et fullkomment bilde av disse lærernes erfaringer og opplevelser i møte med minoritetsspråklige elever, men et innblikk. En svakhet ved oppgaven er at det kun blir presentert et utvalg av læreres erfaringer, og at dette ikke gir grunnlag for en større generalisering. Likevel mener jeg det er viktig å løfte frem tematikken. Det å få et lærerperspektiv på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, ser jeg på som veldig positivt, ettersom jeg snart skal ut i jobb og vil møte minoritetsspråklige elever i klasser. Jeg ønsket å knytte materialet til eksempler fra teorien og tidligere forskning, som kan føre til mer refleksjon rundt temaet, forhåpentligvis kan dette gi ideer til hvordan en kan arbeide med flerkulturelle klasserom.

7.1 Veien videre

Ut ifra samtalene med fire lærere, kan jeg ikke si at alle lærere i Norge utøver en smal tilnærming av tilpasset opplæring. Jeg kan derimot legge til at tidligere forskning viser til at en slik individrettet tilpasning er det som er mest utbredt i den norske skolen (jfr. Kapittel 3.1.1). Det kan se ut til at det for lærere er nødvendig med mer kunnskap om andrespråktilegnelse, da spesielt når det gjelder å lære seg norsk, som kan gjelde flere steder i Norge. Selv om det varierer hvor mange minoritetsspråklige elever det er i klassen, er en slik kompetanse viktig. Alle elever har rett til tilpasset opplæring, og da må lærere ha kunnskap om hvordan et andrespråk blir tilegnet. Transspråking kan være en strategi å anbefale for lærerne.

Det hadde vært interessant å forske videre på bruken av morsmålet i den ordinære undervisningen, og da med utgangspunkt i minoritetsspråklige elevers perspektiv. Samtidig hadde det vært spennende å forske på hvordan de minoritetsspråklige elevene opplever den ordinære undervisningen, og tilpasningene læreren gjør. Dette kunne en sett i sammenheng med de erfaringene og tankene lærerne har til å tilpasse den ordinære opplæringen. Som jeg skrev innledningsvis, møter de minoritetsspråklige elevene skolen med ulike ferdigheter på andrespråket. I hvilken grad den tilpassede opplæringen i den ordinære undervisningen oppleves som nyttig for utviklingen av fag og norskkferdigheter, vil dermed også variere. Det er altså behov for mer forskning på dette feltet.

Jeg vil avslutte med å understreke at lærerne viser et stort engasjement når det kommer til elevene sine, og gjennom ulike tilpasninger legger de opp til at alle elevene skal kunne få

mestring og utfordring. Lærerne viser til erfaringer fra både gode og dårlige undervisningsøkter, der de opplever at en stor utfordring i møte med minoritetsspråklige elever er deres språklige ferdigheter på andrespråket. Lærerne nevner også at tid og ressurser i skolen, kan begrense tilpasningene til de minoritetsspråklige elevene.

Avslutningsvis legger jeg med et sitat fra Tom, en av lærerne i studien:

«Det hjelper ikke det at jeg skal sitte her med en master i minoritetsspråklige elever og norsk som andrespråk, og på en måte ikke komme rundt til alle. Eller at det ikke er noen som kan forklare de det på sitt språk. Da kommer de jo til kort uansett. Det er på en måte den der løsningen, det må noen hjelpe oss med å finne ut av. Vi må selvfølgelig gjøre en jobb, vi må ha kompetanse og vi må alt mulig, men det er en del ting som må skje. Noen må satse på disse elevene her så de kan få det bedre. For dette her, det er skikkelig klasseskille».

Jeg forstår dette sitatet som at lærere vil så mye mer for de minoritetsspråklige elevene, og tilpasser opplæringen etter beste evne. Likevel er det noe som ikke fungerer, og en kan ikke legge alt ansvaret over på lærerne. Det er hele skolen, som en organisasjon, som må komme frem til en løsning som gagnar alle elevene. Hvis ikke vil fellesskolens ambisjon om å utjevne sosiale forskjeller ende med en motsatt effekt, ved at den videreutvikler de sosiale forskjellene og gir ikke elevene like muligheter for fremtiden.

Litteraturliste

Uncategorized References

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr.62). Høgskulen i Volda.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* (NOVA Rapport 10/2007). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4953>
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (NOVA Rapport nr. 9/2010).
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/prestasjonsforskjeller_kunnskapsloftet_nova.pdf
- Bøyesen, L. (2008). Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (s. 155-175). Universitetsforlaget.
- Christiansen, S. T. G. (2021, 13. september). *Befolkningen i Norge*. Folkehelseinstituttet
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/befolkningen/>
- Cummins, J., & Hornberger, N. H. (2010). *Bilingual education* (Vol. 5). Springer.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Gyldendal.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjon møter virkelighet - Læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole, 1*, 16-22.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/nar-intensjon-moter-virkelighet--lareres-erfaring-med-a-tilpasse-opplaringen/>
- Danbolt, A. M. V. (2005). I det flerspråklige klasserommet. I S. Skjong (Red.), *GLSM: Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 190-201). Det norske samlaget.
- Danbolt, A. M. V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 187-207). Universitetsforlaget.

- Danbolt, A. M. V., & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk - introduksjon. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnlærerutdanning 1-7* (s. 163-186). Universitetsforlaget.
- Dewilde, J. (2019, 23. Januar). *Transspråking - Hva i all verden er det?* Fagsnakk.
<https://www.fagsnakk.no/norsk/transspraking/>
- Egeberg, E. (2019). Morsmålsaktiviserende læring. *Spesialpedagogikk*, 84(6), 60-71.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/12/17/Spesialpedagogikk62019.pdf>
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. Dalhaug & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 69-85). Utdanningsdirektoratet.
- Evensen, T. (2018). *Minoritetsspråklige i skolen: regelverk, læring og relasjoner*. Pedlex.
- Fosse, B. O. (2010). *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring: En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Docplayer.
<https://docplayer.me/47055863-Laererstudenters-innramming-og-forstaelse-av-tilpasset-opplaering.html>
- Fossheim, H. (2015). *Konfidensialitet*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 1. november fra
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language Scaffolding learning: teaching english language learners in the mainstream classroom* (2 utg.). Heineman.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 28(2), 23-48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/106>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, P. (2020). Tilpassa Opplæring. I P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2008a). Innledning - et ressursperspektiv på mangfold. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Famililæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 9-24). Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2008b). Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (2 utg., s. 273-294). Cappelen Damm.

- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3 utg.). Universitetsforlaget.
- Høgsgaug, G. (2018, 22. september). *Språklek som basis for den første lese- og skriveopplæringen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehageforskning-barnehagelaerer/spraklek-som-basis-for-den-forste-lese-og-skriveopplaeringen/110526>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunniopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93-120). Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (u.å.). *Ord og uttrykk - språklige minoriteter i opplæringen*. OsloMet. Hentet 29. september fra <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#flerspraklig>
- Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse. (2021, 20. Desember). *Didaktisk relasjonsmodell*. Mestring.no.,
<https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific reasearch literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH-00-4769).

- Nes, K., & Nordhal, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 151-172). Fagbokforlaget.
- NESH. (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 19. Januar fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse: i barnehage og skole* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?docId=NOU200920090018000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Oslo <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- NTNU. (2022, 11. april). *Skriverammer*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skriverammer/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole, 1*, 33-38. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen - tilrettelegging eller usynligjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklige opplæring* (s. 39-52). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E., Wold, A. H., & Pastoor, L. d. W. (2009). «Det er egen tolkning ikke direkte regler»: minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I R. Hvistendal (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 139-166). Universitetsforlaget.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (2 utg., s. 13-46). Cappelen Damm.

- Sickinghe, A.-V. (2015). Den «flerspråklige elev». *Bedre skole*, 4, 47-52.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202015.pdf>
- Skei, H. H. (2019, 9. oktober). *Intertekstualitet*. Store Norske Leksikon. Hentet 27. april fra
<https://snl.no/intertekstualitet>
- Statistisk-Sentralbyrå. (2020, 09.03). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre*.
Statistisk sentralbyrå. Hentet 15. Februar fra
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021, 26. April). *Tilrettelegging i omvendt undervisning*.
Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/omvendt-undervisning/tilrettelegging-i-omvendt-undervisning/>
- Steinsvik, B. S. (2014). Tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 161-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 2. desember). *Læringsutbytte - kvalitet i fagopplæringen*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/administrasjon/laringsutbytte/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. November). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2: metodiske ideer for å styrke eleven læringsutbytte*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Vurdering av forskningsprosjektet

06.05.2022, 11:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

963510

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erik Andvik, erik.andvik@nla.no, tlf: 45476056

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Evy Helen Colbjørnsen, straalendeliv@hotmail.com, tlf: 46937898

Prosjektperiode

26.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)

02.05.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 02.05.2022.

Vi har nå registrert 30.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

17.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.09.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60a402cc-24dd-4987-8b2d-38490e211772>

1/3

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.04.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

06.05.2022, 11:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv¹

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å hente informasjon rundt det å tilpasse den ordinære undervisningen for de minoritetsspråklige elevene i klassen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave jeg skal skrive nå som jeg er på siste året som grunnskolelærer. Jeg vil innhente tanker og erfaringer rundt den tilpassede opplæringen, da spesielt for de minoritetsspråklige elevene. Dette fordi Norge i større grad de siste årene har fått flere innvandrere og til tross for gode lovverk og læreplaner så ser det ut til at minoritetsspråklige elever sliter mer med utdanningsløpet enn de majoritetsspråklige elevene i den norske skolen.

Problemstillingen jeg vil forholde meg til vil være hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæringen i den ordinære norskundervisningen for minoritetsspråklige elever?

Jeg forholder meg til 3 forskningsspørsmål gjennom intervjuet:

1. Hvilke forestillinger har læreren om hvordan tilpasset opplæring skal gjøres i klassen?
2. Hvordan opplever lærere at tilretteleggingen av undervisningen virker på de minoritetsspråklige elevene i klassen?
3. Hvilke didaktiske valg blir tatt i planleggingen av den ordinære undervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen NLA er ansvarlig for prosjektet.

¹ Problemstillingen er endret fra «hvordan erfarer lærere å ...» til «hvilke erfaringer har lærere med å ...». Denne endringen ble gjort i etterkant av intervjuene, for å fokusere på alle erfaringer lærerne har fra dette arbeidet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket fra lærere jeg har møtt og jobbet med under studiene mine her i Bergen. Jeg har valgt å kontakte deg fordi du enten har snakket om erfaringene dine med flerkulturelle klasser eller fordi vi i praksis har hatt arbeid med minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen.

Kriteriene for å delta er en fullført lærerutdanning, jobbet i skolen en del, jobber på 1. – 7. trinn og har arbeidet i mangfoldige klasser med minoritetsspråklig elever.

Jeg har henvendt meg til 4 lærere som møter kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om erfaringer og opplevelser rundt det å tilpasse den ordinære undervisningen til de minoritetsspråklige elevene i klassen. Jeg tar lydopptak og notater under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved NLA er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil bli lagret på en ekstern harddisk som kun jeg har tilgang på.
- Under publikasjon av masteren vil navn bli byttet ut, og arbeidsplass vil ikke bli opplyst om.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet permanent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Min veileder ved NLA, Førsteamanuensis Erik Andvik, erik.andvik@nla.no, tlf. 45476056
- Vårt personvernombud, Rolf Halse, rolf.halse@nla.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Erik Andvik

Evy Helen Colbjørnsen

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Problemstilling: Hvilke erfaringer har læreren med å tilrettelegge den ordinære norskundervisningen for de minoritetsspråklige elevene?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Hvilke forestillinger har læreren om hvordan tilpasset opplæring skal gjøres i klassen?</p>	<p>Hva legger du i formuleringen «tilpasset opplæring»?</p> <p>Hvordan inkluderer du den individuelle tilpasningen i fellesundervisningen?</p>
<p>Hvordan opplever lærere at tilretteleggingen av undervisningen virker på de minoritetsspråklige elevene i klassen?</p>	<p>Opplever du at din tilpasning av undervisningen gir de minoritetsspråklige elevene det samme læringsutbyttet som de majoritetsspråklige elevene i klassen?</p> <p>- <i>Fortell</i></p> <p>Hva opplever du er vanskelig ved tilretteleggingen for de minoritetsspråklige elevene i den ordinære undervisningen?</p>
<p>Hvilke didaktiske valg blir tatt i planleggingen av den ordinære undervisningen?</p>	<p>Hvordan er de minoritetsspråklige elevenes faglige utvikling i skolen sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene?</p> <p>På hvilken måte vektlegger du den faglige kontra den språklige utviklingen til de minoritetsspråklige elevene?</p> <p>Hvordan planlegger du undervisningen din når du har minoritetsspråklige elever i klasserommet?</p> <p>- <i>Er det spesifikke valg du tar i planleggingen som du ellers ikke ville tenkt over?</i></p> <p>Hvordan samarbeider du med andre lærere som underviser i samme klasse?</p> <p>Har du en spesifikk hendelse der du følte tilretteleggingen ga eleven et godt læringsutbytte?</p>

	<p>Har du en spesifikk hendelse der du følte tilretteleggingen ga eleven et godt læringsutbytte?</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hvilke valg ble tatt i planleggingen av den undervisningstimen?</i> <p>Har du en hendelse der du erfarte at tilretteleggingen ikke ga eleven et godt læringsutbytte?</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hvilke valg ville du endret på, hvorfor?</i>
--	--

