

MASTEROPPGAVE
Skolerettet utdanningsvitenskap
Fordypning i profesjonsrettet pedagogikk
SKUT5910
Mai 2020

Tilpasset opplæring for flerspråklige elever
En kvalitativ studie av læreres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Tonje Nordrum



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for lærerutdanning

Forord

Gjennom mine praksisperioder på grunnskolelærerutdanningen er det to elever jeg aldri glemmer. De var to forskjellige elever, på to forskjellige skoler som jeg møtte det første og andre året mitt av utdanningen. De hadde til felles at de begge hadde et annet morsmål enn norsk og at jeg ikke klarte å gi de en mulighet til å delta i fellesskapet i de undervisningstimene jeg hadde. Ingen ting av det jeg hadde lært om å tilpasse opplæringen, læringsteorier, snakke høyt og formidle faglig innhold hadde forberedt meg på at ikke alle elevene i klasserommet alltid forstod det språket jeg brukte. Denne masteroppgaven er mitt forsøk på å unngå at noen elever jeg møter igjen skal oppleve det samme som de gjorde i mine praksisperioder. Med denne masteroppgaven ønsker jeg også å bidra til fagfeltet med litt kunnskap om hvilke erfaringer lærere i skolen i dag har fra sitt arbeid med å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever.

Under arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært masse om selv om å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. Mye er takket være godt samarbeid med veileder Britt Steinsvik. Jeg vil også rette en takk til de seks lærerne som ville dele av sine erfaringer.

Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er at det i skolen er mange flerspråklige elever, og de fleste lærere kan derfor oppleve å få ansvaret for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. For at flerspråklige elever skal få et utbytte av opplæringen på skolen, krever det at lærerne har kunnskap om å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene som er en mangfoldig gruppe. Det blir knyttet ulike forståelser til begrepet tilpasset opplæring. Samtidig som fagfeltet som handler om andrespråklæring kan oppleves som bestående av ideologier og uenighet om teorier. Det er også knyttet ulike meninger til ordlyden og gjennomføringen av §2-8 om særskilt språkopplæring. Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvilke erfaringer lærere har fra sitt arbeid tilknyttet dette temaet, da denne kunnskapen tilfører fagfeltet mer kunnskap om lærernes situasjon i dag. Problemstillingen som prosjektet skal svare på er: *Hva er læreres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever?* For å finne svar på dette har prosjektet har en samfunnsvitenskapelig tilnærming hvor datamaterialet er hentet inn med kvalitative intervjuer. Det er beskrivelser fra seks lærer som utgjør materialet i dette prosjektet. Jeg har analysert materialet med en tematisk tilnærming gjennom syv steg. For å sikre at prosjektet er av god kvalitet, har jeg latt spørsmålet om validitet og reliabilitet være sentrale gjennom hele prosessen og gjort prosessene så transparente som mulig. Funnene viser at lærerne opplever at det er krevende å skulle tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. De intervjuede lærerne erfarer at det er gjennom mer samarbeid med kollegaer og mer erfaringsbasert kunnskap at det vil bli lettere for de å gi tilpasset opplæring for alle de flerspråklige elevene i undervisningen. Disse erfaringene sett i sammenheng med skolens praktisering av §2-8 blir det argumentert for at det gir lærerne en erfaring av at de ikke har behov for mer vitenskapelig kunnskap eller inngående kjennskap til det aktuelle lovverket, fordi det ikke er avgjørende for hvordan opplæringen for de flerspråklige elevene organiseres.

Abstact

English title: Adapted Education for Multilingual Students

- **A qualitative study of teachers experiences with adapted education for multilingual students**

The background for this master's thesis is that there are many multilingual pupils in the school and most teachers can therefore be given the responsibility to adapt the education for multilingual student. In order for multilingual students to benefit from school education, it requires teachers to have knowledge about adapting education for multilingual students with diverse backgrounds. Different understandings are linked to the concept of adapted education. At the same time, the subject area of second language learning can be experienced as consisting of ideologies and disagreement about theories. Various opinions are also linked to the wording and implementation of §2-8 on special language learning. The purpose of this assignment is to find out what experiences teachers have from their work related to this topic, as this knowledge gives the field more knowledge about the teachers situation today. The question to be answered by this project is: What are teachers' experiences with adapted education for multilingual students? To find answers to this, the project has a social science approach where the data material is collected with qualitative interviews. There are descriptions from six teachers that make up the material in this project. I have analysed the material with a thematic approach through seven steps. To ensure that the project is of good quality, I have left the issue of validity and reliability central throughout the process and made the processes as transparent as possible. The findings show that teachers feel that it is difficult to adapt the education for multilingual students. The interviewed teachers find that through more collaboration with colleagues and more experience-based knowledge, it will be easier for them to provide tailored training for multilingual students. These experiences in the context of the schools' practice of §2-8, it is argued that can give teachers experience that they do not need scientific knowledge or in-depth knowledge of the relevant legislation, because it is not crucial to how the education for the multilingual students are organised.

1.0. INNLEDNING	10
<hr/>	
1.1. BAKGRUNN OG FORMÅL	10
1.1.1. Flerspråklige elever i skolen	10
1.1.2. Språkopplæring i skolen	10
1.1.3. Læreren i det flerspråklige klasserommet	11
1.1.4. Bakgrunnen for prosjektet	12
1.1.5. Formålet med prosjektet	12
1.2. BEGREPER	12
1.2.1. FLERSPRÅKLIGE ELEVER	12
1.2.2. TILPASSET OPPLÆRING	13
1.3. PROBLEMSTILLING	14
1.4. AVGRENSNINGER	15
1.4.1. TILPASSET OPPLÆRING MED VID OG SMAL TILNÆRMING	15
1.4.2. TILPASSET OPPLÆRING FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER I OSLO	15
1.4.3. KONTAKTLÆRERE PÅ MELLOMTRINNET	16
1.5. LOVERVERK	17
1.5.1. §1-3. TILPASSET OPPLÆRING:	17
1.5.1.1. Fra «Tilpasset opplæring» til «Universell opplæring»	17
1.5.1.2. Forståelsen av §1-3 i denne oppgaven	18
1.5.2. § 2-8. SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING	18
1.5.2.1. Særskilt norskopplæring	19
1.5.2.2. Morsmålsopplæring	20
1.5.2.3. Tospråklig fagopplæring	20
1.5.2.3. Kritisk syn på §2-8	20
1.5.2.4. Forståelsen av §2-8 i denne oppgaven	23
1.6. TIDLIGERE FORSKNING	23
1.6.2. VIRKNINGEN AV SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING	23
1.7. OPPSUMMERING AV: INNLEDNING	25
2.0. KUNNSKAPSGRUNNLAG	26
<hr/>	
2.0.1. Tilgang på teori og Covid-19	26
2.1. TILPASSET OPPLÆRING	26
2.1.2. TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING	27
2.1.2.1. Inkludering, mer enn fysisk tilstedeværelse	28
2.1.2.2. Å være inkludert i felleskapet	28
2.1.2.3. Sosial tilhørighet	29
2.1.3. TILPASSET OPPLÆRING OG FLERSPRÅKLIGE ELEVER	29
2.1.3.1. Smal tilnærming	29
2.1.3.2. Vid tilnærming	31
2.1.3.3. Flerspråklige elever og selvstendig arbeid	31
2.1.4. KULTUR OG KULTURELT MANGFOLD I SKOLEN	32
2.1.4.1. Hva er en kultur?	32
2.1.4.2. Betydningen av kulturelt mangfold i skolen	33
2.1.4.3. Kultur og innhold i skolen	33
2.2. ANDRESPRÅKSLÆRING	34
2.2.2. Å LÆRE ET ANDRESPRÅK	34
2.2.3. ORGANISERING AV ANDRESPRÅKSLÆRING I GRUNNSKOLEN	35

2.2.3.1. Særskilt språkopplæring utenfor klasserommet	36
2.2.3.2. Særskilt norskopplæring i klasserommet	36
2.2.3.3. Morsmålet som en del av undervisningen	37
2.2.4. NÅR SPRÅK OG FAG SKAL LÆRES	38
2.2.4.1. Lære nye ord	38
2.2.4.2. Hente frem forkunnskapene	39
2.2.4.3. Muntlig samhandling	39
2.2.4.4. Språklig nivå og faglig nivå	40
2.2.5. FLERSPRÅKLIGHET	41
2.2.5.1. Flerspråklighet i skolen	42
2.3. LÆRERE SOM UTØVERE AV TILPASSET OPPLÆRING	42
2.3.1. LÆRERE SOM PROFESJONSUTØVERE	43
2.3.1.1. Lærere og vitenskapelig kunnskap	43
2.3.1.2. Lærere og erfaringsbasert kunnskap	44
2.3.1.3. Lærerens profesjonelle skjønn	44
2.3.1.4. Lærernes profesjonelle skjønn og §2-8	45
2.3.1.5. Kjenne til elevenes forutsetninger for læring	46
2.3.2. SAMARBEID FOR TILPASSET OPPLÆRING FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER	47
2.4. OPPSUMMERING AV KUNNSKAPSGRUNNLAGET	47

3.0. METODE **48**

3.1. VALG AV METODE	48
3.1.1. EN SAMFUNNSVITENSKAPELIG OG KVALITATIV TILNÆRMING	48
3.1.2. FORSKNINGSDESIGNET	49
3.1.2.1. Innsyn i læreres erfaringer	49
3.1.2.2. Kunnskapen blir produsert	50
3.2. UTVALG	50
3.2.1. STRATEGISK UTVALG	50
3.2.2. ANTALL INTERVJUPERSONER	51
3.2.3. TILGJENGELIGE INTERVJUPERSONER	51
3.2.3.1. Relasjonen mellom intervjuer og intervjuer	52
3.2.3.2. Å planlegge tid for hvert intervju	52
3.2.3.3. Godkjenning fra rektor om lærernes deltakelse	53
3.2.4. INTERVJUPERSONEN	53
3.3. FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLINGEN	54
3.3.1. Utforming av spørsmål	55
3.3.2. Kjennskap til relevant teori	55
3.3.3. Pilotintervju	56
3.4. DATAINNSAMLING	56
3.4.1. Gjennomføring av intervjuene	57
3.5. ANALYSE AV DATAMATERIALET	58
3.5.1. TEMATISK TILNÆRMING	58
3.5.1.1. Steg.1: Transkripsjon	59
3.5.1.2. Steg.2: Koding av transkripsjonene	59
3.5.1.3. Steg. 3: Sammendrag av intervjuene	59
3.5.1.4. Steg. 4: Koding av sammendragene	59
3.5.1.5. Steg.5: Kategorisering	59
3.5.1.6. Steg.6: Matrise	60
3.5.1.7. Steg. 7: Utlede funn	61
3.6. ETISKE REFLEKSJONER	61
3.6.1. INFORMERT SAMTYKKE	61
3.6.2. KONFIDENSIALITET OG ANONYMITET	62
3.6.3. HENSYN TIL TREDJEPERSON	63

3.7. VALIDITET OG RELIABILITET	63
3.7.1. VALIDITETEN TIL PROSJEKTET	64
3.7.2. RELIABILITETEN TIL PROSJEKTET	64
3.8. OPPSUMMERING AV METODE	65
4.0. FUNN OG ANALYSE	66
<hr/>	
4.0.1 De intervjuede lærerne og skolene de jobber på	66
4.1. TILPASSET OPPLÆRING	67
4.1.2. LÆRERNES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING	67
4.1.2.1. Møte elevenes forutsetninger for læring	68
4.1.2.1.1. Drøfting av: Møte elevenes forutsetninger for læring	69
4.1.2.2. Sosial inkludering og tilpasset opplæring	71
4.1.2.2.1. Drøfting av: Sosial inkludering og tilpasset opplæring	71
4.1.2.3. Faglig inkludering og tilpasset opplæring	72
4.1.2.3.1. Drøftelse av: Faglig inkludering og tilpasset opplæring	73
4.1.2.4. Vid tilnærming	74
4.1.2.4.1. Drøftelse av: Vid tilnærming	75
4.1.2.5. Smal tilnærming	75
4.1.2.5.1. Drøftelse av: Smal tilnærming	76
4.1.2.5. Planlegging i forkant, men også improvisasjon	77
4.1.2.5.1. Drøfting av: Planlegging i forkant, men også improvisasjon	78
4.1.3. OPPSUMMERENDE DRØFTELSE AV: LÆRERNES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING	79
4.1.4. LÆRERNES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER	82
4.1.4.1. Lære fag og språk samtidig	83
4.1.4.2. Drøftelse av: Lære fag og språk samtidig	84
4.2. DRØFTENDE OPPSUMMERING AV: TILPASSET OPPLÆRING	86
4.3. PRAKSIS	87
4.3.1. Avklaring av begrep og ord	88
4.3.1.1. Drøftelse av: Avklaring av begrep og ord	88
4.3.2. Differensierte oppgaver	89
4.3.2.1. Drøftelse av: Differensierte oppgaver	89
4.3.3. Arbeid med forkunnskaper	90
4.3.3.1. Drøftelse av: Arbeid med forkunnskaper	90
4.3.4. Språklig støtte	91
4.3.4.1. Drøftelse av: Språklig støtte	92
4.3.5. Tospråklig støtte	92
4.3.5.1. Drøftelse av Tospråklig støtte	92
4.4. DRØFTENDE OPPSUMMERING AV: PRAKSIS	93
4.5. ERFARINGER	94
4.5.1. Viktig ansvar å tilpasse opplæringen	94
4.5.1.1. Drøftelse av: Viktig ansvar å tilpasse opplæringen	95
4.5.2. Kollegaer i klasserommet som ressurser	95
4.5.2.1. Drøftelse av: Kollegaer i klasserommet som ressurser	95
4.5.3. Ønsker mer samarbeid med kollegaer	96
4.5.3.1. Drøftelse av: Ønsker mer samarbeid med kollegaer	97
4.5.4. Lite informasjon mellom lærere om det som skjer utenfor den ordinære opplæringen	98
4.5.4.1. Drøftelse av: Lite informasjon mellom lærere om det som skjer utenfor den ordinære opplæringen	98
4.5.5. Krevende å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever	99
4.5.5.1. Drøfting av: Krevende å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever	100
4.6. DRØFTENDE OPPSUMMERING AV: ERFARING	102
4.7. DRØFTENDE OPPSUMMERING AV: FUNN OG ANALYSE	103

5.0. KONKLUSJON	105
6.0. LITTERATUR:	106
7.0 VEDLEGG	111
VEDLEGG 1:	111
VEDLEGG 2:	113
VEDLEGG 3: Godkjennelse fra NSD	115

1.0. Innledning

1.1. Bakgrunn og formål

1.1.1. Flerspråklige elever i skolen

Den norske befolkningen har alltid bestått av et mangfold, da ingen mennesker er like. I takt med globaliseringen har det det norske mangfoldet fått et større innslag av ulike språk og mennesker med ulike språkbakgrunner (Selj, 2019, s. 11). I 2020 er 18,2 % av befolkningen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dette betyr at flere av elevene ved norske skoler, har et annet morsmål enn norsk. Et prinsipp for den opplæringen som finner sted ved skoler i Norge, er at den «skal legge til rette for læring for alle elever» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undervisningsspråket i grunnskolen er norsk, og for de elevene som ikke tilstrekkelig behersker det norske språket til å kunne ta del i læringen i skolen, kan de etter Opplæringslova §2-8 motta særskilt språkopplæring (1998). Skoleåret 2019/2020 er det 41003 elever i Norge som mottar særskilt språkopplæring (Grunnskolen informasjonssystem (GSI), 2019). I Oslo skolen var det i 2019 19,7% av elevene i grunnskolen som hadde enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, som er en del av den særskilte språkopplæringen (Oslo kommune, 2019). Dette vil si at det er elever med vedtak om særskilt språkopplæring på de fleste skolene i Oslo.

1.1.2. Språkopplæring i skolen

Den særskilte språkopplæringen etter §2-8 kan gis til elevene på forskjellige måter. Å lære seg ett nytt språk kompleks prosess. Å kunne et språk er ikke bare å kunne bruke det i hverdagsammenheng med venner og familie. Det akademiske språket som brukes i skolen er en annen domene av et språk, og det tar lenger tid å oppnå kompetanse i det enn i hverdagspråket (Cummins, 2000). For å kunne få et utbytte av undervisningen på skolen, må man kunne det akademiske språket, da det er andre begreper og forventninger til form som stilles der. Med et innføringstilbud som maks kan vare i to år, medfører dette at elever som enda ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å få utbytte av undervisning, ikke lenger har rett på en plass ved et innføringstilbud. For å bidra til at disse elevene det gjelder fortsatt skal kunne ha en mulighet til å få utbytte av opplæringen i skolen, kan de etter §2-8 få særskilt språkopplæring også utenfor innføringstilbudet (Opplæringslova, 1998). På nærskolene sine kan elever som har annet morsmål enn norsk og samisk motta særskilt språkopplæring som særskilt norskundervisning og/eller morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Retten

til denne opplæringen kan elevene få bare om de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å få utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998).

1.1.3. Læreren i det flerspråklige klasserommet

Det er lærernes skjønnsmessige vurderinger som avgjør om elevene har tilstrekkelig kompetanse i norsk eller ikke til å følge den ordinære undervisningen (Steinsvik, 2008). Det er altså lærernes vurderinger som avgjør om elevene kan ha rett på særskilt språkopplæring. Det er i dag er det ikke krav om at lærere skal ha formell kompetanse for å gi særskilt språkopplæring til flerspråklige elever (Lunde, 2017, s. 154). Alle lærere kan derfor få ansvaret for denne opplæringen. Samtidig som alle lærere skal kunne vurdere behovet og avgjøre om elevene har rett til denne særskilte språkopplæringen, eksisterer det ingen klar teori om hva denne andrespråksinnlæringen er (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 46; Aukrust, Solbrekke & Rydland, 2009). I tillegg til at det ikke eksisterer en enhetlig teori, er det også uenighet knyttet til om gjeldene lovverk er godt nok for å sikre at flerspråklige elever får tilstrekkelig utbytte av opplæringen gjennom sin skolegang. Lovverket og styringsdokumentene blir kritisert for at de i for liten grad stimulerer og tydelig uttrykker et mål om en flerspråklig og inkluderende skole. Det blir her trukket frem at de forskriftene skolen skal følge i dag, ikke uttrykker at flerspråklighet er et mål, målet er at flerspråklige skal lære norsk (Lunde, 2017, s. 153). Det blir reist spørsmål til hvordan prinsippet om en inkluderende skole skal ivaretas når det også eksisterer rettigheter som medfører organisert differensiering i form av særskilt språkopplæring (Engen, 2014). Det knyttes også ulike meninger og holdninger til i hvilken grad flerspråklige elever som mottar særskilt norskopplæring også har behov for morsmålsopplæring (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 34; Bøyese, 2014; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s.36). Dette bygger på en uenighet om i hvilken grad kompetanse på eget morsmål har betydningen for innlæring av et nytt språk. Morsmålskunnskaper for elevene blir også trukket frem som fruktbart å stimulere i skolen, da det er positivt for individets identitetsutvikling og kontakt med familie (Holum, 2019, s. 271; Engen, 2014). Det er altså ingen sikker vitenskap hva som er best løsning for lærere i møte med flerspråklige elever og lærerne må utvise skjønn i vurderingen av elevens opplæringsbehov. Lærerne har et regelverk de må forholde seg til, politiske intensjoner å oppfylle og et fagfelt som ikke er enstemmig enig om hva som er den beste opplæringen for de flerspråklige elevene.

1.1.4. Bakgrunnen for prosjektet

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er at det er et aktuelt tema fordi det er mange flerspråklige elever i skolen, og de har rett på tilpasset opplæring. Samtidig er det knyttet ulike teorier og meninger til hva som er innholdet i et best mulig opplæringstilbud for flerspråklige elever.

1.1.5. Formålet med prosjektet

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvilke erfaringer lærere har fra sitt arbeid tilknyttet dette temaet, da denne kunnskapen tilfører fagfeltet mer kunnskap om lærernes situasjon i dag. Gjennom å bidra med kunnskap om læreres erfaringer, er målet at denne kunnskapen kan være et lite bidrag til fagfeltet i deres arbeid med å forske og formidle viktig kunnskap som styrker mange elever sin opplæringssituasjon og framtidsutsikter. Denne målsetningen indikerer at opplæringssituasjonen for flerspråklige elever ikke er godt nok i dag. Jeg vil derfor legge til at dette ikke baserer seg på tall som måler elevers skoleprestasjoner, da slike tall ikke konkret måler kvaliteten på opplæringen. Denne målsettingen bygger på en forståelse av opplæring som dynamisk prosess som aldri blir ferdig utviklet, og som alltid kan strekke seg etter å bli bedre.

1.2. Begreper

To sentrale begreper i denne masteroppgaven er «flerspråklige elever» og «tilpasset opplæring». Dette er begge to begreper det finnes flere definisjoner på og forståelser av. Her skal jeg derfor vise hvordan de to begrepene er forstått og hvordan de blir brukt i denne oppgaven. Videre i oppgaven blir det redegjort nærmere for begrepene, men her er først en kort gjennomgang.

1.2.1. Flerspråklige elever

Flerspråklige elever blir i dette prosjektet brukt om elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk og som i sin hverdag bruker flere språk enn den norske (NOU 2010:7, s. 27). Flerspråklige elever har det til felles at de har et annet morsmål enn norsk, ut over dette er det mer som gjør de forskjellige enn like. De har ulike språk som morsmål, ulik skolebakgrunn, ulike interesser, noen av de er født i Norge og noen i et annet land (Selj, 2019, s. 12). Noen av de flerspråklige elevene er oppvokst i områder med mange andre flerspråklige, mens noen er eneste flerspråklige eleven på sin skole. Minoritetsspråklig og flerspråklige er to synonyme

begrep (Aamodt, 2017, s. 18). Begrepet minoritetsspråklig blir brukt i offentlige dokumenter som lovtekster og læreplaner. Dette begrepet brukes for å tydeliggjøre at den elevgruppen med et annet morsmål enn norsk er en minoritet i forhold til elever med norsk som morsmål i skolesystemet. Minoritetsspråklig brukes også selv det på noen skoler er de minoritetsspråklige som er majoriteten. Begrepet flerspråklig blir nå oftere brukt i pedagogiske sammenhenger. Dette begrepet har en mer positiv vinkling, fordi fokuset er på at elevene kan flere språk og ikke på at de er en språklig minoritet (NOU 2010:7, s. 27). Også begreper tospråklig innehar en positiv vinkling på elevenes språkkompetanse, men begrepet underbygger mulighetene for at elevene kan mere enn to språk. Elever som har norsk som innlæringspråk, kan også bli omtalt som andrespråkselever. Dette gjøres ofte i sammenheng der elevene omtales som innlærer av et andrespråk, og kan ha en sammenheng med faget «norsk som andrespråk», som handler om språkinnlæringen som skjer etter at man har lært et morsmål (Selj, 2019; Kulbrandstad & Ryen, 2018). Da denne oppgaven handler om hvordan lærere arbeider med å tilpasse undervisningen til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, i alle opplærings situasjoner i skolen, og ikke bare i forbindelse med språkinnlæring, er flerspråklige elever et egnet begrep å bruke i denne sammenheng.

1.2.2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har mange definisjoner, men har som fellesnevner at det er ulike tiltak skolen kan gjøre for at elevens undervisningstilbud skal være best mulig for individet og fellesskapet (NOU 2019:23). Opplæringen i skolen skal være tilpasset alle elevene sine forutsetninger for læring etter §1-3 i Opplæringslova (1998). Tilpasset opplæring slik den praktiseres, blir omtalt som todelt med en vid og en smal tilnærming (Haug, 2012). Den vide tilnærmingen er undervisning som gjennom organiseringen av opplæringen, metodene i undervisningen og den planlagte progresjonen gjør det mulig for alle elevene å få et utbytte av undervisningen som en del av et læringsfellesskap som den ordinære klassen utgjør. Den smale tilnærmingen er når de valgene som er gjort for å tilpasse opplæringen rettes mot individer, gjennom for eksempel å differensiere opplæringen for elevene. I NOU 2019:23 blir det pekt på at intensjonen med §1-3 er at elever skal få tilpasset opplæring gjennom den vide tilnærmingen. Haug legger også vekt på at den vide tilnærmingen må benyttes i størst mulig grad for at alle elevene i skolen skal få oppfylte sin rett på tilpasset undervisning (2012). Samtidig som man har som målsetting at alle elever skal få et utbytte av den ordinære

undervisningen, kan de elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av den, ha rett på individuelt tilpasset opplæring. Dette blir ofte omtalt som spesialundervisning etter §5-1 (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning er en måte å gi individuelt tilpasset opplæring, men i denne oppgaven blir også den særskilte språkopplæringen forstått som en individuelt tilpasset opplæringsform etter den smale tilnærmingen. Særskilt språkopplæring er en rettighet elever som ikke kan tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære undervisningen kan ha rett på etter §2-8 i Opplæringslova (1998). Elever som har vedtak om særskilt språkopplæring mottar særskilt norskopplæring og om nødvendig morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Denne særskilte språkopplæringen blir i denne oppgaven sett på som en måte å gi tilpasset opplæring på etter den smale tilnærmingen. Den vide tilnærmingen er da de metodene og organiseringsformene av opplæringen som har som gjør at alle elevene i en klasse sammen kan ta del i en felles opplæring. Den smale tilnærmingen er de metodene og organiseringsformene, som særskilt språkopplæring, som iverksettes for å møte et individ sine forutsetninger og evner i opplæringen. Innledningsvis ble det vist til at særskilt språkopplæring for de elevene som kommer til Norge i skolealder, kan få et innføringstilbud der formålet er at de skal lære norsk (Opplæringslova, 1998, §2-8, 5.ledd). I denne oppgaven er det i hovedsak særskilt språkopplæring gitt etter innføringstilbudet som blir tematisert.

1.3. Problemstilling

Problemstillingen som blir undersøkt i dette prosjektet er:

Hva er læreres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever.

For å finne svar på problemstillingen har jeg arbeidet ut fra tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er:

Hvordan forstår lærer «tilpasset opplæring for flerspråklige elever»?

Dette forskningsspørsmålet har jeg tatt med da lærernes forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» er et viktig «bakteppe» for å forstå de erfaringene lærerne har. Det neste forskningsspørsmålet er:

Hva forteller lærerne at de gjør for å tilpasse undervisningen for sine flerspråklige elever?

Ved å se på det læreren forteller at de gjør for å tilpasse, opp mot det de beskriver som sin forståelse av hva «tilpasset opplæring for flerspråklige elever» er, kan man få innsikt i hva det er som styrer det praktiske utførelsene. Det siste forskningsspørsmålet er:

Hvilke erfaringer forteller lærerne at de har fra sitt arbeid med å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever

Dette forskningsspørsmålet gir et svar på de artikulerte erfaringene lærerne er bevisste at de har. Summen av de tre forskningsspørsmålene kan til sammen si noe mer om lærernes erfaringer, da man ikke alltid er bevisst sine egne erfaringer, men de kan være til stede i individet og uttrykkes i handling og resonnementer.

1.4. Avgrensninger

Fordi prosjektet til denne masteroppgaven har en begrensning på tid og omfang, har jeg måtte gjøre noen avgrensninger for å ha mulighet til å gjennomføre prosjektet.

1.4.1. Tilpasset opplæring med vid og smal tilnærming

Tilpasset opplæring for flerspråklige elever i denne oppgaven består av den vide tilnærmingen etter §1-3 og den smale tilnærmingen gitt som særskilte språkopplæringen etter §2-8. Fordi opplæring tilpasset etter §1-3 er en rett alle elever har, og særskilt språkopplæring etter §2-8 er ren rett elever har om det er fattet et enkeltvedtak, vil det bli spesifisert videre i oppgaven hvilken tilnærming av tilpasset opplæring det konkret handler om, men der det ikke er spesifisert, er det begge tilnærmingene inkludert i begrepet.

1.4.2. Tilpasset opplæring for flerspråklige elever i Oslo

Opplæringstilbudet til flerspråklige elever varierer fra kommune til kommune (Aamodt, 2017, s. 11). En av grunnene til dette er at skoleeiere også gir føringer til forventet praksis på sine skoler. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å kun se på erfaringene lærere som arbeider i en kommune har. Dette er gjort da omfanget av oppgaven ikke er stort nok til å ta for seg opplæringstilbudet til flerspråklige nasjonalt. Jeg har valgt å studere lærere i Oslo sine erfaringer. Dette valget har jeg fordi det i 2019 var 19,7% av elevene i grunnskolen i Oslo som hadde enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, som er en del av den særskilte språkopplæringen (Oslo kommune, 2019). Dette betyr at det å skulle tilpasse undervisning for

flerspråklige elever i Oslo ikke er en sjeldenhet. Det er derfor mange lærere i Oslo som i dag har erfaring fra dette arbeidet, og det er lærere som kommer til å møte flerspråklige elever i sitt arbeid. Oslo kommune har også blitt kritisert for en feilpraktisering av særskilt språkopplæring. I en artikkel i VG fra 2015 blir det vist til at elever i Oslo har enkeltvedtak etter §2-8 på særskilt språkopplæring gjennom hele grunnskolen, sel om den særskilte språkopplæringen skal være en overgangsmodell frem til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Ertesvåg & Mogård, 2015). Det blir også vist til at elever som ikke mottar særskilt språkopplæring har enkeltvedtak på det, og dette menes det skolene aktivt velge å gjøre for å få tildelt mer penger. Jeg har hovedsakelig valgt å se på lærerne i Osloskolen sine erfaringer da det er et aktuelt tema på grunn av andelen flerspråklige elever og elever som mottar særskilt språkopplæring, men også fordi kritikken ofte rettes mot gjennomføringen av særskilt språkopplæring i Oslo.

1.4.3. Kontaktlærere på mellomtrinnet

Prosjektet etterspør lærere sine erfaringer. Jeg har valgt å intervju kontaktlærere om deres erfaringer fordi dette er de lærerne som har det overordnede ansvaret for elevene, og som ofte kjenner elevgruppen mest. Det er også de som etter §8-2 i Opplæringslova har det administrative ansvaret for elevene (1998). Dette handler for eksempel om de ulike enkeltvedtakene elevene har, noe som er relevant at de intervjuede lærerne har erfaring om.

Jeg har avgrenset oppgaven til å omhandle tilpasset opplæring for flerspråklige på mellomtrinnet. Denne avgrensningen er valgt fordi det i likhet med all undervisning er ulike tilpasningsbehov ut ifra alderen på elevene, og det å favne over alle klassetrinn i grunnskolen kunne blitt for omfattende for denne oppgaven. Jeg har selv erfaring og kompetanse på undervisning av mellomtrinnet, noe som også spiller inn på avgjørelsen. Elever på mellomtrinnet er i stor grad over den første lesefasen, og skal videre lese for å lære (Golden, 2019, s.200). Lesing og oppgaveløsning er en større del av mellomtrinnet enn småskolen (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 7). Dette kan gjøre at spennet mellom elevene med norsk som morsmål og flerspråklige elever blir større, har betydning for hvordan lærerne tilpasser opplæringen for sine elever.

1.5. Loververk

Tilpasset opplæring er som nevnt innledningsvis en rettighet elever har etter Opplæringslova av 1998. Jeg skal i dette avsnittet se nærmere på de lovbestemmelsene fra Opplæringslova som er gjeldene i denne oppgaven, altså §§1-3 og 2-8. Jeg skal legge frem intensjonen og formålet med paragrafene og hvordan lovteksten blir forstått i denne oppgaven. I 2019 kom NOU 2019:23 som omhandlet mulige endringer av Opplæringslova. Disse endringsforslagene vil også bli trukket frem her.

1.5.1. §1-3. Tilpasset opplæring:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Formålet med tilpasset opplæring er at alle elevene skal få et utbytte av og ta del i den ordinære undervisningen og være inkludert i læringsfellesskapet (NOU 2019:23, s. 367).

Retten elevene har på tilpasset opplæring innebærer at organiseringen, undervisningsmetodene og den faglige progresjonen skal være tilpasset elevenes forutsetninger og evner (Ot.prp. nr. 40, 2007–2008). Dette viser at opplæring ikke bare er det som skjer i en undervisningstime, men det er snakk om det helhetlige opplæringstilbudet. Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, som medfører at tolkningene av begrepet kan bli farget av ideologi (Haug, 2012). Dette vises for eksempel i om fokuset i de ulike definisjonen er å ta hensyn til individet eller fellesskapet.

1.5.1.1. Fra «Tilpasset opplæring» til «Universell opplæring»

I forbindelse med fagfornyelsen skoleåret 2020/2021, ses det på en mulig endring av Opplæringslova, der blant annet § 1-3 og tilpasset opplæring blir tatt opp (NOU 2019:23). Utvalget som har utarbeidet et revideringsforslag ønsker å endre gjeldene begrep «tilpasset opplæring» til «Universell opplæring», blant annet fordi dagens begrep blir tolket forskjellig og kan føre til en praksis som ikke er i henhold til lovens intensjon (NOU 2019:23, s. 366). De trekker frem at begrepet «Universell opplæring» tydeligere får frem at tilpasset opplæring ikke er individuelt tilpasset opplæring, slik som spesialundervisning. Det blir lagt vekt på at intensjonen med tilpasset opplæring etter §1-3 er at den ordinære undervisningen skal

tilpasses elevgruppen på en slik måte at den ivaretar individene sine forutsetninger uten å være individuelt tilpasset. Det har vært knyttet lite uenighet til intensjonen bak begrepet «tilpasset opplæring» (Bachmann & Haug, 2006 s. 101). Det har i større grad vært uklart hvordan man skal gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Det blir også pekt på at den praksisen som lærere møter i sin arbeidshverdag er for kompleks til å ivareta intensjonen om at alle elevene skal få utbytte av den ordinære undervisningen (Bachmann & Haug, 2006 s. 101). Forslaget til den nye lovparagrafen får kritikk for å ikke i stor nok grad legge til rette for at det er et mangfold i skolen som gjør at noen elever vil ha behov for individuelt tilpasset opplæring, og det knyttes derfor spørsmål til om den nye opplæringsloven i stor nok grad vil sikre alle elever tilpasset opplæring (Uthus, 2020).

1.5.1.2. Forståelsen av §1-3 i denne oppgaven

I denne oppgaven blir som nevnt selvet begrepet «tilpasset opplæring» forstått etter en vid og smal tilnærming, der §1-3 lovhjemler retten til tilpasset opplæring etter den vide forståelsen. Med denne forståelsen vil det si at alle elever har rett på å delta i et læringsfelleskap som er tilpasset elevgruppen, og om eleven ikke får fullt utbytte av dette, kan de også ha rett på tilpasset opplæring som særskilt opplæring. Denne retten på å være en del av et læringsfelleskap som formålet med §1-3 viser, kan ses i sammenheng med prinsippet om inkluderende læringsmiljø fra overordnet del av læreplanen: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En slik forståelse av §1-3, medfører at en elev som mottar særskilt opplæring etter en annen paragraf, fortsatt har rett på tilpasset opplæring gitt etter vid forståelse av §1-3. Med andre ord, retten på særskilt språkopplæring, fjerner ikke elevens rett på å være inkludert i klassefellesskapet.

1.5.2. § 2-8. Særskilt språkopplæring

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998, §2-8, 1.ledd).

Opplæringslova §2-8 tar hensyn til en side av den kompleksiteten det er å skulle dekke alle elevene sin rett på tilpasset opplæring etter §1-3 (Opplæringslova, 1998). Formålet med denne paragrafen er at flerspråklige elevene gjennom særskilt norskopplæring og/ eller morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring skal tilegne seg norsk slik at disse elevene videre kan ta del i den ordinære tilpassede undervisningen (NOU 2019:23 s. 437). For at elever skal få rett til særskilt språkopplæring, må det ha blitt fattet et enkeltvedtak. Dette vedtaket krever ikke sakkyndig vurdering slik som spesialundervisning etter §5-1, men rektorer har myndighet til å fatte vedtakene (Øzerk, 2007, s. 51). Det er da i forkant lærerne til elevene som gjennom skjønnsmessige vurderinger avgjør om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen eller ikke, også godkjenner rektorer vedtakene (Øzerk, 2007, s. 17). Etter 5. ledd i Opplæringslova, kan den særskilte språkopplæringen for elever som nylig har kommet til Norge, organiseres i egne grupper, klasser eller skoler (Opplæringslova, 1998). Dette blir ofte omtalt som et innføringstilbud, og som nevnt innledningsvis, kan det maks en elev maks ha dette tilbudet i to år. Videre skal jeg se nærmere på de tre delene som særskilt språkopplæring består av.

1.5.2.1. Særskilt norskopplæring

Elever som får vedtak om særskilt språkopplæring, har rett på særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Den særskilte norskopplæringen blir omtalt som «det fremste virkemiddelet for at elevene skal tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk» (NOU 2019:23, s. 437). Særskilt norskopplæring kan gis til elevene ved å følge læreplanen i grunnleggende norsk eller ved at den ordinære læreplanen i norsk tilpasses elevens forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2016). I NOUen *Mangfold og mestring* mente de at særskilt norskopplæring i hovedsak burde følge læreplanen i grunnleggende norsk (NOU 2010:7, s. 14). Dette er ikke lovfestet, og det er opp til kommunene selv å avgjøre hvilken løsning som skal gjennomføres. I Oslo kommune er det lagt føringer på at skolene ikke skal følge læreplanen i grunnleggende norsk (NOU 2010:7, s. 159). I NOU 2019:23 anbefaler de endringen «særskilt norsk» til «forsterket norsk», da den betegnelsen oftest blir brukt i praksisfeltet og tydeligere får frem innholdet i opplæringen (2019, s. 707).

1.5.2.2. Morsmålsopplæring

«Om nødvendig» kan flerspråklige elever også motta morsmålsopplæring i skolen (Opplæringslova, 1998, §2-8). Morsmålsopplæring er opplæring i den flerspråklige eleven sitt morsmål, og formålet med denne opplæringen er å lette innlæringen av norsk (NOU, 2019:23, s. 734). Morsmålsopplæring i skolen skal følge læreplanen i morsmål. I gjeldende læreplan trekkes det inn under formålet med opplæringen at opplæring i eget morsmål skal hjelpe eleven med innlæring av norsk, og at opplæringen «kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2007). I den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020, er også formålet å styrke elevenes norskkunnskaper, men der heter det at faget «bidrar til å styrke elevenes identitet og tilhørighet i det flerkulturelle samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom dette kommer det frem at det å lære morsmål også har en verdi for individet ut over å styrke innlæringen av det norske språket.

1.5.2.3. Tospråklig fagopplæring

Tospråklig opplæring er i likhet med morsmålsopplæring et tilbud flerspråklige elever kan få som en del av sin særskilte språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8, 1.ledd). Den tospråklige fagopplæringen har også som formål så hjelpe elevene med innlæringen av norsk. Tospråklig fagopplæring er når elever får opplæring i fag på sitt eget morsmål og norsk (NOU 2019:23, s. 433). Dette kan gjelde for ett eller flere fag. Formålet med en tospråklig undervisning er at elevene skal ha en faglig og norskspråklig utvikling samtidig, slik at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å få et faglig utbytte av undervisningen likevel får et faglig utbytte på skolen. De elevene som får tospråklig fagopplæring som en del av tilpasset undervisning i ordinær klasse, skal følge den ordinære læreplanen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er altså bare læreplanen i norsk som kan tilpasses elevene med særskilt språkopplæring hvis ikke læreplanen i grunnleggende norsk benyttes.

1.5.2.3. Kritisk syn på §2-8

Det blir knyttet kritikk til formuleringene i paragrafen, tolkningene og organiseringen av særskilt språkopplæring. Jeg skal her legge frem noe av den kritikken som rettes mot §2-8 fordi dette er med på å gi et bilde av det tilbudene flerspråklige elever får i skolen.

1.5.2.3.1. Utydelig språk

I forbindelse med NOUen som tar for seg mulige endringer i Opplæringslova, har *Senter for flerspråklige barn og unge* (FBU, 2019) sendt inn innspill på endringer de ser et behov for i Opplæringslova §2-8. FBU etterlyser tydeliggjøring av hva som er formålet med særskilt språkopplæring for flerspråklige elever i skolen, og viser til at det i dag er variasjoner i hvordan paragrafen forstås (FBU, 2019). De viser til at valget skolene har i gjennomføringen av særskilt norskundervisning ved å enten, tilpasse den ordinære læreplanen i norsk eller å bruke Læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter, fører til variasjoner i elever opplæringstilbud. FBU trekker også frem at det er variasjoner i forståelsen av ordlyden i §2-8, som hva vil det si å ha «tilstrekkelige ferdigheter», når er det «om nødvendig» og er «norskopplæring» noe elevene skal ha i alle undervisningstimer eller kun i norskundervisningen. FBU skriver videre at disse ulike forståelsene fører til at flerspråklige elever ved ulike skoler, mottar et ulikt opplæringstilbud. I NOU 2019:23 anbefaler de endringen «særskilt norsk» til «forsterket norsk», da den betegnelsen oftest blir brukt i praksisfeltet (2019, s. 707).

1.5.2.3.2. Å nå målet fører til tapte rettigheter

Kamil Øzerk har analysert Rundskriv Udir-tilskot-10-2005 som tar for seg presiseringer og bestemmelser tilknyttet §2-8 (Øzerk, 2007). Øzerk legger frem sin kritikk av § 2-8, der han blant annet mener at lovverket og rammeplanene for særskilt språkopplæring begrenser rettighetene til de flerspråklige elevene (2007, s. 15). Dette bygger på at de rettighetene elevene kan ha til særskilt språkopplæring, mister de når de har «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Denne bestemmelsen mener Øzerk ikke er heldig, da han mener at målet med morsmålsopplæring bør være at elevene blir funksjonelt tospråklige, og at det derfor er en straff for elevene oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

1.5.2.3.3. Manglende kriterier for kartlegging av elevens ferdigheter

I Øzerk sine analyser ser han også kritisk på hvordan rutineene for kartlegging av elevens språklige ferdigheter praktiseres i skolen. I en undersøkelse han har gjennomført, finner han at skoler i Oslo benyttet 30 ulike kartleggingsverktøy for å avgjøre elevenes behov for særskilt språkopplæring (Øzerk, 2007, s. 43). Dette fører til store variasjoner i hvem som får tilbudet om særskilt språkopplæring, men det er ikke imot lovverket og retningslinjene.

1.5.2.3.4. Kritikk av vedtaksordningen

For at elever skal få rett på særskilt språkopplæring, må det som nevnt være fattet et enkeltvedtak. Dette vedtaket krever ikke en sakkyndig vurdering, og det er rektorer som fatter de. At det må fattes et vedtak blir kritisert av Øzerk (2007). Et vedtak om særskilt språkopplæring fører med seg økonomiske ressurser til skolen som skal benyttes i opplæringen av elevene. Men, som Øzerk peker på, utløser dette krav om rapportering, kartlegging og det å fatte et vedtak, dette trekker ressurser fra opplæringen til elevene (Øzerk, 2007, s. 59). På den andre siden blir skolen også kritisert for at de i for liten grad vurderer hvert enkelt vedtak, fordi et stort antall elever med vedtak gir mer økonomiske ressurser til skolene (Ertesvåg & Mogård, 2015).

Når det fattes et enkeltvedtak om særskilt språkopplæring, betyr det at elevene har rett på opplæringen, men foresatte og elevene etter fylt 15 år kan takke nei. Det blir i NOU 2019:23 trukket fra at dette kan være uheldig da elever som har behov for særskilt språkopplæring ikke takker ja til å oppfylle rettighetene (s. 437). De viser til at dette kan handle om at elever takker nei, da de ikke ønsker å skille seg ut. Øzerk peker på at dagens vedtaksordning kan føre til en stigmatisering av elevene (2007, s. 30). Han knytter dette opp mot at vedtaket er basert på en språklig mangel hos elevene, og at det ikke er pedagogiske å utsette de flerspråklige elevene for de testene som brukes i kartlegging av elevenes språklige ferdigheter.

1.5.2.3.5. Etterlyses mer morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring

Morsmålsopplæring er noe elevene skal mota *om nødvendig*. I NOU 2019:23 skriver de at dette er om elevene har svake ferdigheter i norsk (s. 717). De peker på at dette gjelder elever som nylig har kommet til Norge, eller som av andre grunner har for svake ferdigheter i norsk til å følge opplæringen i skolen. Skoleåret 2019/2020 var det 41003 elever som fikk særskilt språkopplæring. Av de var det ca. 10000 elever som også mottok morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (GSI, 2019). Majoriteten av de flerspråklige elevene får altså ikke morsmålsundervisning, og Øzerk fant i sin undersøkelse at ingen elever fikk det i Oslo (2007, s. 69). I NOU 2017:7 la de vekt på at det var et behov for mer morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring i skolen for å styrke elevens kompetanse i norsk (s.182). Det er som vist ikke enighet om hvilket omfang spesielt morsmålsundervisning bør ha i skolen. I studien *Virkingen av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*, gjennomførte Bakken (2007) en metastudie. Der så han blant annet på betydningen av morsmålsundervisning for flerspråklige elever sine skoleprestasjoner. Morsmålsundervisning er for flerspråklige elever

som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen på grunn av språk, en måte å gi tilpasset opplæring på etter §2-8 (Opplæringslova, 1998). De norske studiene som er gjennomgåtte, omhandler bruken av morsmålsundervisning i skolen. De har benyttet ulike strukturer for morsmålsundervisning og tidsaspektet for hvor lenge elevene skulle motta morsmålsundervisningen. Sammenlikningsgrunnlaget er for lite til å konkludere med at det er en klar positiv effekt på flerspråklige elever sine språklige og faglige utviklinger i skolen om de får morsmålsundervisning (Bakken, 2007, s. 82). Det kommer også frem av de studiene som gjennomgås at det ikke har en negativ effekt å bruke elevene sitt morsmål i undervisningen, men at morsmålsundervisning alene ikke kan dekke flerspråklige elever sin utvikling.

1.5.2.4. Forståelsen av §2-8 i denne oppgaven

I denne oppgaven er det som nevnt ikke innføringstilbudet til flerspråklige elever som er hovedtemaet. Særskilt språkopplæring i denne oppgaven er den tilpassede undervisningen med en smal tilnærming som elevene mottar når de er elever i sin nærklasse, også kalt ordinær klasse. I denne oppgaven vil tilpasset opplæring for flerspråklige elever omhandle språklige tilpasninger, dette er ikke det samme som særskilt språkopplæring. Språklige tilpasninger krever ikke et enkeltvedtak slik særskilt språkopplæring gjør.

1.6. Tidligere forskning

Som det har kommet frem under gjennomgangen av §2-8, er det en paragraf det blir knyttet ulike tolkninger og kritikk til. Jeg skal i dette kapittelet derfor se på forskning som tar for seg hvordan lovbestemmelsen blir praktisert og virkningene den har.

1.6.2. Virkningen av særskilt språkopplæring

Rambøll Management (2016) utarbeidet *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Oppdraget var å finne ut om opplæringstilbudet til flerspråklige elever med særskilt språkopplæring var tilstrekkelig for å styrke elevenes språkkompetanse slik at elevene ble rustet til å ta del i den ordinære undervisningen. Resultatene i evalueringen bygger på spørreundersøkelse, dybdeintervjuer og kasusstudier med skoleeiere, skoleledere, lærere og elever (Rambøll Management, 2016 s. 10). Som Rambøll Management skriver, finnes det ikke statistikk for skoleprestasjonene til

elever med enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, og de kan derfor ikke legge frem tall som bekrefter eller avkrefter at særskilt språkopplæring er et tilstrekkelig opplæringstilbud (s. 90). Ved å se på tall for gjennomføring av videregående opplæring og resultater på nasjonale prøver, kommer det frem at flerspråklige elever har lavere gjennomføringsevne og lavere resultater enn elever med norsk som morsmål. Evalueringen viser derfor at særskilt språkopplæring er en sentral og viktig del av opplæringstilbudet for flerspråklige elever, men at det alene ikke er tilstrekkelig for å styrke mulighetene til de flerspråklige elevene gjennom skoleløpet og videre i livet (s. 88). Videre skal jeg trekke frem noen av funnene fra evalueringen:

1.6.2.2. Organisering av særskilt norskopplæring

Undersøkelsene som ble gjort viser at den vanligste formen å gi særskilt språkopplæring på er som særskilt norskopplæring (Rambøll Management, 2016 s. 55). De fant variasjoner i hvordan særskilt norskopplæring fra skole til skole organiseres og gjennomføres. De tre vanligste praksisformene de fant i evalueringen var at særskilt norskopplæring ble gitt i mindre grupper, en-til-en undervisning med lærer utenfor klasserommet eller som undervisning i ordinær klasse med ekstra lærer. De elevene som ble tatt ut av ordinær undervisning for å motta særskilt norskopplæring fikk en fordel om de var alene med lærer i at undervisningen de fikk var på sitt nivå, og de som var i grupper var ofte med elever på samme nivå. Samtidig førte dette også ofte til at elevene ikke var tilstede i den ordinære klassen sin og det læringsfelleskapet som var der. De fant også at de elevene som fikk særskilt opplæring utenfor klasserommet kunne bli tatt ut av annen undervisning enn norsk, for å få timeplanen til å gå opp (s. 55). Dett medførte at elevene gikk glipp av undervisning i andre fag.

1.6.2.3. Kartlegging

Som nevnt tidligere er det en skjønnsmessig vurdering som avgjør om elever får enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter §2-8. Som vist var Øzerk (2007) kritisk til dette, da manglende føringer på hva denne vurderingen skulle bygge på, førte til stor variasjon i kartleggingsverktøy. Rambøll Management fant at det var variasjoner nasjonalt, men at mange skoler har utviklet lokale retningslinjer for kartlegging (2016, s. 79).

1.6.2.4. Lærernes kompetanse

I både NOU 2010:7 og evalueringen til Rambøll Management (2016) kommer det frem at det er et behov for mer kunnskap om opplæring av flerspråklige elever. Lærerens kompetanse er viktig i den daglige opplæringen og som den som ofte gjør en skjønsmessig vurdering på om en elev har behov for særskilt språkopplæring.

1.7. Oppsummering av: Innledning

Bakgrunnen for dette prosjektet er at alle lærere skal kunne være lærere for flerspråklige elever. Som vist kan fagfeltet, lovverket og tilhørende rammeplaner fremstå litt uoversiktlig. Og det er uenigheter knyttet til hva som er de beste måtene å ivareta flerspråklige elever sine rettigheter. Formålet med oppgaven er derfor å skaffe kunnskap om hvilke erfaringer lærere har fra sitt arbeid med å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever. Alle elever i skolen skal motta tilpasset opplæring, og som nevnt kan tilpasset opplæring deles inn i en vid og smal tilnærming. I den tidligere forskningen som ble lagt frem, blir det konkludert med at særskilt språkopplæring er viktig for elevene, men at det alene ikke er tilstrekkelig for å bidra til at flere flerspråklige elever får bedre resultater på nasjonale prøver og gjennomfører videregående.

2.0. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet legger jeg frem teori som er relevant for dette prosjektet. Kapitlet består av tre deler. Den første delen omhandler tilpasset opplæring og flerspråklige elever. Her blir det sett på hva tilpasset opplæring er og det blir knyttet sammen med inkludering. Det blir vist til hva som er tilpasset opplæring for flerspråklige elever, og i den forbindelse blir det trukket inn at flerspråklige elever er mer enn sine språklige erfaringer. Det blir vist til hvordan kultur og mangfold er en del av skolen som et aspekt til tilpasset opplæring. I del to handler det om det språklige aspektet ved flerspråklige elever. Det blir sett på hva det vil si å lære et andrespråk og hva det er å være flerspråklig. Her legges det også frem ulike sider ved andrespråksinnlæring, for å belyse den komplekse prosessen språkinnlæring er. Dette knyttes videre opp mot hvilken betydning det har for flerspråklige elever i opplæringssituasjoner. Den tredje og siste delen handler om læreren og tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Tilpasset opplæring er ikke noe som skjer av seg selv automatisk, og i denne delen blir det vist til hvilke kunnskaper lærere bør inneha for å kunne yte god tilpasset opplæring og det blir løftet fram hva som er lærerens ansvar i forbindelse med tilpasset opplæring.

2.0.1. Tilgang på teori og Covid-19

De restriksjonene som kom i forbindelse med Covid-19 har gjort det mer utfordrende å få tak i den relevante litteraturen til denne masteroppgaven. Dette har medført at jeg i stor grad måtte benytte meg av den teorien jeg hadde tilgjengelig før restriksjonen kom, eller det som var mulig å få tak i over internett. Nasjonalbiblioteket har lagt ut en del bøker i fulltekst, men det er svært begrenset hva som var lagt ut der av den teorien jeg hadde behov for. Dette har medført at jeg på noe litteratur ikke har fått tak i den nyeste teorien i bokform. Noe har vært tilgjengelig på nettet, men da gjerne ikke de nyeste utgavene. For å opprettholde kvaliteten og en faglig bredde på dette kapitlet har jeg benyttet eldre utgaver, eller måttet benytte sekundærkilde. Jeg har så langt på vei som mulig prøvd å unngå spesielt bruken av sekundærkilder, men det har vært vanskelig å unngå. Der det er en sekundærkilde vises det selvfølgelig i referansen løpende i teksten. De stedene der jeg har benyttet eldre utgaver har jeg undersøkt om innholdet som vises til fortsatt er relevant eller ikke, via andre kilder.

2.1. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er som vist en rettighet alle elever har etter Opplæringslova §1-3 (1998). I denne oppgaven blir tilpasset opplæring, som tidligere beskrevet, forstått som delt i en vid og

en smal tilnærming. §1-3 i Opplæringslova gir alle elevene rett på å få en tilpasset opplæring og å være en del av et læringsfelleskap, og er her forstått som den vide tilnærmingen. §2-8 er en behovsprøvd rettighet der elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære tilpassede opplæringen, kan motta særskilt språkopplæring, som her blir sett på som tilpasset opplæring med en smal tilnærming. For at alle elever skal få dekket sitt behov for tilpasset opplæring i skolen, blir det vist til at dette best lar seg gjøres gjennom den vide tilnærmingen. Dette bygger blant annet på at opplæringen eleven mottar i skolen skal bygge på verdien om likestilling og likeverd (Utdanningsdepartementet, 2020). I skolen skal alle elevene få like muligheter for å nå sitt fulle potensiale, og dette kan best nås gjennom tilpasset opplæring for alle elever. Ved å benytte undervisningsmetoder som tar høyde for alle elever sine ulike språklige, kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunner, vil alle elever, også de flerspråklige kunne få et læringsutbytte av den ordinære opplæringen (Palm, 2017, s. 39).

2.1.2. Tilpasset opplæring og inkludering

Tilpasset opplæring og inkludering er to begreper som ofte omtales sammen. Tilpasset opplæring kan sies å handle om det som blir gjort for at elever skal få et utbytte av undervisningen, og inkludering er et aspekt av opplæringen gjennom den tilpassede opplæringen (Haug, 2012). Inkludering står som en motsetning til det å være ekskludert og oppleve utenforskap (Lund, 2017, s. 153). Under gjennomgangen av §1-3 i innledning ble det trukket frem at intensjonen med tilpasset opplæring var at alle elever skulle motta tilpasset opplæring som en del av et læringsfelleskap (NOU 2019:23, s. 367). Å være en del av læringsfelleskapet som den ordinære opplæringen består av, er på mange måter å være inkludert i den ordinære opplæringen (Aamodt, 2017, s. 28; Norwich, 2014, Bachmann & Haug, 2006). I NOU 2019:23 blir inkludering beskrevet som:

Dette innebærer at den enkelte elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig. (NOU 2019:23, s. 344).

Her kommer det frem at det å være inkludert blant annet er å motta tilpasset opplæring. Samtidig kommer det også frem at inkludering innebærer en sosial tilhørighet i en elevgruppe, og at den sosiale tilhørigheten og tilpassede opplæringen sammen skal bidra til personlig og faglig utvikling for hver enkelt elev.

2.1.2.1. Inkludering, mer enn fysisk tilstedeværelse

Intensjonen med §1-3 om tilpasset opplæring er at alle elevene i for eksempel en klasse skal motta tilpasset opplæring samtidig som de er en del av det felleskapet klassen utgjør som de har en sosial tilhørighet til. Samtidig som det er et uttrykt mål at alle elever skal få opplæring i den ordinære undervisningen fordi det er inkluderende (NOU 2019:23), kan det for noen elever ikke være inkluderende å kun motta ordinær tilpasset opplæring. En elev er ikke inkludert i felleskapet bare fordi eleven er fysisk til stede (Norwich, 2014). For noen elever kan det være stigmatiserende og ekskluderende å bare motta den ordinære opplæringen. Dette er fordi elever er forskjellige, og noen elever får ikke utbytte av den tilpassede ordinære opplæringen. Ved at alle elever uansett forutsetninger skulle vært del av den ordinære undervisningen, kunne det ført til at forskjellene mellom elevene ble tydeligere, og det kan være stigmatiserende og er ikke i tråd med opplæringen sitt verdiprinsipp om likeverd og like muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). I skolen blir denne delen av inkludering tatt høyde for ved at elever som ikke kan tilstrekkelig med norsk til å få et utbytte av opplæringen kan få særskilt språkopplæring etter §2-8 (Opplæringslova, 1998). Gjennom den særskilte norskopplæringen er som vist målet at elevene skal tilegne seg nok norskerferdigheter til å få et utbytte av undervisningen, og på den måten unngå stigmatisering. Samtidig er det også en diskusjon at det å motta særskilt språkopplæring der elevene må ut av timene kan være stigmatiserende, fordi det blir tydelig at de er annerledes enn majoriteten (Hauge, 2014a, s.285).

2.1.2.2. Å være inkludert i felleskapet

Det er som vist ikke bare for elever å være fysisk til stede med jevnaldrende medelever for å være inkludert. Inkludering handler som vist om å være en del av felleskapet gjennom sosial tilhørighet og oppleve en faglig og personlig utvikling i dette felleskapet (NOU 2019:23, s. 344). Den faglige og personlige utviklingen er ikke noe som bare strømmer inn i elevene, men det er noe de kan oppnå ved å delta i læringsfelleskapet (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Som deltaker i et læringsfelleskap skal man bidra og få noe tilbake fra felleskapet, og fordi opplæringen skal være tilpasset alle elever sine forutsetninger, bidrar de også etter sine forutsetninger. Dette medfører at opplæringen i skolen skal legge til rette for at alle elever kan bidra og få et utbytte fra felleskapet. I for eksempel et gruppearbeid må alle elevene på gruppen få disse mulighetene, og det stiller videre krav til organiseringen av gjennomføringen.

2.1.2.3. Sosial tilhørighet

For en elev som er inkludert i læringsfellesskapet, skal det også gi en sosial tilhørighet (NOU 2019:23, s. 284). Den sosiale tilhørigheten elever kan oppleve i skolen er ikke bare positivt for den faglige utviklingen, men det skaper også trivsel for eleven som er forbundet med livskvalitet (Aamodt, 2017, s. 25). Positive sosiale relasjoner mellom elever kan styrke potensialet i læringsfellesskapet og gode sosiale relasjoner kan på den måten bidra til å styrke elevene sin faglige læring (Moen, 2014, s. 26). For elever i skolen vil det derfor være viktig at lærere legger til rette for at eleven kan utvikle positive sosiale relasjoner og vennskap (Aamodt, 2017, s.28).

2.1.3. Tilpasset opplæring og flerspråklige elever

Flerspråklige elever som er ferdige på innføringstilbudet skal være en del av den ordinære opplæringen, og hvis de mottar særskilt språkopplæring etter innføringstilbudet er ikke dette i alle undervisningstimene. Ikke alle flerspråklige elever har behov for særskilt språkopplæring, fordi de kan tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære undervisningen. Dette trenger likevel ikke bety at de har samme ordforråd som elever med norsk som morsmål (Selj, 2019, s. 13). Det er et fundament for undervisningen at alle elever skal forstå det som skjer i den opplæringen de er en del av, og den ordinære opplæringen må derfor også tilpasses de flerspråklige elevene når de er en del av den (Hauge, 2014a, s. 274). Tilpasset opplæring for flerspråklige blir i teorien ofte skilt ut fra teorien om tilpasset opplæring generelt. Det som går igjen i beskrivelsen av tilpasset opplæring for flerspråklige elever er det språklige aspektet, at de trenger språklig støtte, og at mange av de flerspråklige elevene har en annen kulturell bakgrunn og hjemekultur enn elever som har norsk som morsmål. Det som omhandler den språklige læringen, vil i hovedsak bli nevnt i neste del av kapitlet, videre her vil det dreie seg om tilpasset opplæring i et flerkulturelt perspektiv.

2.1.3.1. Smal tilnærming

Med en smal tilnærming til tilpasset opplæring, kan elevene sine forskjellige forutsetninger møtes ved at opplæringen tilpasses hver individ sine forutsetninger og evner for læring (Haug, 2012). De metodene og organiseringsformene som brukes i skolen som tar utgangspunkt i individet havner under den smale tilnærmingen. Dette kan gjøres ved at det fattes enkeltvedtak om at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, og derfor kan motta særskilt språkopplæring. Den særskilte norskopplæringen, tospråklig

fagopplæring og morsmålsopplæringen tar alle utgangspunkt i hver elev sine språklige forutsetninger, og er på den måten en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Det er heller ikke sånn at en hel klasse får tilpasset opplæring fordi en elev i klassen mottar særskilt språkopplæring. Flerspråklige elever skal som vist til flere ganger, motta tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen. Dette vil si at det i et klasserom kan være stor variasjon i elevers forutsetninger for læring. I den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring løses som nevnt dette med å individuelt tilpasse opplæringen, og da for eksempel gjennom kvantitativ differensiering (Haug, 2012). Dette kan være å gi elevene ulik mengde oppgaver, ulike krav til hvor mye elever skal lese eller å nivå-differansere ved å gi ulik vanskelighetsgrad på oppgavene. Ved å for eksempel gi elever en tekst i ulik språklig vanskelighetsgrad, kan man oppnå at en flerspråklig elev med lite ordforråd i norsk også kan sitte og lese en tekst i klasserommet sammen med de andre elevene. Teksten den flerspråklige eleven leser kan være en forenkling av den teksten de resterende elevene leser. Under for eksempel etterarbeid med teksten, kan den flerspråklige eleven få egne oppgaver. På denne måten får alle elevene et faglig utbytte, men det kan også føre til at den flerspråklige eleven kun opplever å være fysisk tilstede i fellesskapet, fordi forskjellene i tekstene til elevene gjør at den flerspråklige eleven ikke kan ta del i læringsfellesskapet, og derfor bare er fysisk til stede og ikke inkludert (Norwich, 2014).

2.1.3.1.1. Spesialundervisning vs. Særskilt språkopplæring

Både spesialundervisning og særskilt språkopplæring er opplæringsformer som går under den smale tilnærmingen og er et opplæringstilbud for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §§2-8 & 5-1). Begge opplæringsformene er behovsprøvd, men det er bare for spesialundervisning at det er krav om en sakkyndigvurdering av PPT. Særskilt språkopplæring er et tilbud til de elevene som på grunn av manglende ferdigheter i norsk ikke får utbytte av opplæringen. For å motta spesialundervisning er det ingen spesifikke kriterier annet enn manglende utbytte av ordinær opplæring. Spesialundervisning knytter seg til fagfeltet spesialpedagogikk, og særskilt språkopplæring til norsk som andrespråk, morsmålskompetanse og tospråkligkompetanse. Selv om det er forskjellige fagfelt, har de noen likheter i at de er tilpasset opplæring etter en smal tilnærming der individet er i fokus og ikke gruppen. Dette kan kanskje være noe av grunnen til at lærere ser på utdanning i spesialpedagogikk er kvalifiserende for å gi særskilt norskopplæring (Rambøll Management, 2016, s. 50).

2.1.3.2. Vid tilnærming

Elevens behov for en tilpasset opplæring er til stede i alle opplæringstimer for å få et læringsutbytte. For at skolen skal muliggjøre at alle elever får oppfylt denne retten blir det vist til at tilpasset opplæring etter den vide tilnærmingen må være sterkt til stede i skolen (Haug, 2012). Dette vil si at en lærer skal undervise elever som har ulike faglige og språklige forutsetninger for læring på en slik måte at elevene er en del av et felles læringsfelleskap. Som vist er det å være inkludert i opplæringen ikke bare å være fysisk tilstede i opplæringen, men den må være utformet på en slik måte at alle elevene har mulighet til å bidra og få et utbytte av opplæringen. For at dette skal bli mulig, er en del av det selvfølgelig at alle må forstå det som skjer i undervisningen (Hauge, 2014a, s. 274). Den særskilte språkopplæringen kan ses på som en metode for å muliggjøre dette, men som nevnt skal alle elever som er tilstede i den ordinære opplæringen motta tilpasset opplæring der også. Med en vid tilnærming til tilpasset opplæring, kan man oppnå å gi alle elevene en opplæring tilpasset deres forutsetninger gjennom en kvalitativ differensiering (Engen, 2014, s. 83). Det kan gjøres gjennom å tilpasse innholdet i opplæringen. Flerspråklige elever i skolen er også en del av et kulturelt mangfold, og den kulturbakgrunnen skolens struktur og innhold er bygd opp av, trenger ikke være den samme som de flerspråklige elevene kjenner fra sin kulturbakgrunn eller tidligere skolegang (Engen, 2014). Dette betyr at også innholdet elevene møter i skolen i tillegg til språket kan representere noe ukjent. Det som kan være selvsagt og en opplyst og vedtatt sannhet for elever med en felles kulturbakgrunn, trenger ikke representere det samme for elever med en annen kulturbakgrunn. Ved å tilpasse innholdet i skolen kan det oppleves som relevant for alle elevene, og ikke bare de elevene som har felles kulturbakgrunn som majoriteten som har utformet skolens innhold.

2.1.3.3. Flerspråklige elever og selvstendig arbeid

I skolen er den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring mye til stede (Haug, 2012). Dette kan komme av at elever arbeider mye selvstendig i undervisningstimene, og at det derfor oppleves som nærliggende å differensiere individuelt (Palm, 2017, s. 41). Det er selvfølgelig hendig i noen situasjoner, men det er mange andre organiseringsformer flerspråklige elever kan ha et større utbytte av. I en undersøkelse over hva flerspråklige elever gjør når de er i klasserommet, viste det seg at de brukte halvparten av tiden på å arbeide med oppgaver individuelt (Grimstad, 2012, s. 29). På denne måten kan læreren gi tilpasset opplæring etter

den smale tilnærmingen til elevene ved å gå rundt å hjelpe elevene med det de har behov for, samtidig kan det være at elevene trenger mer støtte i arbeidet enn det læreren har kapasitet til (Palm, 2017, s.41).

2.1.4. Kultur og kulturelt mangfold i skolen

«Kultur» som begrep kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger. I denne sammenhengen der det er snakk om kulturelt mangfold i skolen, blir kultur sett på som noe menneskeskapt (Aasen, 2003, s. 24), En kultur består da av ideer, verdier, regler og normer knyttet til atferden, hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner. Kultur blir sett på som noe man «arver» fra sine foregående generasjoner, også modifiseres de litt etter den tiden man er i, og overføres videre. Fordi det er snakk om noe man «får», eller blir sosialisert inn i, vil hvem som er til stede i den første sosialiseringprosessen være av betydning for den kulturen man møter i starten av livet. Definisjonen på flerspråklige elever viser til at det er elever som har foreldre eller andre nære omsorgspersoner som har snakket et annet språk enn norsk og samisk til de i den første sosialiseringprosessen. Samtidig må man huske at kultur og etnisitet ikke er det samme, og en kan ikke se på et menneske hvilken kultur de opplever å være en del av (Moen, 2014, s. 28).

2.1.4.1. Hva er en kultur?

Det er vanskelig å fastsette hva som er en kulturs grenser og hva som er innholdet i en kultur (s. 25). Dette kommer for eksempel tydelig frem i debatten som gikk i Norge som begynte med et spørsmål fra Christian Tybring-Gjedde til daværende kulturminister Hadia Tajik om hva hun ville definere som norsk kultur (Gimse & Skjeggstad, 2013). I denne debatten viste det seg at flere som følte at de var en del av en norsk kultur, ikke ble enige om innholdet i kulturen. Det er altså ingen union enighet om hva som er «norske» ideer, verdier og normer. Reglene som også blir definert som en del av kulturen, kan for eksempel bestå av lovene, men også andre føringer som må følges da for eksempel i skolen. De i Norge med norsk som morsmål er majoriteten i landet, og det er i hovedsak av dem at lover, styringsdokumenter og retningslinjer er utformet av. I skolen er det også flest lærere med norsk som morsmål, og selv om de gjennom sin kultur har ett sett med ideer, verdier og normer, skal de være en oppdragene lærer for alle elevene uavhengig av deres kulturelle bakgrunn (Aasen, 2003, s. 28).

2.1.4.2. Betydningen av kulturelt mangfold i skolen

Man kan ikke se på et menneske hvilken kultur de opplever å være en del av, og som lærer kan man for eksempel i samhandling med elevene bli kjent med deres kulturforståelser (Moen, 2014, s. 28). Kulturbakgrunn blir knyttet til identiteten til elevene, og skolen bør ikke bygge ned elevenes identitet ved å håndtere det kulturelle mangfoldet på en uheldig måte. Det er for eksempel uheldig å ikke la elevenes ulike kulturer være en del av skolen, fordi ved at skolen viser verdiene i elevene sine kulturer kan det virke anerkjennende for elevene (Hauge, 2014a, s. 275). Samtidig må man i skolen være forsiktig med hvordan man integrere elevs kultur som en del av skolen. Det å for eksempel arrangere ulike dager for hver kultur, kan gi et ensidig bilde av kulturen og kan få elevene med den kulturelle bakgrunnen til å fremstå som eksotiske (Moen, 2014, s. 28).

2.1.4.3. Kultur og innhold i skolen

At flerspråklige elever har en annen kulturell bakgrunn enn det majoriteten av den norske befolkningen har, blir trukket frem som en forklaring på hvorfor flerspråklige elever ikke oppnår de samme resultatene på for eksempel nasjonale prøver i tillegg til det språklige aspektet (Engen, 2014, s. 71). Det blir pekt på at innholdet i skolen representerer noe ukjent. Som vist kan kultur bestå av ideer, verdier og normer, og dette kan for eksempel påvirke hvordan man ser verden. Også hva som blir ilagt en verdi i skolen gjennom påvirkning av majoritetskulturen, kan oppleves som fremmed for flerspråklige elever. Gjennom en kvalitativ differensiering av innholdet i skolen, kan det oppleves som mer relevant for elevene (s. 83). Dette er for eksempel gjort med endringen fra KRLE til RLE der det ble tatt hensyn til at elevgruppen har blitt mer religiøst sammensatt, og at det er en egenverdi for alle å lære om alle religionene. Det er selvfølgelig ikke mye en lærer får gjort med hva læreplanene har bestemte at skal være en del av innholdet i skolen, men ved å huske på at mye av innholdet kan oppleves som kjent og ukjent for samme elevgruppe, kan læreren gjennom å tilpasse opplæringen bidra til at alle elevene får et læringsutbytte. I møte med ukjent innhold kan elevene for eksempel bruke morsmålet sitt for å få en oversikt over et nytt tema, slik som i tospråklig fagopplæring (s. 84).

2.2. Andrespråklæring

Andrespråklæring omhandler det å lære et nytt språk i tillegg til det eller de språkene man har lært til rundt fireårsalderen (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.17). Dette skille ved fireårsalderen er ikke et absolutt skille, men det er tendenser til at det meste av grammatikken i førstespråket er lært rundt denne alderen (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.18). I Opplæringslova §2-8 som omhandler rettigheter flerspråklige elever kan ha, benytter de termen morsmål (1998). Begrepene morsmål og førstespråk sikter begge i hovedsak til det språket man har lært i de første sosialiseringprosessene, men fordi dette ikke alltid er språket til sin mor, er førstespråk et mer presist begrep (Selj, 2019). I tillegg til fokus på når språket er innlært, blir det ofte knyttet sterkere følelser hos individet til førstespråket, og det blir kalt «hjertespråket» (Selj, 2019, 2013). Dette viser at det ikke er lett for andre å fastsette hva som er en person sitt førstespråk/morsmål, for følelsesmessig, omfanget av bruken og individets beherskelse trenger ikke samsvare med hva som er det de tilegnet seg først.

2.2.2. Å lære et andrespråk

Kjernen i forskning om andrespråksinnlæring handler om hva det er å tilegne seg et språk. Dette er et vanskelig spørsmål å besvare, da det er ulike teorier knyttet til hva et språk er og hva læring er (Kulbranstad & Ryen, 2018). Kulbranstad og Ryen viser til fem temaer som går igjen i de ulike teoriene, og som er sentrale i forskningen på å forstå andrespråklæring (2018). Det første temaet omhandler det å få innputt og utputt av det språket man lærer (s. 31). Når man skal lære et nytt språk, må man også møte det nye språket. Det andre temaet er innlærerspråket, også omtalt i teori som mellomspråk, er en benevnelse på det språket som innlærer av et språk har på vei mot målspråket, som for flerspråklige elever i norsk grunnskole ofte er norsk (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 33; Mac Donald & Ryen, 2019). Forskere på andrespråklæring er interesserte i å vite hvordan de språklige erfaringene en innlærer har fra før spiller inn på innlæringen av det nye språket (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 36). Denne påvirkningen av førstespråket på andrespråket kalles også tverrspråklig påvirkning (Gujord & Ragnhildtveit 2018, s. 133). Tverrspråklig påvirkning fra førstespråket til andrespråket kan vise seg som positiv eller negativ transfer (Gujord & Ragnhildtveit 2018, s. 136; Selj, 2019, s. 19). Positiv transfer er når for eksempel syntaksen i førstespråket er lik syntaksen i målspråket, og påvirkningen fra strukturer i førstespråket gjør innlæringen av strukturen i målspråket enklere. En negativ transfer kan vise seg i at man for eksempel

benytter syntaksen fra førstespråket i målspråket. Eller ved å unngå å bruke det man i målspråket ikke kjenner fra sitt førstespråk, og innlæringen tar lenger tid. Det er uenighet om hvordan og i hvilken grad tverrspråklig påvirkning skjer og dette handler blant annet diskusjonen om morsmålsopplæring om (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 36). Under innlæring av et andrespråk, befinner ofte innlærer seg i en undervisningssituasjon, og det fjerde temaet handler om å finne ut hva som er den beste undervisningen for andrespråksinnlæring (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 39). Undervisning om språk kan deles i eksplisitt og implisitt undervisning (s. 40). For andrespråksinnlærere vil en eksplisitt undervisning bestå av bruk av metaspråk, der for eksempel syntaksen forklares og kanskje knyttes opp mot førstespråket. Innlæreren kan på den måten pugge hva som er rett syntaks i målspråket, for å videre ta det i bruk. I en implisitt språkundervisning på andrespråket vil fokuset ligge på for eksempel innholdet i teksten, og ikke den grammatiske oppbyggingen. Her er tanken at innlærer skal erfare hva som er rett grammatikk uten at fokuset ligger på grammatikken. En innlærer med lite grammatisk kompetanse, vil få mindre ut av en eksplisitt undervisning enn en med mer grammatisk kompetanse (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 40). Motivasjon og identitet er to komplekse begreper som det femte temaet handler om, (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 45). Disse aspektene er likevel sterkt til stede i forskning på hva det er å lære et andrespråk. I studier om læring er ofte motivasjon en grunnleggende del av en læringsprosess, der høy motivasjon gir positivt utslag på læring (Palm, 2019, s. 146). I forskning på andrespråklæring, er identitetsperspektivet også tilstede. Språket, og da oftest morsmålet/førstespråket blir knyttet til identitetsfølelse, ved at språket er en del av individets forståelse av seg selv (Engen & Kulbranstad, 2004, s. 193). Disse fem temaene viser at det å lære et andrespråk, eller også et tredje er en kompleks prosess bestående av flere elementer og viser at språklig kompetanse kanskje ikke bare er noe man pugger seg til.

2.2.3. Organisering av andrespråklæring i grunnskolen

I skolen er det ulike måter å organisere den norskspråklige opplæringen til flerspråklige elever på (Rambøll Management, 2016). Elever som i grunnskolen ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen, har rett på særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Som vist i de foregående avsnittene er det å lære et andrespråk en kompleks og sammensatt prosess, og målet med den særskilte norskopplæringen er at elevene skal komme seg raskest mulig til tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Holum, 2019, s. 255). Dette medfører at det er vanskelig å finne organisering av opplæring for flerspråklige

elever som tar hensyn til alle aspektene ved andrespråklæring og retten elevene har til å være en del av den inkluderingen som finner sted i den ordinære tilpassede undervisningen etter §1-3 (Hauge, 2014a, s.285). Videre skal jeg trekke frem noen organiseringsformer av tilpasset opplæring for flerspråklige elever, og se på ulike fordeler og negative virkninger de kan bringe med seg.

2.2.3.1. Særskilt språkopplæring utenfor klasserommet

Å få særskilt norskopplæring som en-til-en undervisning eller i mindre grupper slik som Rambøll Management (2016) fant at ble gjort i skolen, fører til at elevene får en opplæring tilpasset det nivået de har behov for. Samtidig kan den gode tilpassede opplæringen på individnivå føre til at elevene opplever det som stigmatiserende å være ute av den ordinære undervisningen (Hauge, 2014a, s.285). Tospråklig opplæring og morsmålsopplæring gis ofte utenfor klasserommet, og for at den undervisningen skal ha en best mulig effekt, krever det at lærerne samarbeider godt (Holum, 2019, s. 172). For elever som veksler mellom å være en del av den ordinære undervisningen og å motta særskilt språkopplæring i en av de tre formene utenfor klasserommet, kan et dårlig lærersamarbeid skape en kaotisk hverdag. Gjennom at lærerne samarbeider og samkjører temaer som det arbeides med i de ulike opplæringstilbudene, skaper det en bedre mulighet for læring. Hvis elevene kommer sent ut i skoleløpet, vil tospråklig fagopplæring bidra til at eleven ikke faller langt etter den ordinære undervisningen (s. 269). Hvis den tospråklige fagopplæringen ligger i forkant av den ordinære undervisningen, kan eleven få muligheter til å få frem sine forkunnskaper på morsmålet og lære seg noen av de norske fagbegrepene som er relevante. Dette kan videre føre til at elevene tilbake i den ordinære undervisningen har mulighet til å ha faglige samtaler med medelever og gjør at elevene er en del av læringsfellesskapet i klassen (Myklebust, 2019). Å være en del av læringsfellesskapet er en del av det å være inkludert og på den måten kan følelsen av stigmatisering kanskje minskes hos eleven som mottar særskilt språkopplæring utenfor klasserommet (Hauge, 2014a, s. 274).

2.2.3.2. Særskilt norskopplæring i klasserommet

Særskilt norskopplæring kan organiseres slik at elevene om vedtak ikke trenger å forlate klasserommet, noe som kan være mindre stigmatiserende for elevene (Holum, 2019, s. 269). Ved å ikke forlate klasserommet vil elevene heller ikke miste undervisning i fag og muligheten til å være en del av læringsfellesskapet i klasserommet. Gjennom å være en del av

læringsfellesskapet i klasserommet kan elevene delta i muntlige samtaler om faglige temaer gjennom å lytte og å uttrykke seg, og tilegne seg fagspråket på den måten (Myklebust, 2019, s. 78). Disse fordelene som ligger i å motta særskilt språkopplæring i klasserommet, kommer ikke bare ved at elevene er der. For det første har elevene et vedtak om særskilt språkopplæring fordi de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det er nødvendigvis ikke organiseringen i seg selv som gir god tilpasset opplæring, læreren må ha kompetanse som sikrer at elevene med vedtak om særskilt norskopplæring får en god kvalitet på undervisningen de mottar (Holum, 2019, s. 255). Dette krever at læreren kjenner til elevene sine behov for språklig støtte i undervisningen og legger til rette for at elevene får lært språk og fag samtidig. Elever vil ha ulike behov for støtte i undervisningen, og dette kan for eksempel løses ved at det er en ekstra lærer tilstede i den ordinære undervisningen som har ansvar for å gi språklig støtte til de elevene som har behov for det (s. 269).

2.2.3.3. Morsmålet som en del av undervisningen

Morsmålsopplæring som en del av den særskilte språkopplæringen er som nevnt et omdiskutert tema. Dette bygger på et ulikt syn i førstespråkets betydning for innlæring av et andrespråk på forskningsfeltet (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 36), og på politiske ideologier der morsmålsundervisning knyttes til innvandringspolitikken (Bøyesen, 2014). Cummins er en av forskeren på andrespråklæring som ser positive virkninger av at flerspråklige elever mottar morsmålsopplæring (2000). Dette knytter han til at språk ikke er adskilt i hjernen og at et innlæringen av et andrespråk bygger på erfaringene fra førstespråket. I Cummins sin teori på andrespråklæring vil et godt utviklet morsmål, styrke innlæringen av målspråket. Dette synet på morsmålets betydning for innlæring av andrespråk blir ofte referert til av andrespråkforskere i Norge (Holum, 2019, s. 171; Myklebust, 2019, 83; Gujord & Ragnhildtveit 2018, s. 135, Bøyesen, 2014; Øzerk, 2007; Engen & Kulbranstad, 2004, s. 193). Det vises til at god morsmålsundervisning sammen med opplæring i norsk er positivt for flerspråklige elever. Fordi det i liten grad er flerspråklige elever som mottar morsmålsopplæring, anbefales det at morsmålet til elevene er en del av undervisningen (Holum, 2019, s. 171). Gjennom å bruke morsmålet til elevene i undervisningen kan de få bruke morsmålet sitt som en ressurs som fremmer læring. Dette kan gjøres ved at elever får bruke morsmålet der de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, gjennom digitale oversettere eller de kan bruke morsmålet under arbeidet med forkunnskaper. Gjennom å benytte elevene sitt morsmål i undervisningen får elevene brukt alt sitt potensiale for læring.

Morsmålet til elevene omtales av Cummins (2000) som en identitetsmarkør, så ved å bruke morsmålet til elever i undervisning blir det og en anerkjennelse av de om flerspråklige individer (Myklebust, 2019, s. 83).

2.2.4. Når språk og fag skal læres

For flerspråklige elever er det ikke bare i den avsatte tiden til særskilt norskopplæring at de lærer språk (Holum, 2019, s. 275). Selv om flerspråklige elever har et større behov for å lære ord og språk enn de elevene med norsk som morsmål, er det nødvendigvis ikke eksplisitt undervisning om form, innhold og bøyninger av ordene de trenger (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 177). Gjennom en implisitt undervisning vil elevene også lære bruken av ordet i sin relevante sammenheng, og på den måten få faglig og språklig læring samtidig, og kan unngå å henge langt bak faglig. Dette viser hvor viktig det er at alle lærere har fokus på ordlæring og fagbegreper i de ulike fagene, for uten at elevene kan fagordene, får de heller ikke med seg innholdet i undervisningen eller uttrykt hva de kan (Wold, 2019, s. 54). Jeg skal videre se på noen momenter med undervisning som lærere kan tilpasse for å støtte flerspråklige elever sin faglige og språklige læring.

2.2.4.1. Lære nye ord

I de ulike skolefagene er det egne ord og begreper, fagord, som elevene kun møter i hvert fag (Golden, 2019, s. 204). I tillegg til de fagspesifikke, fagordene, består fagteksten av mellomord som beskriver og setter fagbegrepene i en kontekst. Dette er ord alle elever, men spesielt flerspråklige elever kanskje ikke kan fra før, ikke forstår sammenhengen av eller ikke kan på norsk (s. 203). På mellomtrinnet vil elevene oftere møte nye ord og begreper i skolehverdagen, så ofte at ordforrådet er fordoblet fra 3.-trinn til 7.-trinn (s. 198). Derfor er det viktig at alle lærer og ikke bare norsklærere har kompetanse om andrespråklæring (Holum, 2019, s. 275, Wold, 2019, s. 70). Å lære et ord består av å lære den formen det har, hvordan det uttales og skrives, og man kan måle om elevene kan det gjennom uttalen og hvordan de skriver det (Golden, 2018, s. 191). Ordet har også et innhold, som viser til betydningen av ordet. Elevene kan derfor ikke ordet bare fordi de kan skrive det riktig på en diktat. I skolen når lærere for eksempel skal forklare elever hva som er innholdet i ordet, brukes det ofte andre ord elevene ikke kan eller har hørt før på norsk (s. 199). Og selv om en elev kan innholdet og formen av ordet, er det ikke alltid sikkert de forstår sammenhengen av ordet der de ser det i bruk (s. 203). En kan derfor snakke om at ord er noe man kan i ulik grad,

og kan eller ikke kan (Wold, 2019, s.56). Å utvikle ordforrådet til elever i skolen, og de flerspråklige spesielt, er viktig fordi den faglige utviklingen krever et større og mer abstrakt ordforråd ut over skolegangen og ordforrådet blir viktig for å forstå det faglige innholdet (Wold, 2019, s. 54; Golden, 2018, s. 204). I undervisningstimene kan lærere sørge for språklæring ved at de gjennom ulike metoder får frem innholdet i ordene som er relevante i de gjeldene undervisningstimene.

2.2.4.2. Hente frem forkunnskapene

Å lese en ny tekst, delta i en samtale eller skulle gjøre en oppgave er vanskelig når man ikke har satt seg inn i hva det er man skal arbeide med. Spesielt for flerspråklige elever blir det løftet fram som viktig å jobbe med forkunnskapene (Gibbons, 2002). Som vist i avsnittet over kan det for eksempel være nye ord for elevene som de trenger kjennskap til, før det temaet de skal lese eller høre om blir tilgjengelig for elevene. Forkunnskapene til elevene kan frembringes ved hjelp av mange forskjellige metoder, og vil være en god forberedelse før læring av ny kunnskap. Dette kan gjøres ved at læreren, som vist over, får frem innholdene i de fagrelevante ordene, eller ved at for eksempel elevene får benytte morsmålet sitt for å hente fram sine forkunnskaper (Holum, 2019, 171, Gibbons, 2002, s.86). Dette kan gjøres selv om ikke mottar morsmålsundervisningen, eller læreren har kompetanse på morsmålet til elevene (Selj, 2019b, s. 180). Elevene kan selv søke opp ord eller tekst på morsmålet sitt som omhandler temaet, og på den måten få en oversikt over temaet og hente frem sine forkunnskaper. I en førlesingsfase av tekster kan det hjelpe elevene å forstå hva slags tekst som skal leses. Gjennom å arbeide med tekstens struktur og ikke bare innhold kan elevene få styrket sine literacy ferdigheter (Gibbons, 2002, 51).

2.2.4.3. Muntlig samhandling

Muntlighet er en grunnleggende ferdighet i skolen, og derfor noe alle elever skal jobbe mot å mestre (Utdanningsdirektoratet, 2020). I klasserommet består muntlighet av å lytte, uttrykke seg og delta i samtaler (Myklebust, 2019, s. 78). Flerspråklige elever tar i gjennomsnitt i mindre grad initiativ til å delta i muntlig samhandling i klasserommet (Myklebust, 2019, s. 78; Wold, 2019, s. 68). Dette medfører at elevene går glipp av gode læringssituasjoner. I muntlig samhandling med lærere og elever kan elevene delta aktivt i læringssituasjonen, de kan uttrykke hva de kan faglig og de får mengdetrening i norsk. En av årsakene til at flerspråklige elever i mindre grad deltar i muntlige samtaler, kan være fordi det er faglige

temaer som det stilles spørsmål rundt (Myklebust, 2019, s. 82). Flerspråklige elever med mindre ordforråd enn de resterende elevene i klassen, har kanskje ikke full oversikt over temaet fordi det er noen ord de ikke er sikre av betydningen på, og derfor ikke føler at de har noe å bidra med i den muntlige samhandlingen. Fordi muntlighet er en grunnleggende ferdighet og en kilde for mye læring for elevene, må lærere aktivt legge til rette for gode muntlige situasjoner for alle elevene. For flerspråklige elever kan det å få hjelp til å hente frem forkunnskaper før undervisningen gi de en mulighet til å kunne delta muntlig (Myklebust, 2019, s. 106).

2.2.4.3.1. Hel klassesamtale

I klasserommet er det ofte muntlig samhandling som alle i rommet er med i. De samtalene bærer ofte preg av det som blir betegnet som en IRE-struktur (Palm, 2017, s. 45). Det vil si en struktur der læreren tar initiativ til den muntlige samhandlingen ved å stille spørsmål ofte knyttet opp mot et faglig innhold der det er et rett eller galt svar, som «Når var ...» og «Hva er ...». Elevene gir så en respons ved å rekke opp hånden og læreren velger hvem som svarer. Etter det evaluerer læreren elevens svar med å si ting som «Riktig» eller «feil». Denne samtaleformen kan det være ekstra vanskelig for flerspråklige elever å ta en del av. Den kan ha et raskt tempo, som gjør at de ikke får med seg innholdet på grunn av språk. Og i likhet med det som ble drøftet over har de kanskje ikke oversikt over temaet som snakkes om, og vil derfor ikke delta fordi det blir tydelig at de ikke kan svaret. Ved å benytte mer utforskende samtaler med et roligere tempo i timene, kan det være lettere for flerspråklige elever å ta del i den muntlige samhandlingen i en hel klassesamtale.

2.2.4.4. Språklig nivå og faglig nivå

Flerspråklige elever representerer en stor variasjon i språklig og faglig kompetanse (Selj, 2019, s. 13). Noen elever kan ha gått flere år på skole før de kom til Norge, samtidig som andre elever har minimalt med skolegang. En god undervisning for flerspråklige elever stiller høye forventninger til hva elevene kan mestre (Holum, 2019, s. 258). For at elevene skal ha en mulighet til å nå disse høye forventningene, må undervisningen tilpasses eleven. Dette vil si at lærerne må kjenne til elevene sine forutsetninger for læring. En tendens i undervisningen for flerspråklige elever, er at for eksempel de tekstene de møter er på et for lavt kognitivt og faglig nivå for å imøtekomme elevenes språklige nivå (Gibbons, 2002, s. 139). Dette kan for eksempel gjelde skjønnlitterære tekster, der språket i en barnebok, men ikke innholdet er på

elevens kognitive nivå. Fagtekster kan også være redusert og forenklet. Dette kan for det første føre til at elevene ikke får ut sitt fulle potensiale for læring, fordi de ikke møter utfordrende nok innhold. For det andre kan det signalisere lave forventninger til elevene, og de kan miste motivasjonen for læring (Stokke, 2019). En måte å møte denne balansen mellom språklig nivå og faglig nivå på, kan for eksempel være å bruke mye tid på å hente frem elevenes forkunnskaper som beskrevet i tidligere avsnitt. Lærere kan også bruke språklige støtter, for å gjøre språket mer tilgjengelig for de flerspråklige elevene (Gibbons, 2009, s. 113, I: Stokke, 2019, s. 122). Dette kan gjøres ved å bruke bilder og konkreter av ord for å tydeliggjøre ordets innhold. Som nevnt tidligere kan læreres forklaringer av fagord ofte inneholde flere ukjente ord for elevene, men ved å forklare på flere ulike måter, er sjansen høyere for at man bruker ord som elever har hørt før. For flerspråklige elever kan det være utfordrende å finne skjønnlitterære tekster som har samme språklige og kognitive nivå. Om en elev på 13 som har bodd to år i Norge skal lese en bok som fenger, kan det være flere ord som er vanskelige å forstå. Dette kan være ekstra utfordrende om hele konteksten i boken er ukjent, men ved å lese bøker som inneholder en kjent setting eller et univers de kjenner til, kan det bli lettere for eleven å forstå innholdet på tross av flere ukjente ord (Stokke, 2019, s.110). Det er viktig å gi de flerspråklige elevene et innhold i skolen som tilsvare elevene sitt faglige og kognitive nivå, fordi dette viser hvilke forventninger man har til elevene, og er et utgangspunkt for elevenes læringsutbytte (Holum, 2019, s. 258).

2.2.5. Flerspråklighet

Flerspråklighet er å beherske flere språk. Begrepet «tospråklig» blir også til tider brukt som en benevnelse på et menneske som kan to språk. Da dette gjelder de alle fleste i Norge, fordi de gjennom engelskundervisning i skolen og møte med engelsk i hverdagen gjør at mange nordmenn kan oppleve seg selv som tospråklige. Flerspråklighet blir på den måten mer beskrivende for den språklige situasjonen til flerspråklige elever (Aamodt, 2017, s.19). Noen vokser opp med å lære flere førstespråk før de er rundt fire år, da kan de være det som betegnes som samtidigflerspråklige (Selj, 2019a, s. 13). Dette kan for eksempel gjelde elever i Norge som har foreldre som snakker tyrkisk hjemme, og som gjennom barnehagen er med andre som snakker norsk. På denne måten kan elevene bli samtidigflerspråklige, og da selv om de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære undervisningen, er de flerspråklige. Elever som kommer til Norge i skolealder eller som ikke har møtt norsk i de første sosialiseringssprosessene, fordi det sankes et annet språk hjemme og de kanskje heller

ikke har gått i barnehage, vil møte norsk som et andrespråk i grunnskolen. Disse elevene kan gjennom å tilegne seg norsk i skolen bli suksessiv flerspråklige (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 17; Selj, 2019a, s. 13). Blant flerspråklige elever i skolen vil det derfor variere i hvilken grad de behersker de ulike språkene, og det vil variere i hvilken grad de forholder seg til språkene muntlig og skriftlig (Selj, 2019a, s. 13). Også i hvilken sammenheng elevene bruker de ulike språkene sine på kan variere. Noen elever kan snakke ett språk hjemme og ett på skolen, eller elevene kan kodeveksle (Selj, 2019a, s. 14).

2.2.5.1. Flerspråklighet i skolen

I den overordnede delen av læreplanen står det: *Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her kommer det frem at det er en ressurs å være flerspråklig i skolen, og dette skal de flerspråklige elevene og elevene med norsk som morsmål møte i skolen. Som det er vist til i den tidligere gjennomgangen av §2-8 fra Opplæringslova (1998), skal elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, få ekstra støtte for å lære norsk så fort som mulig. Skolen legger på den måten til rette for at elever med et annet førstespråk, kan bli flerspråklige gjennom å lære norsk. Samtidig er også den opplæringen elevene kan få i sitt morsmål, morsmålsopplæring, en opplæringsform et marginalt antall elever får (Aarsæther, 2013, I: Tonne & Palm, 2016, s. 318). Som tidligere nevnt blir også det at retten til morsmålsopplæring fratras flerspråklige elever når de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, ikke sett på som fremmede for at flerspråklighet er en ressurs i skolen (Øzerk, 2007). Fordi morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er undervisning i og på morsmålet til elevene, der målet er å lære seg norsk, ikke å utvikle flerspråklig kompetanse, kommer ikke egenverdien av flerspråklighet frem med §2-8 (Lunde, 2017, s. 153). Skolen og lærere skal likevel fremme flerspråklighet som en ressurs både i skolen og i samfunnet.

2.3. Lærere som utøvere av tilpasset opplæring

Sim vist er tilpasset opplæring for flerspråklige elever en sammensatt rettighet. Myndighetene har ansvar for at lovverket som sikrer elevene tilpasset opplæring er på plass, og gjøre nødvendige endringer slik som det foreslås i NOU 2019:23 for at det skal gjennomføres etter intensjonen. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for innholdet i skolen gjennom læreplaner. Skoleeier har som nevnt et ansvar med å legge til rette for tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for at det er mulig å tilby elever særskilt språkopplæring. Forskere har et ansvar

om å forske på hva som kan gi den beste tilpassede opplæringen for flerspråklige elever. Og lærerne har til slutt ansvaret om å sy alt sammen slik at opplæringen blir tilpasset deres elevgruppe. I denne delen skal jeg se nærmere på hva det er som er læreres ansvar i forbindelse med flerspråklige elever og tilpasset opplæring.

2.3.1. Lærere som profesjonsutøvere

Læreryrket blir ofte sett på som en profesjon. Dette vises for eksempel i at det er en profesjonsetisk plattform for lærere utviklet gjennom utdanningsforbundet (Utdanningsforbundet, u.å). Det finnes uenigheter om hva det er som gjør et yrke til en profesjon, og etter noen av definisjonene kan læreryrket karakteriseres som en profesjon (Mausethagen, 2015, s. 19). De kjennetegnene man finner i de fleste definisjonene handler om at en profesjon utfører yrket basert på vitenskapelig kunnskap, yrkesutøveren har autonomi og ansvar. Gjennom at utdanningsforbundet har utviklet en yrkesetisk plattform viser de at de definerer læreryrket som en profesjon, men det er uenigheter rundt hvor vidt det er korrekt. Dette handler om i hvilken grad lærere utøver yrket sitt basert på vitenskapelig kunnskap eller erfaringsbaser kunnskap (s. 17). Det er i dag en forventning blant politikere og forskere om at lærere i større grad skal ta bruk vitenskapelige kunnskap i sin utøvelse av læreryrket (s.11). Dette blir løftet frem som viktig fordi den vitenskapelige kunnskapen representerer forskning om «det som virker», og blir sett på som viktig at lærere tar i bruk for å yte en best mulig utøvelse av sitt yrke. Samtidig er det sånn at en utelukkende bruk av vitenskapelig kunnskap ikke er velegnet for læreryrket. Dette gjelder for eksempel for tilpasset opplæring, der uansett hvilken teori en lærer leser om hva som gir god tilpasset opplæring, er det sammensetningen av elevgruppen og de erfaringen lærerne har av sin elevgruppe som avgjør hva som er den best egnet metoden for sin klasse (s. 84).

2.3.1.1. Lærere og vitenskapelig kunnskap

På spørsmål om hva lærere selv mener er viktig kompetanse å inneha for å være en god lærer, svarer de fleste at det er å ha kunnskap i å skape trivsel og trygghet for eleven. På andre plass er det å ha kunnskap i fagene man underviser i og på tredje er det kunnskap om læring (Mausethagen, 2015, s. 87). Kunnskap om undervisningsfag og læring kan man se på som vitenskapelig kunnskap, og lærere er derfor av den oppfatningen av at det er viktig å ha vitenskapelig kunnskap for å være en god lærer. Likevel blir lærere som yrkesgruppe kritisert for at de i for liten grad bruker vitenskapelig kunnskap i sin praksis (Dahl, 2016, s. 36). Selv om lærere svarer at det er viktig å ha vitenskapelig kompetanse som lærer for å være en god

yrkesutøvelse, finner undersøkelser gjort av Mausethagen (2015, s. 91) og Dahl (2016, s. 192) at lærere opplever den vitenskapelige litteraturen de har lest som vanskelig å sette i bruk og ikke relevant. Dette handler om at de opplever at vitenskapen kan stå i motsetninger til hverandre. Lærerne opplever ikke at de vitenskapelige tekstene de leser tilfører de kunnskap de kan ta i bruk i klasserommet. I undersøkelsen til Mausethagen var det lærere som spesielt løftet frem at det var motsetninger i den vitenskapelige teorien som omhandlet tilpasset opplæring. Disse motsetningene i vitenskapelig kunnskap pekte lærerne på som et bevis for at vitenskapelig kunnskap ofte kaster lys på en liten del av virkeligheten. Det kommer også frem i undersøkelsene at lærere ikke opplever at de har tid til å sette seg inn i vitenskapelig kunnskap eller hadde kunnskap om å sette den ut i liv i sin praksis (Mausethagen, 2015, s. 94; Dahl, 2016, s. 192). Dahl fant i sin undersøkelse at lærere mente at de fikk nytte av de kunnskapene de fikk via kurs og videreutdanning (2016, s. 195). Dette ble begrunnet med at de der kunne tilegne seg kunnskap som var relevant for deres praksis og de følte at de fikk tid til å få en faglig fordypning.

2.3.1.2. Lærere og erfaringsbasert kunnskap

Selv om det rettes en del oppmerksomhet mot at lærere i for liten grad bruker vitenskapelig kunnskap, vil ikke fraværet av erfaringsbasert kunnskap være gunstig (Mausethagen, 2015, s. 82). Dette er fordi de teoriene som blir presentert i vitenskapelig kunnskap ikke kan settes direkte inn i for eksempel en undervisningstime (s. 84). Den erfaringsbaserte kunnskapen lærere har om sin elevgruppe er viktig i utformingen av for eksempel opplæring fordi den kan brukes til å i forkant vite hva som vil være en godt tilpasset undervisningstime for sine elever. Ulempen med at lærere i stor grad baserer sin praksis på det de selv har erfart, er at den kunnskapen de sitter på, blir hos den enkelte eller i mindre grupper de kanskje deler den med (s. 85). Fordelen med å bruke erfaringsbasert kunnskap for lærere, er at den kan fremstå som mer tilgjengelig for den enkelte enn den vitenskapelige kunnskapen.

2.3.1.3. Lærerens profesjonelle skjønn

Som nevnt er lærere med på å avgjøre om elever kan ha rett på særskilt norskopplæring. Det er til syvende og sist rektorer som tar avgjørelsen, men lærere kan melde fra om at elever ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å få et utbytte av den ordinære opplæringen. Lærerne må også bruke det profesjonelle skjønnet i å vurdere hva som vil være tilpasset opplæring for sine elever, da lovverket kun poengterer at elevene har rett på det (Opplæringslova, 1998, §1-

3). Lærerens profesjonelle skjønn handler i denne sammenhengen om at lovene som lærerne skal følge, legger opp til at det er lærerne som skal bruke sin kunnskap for å gjøre en vurdering av elevenes opplæringsbehov (Steinsvik, 2008). At lærerne har fått denne tillitten av myndighetene til å selv avgjøre hva som kan være det beste for sine elever, bygger på en tillitt om at de ikke vil handle ut fra feil intensjoner (Dahl, 2016, s. 35). Det er et prinsipp ved grunnskolen i Norge at den skal gi alle elever likeverdige muligheter for å oppnå læring og utvikling i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et ledd for at dette skal muliggjøres er at lærernes skjønsmessige vurderinger ikke blir tatt vilkårlig, slik at det er store variasjoner i språkferdighetene fra skole til skole for de elevene som mottar særskilt språkopplæring, da dette vil bli for uforutsigbart for de flerspråklige elevene (Steinsvik, 2008).

2.3.1.4. Lærernes profesjonelle skjønn og §2-8

§2-8 blir som vist innledningsvis kritisert for et vagt språk i lovteksten. Dette fører til at lærere og skoler kan tolke loven ulikt, og det vil være variasjoner i hvem som får rett på særskilt språkopplæring (Holum, 2019, s.256). Læreres kompetanse i andrespråklæring spiller også en rolle for om elevene blir vurdert til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Den skjønsmessige vurderingen av elevenes sine språklige ferdigheter bygger ofte på kartlegging (Øzerk, 2007). Det er i hovedsak lærere som gjennomfører denne kartleggingen gjennom ulike tester, observasjoner og samtaler (Øzerk, 2007, s. 41). Som nevnt tar det lenger til å utvikle et akademisk språk som brukes i skolen enn et hverdagslig språk, og dette kan føre til at lærere overvurdere elevers språklige kompetanse og ikke anser det som nødvendig med særskilt språkopplæring for elever (Cummins, 2001). Det finnes også tilfeller der elever som egentlig har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, fortsetter å få særskilt språkopplæring, og derfor kan gå glipp av faglig utvikling (Holum, 2019, s. 256). Et annet spørsmål er også hvor godt lærere kjenner til §2-8 og de mulighetene et enkeltvedtak kan ha for de flerspråklige elevene (Steinsvik, 2008). Som vist er språket som blir brukt i paragrafen mulig å tolke ulikt, og det kan derfor være viktig at lærere har god kompetanse om andrespråklæring og flerspråklige elever for å kunne vurdere blant annet om det er «nødvendig» med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Rambøll Management, 2016, s.92). I NOU 2019:23 viser de også til at lærere ikke har mye kompetanse i det gjeldende lovverket og styringsdokumenter og at det er lite samtaler på skolene om Opplæringslova (s. 123). Samtidig peker de på at det er rektor som i hovedsak har ansvaret for at regelverket følges på skolen, og at det er de som må integrere det i skolen praksis.

2.3.1.4.1. Økonomisk påvirkning i den skjønsmessige vurderingen av §2-8

Skolens ressurser kan påvirke skjønsmessige vurderinger i skolen (NOU 2019:23, s.125). Dette kan for eksempel handle om at skolen ikke har ressurser til å gjennomføre det som er intensjonen til Opplæringslova eller styringsdokumentene (s. 132). Som et ledd i at økonomiske ressurser ikke skal begrense mulighetene for skolene til å gi flerspråklige elever med behov den tilstrekkelige norskopplæringen de har behov for, får skolene ekstra midler ut ifra antallet elever på skolen totalt og elevene skolen har med enkeltvedtak om særskilt språkopplæring (Øzerk, 2007, s. 48). Som vist innledningsvis har denne ordningen med at det er enkeltvedtak som utløser ressurser, ført til at skolene bruker mye ressurser på kartlegging og dokumentasjon for å få ressursene, og ikke direkte på elevenes opplæring. Ressursene skolene får for de elevene som mottar særskilt norskopplæring forsvinner den dagen elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, på den måten kan læreren til eleven risikere å miste jobben fordi ressursene til stillingen blir borte (s. 69).

2.3.1.5.Kjenne til elevenes forutsetninger for læring

Den tilpassede opplæringen skal bygge på elevene sine forutsetninger for læring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Som vist i de foregående delene av dette kapittelet handler det blant annet om elevene sine faglige og språklige kompetanse. Dette kan lærere finne ved å se på elevenes resultater av ulike tester og prøver, eller gjennom å observere elevene (Gibbons, 2002, s. 125). Dette kan for eksempel foregå ved å observere elevene i samtaler. Som nevnt kan det være ekstra utfordrende for flerspråklige elever å melde seg på den muntlige samhandlingen i klasserommet, og de kan kanskje derfor mer enn de uttrykker i den muntlige samhandlingen (Myklebust, 2019). Språket kan også gjøre det utfordrende for flerspråklige elever å skrive faglige tekster, slik som prøver. Dette kan gi lærere feil inntrykk av hva som er de flerspråklige elevene sine forutsetninger for læring, og de kan møte en opplæring som ikke er riktig tilpasset deres faglige nivå (Gibbons, 2002, s. 125). Som nevnt kan det at det hverdagslige språket ha utviklet seg raskere enn det akademiske også bidra til at man stiller for høye forventninger til elevene (Cummins, 2001). Fordi det er så viktig å vite hva som er elevene sine reelle forutsetninger for læring, må læreren jobbe aktivt med dette. Om elevene mottar en undervisning tilpasset sitt faglige nivå, kan det for eksempel vises i at de har interesse for å arbeide med det (Gibbons, 2002, s. 125). Er man som lærer usikker på elevens språklige nivå, kan man observere dette i samtaler med elevene eller ved å observere eleven i samtale med medelever.

2.3.2. Samarbeid for tilpasset opplæring for flerspråklige elever

At lærere samarbeider om flerspråklige elever sin særskilte språkopplæring har blitt trukket fram tidligere i denne oppgaven som viktig (Holum, 2019, s. 172). Dette samarbeidet handler om at faglærer samarbeider med for eksempel lærerne i særskilt norsk om hvilket faglig tema man jobber med, for på denne måten vil eleven få mest mulig ut av den tilpassede opplæringen (Lunde, 2017, s. 60). Lærere i norsk skole bruker mye tid på skolen som ikke er til å undervise (Dahl, 2016, s. 161). Denne tiden blir brukt til blant annet møter og planlegging, men lite tid blir brukt til å samarbeide om undervisning (s. 64). Samarbeid mellom kollegaer kan bidra til å gjøre den tilpassede opplæringen for elever bedre ikke bare ved at de konkret samarbeider om innholdet i de neste timene fremover. Vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap er som nevnt viktig for lærere å ha for å kunne yte en så godt tilpasset opplæring som mulig. Gjennom kompetanseutvikling gjennom samarbeid med lærere kan de få mere kunnskap og de kan diskutere forståelser og tolkninger av tilpasset opplæring for flerspråklige, slik at flest mulig av elevene fikk et så godt som mulig tilbud, og det ble mindre vilkårlig (s. 188).

2.4. Oppsummering av kunnskapsgrunnlaget

I dette kapittelet har jeg først beskrevet hva tilpasset opplæring er, og videre knyttet det sammen med inkludering. Det blir videre lagt frem hvordan flerspråklige elever kan være inkludert i skolen gjennom tilpasset opplæring. Som det kommer frem er ikke dette en enten eller, eller en rett eller galt, vitenskap. Elever er forskjellige, elevgrupper er forskjellige og situasjoner er forskjellige. Det er som vist mange hensyn å ta for å finne ut hva som vil være den beste tilpassede opplæringen for flerspråklige elever. For å sikre at alle elever får oppfylt sin rett på tilpasset opplæring etter §1-3 krever det en lærer som har god kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige. Kunnskap om elevenes kulturelle og språklige bakgrunn, kunnskap om elevenes sine forutsetninger for læring, kunnskap om andrespråklæring og kunnskap om kulturelt mangfold og innholdet i opplæringen. Dette gjelder som vist vitenskapelig kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og kjennskap til lovverket for å kunne utøve det profesjonelle skjønn på en best mulig måte for sine elever.

3.0. Metode

I dette kapittelet presenteres den metodiske tilnærmingen og gjennomføringen til dette prosjektet. De valgene, refleksjonene og overveielserne som er tatt underveis i prosessen blir beskrevet og drøftet. Problemstillingen: *Hva er læreres erfaring med tilpasset opplæring for flerspråklige elever?* har dannet utgangspunktet for den metodiske fremgangsmåten. Gjennom å få kjennskap til enkeltpersoners erfaringer om fenomenet “tilpasset opplæring”, er målet å bringe frem ny kunnskap fra læreres livsverden som kan øke forståelsen av hvordan lærere opplever arbeidet med tilpasset opplæring for flerspråklige elever (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

3.1. Valg av metode

Jeg skal her legge frem hvilke metodiske valg jeg har gjort i dette prosjektet. Det har vært problemstillingen som har vært styrende for de metodiske valgene.

3.1.1. En samfunnsvitenskapelig og kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt kvalitative forskningsintervjuer for å få kjennskap til lærere sine erfaringer. Prosjektet har et samfunnsvitenskapelig utgangspunkt, fordi det er lærernes erfaringer tilknyttet tilpasset opplæring som danner datagrunnlaget. Samfunnsvitenskapen kjennetegnes ved at den studerer det som skjer mellom mennesker, og de erfaringene jeg ønsker kjennskap til i dette prosjektet er skapt i samhandling med andre mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Målet til prosjektet og samfunnsvitenskapen er gjennom denne kunnskapen å skape et bilde av den sosiale virkeligheten. Gjennom å systematisk registrere og analysere de erfaringer lærere har, kan de erfaringene som er ervervet i mellommenneskelige relasjoner, utledes til kunnskap som kan brukes til å forstå mer om flerspråklige elever sin undervisningssituasjon i grunnskolen (Silverman, 2020, s. 87). Datagrunnlaget bygger på enkeltpersoners erfaringer og opplevelser av fenomenet “tilpasset opplæring”, og målet med dette datagrunnlaget er å studere hvilken mening det de erfarer har å si for arbeidet med tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Dette medførte at intervjuene som ble benyttet for datainnsamling måtte være utformet på en sann måte at lærere fikk fortalt og reflektert rundt de relevante erfaringene som er en del av læreres hverdagsliv og da deres livsverden for å få et relevant datagrunnlag for prosjektet (Thagaard, 2013, s. 40).

3.1.2.Forskningsdesignet

For å innhente informasjon som kan gi svar på problemstillingen, valgte jeg semistrukturerte intervjuer. Denne intervjuformen kjennetegnes med at det er forhåndsbestemte temaer som danner rammene for en åpen samtale der det er intervjupersonens perspektiver som skal komme frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Denne metoden gjorde det mulig å følge opp det læreren fortalte i intervjuene med oppfølgingsspørsmål, samtidig som intervjuguiden jeg hadde forberedt og benyttet under intervjuene gjorde at samtalen holder seg til temaer som er relevant for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Under utformingen av intervjuguiden jobbet jeg for å ha relevante og åpne spørsmål bygget på relevant teori og mine egne erfaringer fra praksis. Teorien og mine erfaringer er ikke alltid dekkende for intervjupersonenes erfaringer, og ved å benytte semistrukturerte intervjuer kan lærernes perspektiver på temaet komme frem. Muligheten for oppfølgingsspørsmål i dette prosjektet betydde at de gangene lærerne brakte frem nye perspektiver til temaet kunne det følges opp, på den måten var det lærernes erfaringer som kom frem og ikke de forutbestemte ideene om temaet som ble styrende for datamaterialet. De åpne spørsmålene som stilles ut fra intervjuguiden tillater læreren å reflektere å beskrive hva de har erfart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135; Thagaard, 2013, s. 95). Datagrunnlaget ble på denne måten dannet gjennom spørsmål, svar og samtale om temaet og består av lærernes beskrivelser.

3.1.2.1. Innsyn i læreres erfaringer

Erfaringene til lærerne kan for meg som forsker bli synlige gjennom en fortolkning og analyse av intervjuene i ettertid, ved å se på hvordan de intervjuede lærerne beskriver og reflekterer rundt temaet tilpasset opplæring for flerspråklige elever (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22; Richards, 2015, s. 1). I dette prosjektet er det hva lærerne beskriver i intervjuene som danner utgangspunktet for analysen, og prosjektet er derfor induktivt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225). Samtidig har jeg som nevnt brukt teori om tilpasset opplæring for flerspråklige elever under utformingen av de åpne spørsmålene for å sikre relevansen, noe som gir et innslag av deduksjon.

3.1.2.2. Kunnskapen blir produsert

Under intervjuene blir datagrunnlaget for ny kunnskap produsert i et samarbeid mellom meg som intervjuer og lærerne som intervjupersoner (Richards, 2015. s. 52). Det intervjupersonene fortalte under intervjuene vil være subjektive og påvirket av deres omgivelser, som for eksempel kollegaer eller utdanningsbakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 20). Kunnskapen som dette prosjektet frembringer, er utledet fra læreres beskrivelser som er formidlet til meg som forsker i den konteksten av et intervju, og andre kontekster med de samme lærerne kan frembringe annen kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 77; Richards, 2015. s.2). Som tidligere nevnt er det gjennom en analyse av utsagnene fra lærerne man kan finne kunnskap om de erfaringene de har knyttet til tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Analysen gjennomføres som en meningsfortolkning etter den hermeneutiske tradisjon, der kunnskapen hentes ut av intervjupersonenes beskrivelser ved å stille spørsmål til teksten (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 236). Gjennom å formidle mine perspektiver og beskrive mine fortolkninger sammen med transparens i hvordan datamaterialet er innhentet og analysert, kan kunnskapen som dannes være et grunnlag for å øke forståelsen av læreres erfaringer og ikke bare gjelde de intervjuede lærerne (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 239).

3.2. Utvalg

Utvalget handler om hvem som er passende intervjupersoner for dette prosjektet og hvordan jeg har kommet i kontakt med aktuelle intervjupersoner.

3.2.1.Strategisk utvalg

For å få svar på problemstillingen min om læreres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever, valgte jeg å intervju 6 lærere på mellomtrinnet fra to forskjellige skoler. For å minimere tidsbruken her, ble mulige intervjupersoner kontaktet etter et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Det vil si at det bare er lærere som innehar relevant erfaring ble forespurt om å stille som intervjupersoner, for å unngå at ekstra tid gikk med på å gjennomføre intervjuer som ikke ga meg et relevant datagrunnlag. For å være sikker på at de lærerne som fikk forespørsel om å stille satt på de ønskede erfaringene, begynte jeg søken etter intervjupersoner med å sette en prosentgrense på hvor mange flerspråklige elever som skulle være elever på den skolen læreren arbeidet. For å få tilgang til informasjon om antall flerspråklige elever på ulike skoler, så jeg på minosloskole.no (Oslo kommune, 2018). Der har de en oversikt over hvor mange elever hvert år som mottar særskilt norskundervisning på

hver skole i Oslo. Elever som mottar særskilt norskundervisning gjør det fordi de har et annet morsmål enn norsk, og kan på denne måten brukes som en indikasjon på hvor mange flerspråklige elever som går på hver skole (Opplæringslova, 1998). Samtidig må det nevnes at ikke alle flerspråklige elever i norsk skole mottar særskilt norskundervisning, så tallet på hvor mange flerspråklige elever som går på hver skole, sammenfaller ikke med antallet som mottar særskilt norskundervisning, men indikerer en nedre grense. Jeg satte et minstekrav på 30% flerspråklige elever på skolene til de lærerne jeg ønsket å intervju. Med et slikt antall flerspråklige elever på en skole, er det store sjanser for at de lærerne som blir spurt om å være intervjupersoner, innehar de ønskede erfaringene.

3.2.2. Antall intervjupersoner

Hvert prosjekt må ta utgangspunkt i hva som vil gi et robust svar til den gjeldende problemstillingen, samtidig som tidsperspektivet blir ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I dette prosjektet er det intervjuer med seks lærer som jobber på to forskjellige skoler som danner datamaterialet. Å ha med flere skoler enn to kunne gitt mer informasjon, da skoler kan ha forskjellig skolekultur og praksis, men her var det tidsaspektet for prosjektet som satte begrensninger. Behovet for robusthet bygger på ønsket om at et svar på problemstillingen kan gi et nyansert bilde av hva lærere i grunnskolen har av erfaringer knyttet til tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Det kunne vært aktuelt å ha med lærere fra flere skoler i prosjektet, men dette ble vurdert til for tidkrevende og kunne ført til for lite dyptgående analyse.

3.2.3. Tilgjengelige intervjupersoner

For å få tilgang til intervjupersoner, ble rektorer på aktuelle skoler kontaktet og bedt om å videresende informasjon til aktuelle lærer. Prosessen gikk sakte, få lærere svarte og de som svarte ønsket ikke å delta. Videre kontaktet jeg bekjente som arbeider eller hadde arbeidet på ulike skoler som var aktuelle, og spurte om de kunne sende henvendelsen min videre til sine kollegaer. Med denne metoden fikk jeg kontakt med flere lærer på fire forskjellige skoler. Siden jeg ønsket seks lærere fordelt på to skole, valgte jeg ut noen av de lærerne basert på at skolen de arbeider på hadde over 30% elever som mottar særskilt norskundervisning. Disse lærerne fikk tilsendt informasjonsskriv om oppgaven, og fikk der mer informasjon om tema

og hva det hadde for de å delta i prosjektet (Vedlegg. 2). Jeg hadde da to lærere på hver av de to skolene, og manglet da en lærer på hver av skolene. Videre kontaktet jeg andre aktuelle lærere som arbeidet på skolen direkte. På denne måten kom jeg i kontakt med intervjupersonene, samtidig som jeg og intervjupersonen ikke hadde en relasjon fra før. Samtidig kjente intervjupersonen og jeg bindeleddet, og dette kan påvirke intervjupersonen sine opplevelser av intervjuet.

3.2.3.1. Relasjonen mellom intervjuperson og intervjuer

Relasjonen under intervjuet er asymmetrisk mellom intervjuer og intervjupersonen, og det er jeg som intervjuer som legger føringene for intervjuet gjennom å kunne bestemme samtaletema og følge opp og spørre om det jeg ønsker svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Etter intervjuet er det også jeg som skal fortolke det intervjupersonen har sagt, og det er jeg som skal formidle videre intervjupersonens erfaringer. Denne asymmetriske relasjonen og det at vi har felles bekjente kan føre til at intervjupersonen holder tilbake relevante beskrivelser fra sin livsverden, av frykt for hva som skal skje med beskrivelsene i ettertid (Ryen, 2002, s. 89). Ved å ha felles bekjente som vet at vedkommende er spurt om å bli intervjuet til en oppgave, kan føre til at anonymiteten blir svekket, da det kan være lettere å gjenkjenne noen man vet har deltatt, enn om man ikke har noe kjennskap til prosjektet i forkant av å lese det. Samtidig kan det å ha felles bekjente som er bindeleddet, vise at mellomleddet opplever meg som en seriøs student og ikke er bekymret for sine bekjentes deltakelse, gjøre intervjupersonen tryggere i vår relasjon under intervjuet. Gjennom å gå via felles bekjente kan det føre til at intervjupersonen føler de må stille til intervju for å bevare den eksisterende vennerelasjonen, men på den andre siden kan det å ikke gå via rektor også føre til at de ikke føler de må gjøre det på vegne av skolen og sin arbeidsgiver, noe som kan gjøre at de kan føle at de kan uttale seg friere (Ryen, 2002, s. 89).

3.2.3.2. Å planlegge tid for hvert intervju

I de første henvendelsene til lærere via rektor og i andre runde med bekjente, skrev jeg at intervjuet ville ta 30-45 minutter. Da svarte lærere og rektorene at de ikke hadde tid til å delta. Jeg endret derfor til å skrive at intervjuet ville ta 30 minutter. Dette fordi en skoletime ofte varer 45 minutter, og at med å skrive at det tar 30 minutter er det noe lærere kanskje så at de kunne ha tid til i de timene de ikke underviste selv, samtidig som det ga de tid til å være klare

for å undervise igjen etter intervjuet. Ved å skrive at intervjuet skulle vare i 30 minutter fikk jeg flere som svarte at de kunne delta. Dette gjorde at jeg fikk tilgang på aktuelle intervjupersoner, samtidig måtte jeg inngå et kompromiss. For jeg opplevde under intervjuene at jeg ikke hadde tid til å stille like mange oppfølgingsspørsmål som det kunne vært behov for, noe som førte til at intervjuene kanskje mister noen nyanser. Jeg måtte undervis vurdere hva som var viktig å få avklart, også noterte jeg meg også ned noe jeg gjerne ville ha svar på om det ble tid igjen etter at vi hadde vært gjennom hovedpunktene.

3.2.3.3. Godkjennelse fra rektor om lærernes deltakelse

Fordi jeg ikke hadde gått via rektor og på den måten ikke hadde rektorenes godkjennelse på å intervju lærere på de aktuelle skolene, ba jeg om godkjennelse fra rektor etter at intervjupersonene selv hadde sagt at de ville delta. Fordi intervjuene skulle gjøres i arbeidstiden, og det under intervjuet var aktuelt at intervjupersonen fortalte og reflekterte om temaer knyttet til skolen, trengs det godkjennelse fra rektor om at det er greit at lærerne deltar i dette prosjektet (Ryen, 2002, s. 81). For å få godkjennelse fra rektorene sendte jeg e-post til rektorene med informasjonsskrivet lærerne hadde fått, og skrev at jeg skulle intervju noen lærere på deres skole, og at de måtte si i fra om dette ikke var aktuelt. Jeg valgte å formulere henvendelsen til rektorene slik, fordi jeg under den tidligere runden med henvendelser til rektorer erfarte at de leste e-postene jeg sendte de, men ikke tok seg tid til å svare. Ved å benytte en taus aksept var jeg ikke avhengig på å vente på svar fra rektorene før jeg kunne avtale tid for intervju med intervjupersonene, og skulle rektorene svare nei, kunne jeg slette intervjuene i ettertid. Jeg opplevde likevel positiv respons fra de som er rektorer på de skolene intervjupersonene arbeider på. Jeg informerte ikke rektor om hvem i lærerkollegiet som skulle intervjues, da intervjupersonene er anonyme, også for ledelsen på sin egen arbeidsplass.

3.2.4. Intervjupersonen

Intervjupersonene som deltar i dette prosjektet er seks lærere fra to skoler i Oslo. Begge skolene har en andel av flerspråklige elever som er over 40%, og et høyere antall elever enn 500. For å anonymisere skolene omtales de som skole A og skole B. Alle de intervjuede lærerne som arbeider på skole A har fått fiktive navn som begynner på A, de som arbeider på skole B har fiktive navn som begynner på B. Fordi alle undervisningstimene skal tilpasses elevgruppen, er det ikke relevant å ta med hvilke fag lærerne underviser i. Å utelate dette er også for å anonymisere de ytterligere. Under presentasjonen av resultatene og i den videre

drøftingen vil det ved noen tilfeller være relevant å ta med eksplisitte eksempler som lærerne har fortalt som også inneholder informasjon om fag de underviser i, men det er ikke relevant med fullstendige fagkombinasjon. For dette prosjektet er det heller ikke relevant med alderen på intervjupersonene, da erfaringene de har som er relevante for dette prosjektet er ervervet kun den tid de har arbeidet som lærer.

3.3. Forberedelser til datainnsamlingen

Før jeg kunne gjennomføre intervjuene, lagde jeg intervjuguiden jeg skulle bruke under intervjuene (Vedlegg 1). For at intervjuene skulle bringe inn et datamateriale som kunne gi svar på problemstillingen, lagde jeg temaene i intervjuguiden etter problemstillingen og forskningsspørsmålene. De første temaene var “Lærerens bakgrunn” “om skolen” og “om klassen”, og svar på spørsmålene her er ikke avgjørende for å få svar på problemstillingen, men det er to grunner til at jeg prioriterte å begynne med disse temaene. For det første er det greit å kjenne til lærerens utdannings- og arbeidsbakgrunn og konteksten for den undervisningen læreren gir (Thagaard, 2013, s. 111). Dette har betydning under videre spørsmål og som en bakgrunn for fortolkning av svarene de gir. For det andre kan det å begynne med nøytrale spørsmål under intervjuet være med på å skape trygghet for intervjupersonene i intervjusituasjonen, og gjøre at de føler at det er trygt å komme med mer personlige beskrivelser fra sin livsverden. De andre temaene omhandlet hva lærernes tanker om tilpasset opplæring for flerspråklige elever, praksisen i klasserommet, de flerspråklige elevene sitt undervisningstilbud og hva læreren tenkte ville være det ideelle opplæringssituasjonen for sine flerspråklige elever. Under hvert tema skrev jeg åpningsspørsmål som jeg kunne bruke til å få i gang en samtale om det aktuelle temaet. Mange av åpningsspørsmålene var utformet som introduksjonsspørsmål til temaet, med formuleringer som “Hva tenker du..” og “Hva tror du..” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Ved å stille introduksjonsspørsmål til intervjupersonen legges det til rette for at intervjupersonens kan komme med sin subjektive og spontane beskrivelse. I dette prosjektet er det ønskelig med den spontane beskrivelsen knyttet til temaet og ikke bare en faglig beskrivelse, fordi i den spontane beskrivelsen kommer erfaringene fra lærernes livsverden frem. Ved å ha den delvis strukturerte intervjuguide under intervjuene fikk jeg fleksibiliteten som muliggjør det å få frem intervjupersonenes perspektiv på fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Ved å ta utgangspunkt i intervjuguidens temaer under intervjuet

er det med på å sikre at intervjupersonen får mulighet til å komme med sine perspektiver på ulike deler av temaet.

3.3.1. Utforming av spørsmål

Spørsmålene som ble stilt under intervjuene inneholdt flere fagterminologier, og fordi det var lærere jeg intervjuet der man kan forvente at de er kjent med disse terminologiene, kunne jeg bruke de i spørsmålsformuleringene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Under intervjuet spurte jeg alle lærerne om hva de la i begrepet “tilpasset opplæring” og “tilpasset opplæring for flerspråklige elever”. Selv om dette er et begrep alle intervjupersonene mest sannsynlig kjenne til og det er en bred enighet om at eleven skal motta tilpasset opplæring, er det noe uenighet knyttet til hva som er god tilpasset opplæring i praksis. Ved å stille det spørsmålet kunne jeg få et innblikk i hva intervjupersonene legger i begrepet, og hvordan de plasserer det inn i sin livsverden. Jeg stilte også spørsmål til intervjupersonene som ba om beskrivelser av hva intervjupersonene gjorde i sin praktiske gjennomføring av “tilpasset opplæring for flerspråklige elever”. Ved å se på disse to svarene mot hverandre i analysen kan man finne samsvar eller motsigelser i uttalte tanker og praktisk gjennomføring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 181). Ved å se på noe lærerne beskriver at de gjør, uten at de tar dette med inn i begrepsavklaringen, kan det antyde at det kanskje erfarer at det er en selvfølge i sin livsverden og kan være interessant funn i dette prosjektet.

3.3.2. Kjennskap til relevant teori

Som nevnt ble temaene og spørsmålene i intervjuguiden utarbeidet synkront med at jeg leste relevant teori. Ved å arbeide med intervjuguiden samtidig som jeg leste relevant teori, fikk jeg mye kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige som gjorde at jeg kunne utforme relevante spørsmål. Når jeg som intervjuer har kunnskap om det temaet som blir snakket om i intervjuet, skaper det muligheter for gode oppfølgingsspørsmål på det intervjupersonen forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Under noen av intervjuene opplevde jeg hvor viktig det var at jeg hadde god kjennskap til temaet, da intervjupersonen skulle forklare hvordan den skolen gjennomførte særskilt norskundervisning. I svaret til intervjupersonen prøvde vedkommende å svare kort på det, men fordi jeg som intervjuer kjente til lovverket som skal ligge til grunn for dette undervisningstilbudet og stilte oppfølgingsspørsmål knyttet til dette, valgte læreren videre å snakke om at hun visste at skolen ikke opererte helt etter

lovverket. Dette førte videre til at læreren utdypet sine opplevelser av hvordan det var som lærer å forholde seg til ledelsens tolkning av lovverket, og kom med et perspektiv som intervjuguiden i utgangspunktet ikke la opp til en samtale om.

3.3.3. Pilotintervju

Samtidig som jeg hadde kunnskap om temaet intervjuene skulle handle om, hadde jeg begrenset med erfaring med å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Å gjennomføre intervjuer blir noen ganger sett på som et håndverk, der det ikke bare er nok å følge en rekke regler for å få til de gode intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). For semistrukturerte intervjuer er det ingen regler på om man skal ha ferdigskrevne spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Dette er det opp til intervjueren å bedømme ut fra hva som er mest hensiktsmessig for det gjeldende prosjektet. Fordi jeg har minimalt med tidligere erfaring med kvalitativt intervju som metode valgte jeg å ha ferdigskrevne spørsmål som jeg kunne støtte meg til under intervjuene. På den måten sikret jeg at min uerfarenhet ikke stod i veien for at alle intervjupersonene fikk de samme relevante spørsmålene, og for eksempel ikke bare de siste jeg intervjuet. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg pilotintervjuer med lærere for å teste kvaliteten på spørsmålene, bli tryggere på min rolle som intervjuer og for å bli kjent med funksjonene til lydopptakeren. Da jeg transkriberte pilotintervjuene erfarte jeg at jeg hadde lagt opp for mange temaer og spørsmål etter de tidsrammene jeg hadde satt. Ved å transkribere pilotintervjuene oppdaget jeg at noen av spørsmålene ba om de samme svarene, og jeg strøk derfor en del spørsmål og endret på noen av formuleringen slik at spørsmålet ble mer konsist.

3.4. Datainnsamling

Alle de seks intervjuene ble gjennomført som individuelle intervjuer på de skolene der lærerne arbeider. Å intervju lærerne på sine egne arbeidsplasser ble i all hovedsak valgt fordi det var det som lettest lot seg gjennomføre rent praktisk. Det betydde at lærerne måtte sette av mindre tid for å delta i prosjektet. På den andre siden har de fysiske rammene en betydning og det er viktig å vurdere hva som er det mest egnede stedet for å gjennomføre intervjuene (Thagaard, 2013, s. 110). For mine informanter kan arbeidsplassen representere en trygghet, men på den andre siden kan det være vanskelig for intervjupersonene å beskrive fritt noe man ikke ønsker at andre på arbeidsplassen skal få kjennskap om. Under et intervju opplevde jeg

hvordan denne bevisstheten om at kolleger og elever vandret rundt på utsiden av det rommet vi satt i, påvirket hva intervjupersonen ønsket å fortelle. Dette ga uttrykk i at intervjupersonen var i en fri beskrivelse, helt til vi hørte lyden av noen som gikk forbi på utsiden av rommet, og intervjupersonen stoppet beskrivelsen, og lurte på om det var mulig å heller sende svar på spørsmålet på e-post i ettertid. I de resterende intervjuene så det på den andre siden ikke ut til at intervjupersonen lot seg påvirke i samme grad av de fysiske rammene.

3.4.1. Gjennomføring av intervjuene

Før alle intervjuene møtte jeg intervjupersonen og hilste på dem, før vi gikk til et eget rom der intervjuet ble gjennomført uavbrutt. På vei til rommet holdt jeg samtalen til nøytrale temaer som været, reisevei og utseende på skolen for å ikke foregripe intervjuet før lydopptakeren var på og samtykkeerklæring var signert. Gjennom å føre en hyggelig dialog om dagligdagse temaer, var også målet å etablere en positiv relasjon, da dette kan bidra til å få en god dialog under intervjuet (Thagaard, 2013, s. 109). Da vi kom inn på rommet der intervjuet skulle gjennomføres gikk jeg kort gjennom informasjonsskrivet og hva det ville bety om de samtykket til å delta. Jeg viste også frem lydopptakeren og forklarte hva jeg skulle gjøre med lydopptaket etter at intervjuet var ferdig. På denne måten fikk intervjupersonen en klarere oppfatning om rammene for intervjuet, og sammen med den nøytrale og rolige starten prøvde jeg å skape en trygge ramme der de kunne uttale seg fritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Etter at jeg hadde stilt spørsmål eller oppfølgingsspørsmål til intervjupersonen, og de ikke begynte å svare umiddelbart, prøvde jeg å forholde meg taus. Dette gjorde jeg for å gi intervjupersonene mulighet til å få tenkt seg om og reflektert, og for å ikke stresse frem et svar de kanskje leverte pliktmessig og som kanskje ikke inneholdt egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Når intervjupersonene kom med sine beskrivelser, var jeg en aktiv lytter for å vise interesse for det de fortalte, slik at de skulle ønske å dele mer. Fordi jeg kjente godt til temaet i forkant av intervjuet, opplevde jeg at intervjupersoner kom med beskrivelser av for eksempel egen praksis som strider med lovverket. Det var da viktig at jeg som intervjuer gjennom aktiv lytting ikke reagerte negativt på de beskrivelsene, men fortsatte å nikke og si “mhm” slik jeg gjorde hele veien (Thagaard, 2013, s. 109). Hadde jeg vist negativ reaksjon kunne dette ført til at de relasjonene vi hadde bygd opp ble dårligere, og at intervjupersonen ikke lenge ønsket å dele fritt fra sin livsverden. For dette prosjektet er det også av interesse å få med seg at lærere kan ha erfaringer som ikke er glansbilder, fordi det er livsverdenen til lærerne som skal frem, med alt de måtte inneholde.

Under alle intervjuene stilte jeg flere av de oppfølgingsspørsmålene jeg hadde skrevet under temaene i intervjuguiden. Disse hadde jeg som nevnt skrevet ned for å sikre et relevant datamateriale der alle intervjupersonene hadde en mulighet til å snakke om samme tema. Spørsmålene var ferdig formulerte spørsmål, slik at jeg i høyest mulig grad ikke stilte ledende eller alt for knotete spørsmål spontant under intervjuene. Det jeg opplevde under intervjuene var at alle læreren svarte på de første introduksjonsspørsmålene som var ganske åpne på en slik måte at det virket som at de oppfattet spørsmålet likt. Dette kom til syne ved at samtlige av intervjupersonene startet å beskrive sine tanker fritt på spørsmålet “Hva tenker du er tilpasset opplæring”. Åpne spørsmål var ønskelig, da dette ikke gir en mer fri beskrivelse der det er intervjupersonen som velger retningen på svaret og får frem lærerne sine erfaringer mer enn mine forventninger til deres erfaringer.

3.5. Analyse av datamaterialet

Etter at intervjuene var gjennomført, analyserte jeg datamaterialet slik at det lærerne hadde fortalt i intervjuene kunne utledes til ny kunnskap (Richards, 2015, s. 1). Analyseprosessen bestod av å systematisere datamaterialet, slik at det ble tilgjengelig for en systematisk fortolkning som kunne utlede ny kunnskap (Repstad, 2004, s. 113). Selv om analyseprosessen er et steg mot å fortolke datamaterialet, er det noe fortolkning til stede i analyseprosessen. Videre skal jeg legge frem de ulike stegene jeg har gjort i analysen for å synliggjøre tolkningene som har blitt gjort undervegs og tolkningsgrunnlaget som utledet funnene i prosjektet.

3.5.1. Tematisk tilnærming

Analysen er gjennomført med en tematisk tilnærming. Tematiske analyser kjennetegnes ved at man studerer temaene som er gjennomgående i alle intervjuene, for å få dyptgående kunnskap om disse temaene (Thagaard, 2013, s. 181). Fordi jeg brukte intervjuguiden aktivt under intervjuene, og alle lærerne derfor har hatt mulighet til å komme med beskrivelser om de samme temaene, danner datamaterialet et godt utgangspunkt for denne tilnærmingen (Thagaard, 2013, s. 183). Ved å se temaene isolert fra resten av intervjuene, kan den manglende konteksten til utsagnene føre til mangelfullt tolkningsgrunnlag (Thagaard, 2013, s. 191). I gjennomgangen av analysestegene viser jeg derfor hvilke tiltak jeg har gjort for å

strukturere intervjuene i temaer, samtidig som jeg har bevart kjennskapen om konteksten for å sikre et mest mulig pålitelig tolkningsgrunnlag.

3.5.1.1. Steg.1: Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene. Ved å gå fra lydopptak til skriftlige dokumenter, blir innholdet i intervjuene lettere å strukturere i den videre analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

3.5.1.2. Steg.2: Koding av transkripsjonene

Jeg la transkripsjonene inn i dataprogrammet NVivo. I NVivo kodet jeg intervjuene med å markere tekst med relevante ord som representerte meningsinnholdet i beskrivelsene til lærerne. Kodeordene utarbeidet jeg underveis som jeg leste gjennom intervjuene. Denne første kodingen gjorde det mulig å se gjennomgående temaer og variasjoner, og ikke bare ett og ett intervju hver for seg (Richards, 2015, s. 103). Ved å ha intervjuene kodet i NVivo er det lett å finne frem til konteksten av beskrivelser for å bevare helheten i intervjuene.

3.5.1.3. Steg. 3: Sammendrag av intervjuene

For å få enda bedre oversikt over materialet skrev jeg sammendrag av ett og ett intervju gjennom meningsfortetting. Meningsfortettingen gjorde jeg ved å lese gjennom det lærerne sa, så på konteksten og skrive komprimerte og meningstettede setninger gjennom å fortolke lærernes beskrivelser. På denne måten bevarte jeg meningsinnholdet og hovedbudskapet fra intervjuene på en mer oversiktlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

3.5.1.4. Steg. 4: Koding av sammendragene

Jeg kopierte ut sammendragene, og kodet de for hånd. Ved å videre arbeide med datamaterialet for hånd og ikke i NVivo ble jeg tvunget til å komprimere materialet med fortetting gjennom å skrive sammendragene. Dette gir mye bedre oversikt, og jeg unngår å ha uoversiktlig mye mengder data jeg ikke får gått i dybden av (Richards, 2015, s. 76).

3.5.1.5. Steg.5: Kategorisering

Gjennom å studere kodeordene, utviklet jeg kategoriene for analysen. Dette ble gjort gjennom å slå sammen flere kodeord til mer generelle beskrivelser av det tematiske innholdet. Da jeg så over kodene, bet jeg meg merke i at noen koder jeg hadde forventet å finne i datamaterialet ikke var der (Repstad, 2004, s. 124). Jeg hadde forventet å ha kode på at lærerne selv brakte opp §2-8, som er relevant for temaet til prosjektet. Alle lærerne fikk spørsmål som omhandlet

paragrafen mot slutten av intervjuet, men fordi det var spørsmål før det hvor jeg hadde forventet at den var trukket inn, lagde jeg en kode som omhandlet om lærerne trakk den inn selv i forkant av det direkte spørsmålet om den. Dette gjorde jeg for å få en systematisk oversikt om paragrafens tilstedeværelse i lærernes livsverden. På denne måten er det lærernes beskrivelser fra intervjuene som systematisk utleder til kategoriene for analysen (Thagaard, 2013, s. 182). I analysen med temasentrert tilnærming representerer kategoriene de temaene jeg ønsker å studere nærmere som er relevante for problemstillingen som prosjektet reiser. (Thagaard, 2013, s. 181). Kategoriene og underkategoriene jeg utledet fra intervjuene er:

1. Tilpasset opplæring
 - a. Lærernes forståelse av tilpasset opplæring.
 - b. Lærernes forståelse av tilpasset opplæring for flerspråklige elever.
2. Praksis
 - a. Det lærerne forteller at de gjør for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever
3. Erfaringer
 - a. Erfaringene lærerne trekker frem
 - b. Utfordringene lærerne trekker frem

3.5.1.6. Steg.6: Matrise

Etter å ha markert de ulike kategoriene med farger i sammendragene, satte jeg datamaterialet inn i en matrise. Matrisen ble systematisert med temaene med underkategorier og alle lærernes beskrivelser om hvert tema. Lærernes beskrivelser ble meningsfortetting og satt inn i matrisen for at den skulle være oversiktlig. Fordi jeg i løpet av tidligere steg også har gjennomført meningsfortetting, leste jeg gjennom hele intervjuene i Nvivo for å sikre at konteksten for meningsinnholdet er bevart under utfylling av matrisen (Thagaard, 2013, s. 191).

3.5.1.7. Steg. 7: Utlede funn

Funnene som skal svare på problemstillingen er frembrakt med meningsfortolkning av datamaterialet som har vært gjennom en temasentrerte analyse. Meningsfortolkningen har blitt gjennomført ved å lese matrisen, stille spørsmål til matrisen og se på intervjuene i helhet gjentatte ganger. Denne prosessen kan omtales som en hermeneutisk sirkel, der jeg for hver runde får frem mer av meningsinnholdet fra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). De spørsmålene jeg stiller til materialet er ikke frie for mine antakelser, og spørsmålene man stiller påvirker hva man vil finne i et materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238).

3.6. Etiske refleksjoner

Gjennom alle prosessene i dette prosjektet har spørsmålet om etikk vært tilstedeværende. I dette prosjektet hvor det er lærere som har vært intervjupersoner, er det etiske spørsmål knyttet til lærernes deltakelse som har stått sentralt.

3.6.1. Informert samtykke

Under den første kontakten med lærerne der de fikk spørsmål om å stille som intervjupersoner, informerte jeg også om temaet for prosjektet og at det var til en masteroppgave. Lærerne som sa ja til å delta i prosjektet har rett på informasjon om prosjektet før de samtykker til å delta, fordi det er valgfritt å stille som deltaker i forskningsprosjekter (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 12). Alle lærerne fikk tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet, og vi gikk gjennom det sammen før de signerte på samtykkeerklæringen for å stille som intervjuperson. For en kvalitativ studie som dette er, er det vanskelig å gi helt korrekt informasjon til intervjupersonene i forkant av innsamlingen, fordi en kvalitativ studie kan måtte endre noe på designet og formålet da det er beskrivelsene fra intervjupersonene som er utgangspunktet for retningen (Thagaard, 2013, s. 27). Det informerte samtykket fra intervjupersonen skal også gis fritt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13). Dette betyr at lærerne ikke skulle føle noe press på å måtte stille som intervjupersoner. Noen av intervjupersonen til dette prosjektet er rekruttert via felles bekjente, og dette kan føre til at de har følt på et sosialt press om å stille. For å redusere det sosiale presset, ønsket jeg at den felles bekjente skulle ha minst mulig med rekrutteringsprosessen og gjøre, og det informerte samtykke om å delta i prosjektet gikk ikke via vår felles bekjente. Vår felles bekjente sendte e-post til de aktuelle intervjupersonene med informasjon at de var

aktuelle kandidater for mitt prosjekt og spurte om tillatelse til å gi videre lærernes e-postadresse til meg, slik at jeg kunne ta kontakt. Alle svarte at jeg kunne ta kontakt med dem, og under videre kommunikasjon svarte flere at de ikke ønsket å delta. Da flere følte at det var rom for å ikke delta, indikerer det at samtykket var fritt for de som samtykket, og jeg følte meg derfor trygg på å benytte denne metoden i rekrutteringsprosessen.

3.6.2. Konfidensialitet og anonymitet

Alle intervjupersonene signerte samtykkeerklæringen med et utgangspunkt om at alt av informasjon skulle behandles konfidensielt, og de skulle være anonyme i oppgaven. Å opprettholde dette løfte er viktig for å sikre at det ikke fører til ubehageligheter eller ulemper for lærerne å delta som intervjupersoner (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 16). For å sikre konfidensialiteten til intervjupersonene var det bare jeg som hadde tilgang og hørte på lydopptaket fra intervjuet, da stemmen regnes som en personopplysning. På samtykkeerklæringen alle signerte var også navnene på intervjupersonene. Disse er oppbevart i låst skap under hele prosjektet, med en tallkode på. Den samme tallkoden er på transkripsjonene av intervjuene, slik at om intervjupersonene ønsker å trekke seg kan jeg lett finne tilbake til det datamaterialet de har vært med på å produsere, og slette det. Alle intervjupersonene er gjort anonyme, med fiktive navn på dem og skolene og alt av informasjon om de som ikke er bærende for kontekstforståelsen er utelatt.

Det er viktig at det ikke er gjenkjennelig for andre enn deltakerne selv hvem som er intervjupersonene. Viktigheten av dette ble tydelig for meg under et intervju da en av lærerne ville forsikre seg om at alt ble anonymisert før han ville svare på et spørsmål knyttet til ledelsen på skolen. Selv om rektorene på skolene er informert om at jeg skulle intervjuere lærere på skolen, vet ikke rektorene hvem av de ansatte som er intervjuet og om de ble intervjuet til pilotintervjuene eller til datainnsamlingen. Da jeg informerte rektorene om at noen av deres ansatte skulle delta i prosjektet, godkjente alle dette, men det dukket opp ønsker om å få navn på hvem av lærerne som skulle være deltaker. Det kan være mange årsaker bak et slikt ønske, men fordi jeg må beskytte intervjupersonene mot alvorlig eller urimelig ubehag som følge av deltakelsen, informerte jeg ikke rektorene om hvem som skulle delta (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 19). Fordi en stor del av lærernes livsverden omhandler skolen som organisasjon og arbeidet til ledelsen, og dette ikke trenger å være utelukkende positivt, kan det å uttale seg negativt rundt dette føre til negative sanksjoner for

intervjupersonene om rektorene vet hvem av lærerne på skolen som har deltatt. Dette har ført til at jeg i svært begrenset grad beskriver skolene, lærerne og pilotintervjuene.

3.6.3. Hensyn til tredjeperson

I dette prosjektet er tredjeperson elever, foresatte, skolen og kollegaer av lærerne. Dette er mennesker som selv ikke har samtykket til å delta, men som i dette prosjektet blir trukket inn via intervjupersonenes beskrivelser (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 19). Som forsker skal jeg sikre at disse tredjepartene holdes anonyme og heller ikke blir belastet av prosjektet.

3.6.3.1. Osloskolen som tredjeperson

Skolene som i dette prosjektet representerer Oslo skolen, er en institusjon, men regnes også som en tredjeperson (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 20). Denne tredjepersonen er ikke holdt anonymt. Dette har jeg vurdert til å være etisk forsvarlig, da det å styrke opplæringstilbudet til flerspråklige elever veier tyngre enn å beskytte Oslo skolen.

3.7. Validitet og reliabilitet

For å sikre at prosjektet er av god kvalitet, har jeg latt spørsmålet om validitet og reliabilitet være sentrale gjennom hele prosessen. Validiteten omhandler gyldigheten til prosjektet, og et grunnleggende spørsmål for validiteten er om metoden egner seg til å finne svar på problemstillingen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Fordi den eneste tilgangen man har til å få kjennskap til andre mennesker sin erfaring er via samtale, og fordi kvalitative intervjuer åpner for å ha strukturerte samtaler, egner metoden seg til å få kjennskap til metoden. Samtidig er det sånn at ikke alle hele tiden husker alle de erfaringene de har, og alle erfaringene som er relevante for problemstillingen har derfor kanskje ikke kommet frem. Ved å for eksempel benyttet observasjon i forkant av intervjuene kunne jeg hatt et bedre grunnlag for å stille gode spørsmål for å produsere et relevant datamateriale. For dette prosjektet sitt tidsaspekt ville det å inkludere observasjon som metode ført til at det for eksempel var mer krevende å finne intervjupersoner fordi deltakelsen ville belastet intervjupersonen mer tidsmessig. Det ville også blitt mindre tid til analysen, noe som ikke hadde vært heldig for prosjektet.

3.7.1. Validiteten til prosjektet

Selv om intervju egner seg som metode til prosjektet, kan man stille spørsmål til validiteten av de spørsmålene som ble stilt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Dette handler om de forberedte spørsmålene fra intervjuguiden og de spontane oppfølgingsspørsmålene. Som jeg har vist tidligere opplevde jeg at en intervjuperson opplevde spørsmålet mitt som ledende, og dette kan ha skjedd uten at jeg merker det også. Den måten jeg kan ha formulert spørsmålene på kan ha fått intervjupersonen til å følge at det er et svar jeg ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Ved å benytte intervjuguiden aktivt i intervjuene har jeg prøvd å minimere risikoen for ledende spørsmål. Samtidig har frykten min for å stille ledende spørsmål ført til at jeg var noe tilbakeholden med oppfølgingsspørsmål, noe som kan ha ført til mangelfulle beskrivelser som jeg kan tolke feil. I kvalitativ forskning benytter man uttrykkene “Type 1-feil” og “Type 2-feil” når man ser på validiteten for et forskningsresultat. Disse kan også trekkes inn i validiteten til et kvalitativt studie sin fortolkning av intervjupersonene sine beskrivelser (Silverman, 2020. s. 95). Under analysen stilte jeg spørsmål til innholdet, og tolket det intervjupersonene hadde fortalt for å svare på de spørsmålene. Om jeg tolker et svar ut av intervjupersonens beskrivelser som positivt på mitt analyse spørsmål, med det ikke samsvarer med det de egentlig mener, har jeg en Type 1-feil. Type 2-feil er om jeg hadde trodd at de svarte negativt på spørsmålet, men de egentlig var positive (Silverman, 2020. s. 95). For å unngå flest mulig fortolkningsfeil har jeg sett mye på konteksten av svaret og latt intervjuet tale for seg uten å trekke inn mine forutinntattheter om hva jeg forventer at de skal svare alt etter som hvordan jeg opplevde lærerne under intervjuet. Dette har for eksempel medført at en lærers nervøse stemme under intervjuet ikke trenger å bety at de har lite kunnskap om det vi snakker om, men om nervøsiteten tilknyttet intervjusituasjon.

3.7.2. Reliabiliteten til prosjektet

Reliabiliteten til prosjektet måles etter hvor troverdige resultatene som produseres er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å sikre reliabilitet i mitt prosjekt har jeg latt alle prosessene være transparente, ved å beskrive alle leddene i prosjektet og belyse de overveielserne jeg har gjort. Dette gjelder for eksempel å tydeliggjøre hvordan den kunnskapen som ble produsert under intervjuene med de seks lærerne har blitt analysert og bearbeidet for å kunne utlede svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. I denne oppgaven har jeg også inkludert

sitater fra lærerne i gjennomgangen av analysen i neste kapittel for å vise hvordan jeg har analysert datamaterialet.

Om et forskningsprosjekt er reliabelt skal den samme metoden kunne produsere de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når det kommer til dette prosjektet er det basert på seks lærer sine subjektive erfaringer, og seks helt andre lærere kan ha andre erfaringer, og derfor produsere annen kunnskap. Dette medfører også at kunnskapen dette prosjektet har produsert ikke kan generaliseres, men kan vise noen tendenser.

3.8. Oppsummering av metode

Prosjektet har en samfunnsvitenskapelig tilnærming hvor datamaterialet er hentet inn med kvalitative intervjuer. Det er beskrivelser fra seks lærer om deres erfaringer fra arbeidet med å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever som utgjør materialet i dette prosjektet. Jeg har analysert materialet med en tematisk tilnærming gjennom syv steg.

4.0. Funn og Analyse

I dette kapittelet skal jeg legge frem funnen og analysen og drøfte den i lyse av teori. Analysen er som nevnt gjort med en tematisk tilnærming, og de tre temaene er tilpasset opplæring, praksis og erfaringer. Hvert av temaene består igjen av ulike underkategorier. I denne gjennomgangen legger jeg frem en og en kategori og underkategori og drøfter de opp mot teori. De tre temaene som kom frem under analysen gir også svar på hvert sitt forskningsspørsmål, så de vil bli besvart løpende etter hver gjennomgang av et tema. I gjennomgangen av funnene er sitatene fra lærerne i kursiv. Før jeg går gjennom de tre kategoriene kommer det først en presentasjon av de seks intervjuede lærerne og skolen de jobber på, for å gi en kontekst til funnen og analysen.

4.0.1 De intervjuede lærerne og skolene de jobber på

Skole A: Skole A ligger øst i Oslo utenfor indre bykjerne og er en barneskole med rundt 500 elever. Lærerne fortalte at flesteparten av elevene var flerkulturelle, og rundt halvparten av elevene hadde enkeltvedtak på særskilt språkopplæring skoleåret 2019/2020.

Anne: Anne har arbeidet som lærer i fire år, og vært de to siste årene på skole A. Anne har Grunnskolelærerutdanning 1-7 og studert ett år med nordisk før hun begynte på lærerutdanningen. Hun er kontaktlærer i 5.klasse.

Amy: Amy har jobbet som lærer i 14 år, og 13 av årene på Skole A. Amy har allmennlærerutdanning og videreutdanning i begynneropplæring. Amy er klassekontakt i 7.klasse.

Adrian: Adrian har jobbet som lærer i 18 år, og 15 av årene på skole A. Han har tatt allmennlærerutdanning. Adrian er klassekontakt i 6.klasse.

Skole B: Skole B ligger også øst i Oslo utenfor indre bykjerne og er en barneskole med rundt 600 elever. Lærerne på skole B antar at 80% av elevene på skolen er flerspråklige og rundt halvparten av de flerspråklige elevene mottar særskilt språkopplæring i skoleåret 2019/2020.

Børre: Børre har jobbet som lærer i fem år, og har jobbet to av disse årene på Skole B. Børre har tatt Grunnskolelærerutdanning 1-7 og har en videreutdanning i spesialpedagogikk. Børre er klassekontakt i 7.klasse.

Beate: Beate er nyutdannet og jobber sitt første år som lærer på Skole B. Hun har tatt grunnskolelærerutdanning 5-10 og er klassekontakt i 6.klasse.

Bendik: Bendik har jobbet som lærer fire år og har jobbet et år på en annen skole før han begynte på skole B. Han har gått grunnskolelærerutdanningen 5-10 og har en videreutdanning innenfor lesing. Han er klassekontakt i 7.klasse.

Det er mange likheter mellom de to skolene de intervjuede lærerne jobber på. På begge skolene får elevene særskilt språkopplæring som særskilt norskopplæring. Både Skole A og Skole B organiserer den særskilte norskopplæringen som tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen. På skole B bruker de også Merlæringskurs som et tilbud til elevene som mottar særskilt språkopplæring. Det er ingen av de intervjuede lærerne som har elever som mottar tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

4.1. Tilpasset opplæring

Temaet «tilpasset opplæring» handler om hvordan lærerne forstår begrepet. Lærernes forståelse blir her knyttet opp mot det de beskriver som innholdet i begrepet og beskrivelser av hvordan man kan oppnå å gi tilpasset opplæring. Temaet er delt inn i to underkategorier. Den første handler om den generelle forståelsen av tilpasset opplæring og den andre om tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Denne inndelingen er gjort fordi lærerne under intervjuet om et slikt skille. Dette kom frem ved at flere av lærerne på spørsmål om hvordan de forstod begrepet «tilpasset opplæring», spurte om jeg mente generelt eller når det kom til flerspråklige elever.

4.1.2. Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

På spørsmål om hvordan lærerne forstår begrepet «tilpasset opplæring» har lærerne først og fremst fortalt om det praktiske de gjør, men ved å stille spørsmål til hvorfor de la opp til den ønskede praktiske gjennomføringen, kom lærerne med refleksjoner som viser deres forståelser av begrepet. Under analysen av intervjuene har jeg delt inn lærerne sine forståelser inn i seks underkategorier som gikk igjen i flere av intervjuene. Lærerne sine forståelser av tilpasset opplæring består av en sammensetting av de ulike kategoriene. Den første underkategorien er

at tilpasset opplæring er å møte elevene sine forutsetninger for læring. De to neste kategoriene handler om inkludering, og er delt inn i sosial inkludering og faglig inkludering. Fjerde underkategorien er tilpasset opplæring forstått etter den vide tilnærmingen, og den femte etter den smale tilnærmingen. Den sjette og siste underkategorien om lærerne sin forståelse av tilpasset opplæring er at det er noe som må planlegges og skjer spontant. Lærerne sine helhetlige forståelse av tilpasset opplæring er som nevnt da en sammensetting i ulike konstruksjoner av disse seks underkategoriene.

4.1.2.1. Møte elevenes forutsetninger for læring

Fire av de intervjuede lærerne, Anne, Amy, Adrian og Beate fortalte at de forstod tilpasset opplæring, med at opplæringen skulle ta utgangspunkt i det elevene kunne fra før. Dette kan knyttes til en del av elevene sine forutsetninger for læring. Når Anne skulle forklare hva hun legger i begrepet tilpasset opplæring, sa hun:

Jeg tenker at det..ja...det handler om å møte alle elevene. Gjøre de tingene som gjør at alle elevene får lært noe på skolen da.

Videre utdypet Anne at det å «møte elevene» handler om å kjenne elevene sine faglige kompetanse, gjennom å vite hva de hadde lært før og hva de kunne. I likhet med Anne, trekker også Amy, Adrian og Beate frem at tilpasset opplæring er å møte elevene sine forutsetninger for læring og knyttet det til de faglige innholdet. Adrian knyttet de faglige forutsetningene til elevens kjennskap til innhold i opplæringen, og beskrev det slik:

Du må som lærer vite om elevene vet hva en religion er og vite om de vet at det finnes flere religioner enn en, før du begynner å snakke om jødedommen da.

Her viser Adrian at det å «møte elevene» for han, handler om forkunnskaper til det emne de jobber med. Også Amy og Beate la vekten på at tilpasset opplæring var å finne ut hva elevene kunne, for så å bygge videre på det. Amy og Beate knyttet i likhet med Anne og Adrian dette til det faglige innholdet. Dette viste Beate ved å fortelle at:

Tilpasset opplæring er jo å begynne fra det elevene kan, også ta de med videre. Jeg kan jo for eksempel ikke ha en time om alt de vet fra før, for da lærer de ikke noe nytt. Og hvis jeg da. ... Ja på den andre siden hadde begynt timen med å fortelle om et hi, uten å først snakke om at reven bor i skogen. Ja, da skjønner de jo ikke hva et hi er.

Beate legger også vekt på at meningen med å kjenne til elevene sine forutsetninger er fordi at ved å ta utgangspunkt i disse, og gi elevene et innputt av ny kunnskap, gjør at de lærer noe.

De faglige forutsetningene fortalte lærerne at de fikk gjennom nasjonale prøver, lokale tester og egne observasjoner av elevene. Under intervjuene var det i hovedsak observasjoner av elevene som ble trukket frem som den foretrukne informasjonskilde til elevene sine forutsetninger. Amy fortalte at hun fikk en indikasjon på elevenes forutsetninger ved å observere arbeidsinnsatsen:

Og når du får den gode arbeidsroen, og du ser at alle er engasjerte, på en eller annen måte, så skjønner du at du kanskje ikke har truffet helt når alle sitter og snakker om en helt annen ting.

Også Adrian og Bendik som fortalte at de fikk et innblikk i elevene sine forutsetninger gjennom å observere de i timen, trakk også frem at det kunne gi noe feilinformasjon. Adrian fortalte at det var viktig å snakke med eleven for å få et ordentlig innblikk i hva de kunne:

Må snakke med de og bare prøve deg frem. Til å begynne med. For det kan virke som at noen er veldig flinke i et fag, også går det litt tid også innser du at, oi ja, eleven har lurt meg. Det har sett ut som at elevene har jobbet hele tiden, men har ikke skjønt noe.

Adrian opplevde at observasjonen alene ikke ga nok informasjon, og at det var viktig å snakke med elevene for å få en full innsikt i hva de mestret. Bendik deler erfaring med Adrian om at observasjon alene ikke er nok, men opplevde at tiden ikke strakk til for å få full innsikt i elevene sine forutsetninger. Han fortalte at dette spesielt var vanskelig å få til i det daglige:

Jeg vil egentlig helst se hva alle får til i timen og ikke. Men jeg rekker knapt å hjelpe de som rekker opp hånden, så da vet jeg jo liksom ikke hva de som ikke ber om hjelp driver med. Har de klart det, eller skjønner de ikke hva de ikke skjønner.

4.1.2.1.1. Drøfting av: Møte elevenes forutsetninger for læring

I Opplæringslova §1-3 står det at opplæringen skal være tilpasset elevene sine evner og forutsetninger (1998). De fire lærerne som viste at de forstod tilpasset opplæring som at undervisningen eleven fikk skulle ta utgangspunkt i det elevene kunne, har en forståelse som er i tråd med deler av §1-3 om man ser det faglige innholdet som en forutsetning. I det lærerne snakker om rundt at undervisningen skal bygge på det de kan fra før, som her blir knyttet opp til elevene sine forutsetninger, er det det faglige innholdet de trekker frem som eksempler for å belyse hva de mener. Dette kommer frem blant annet i det Adrian fortalte om at elevene må vite om de vet at det finnes flere religioner enn en, før de kunne lære om en spesifikk religion. Å møte elevene der de er faglig og kognitivt blir av Gibbons (2002, s. 139) løftet frem som viktig for at elevene skal få et utbytte av undervisningen. Beate viser til at om

opplæringen bare tar for seg det elevene kan, oppnår de ikke læring. Dette støttes blant annet av Gibbons (2002), men det kan også signalisere lave forventninger slik at elevene kan minst motivasjonen, noe som ikke er ønskelig i skolen (Holum, 2019, s. 258; Stokke, 2019). Å begynne opplæringen der elevene er faglig, er viktig for at de skal oppnå en faglig utvikling. Ingen av lærerne trakk inn elevene sine evner direkte når de snakket om å tilpasse opplæringen etter hva elevene kunne, slik det står i §1-3 av opplæringen skal gjøre (Opplæringslova, 1998). Det trenger ikke bety at de ikke gjør det. For lærernes syn på å tilpasse etter elevenes evner, som kan være språklige nivå eller kognitive utvikling, er litt tilstede i de andre kategoriene og kommer frem lenger ned, men det er ikke like mye uttalt og vektlagt i intervjuene som elevene sine faglige forutsetninger.

De fire lærerne Anne, Amy, Adrian og Beate som i stor grad knyttet elevene sine faglige forutsetninger til tilpasset opplæring, opplevde at de som lærere hadde en viktig jobb med å innhente denne informasjonen. Det er en forventning til lærere om at de blant annet skal bruke elevresultater i sin utøvelse av yrket (Mausethagen, 2015, s. 11). Dette viser de fire lærerne som trekker det frem i intervjuet at de ikke opplever er nok for å få kjennskap til elevene sine forutsetninger. Dette kan handle om det er fordi lærerne knytter forutsetningene til det faglige innholdet, og i mindre grad evnene til elevene. En lasetest kan for eksempel vise lesehastigheten til eleven, men sier lite om hva de kan om verdensreligioner. Lærerne fortalte at de brukte observasjon og samtaler med elevene, og gjennom dette kan de også få et innsyn i elevenes kompetanse ut over det faglige (Gibbons, 2002, s. 125). I muntlig samhandling med elevene i hele klasseromssamtaler eller en til en, kan lærerne få et inntrykk av for eksempel elevene sitt språk og eventuelt trekke dette inn i planlegging av videre opplæring. Bendik fortalte at han ville observere elevene i undervisningen for å se hva de får til og ikke, og det kan knyttes til de faglige forutsetningene, men også evnen. Om en elev ikke har tilstrekkelig språklig kompetanse til å gjøre en oppgave, kan Bendik og Amy kanskje finne ut av det i en samtale med elevene. Også ved å observere elevenes arbeidsinnsats slik Amy fortalte at hun gjorde, kan gi informasjon om opplæringen elevene mottar er tilpasset for elevenes faglige nivå (Gibbons, 2002, s. 125). Gjennom de metodene lærerne fortalte at de brukte for å innhente informasjon, får de mer informasjon enn bare om elevene sine faglige forutsetninger, for en elev som for eksempel ikke har tilstrekkelig med språk til å lese en tekst eller gjøre en oppgave, kan det være vanskelig å arbeide med oppgaven. Det kan derfor se ut til at lærerne er mer bevisste de faglige forutsetningene til elevene, fordi de konkret trekker de frem, men det betyr ikke at de kjenner til eller tilpasser etter elevenes evner også.

4.1.2.2. Sosial inkludering og tilpasset opplæring

Under intervjuene var det ingen av lærerne som knyttet tilpasset opplæring og inkludering direkte sammen. Det kom derimot frem under intervjuene med Anne, Adrian, Beate og Bendik at de mente at elevene helst burde få opplæringen sin i klasserommet. På oppfølgings spørsmål til lærerne om hvorfor de mente det var best for elevene å være i klasserommet, svarte Beate:

For inkludering. For da er de inkludert. Så slipper de å være utenfor på grupperom uten, ja vennen sine da.

Beate beskriver at hun opplever at elevenes fysiske tilstedeværelse i samme rom er viktig for at elevene skal oppleve inkludering. Inkludering blir også knyttet til det sosiale av de andre tre lærerne, Anne, Adrian og Bendik, som trakk inn begrepet «inkludering». Bendik trakk den sosiale inkluderingen inn ved å peke på hva han hadde sett skje med elever som ikke var til stede i klasserommet i den ordinære opplæringen. Han beskrev det slik:

For da kommer de sent inn og da har alle kanskje planlagt hvem de skal være med og hva de skal gjøre i friminuttet. Så da går de glipp av den delen da.

Det å være inkludert blir knyttet til det sosiale felleskapet elevene har i friminuttet av Bendik. Anne og Adrian knyttet også inkludering som å fysisk være til stede for å ta del i det sosiale, men de er også opptatt av at om elevene ikke er den del av læringsfelleskapet i klasserommet, kan det føre til stigmatisering. Adrian uttrykker det på denne måten:

Veldig viktig på grunn av det sosiale. OG ofte så merker vi at når elevene blir tatt ut av klasserommet så føler de seg stigmatisert.

De fire lærerne omtaler her inkludering som viktig for det sosiale for elevene, og de beskriver inkludering som å være fysisk til stede i klasserommet.

4.1.2.2.1. Drøfting av: Sosial inkludering og tilpasset opplæring

I skolen skal elevene oppleve inkludering, gjennom å være en aktiv del av et felleskap (Haug, 2012). Anne, Adrian, Beate og Bendik trakk inn den sosiale inkluderingen som viktig å legge til rette for at elevene opplevde. Under intervjuet trekker de frem inkludering som noe de ønsker for sine elever, og at opplæringen ble organisert for å tilpasses elevenes behov for sosial inkludering. Bendik fortalte at han hadde opplevd at elevene ikke ble inkludert i medelevenes planer for friminuttet om de ikke var tilstede i klasserommet. Han opplevde derfor at den beste tilpassede opplæringen for sine elever var den elevene fikk i klasserommet, fordi de mistet den sosiale inkluderingen om de ikke var det. Det å være

tilstede i klasserommet slik de fire lærerne forklarer bidrar ikke automatisk til inkludering, men som Beate og Bendik påpeker, muliggjør den fysiske tilstedeværelsen for elevene at de blir sosialt inkludert og det kan bidra til at de opplever en tilhørighet som kan styrke den faglige inkluderingen (Moen, 2014, s. 26). I lærerne sine beskrivelser av den sosiale tilhørigheten kommer det ikke frem at det å være i klasserommet fremmer elevenes deltakelse i læringsfellesskapet annet enn det sosiale. Om den sosiale tilhørigheten til elevene går foran den faglige utviklingen, er de nødvendigvis ikke inkluderte likevel (Norwich, 2014). For de elevene som ikke får et utbytte av den ordinære undervisningen, og derfor ikke blir en deltaker av læringsfellesskapet, ved å kunne bidra og få et utbytte selv av det som skjer i klasserommet, er eleven bare fysisk tilstede og ikke inkludert. Adrian beskriver at det å være ute av den ordinære opplæringen, kan være stigmatiserende for elevene slik også Hauge skriver (2014a, s. 285). Samtidig kan det å være tilstede i den ordinære opplæringen, for å være sosialt inkludert slik som de fire lærerne fortalte, også være stigmatiserende og ekskluderende (Norwich, 2014). Dette handler om at om elevene bare er tilstede i klasserommet for å være sosialt inkludert, vil det føre til at de ikke oppnår en faglig læring og utvikling, og på den måten kan havne utenfor videre skolegang og samfunnsnivå. Så det er altså en sammensatt utfordring å avgjøre hvordan opplæringen skal organiseres, og det er flere hensyn å ta, men den sosiale inkluderingen er viktig for at elevene kan bli en del av læringsfellesskapet som er sentralt i intensjonen med §1-3 (NOU 2019:23, s. 344). Selv om Anne, Adrian, Beate og Bendik i hovedsak uttrykker inkludering som den sosiale delen av inkludering, trenger ikke det bety at elevene bare er fysisk tilstede i den ordinære opplæringen. De har uttrykket en bredere forståelse av tilpasset opplæring enn at det bare handler om å hjelpe elevene til å være sosialt inkludert i klassen. Samtidig kan det gi et bilde på hva de prioriterer i sin planlegging av opplæringens organisering. Men trivsel er viktig for elevene i skolen (Aamodt, 2017, s.28). Og det kan de oppleve gjennom at lærerne tilrettelegger for at elever kan få gode sosiale relasjoner i skolen, slik for eksempel Beate legger opp til ved å ha fokus på at elevene får lære sammen med vennene sine (Aamodt, 2017, s.28). Det er bare viktig at det ikke er eneste hensynet lærerne tar når de skal sikre elevene sine tilpasset opplæring.

4.1.2.3. Faglig inkludering og tilpasset opplæring

Amy og Børre bruker ikke ordet inkludering under sine intervjuer. Samtidig trakk de inn beskrivelser der innholdet for begrepet inkludering ble vektlagt som viktig. Dette viste Amy

for eksempel da hun fikk spørsmål om hva som skulle til for at hun var fornøyd med et undervisningsopplegg, og hun svarte:

Få de med ut, jobbe i gruppe, der de kan spille på hverandre, og da ser jeg kanskje også at de som ikke har det sterkeste språket nødvendigvis, også kan briljere med andre ting. Noe de kan.

Amy bruker ikke her begrepet inkludering, men hun beskriver en opplærings situasjon der elevene er inkludert fordi alle elevene er deltakende i et læringsfellesskap. Amy utdyper at det å *spille på hverandre* er når elevene kan hjelpe hverandre. Børre la vekt på at den faglige inkluderingen var viktig, gjennom å ha fokus på at elevene skulle jobbe med det samme temaet i klasserommet:

De må jobbe med det samme temaet. Hvis ikke kan de jo ikke snakke sammen om det de lærer, og da faller liksom poenget med å være en klasse bort da.

Her trekker Børre inn at det var viktig for han at elevene fikk mulighet til å delta i læringsfellesskapet gjennom å få muligheten til å delta via å få kjennskap til et felles innhold.

4.1.2.3.1. Drøftelse av: Faglig inkludering og tilpasset opplæring

Som nevnt i drøftelsen av den sosiale inkluderingen er ikke inkludering det samme som å bare være tilstede i klasserommet samtidig som den ordinære opplæringen pågår. Å være inkludert er å delta, gjennom å bidra og få et utbytte av fellesskapet, slik som elevene får i den undervisningen Amy forteller om. Der trekker hun inn dette med at elevene får bidratt inn i fellesskapet, selv om ikke alle elevene har de samme forutsetningen og evnen for læring (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Amy snakker om at elevene kan hjelpe hverandre, som kan forstås som at det er deler av undervisningsopplegget noen av elevene kan, og noen som kan noe annet. På den måten må gruppen som et læringsfellesskap sammen skape et sluttresultat der alle elevene får deltatt og alle tilslutt sitter med mer kunnskap enn da de begynte gruppearbeidet. En slik organisering og tilpasning av opplæringen gir derfor elevene en mulighet til å være en aktiv deltaker i læringsfellesskapet, og legger derfor opp til at elevene kan føle seg inkluderte. Børre ser ut til å oppleve at det er viktig for elevene å kunne samhandle om det de lærer på skolen, og ved at elevene får den samme innputten i opplæringen, gis de også en mulighet til å delta i fellesskapet og ikke bare være tilhørere til de andre elevene sine samtaler (Norwich, 2014). Selv om de andre lærerne også har beskrevet metoder de benytter for at elevene skal kunne være en aktiv del av læringsfellesskapet, trakk de ikke dette frem som en del av tilpasset opplæring slik de gjør med den sosiale inkluderingen.

4.1.2.4. Vid tilnærming

Det er ingen av læreren som bruker uttrykkene «vid» eller «smal» tilnærming til tilpasset opplæring. Men alle lærerne viser til et slikt skille i det de fortalte om begrepet «tilpasset opplæring». I forståelsene til lærerne er det den vide tilnærmingen av tilpasset opplæring som legges frem som den ønskede formen for tilpasset opplæring. Dette kommer for eksempel frem i det Beate forteller her:

Tilpasset opplæring er jo ikke lenger at de skal ut av klasserommet lenger. Alle skal være i klasserommet og være en del av timen der, også de som får spes.ped i dag.

Her kommer det frem at hun har en opplevelse av at det tidligere var slik at elever skulle ha individuell tilpasset opplæring ute av klasserommet, men at idealet nå er at elevene skal være i klasserommet. Beate fortalte videre at hun ønsket at undervisningen i klasserommet skulle være slik at elever ikke lenger ha behov for det Beate omtaler som spes.ped. Videre fortalte Beate at dette var noe hun ønsket å få til i sin klasse, og hun trodde dette var noe hun kunne få til når hun hadde jobbet lengere som lærer, siden hun nå var nyutdannet. Anne la også vekt på at det var et ønske å ha alle elevene tilstede i den ordinære opplæringen da hun fortalte:

Vi vet jo at alle er tjent med å være i klasserommet, sammen. Men det går liksom ikke alltid da.

I likhet med Beate snakker Anne om at elevene skal være i klasserommet, men Anne utdyper videre at det er vanskelig å tilpasse undervisningen for alle. Hun fortalte at grunnen til dette var fordi noen elever trengte hjelp en-til-en utenfor klasserommet, med for eksempel lesing. Amy, Adrian og Bendik viste i likhet med Beate og Anne til at det ønskelige var at alle elevene var en del av undervisningen de hadde i klasserommet. Børre trakk også frem at det var et ideal at alle elevene skulle mota opplæring sammen, men han så selv ikke på det som den foretrukne løsningen i like stor grad som de andre fem lærerne. Han viste det da han fortalte:

De snakker jo om at det liksom er sååå bra å ha alle elevene i timene sammen. (...)

Jeg kan ikke la en elev gå et år uten å lære brøk fordi jeg ikke liker å ha elevene mine på grupperom.

Her trekker Børre frem at han helst benytter den organiseringsformen som gir elevene et best mulig faglig utbytte, her i form av å lære brøk, selv om «alle», som han fortalte var andre lærer hadde en annen oppfatning.

4.1.2.4.1. Drøftelse av: Vid tilnærming

Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring handler om at den ordinære opplæringen skal utformes på en slik måte at alle elevene får utbytte av den (Haug, 2012). Det er mange likheter mellom inkludering og den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring. De er her delt inn i to ulike underkategorier fordi den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring handler om metoder for å organisere opplæringen slik at alle elevene får et utbytte av den, mens inkludering her blir mer sett på som et ønsket resultat av organiseringen. Beate fortalte at tilpasset opplæring handlet om at alle elever skulle være i klasserommet, også de elevene hun beskrev som spes.ped. Her er det nærliggende å tro at hun sikter til elever som etter §5-1 mottar spesialundervisning, fordi de ikke får et utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998). Når Beate snakker om at elevene skal være i klasserommet, trenger ikke det bety automatisk at det er en vid tilnærming på den tilpassede opplæringen, for i klasserommet kan også elevene motta individuelt tilpasset opplæring. Det Beate fortalte knyttes likevel her til den vide tilnærmingen, fordi hun utdyper at det er undervisningen i klasserommet som skal gjøre at elevene ikke lenger skal måtte ha behov for spesialundervisning, og hun har derfor ønske om å ha en videre tilnærming til tilpasset opplæring (Haug, 2012). Ved at lærere i større grad gir elevene tilpasset opplæring etter den vide tilnærmingen kan det føre til at færre elever har behov for individuell tilpasset opplæring slik Beate trekker frem (Haug, 2012). Anne, Amy, Adrian og Bendik legger også vekt på at den ønskede formen for undervisning, er den de får i klasserommet, men trekker frem at dette er vanskelig å få til i praksis. Ved at Opplæringslova §§5-1 og 2-8 er en del av lovverket for skolen, viser dette til at det er noen aspekter ved elevenes forkunnskaper og evner som kan gjøre at det er andre opplæringsformer enn den ordinære opplæringen som gir noen elever et læringsutbytte (1998). Under intervjuet med Børre løftet han frem at han var klar over at en majoritet av lærere hadde en vid tilnærming som sitt ideale, men han støttet ikke dette. Fem av de intervjuede lærerne har som vist den vide tilnærmingen som den ønskede organiseringen av den tilpassede opplæringen for elevene.

4.1.2.5. Smal tilnærming

Under intervjuene viste alle de intervjuede lærerne, bortsett fra Børre, til at de så på den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring som den foretrukne. Samtidig viser det lærerne fortalte om hvordan de praktiserte tilpasset opplæring, at de i hovedsak hadde fokus på den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring. Alle lærerne på skole A trakk her frem at de ga individuelt tilpassede oppgaver til elevene, gjennom nivå- og mengdedifferensiering. Amy

trakk i likhet med de andre på Skole A frem at disse individuelle tilpasningene var viktig for at elevene skulle få et faglig utbytte, men knyttet dette bare til faget matematikk da hun sa:

Ta matten da, der er elevene på så forskjellig nivå, at de må ha forskjellige nivåer på oppgavene. Så da gjør noen nivå en, noen to, og noen tre i boka.

I de to andre fagene hun underviste i var hun opptatt av at alle elevene skulle jobbe med det samme. Anne og Adrian fortalte at de kunne bruke nivå- og mengdedifferensiering i alle fag gjennom at noen elever fikk beskjed om å skrive kortere tekster, gjøre flere eller færre eller gjøre oppgaver på ulike nivåer slik Amy fortalte om. Beate fortalte at hun gjerne skulle gitt mer individuelt tilpassede oppgaver til elevene:

Det er jo noen av elevene som kunne trengt at jeg lagde oppgavene litt lettere for de, for sånn det er nå, får de ofte ikke til oppgavene.

Beate uttrykker at ønske med å ha mer individuelt tilpasset opplæring er for å sikre at alle elevene klarer å arbeide med de oppgavene de får på skolen. Bendik fortalte at han i dag ga individuell tilpasset opplæring til flere av elevene, men var den eneste av de intervjuede lærerne som også trakk inn innholdstilpasninger. Han trakk frem at han i norskfaget ga ulike tekster til elevene, basert på kulturbakgrunnen til elevene. Børre var den eneste læreren som ikke så på den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring som den foretrukne. Samtidig var han som nevnt under den faglige inkluderingen, opptatt av at elevene skulle arbeide med det samme faglige temaet. Han fortalte at for å oppnå dette måtte elevene få individuelle oppgaver eller arbeide med fagstoffet utenfor klasserommet, slik at de kunne snakke om det faglige innholdet etter det sammen.

4.1.2.5.1. Drøftelse av: Smal tilnærming

Den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring handler som nevnt om de metodene for å tilpasse opplæringen som tar utgangspunkt i individets forutsetninger for læring, og ikke fellesskapet (Haug, 2012). Dette kan gjøre gjennom kvantitativ differensiering, slik lærerne på Skole A fortalte at de gjorde. Amy ga elevene nivådifferensierte oppgaver matte, der hun brukte nivåinndelingen som var i matteboken elevene hadde. I bokens inndeling av oppgaver ble oppgavene mer avansert for hvert nivå. Ved å benytte nivådifferensiering opplevde Amy at alle elevene kunne jobbe med matteoppgaver sammen, om det samme temaet, selv om ikke alle elevene hadde de samme faglige forutsetningene. Lærerne på Skole A fortalte også at de benyttet mengdedifferensierte oppgaver der elevene gjorde ulik mengde oppgaver eller skrev ulik lengde på tekster ut ifra hva læreren forventet at de kunne få til. Beate er den eneste av

lærerne som fortalte at hun gjerne skulle hatt mer individuelt tilpassede oppgaver til sine elever, slik at elevene kunne få et faglig utbytte av opplæringen samtidig som hun også fortalte at hun ønsker å benytte en vid tilnærming til tilpasset opplæring slik at elevene i klassen ikke hadde behov for spesialundervisning. Det er et motstridene ønske, og kan handle om at hun ser på den vide tilnærmingen der elevene skal lære sammen i et læringsfelleskap som at de kan ha nivå-differensierte oppgaver. Samtidig fortalte også Beate at hun trodde at mer erfaring kunne gjøre det mulig for henne gi elevene tilpasset opplæring etter den vide tilnærmingen, og det kan derfor være at hun ser på det å gi individuelt tilpasset opplæring nå som en mellomløsning til hun har nok erfaring. Børre var som vist opptatt av at innholdet elevene jobbet med skulle være det samme, slik at elevene kunne ta del i et faglig felleskap som beskrevet under avsnittet om faglig inkludering. Han opplevde at den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring gjorde dette mulig.

4.1.2.5. Planlegging i forkant, men også improvisasjon

Alle lærerne snakket om Tilpasset opplæring som noe man måtte planlegge. Anne, Adrian, Børre og Bendik la vekt på at det krevde god planlegging av en undervisningsøkt for å kunne gi alle elevene tilpasset opplæring. De fire lærerne la mye vekt på at denne planleggingen i forkant var avgjørende for å få til tilpasset undervisning. Anne fortalte at hun som student hadde brukt mest tid på å planlegge innholdet i timen, men at hun nå brukte mest tid på å planlegge tilpasset opplæring:

Men nå, bruker jeg tid, mer tid på å planlegge tilpasset opplæring, og det tar tid.

Anne fortalte at det hun gjorde når hun skulle planlegge undervisning baserte seg mye på å finne løsninger for gjennomgangen av nytt fagstoff slik at alle elevene kunne forstå det hun skulle lære de. Også Bendik fortalte at han brukte mye tid på å forberede undervisningen, og han la vekt på at det var viktig å bruke tid på det:

Om jeg ikke har fått siddet å sett gjennom alt, og jeg tenker da sånn, kommer xxx til å skjønne dette, og kan xxx lese høyt nå? Da er jo hele timen poengløs, for elevene må jo skjønne det.

Bendik viser her til at om opplæringen ikke er tilpasset elevene, så er det ikke en opplæring for dem. Amy og Beate beskrev også at tilpasset opplæring måtte planlegges, men de uttrykket et større fokus på planleggingen av metodene de skulle bruke. Beate viste dette da hun sa:

Hva elevene skal gjøre i timen må jeg alltid ha klart. Jeg kan ikke sette i gang stasjonsarbeid uten å ha lagd meg lister over hver stasjon og passet på at jeg har alt jeg trenger. Det blir en del printing og klipping.

I likhet med Beate snakket Amy om det praktiske hun gjorde før timene som planlegging. Amy fortalte også at hun opplevde at det hun hadde planlagt ikke lot seg gjennomføre i praksis, og at hun da i timen måtte komme på nye måter å gjennomføre opplegget på. Det sa hun kunne handle om at hun hadde lagd for mange eller for få oppgaver til en språkstafett. Selv om alle lærerne fortalte at det var tidkrevende og viktig å planlegge tilpasset opplæring i forkant av undervisningstimene, trakk Adrian i likhet med Amy frem at han også måtte planlegge spontant:

Ja, altså det er med tilpasning, vi gjør jo mye hele tiden, også er det mye som tas på sparket. Du ser når du er i klassen at dette, dette blir for vanskelig, også må du bare finne på noe rett og slett. Du må bare tenke veldig fort, og det er noe som, det er noe som kommer lettere etter at du har jobbet lenge.

Som Adrian fortalte måtte han noen ganger endre de planene han hadde for undervisningstimen spontant, fordi han observerte hva elevene sine forutsetninger for læring var der og da.

4.1.2.5.1. Drøfting av: Planlegging i forkant, men også improvisasjon

Under intervjuene snakket alle lærerne om tilpasset opplæring som noe de måtte planlegge. De får da frem at tilpasset opplæring ikke er noe som skjer av seg selv, men noe de som lærere er ansvarlige for. Fire av lærerne, Anne, Adrian, Børre og Bendik knytter planleggingen til hvordan innholdet skal bli tilgjengelig for elevene. Tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen til elevene, men også den praktiske planleggingen som Amy og Beate fortalte om kan knyttes til planlegging av tilpasset opplæring. Det er fordi for eksempel stasjonsarbeid som Beate trekker frem, kan være en metode for å tilpasse opplæringen til elevene. I det Anne fortalte om at hun før hadde planlagt innholdet i timen, men at hun nå planlegger tilpasset opplæring, kan indikere at hun ikke ser på det å tilpasse innholdet, det Engen omtaler som kvalitativ differensiering som en form for tilpasset opplæring (2014, s. 83). Dette kan vise at Anne ser på metodene og organiseringsformene av opplæringen som det som gjør den tilpasset. Det er ingen av de andre lærerne som heller trekker frem det faglige innholdet i sin forberedelse. Bendik legger vekt på i sin forberedelse å tenke gjennom hvordan enkeltelever kan respondere på opplæringen. Han baserer kunnskapen sin på hva han tror elevene kan ha utfordringen mer, og han bruker derfor sine erfaringer i

planleggingen av tilpasset opplæring. Også Amy viser til at det er den erfaringsbaserte kunnskapen hun bruker når hun må spontant tilpasse opplæringen i timen. Dette kommer frem fordi hun viser til at spontan tilpasning er noe man vil få til *etter at du har jobbet lenge*, og er slik hun ser det ikke noe man da kan tilegne seg via å for eksempel lese forskningsartikler. Sel om de andre lærerne ikke vektlegger erfaringsbaser kunnskap sin betydning i forberedelsen av tilpasset opplæring, trekker ingen heller av de frem at vitenskapelig kunnskap er av betydning. Det er selvfølgelig viktig at det er forutsetningene og evnene til elevene som er avgjørende i planleggingen av tilpasset opplæring. Og for eksempel modeller for undervisningsøkter som forskningsrapporter viser til gir god tilpasset opplæring, lar seg ikke alltid før rett inn i en praksis, men lærerne må bruke sin erfaringsbaserte kunnskap på å tilpasse den vitenskapelige kunnskapen (Mausethagen, 2015, s. 84).

4.1.3. Oppsummerende drøftelse av: Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

De intervjuede lærerne sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring består av flere ulike aspekter. Lærerne sine ulike aspekter er her satt inn i en tabell (figur.1) for å gi en oversikt over hvem av lærerne som trakk frem de ulike aspektene og knyttet det til sin forståelse av tilpasset opplæring. Alle lærerne viste til at tilpasset opplæring handler om å tilpasse opplæringen felles for alle elevene, som i denne oppgaven blir forstått som en vid tilnærming (Haug, 2012). Og at dette er noe annet enn at elevene får individuelt tilpasset opplæring som da også inkluderer særskilt språkopplæring. I NOU 2019:23 kommer det frem at intensjonen med §1-3 er at tilpasset opplæring helst skal bli gitt etter det som i denne oppgaven er den vide tilnærmingen (s. 366). For at alle elever skal motta tilpasset opplæring i skolen, vises det til at gjennom en større bruk av den vide tilnærmingen lar dette seg letter gjennomføre for alle elever (Bachmann & Haug, 2006 s. 101). Fordi alle elevene etter §1-3 har rett på tilpasset opplæring, kan man beskrive den vide formen som et uttalt ideale, slik fem av lærerne i intervjuet også trekker frem.

	Møte elevenes forutsetninger	Sosial inkludering	Faglig inkludering	Vid tilnærming er det ideelle	Praktiserer smal tilnærming	Planlegging
Anne	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja
Amy	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja
Adrian	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja
Børre			Ja		Ja	Ja
Beate	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja
Bendik	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja

Figur 1. Aspekter lærerne har i sin forståelse av «tilpasset opplæring».

Blanding av vid og smal tilnærming

Samtidig som fem av lærerne viste til at de ønsket å praktisere en vid tilnærming til tilpasset opplæring, kom det også frem at alle lærerne så på de metodene og organiseringsformene som kommer under den smale tilnærmingen som nødvendig for å gi alle sine elever tilpasset opplæring. Dette kan for det første handle om at lærerne for eksempel har lest eller hørt om forskning som viser til at en vid tilnærming av tilpasset opplæring vil gagne alle elevene, men at de, slik som Mausethagen (2015, s. 94) og Dahl (2016, s. 192) peker på, mangler kunnskap om å sette den vitenskapelige kunnskapen til livs i sin egen praksis. Den kan for det andre også handle om at på begge skoler blir den særskilte norskopplæringen etter §2-8 gitt til elevene som tilpasset opplæring i klasserommet. Som nevnt skilte lærerne mellom «tilpasset opplæring generelt» og «tilpasset opplæring for flerspråklige elever», men dette skillet trenger ikke være så militant at de gjennom hele utgreingen av hva de la i tilpasset opplæring opprettholdt dette skillet. Den særskilte språkopplæringen blir i denne oppgaven sett på som en smal tilnærming, og de flerspråklige elevene som mottar særskilt språkopplæring gjør det fordi de ikke får et utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §2-8). De flerspråklige elevene kan derfor ha behov for at språket i opplæringen er individuelt tilpasset, slik at de har muligheten til å få et faglig utbytte (Hauge, 2014a, s. 274). Fordi rundt halvparten av elevene på Skole A og Skole B mottok særskilt norskopplæring som tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen, vil det etter denne oppgavens bruk av begrepene vid og smal tilnærming ikke være mulig å praktisere tilpasset opplæring etter kun den vide tilnærmingen. Lærerne på Skole A og Skole B må derfor bruke en blanding av den vide og den smale tilnærmingen, slik de gjør i dag gjennom å jobbe for en vid men også gjøre individuelle tilpasninger.

Kunnskap om tilpasset opplæring gjennom erfaringsbasert kunnskap

Alle de intervjuede lærerne trakk frem under intervjuet at tilpasset opplæring var noe de som lærere måtte planlegge. Fem av lærerne la vekt på at tilpasset opplæring var å møte elevene sine forutsetninger for læring, og fire av lærerne fortalte at det var det de jobbet for å finne løsninger på i planleggingen av tilpasset opplæring. Kjennskapen til hva som var elevene sine forutsetninger for læring fortalte lærerne at de i hovedsak fikk gjennom egne observasjoner og samtaler med elevene. Det blir stilt en forventning til lærere om at de i større grad skal bruke elevresultater og forskningsresultater i utøvelsen av sitt yrke som en profesjonsutøver (Mausethagen, 2015, s. 11). At det blir stilt forventninger om å skru opp bruken, viser at lærere sin bruk av elevresultater og forskningsresultater ble oppfattet som for lavt i 2015. De intervjuede lærerne viser under intervjuene i størst grad til at det er den erfaringsbaserte kunnskapen, og i noen grad elevresultater som tas i bruk under planleggingen, men de trekker ikke konkret inn om de bruker vitenskapelig kunnskap i form av å vise til at de har lest forskningsresultater eller liknende. Dette betyr ikke at de intervjuede lærerne ikke har vitenskapelige kunnskaper, men de trekker ikke frem bruken av dem inn i sine forståelser av tilpasset opplæring.

Inkludering faglig og sosialt

Under analysen kom det frem at alle lærerne knytter inkludering til tilpasset opplæring. Fire av lærerne bruker begrepet inkludering selv, og omtaler det som sosial tilhørighet, mens de to andre legger vekt på tilpasningsformer som kan føre til faglig inkludering. Her er det viktig å påpeke at selv om lærerne omtaler den ene eller den andre formen for inkludering under intervjuet, trenger ikke det bety at elevene ikke opplever inkludering i begge former. I NOU 2019:23 trekker de frem at det er viktig at elevene blir faglig inkluderte, fordi dette kan bidra til at de får en sosial tilhørighet i klassen (s. 284). Så gjennom å være inkludert faglig slik Amy og Børre hadde fokus på, ekskluderer ikke elevene fra å være sosialt inkluderte. For de fire lærerne som omtalte inkludering som elevenes sosiale tilhørighet, viste til at det var elevenes fysiske tilstedeværelse som var viktig. Det å være fysisk tilstede, både for den faglige og den sosiale, er ikke det samme som å være inkludert (Norwich, 2014). Å være inkludert er å være en aktiv deltaker i felleskapet da faglig eller sosialt. Det motsatte av å være inkludert er å være ekskludert (Lund, 2017, s. 153). Så selv om elevene ikke er sosialt ekskluderte, kan de være faglig ekskluderte om de ikke får et utbytte av opplæringen i

klasserommet. Å finne balansen mellom den sosiale tilhørigheten og den faglige ekskluderingen kan være veldig vrien, noe som kommer frem i intervjuene med lærerne. Adrian vis til at han opplever at det kan være stigmatiserende for elever å være utenfor klasserommet. Om elever skal få opplæring utenfor klasserommet skal det gjøres fordi elevene ikke får et faglig utbytte av å være i klasserommet. På den måten kan det Adrian har opplevd bety at det er stigmatiserende å motta individuell opplæring utenfor den sosiale tilhørigheten for å gi eleven en mulighet for faglig inkludering. På den andre siden blir det også pekt på at det kan være stigmatiserende å miste muligheten for en faglig utvikling, fordi eleven helst skal være del av den sosiale tilhørigheten (Hauge, 2014b, s. 112).

Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

De intervjuede lærerne forstår tilpasset opplæring som et komplekst fenomen bestående av ulike aspekter som sammen skal kunne bidra til å gi elevene en best mulig faglig og sosial utvikling på skolen. Lærerne trekker inn at det handler om å møte elevene sine forutsetninger og at det er de som lærere sitt ansvar gjennom å planlegge opplæringen å sikre dette. De forstår også tilpasset opplæring som noe elevene kan få i den ordinære opplæringen og som noe de kan motta utenfor klasserommet. Dette «noe» beskrives av lærerne som metoder og tilpasninger som gjør det faglige innholdet tilgjengelig for elevene slik at de oppnår en faglig utvikling på skolen.

4.1.4. Lærernes forståelse av tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Under intervjuene viste lærerne selv til at det var en forskjell mellom tilpasset opplæring og tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Den forrige kategorien om tilpasset opplæring handler som nevnt i hovedsak om det lærerne trakk inn under det noen av de omtalte som «tilpasset opplæring generelt», mens denne underkategorien trekker frem de de omtalte som «tilpasset opplæring for flerspråklige elever». På spørsmål om forståelsen av tilpasset opplæring, spurte alle lærerne først om jeg mente at det handlet om tilpasset opplæring generelt, eller som Amy sa, flerspråklige elever:

Generelt eller? Eller bare sånn i forhold til min elevgruppe, flerspråklige elever?

Dette viser at lærerne opplever at det er et skille, og som det kom frem, var det hovedsakelige språket, men også det multikulturelle aspektet som utgjorde en forskjell i lærernes forståelse.

4.1.4.1. Lære fag og språk samtidig

Fem av de intervjuede lærerne, Anne, Amy, Adrian, Beate og Bendik fortalte at tilpasset opplæring for flerspråklige elever handler om språklige tilpasninger. Den språklige tilpasningen fortalte de fem lærerne at handlet om å møte elevenes manglende norskkunnskaper gjennom ulike metoder. Under intervjuene av de fem lærerne kom det frem at de så på det å lære norsk godt som en førsteprioritet. Anne viste dette da hun sa:

Her er det liksom ikke bare faget som skal læres i timen, jeg kan ikke bare undervise om eventyr, og da om den 3 regelen og kampen mellom slem og snill, men her må jeg liksom også forklare hva en stubbe er. Så det er kanskje mer viktig med språket for flerspråklige da.

Anne fortalte at «her» var på Skole A der de fleste av elevene var flerspråklige, og viser derfor til at denne forståelsen knytter seg til en elevgruppe med et mangfold av flerspråklige elever. I likhet med Anne peker også Børre på betydningen av elevene sin språklige kompetanse for å få et faglig utbytte av undervisningen. Han viser det gjennom å fortelle om at det er det han i legger mye vekt på under forberedelsen av undervisningen:

Når jeg forbereder en time til klassen min her da, så tenker jeg mest over hvilke ord det er de ikke kan, kanskje de kan det på et annet språk da, men ikke på norsk. Om de ikke skjønner det jeg forteller i timen, da lærer de jo verken språk eller fag. Men for de som kan minst norsk, er det viktigst at de får med språk, for det hjelper de mer fremover enn fakta om, ja for eksempel vikingtiden.

Børre har jobbet to år på Skole B, og tre år før det på en skole hvor det ikke var noen flerspråklige elever. Han viser i det han forteller til at det språklige aspektet er noe som er tilstede når det er flerspråklige elever. Han trekker også frem at selv om elevene ikke kan et ord på norsk, kan det være at de kan det på et annet språk. Han vektlegger i likhet med Anne betydningen av at elevene må lære språket først, og Børre legger til at det er fordi det er viktigere for eleven å kunne på sikt enn det faglige innholdet i undervisningen. Den samme oppfatningen som Børre om at det var viktigere at elevene lærte språket før det faglige innholdet trakk også Adrian frem. Han knyttet dette opp mot at elevene i videre skolegang ikke kunne bruke tid på å lære språk. Adrian viste det da han sa:

Jeg sier til deee ikke sant, øv på ord. Jeg vet at på ungdomsskolen, der blir det for høyt faglig trykk til at de kan bruke så lang tid på en tekst.

Adrian fortalte videre at elevene brukte lang tid fordi de måtte slå opp eller spørre han om hva ordene betydde. Amy viser også som de andre tre lærerne til at det er viktig at de flerspråklige elevene kan språket, og hun fortalte at:

Om de ikke kan språket, ja...nei, da har du ikke mye å jobbe med.

Amy fortalte videre at det *ikke ha mye å jobbe med*, handlet om at hun som lærer ikke kunne undervise noen som ikke forstod noe av det hun skulle lære de. Beate trakk også inn at elevene måtte ha de språklige kunnskapene for å kunne ta del i den undervisningen hun holdt i klasserommet slik Amy trakk frem. Beate sin vektlegging av språklig kunnskap som en forutsetning for å delta i undervisningen, kom frem da hun fortalte om hvordan hun tilpasset opplæringen for en elev som nylig hadde kommet fra innføringstilbudet:

Jeg ser jo det nå som jeg har fått en ny elev fra mottaksklasse nå i år, at han må lære mer norsk før han kan begynne å skjønne det andre vi driver med (..) Men han er veldig flink da, han skriver mye i en sånn glosebok, de ordene han ikke kan da.

Her viser Beate som de fire lærerne også trekker frem, at norskspråklig kompetanse blir en forutsetning for å lære faglig innhold.

Bendik var den eneste læreren som ikke trakk inn språket direkte da han skulle beskrive sin forståelse av tilpasset opplæring for flerspråklige. Bendik la vekt på at innholdet gjerne kunne være noe annet for hans elevgruppe med en majoritet av flerspråklige elever, enn i en klasse der alle elevene har norsk som morsmål. Han uttrykket sin forståelse slik:

Det tenker jeg er å utnytte deres kompetanse. Finne deres kunnskap, sånn generelt hva de vet. Og det å bruke det i undervisningen og timen. (...) at hvis jeg skal velge tekster, så velger jeg ikke tekster som er sånn standard norske. (...)vi skulle lese Maria Parr, og det ble for vanskelig for de å se for seg bygd og sånn da. Jeg føler at gapet. Det er kanskje lettere for de å lese om noen i blokk enn i bygda.

Bendik trekker ikke direkte inn språket i det han fortalte om tilpasset opplæring for flerspråklige elever, han har et større fokus på innholdet. Samtidig forteller også Bendik om språklige tilpasninger når han snakker om hvordan han tilpasset opplæringen i praksis, men det la han ikke like stor vekt på som de andre fem intervjuede lærerne som i hovedsak la vekt på de språklige tilpasningene.

4.1.4.2. Drøftelse av: Lære fag og språk samtidig

For at en opplæring skal være tilpasset for elevene, skal den etter formuleringen i §1-3 ta utgangspunkt i elevene sine forutsetninger og evner for læring (Opplæringslova, 1998). For flerspråklige elever blir den norskspråklige kompetansen ofte trukket frem i forbindelse med

tilpasset opplæring, slik fem av de intervjuede lærerne gjorde (Hauge, 2014a, s. 274). Dette handler om at elevene må forstå det som skjer i undervisningen for å kunne ta del i undervisningen som en aktiv inkludert deltaker og for å få et faglig utbytte. At språklig kompetanse er viktig for at elevene skal få et læringsutbytte av undervisningen, er anerkjent gjennom eksistensen til §2-8 om særskilt språkopplæring i Opplæringslova (1998). Samtidig som det er viktig for elevene å få en norskspråklig kompetanse for å få et utbytte av den undervisningen lærerne har på norsk, er det også et politisk mål at de så raskt som mulig skal lære seg norsk, og særskilt språkopplæring skal bidra til dette (Holum, 2019, s. 255). Samtidig som det er viktig for flerspråklige elever å få språklige kunnskaper i norsk, er det også viktig at de lærer fag i skolen. Det at en del av den særskilte språkopplæringen er tospråklig fagopplæring, som skal sikre at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk også får en faglig utvikling, viser en annerkjennelse av at den faglige utviklingen i lik grad som den språklige er viktig (Holum, 2019, s. 269). Så selv om Amy og Beate opplever at elever i klassen har lave norskferdigheter og derfor helst skal lære språket før faget, skal språket og faget læres sammen (s. 275).

Anne, Adrian og Børre legger også mye vekt på at det er viktig at elevene har en språklig utvikling slik Amy og Beate gjør, men de trekker også inn at det å lære språk står i en kontrast til å lære fag. Anne snakker om at hun gjennom å tilpasse språket i et eventyr, gjennom å forklare det, har et fokus på ordene og begrepene i eventyret, og på den måten får elevene en språklig og faglig utvikling (Wold, 2019, s. 54). Adrian fortalte at han oppfordret elevene til å øve på ord for at elevene kunne øke lesehastigheten. Språket er sammensatt av ord, og mengden ord man kan blir omtalt som ordforråd (Golden, 2019, s. 198). Han viste til at det var viktig å lære ord, men han viser til at ordlæringen blant annet skjer når elevene leste fagtekster å måtte slå opp ord. På denne måten lærte elevene ord gjennom en implisitt undervisningsform, der de lærer språk og fag samtidig (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 177). Adrian trakk også frem at elevene trengte å kunne ord bedre enn det de gjorde nå før de kom på ungdomsskolen og viser til at det «faglige trykket» blir høyere der. Dette kan blant annet handle om at elevene utover i skoleløpet vil møte et større og større ordforråd, og Adrian peker på at den språklige kompetansen til elevene er viktig for å få med seg både fag og språk videre (Wold, 2019, s. 54; Golden, 2018, s. 204).

Bendik var den eneste av lærerne som ikke brukte ordet språk da han fortalte hvordan han forstod tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Bendik sitt fokus lå på å tilpasse innholdet

til etter det han kjente til av de flerspråklige elevene sine forkunnskaper. Å tilpasse innholdet er en måte å kvalitativt differensiere innholdet i skolen på (Engen, 2014, s. 83). Gjennom at innholdet i skolen bygger på det elevene kjenner fra før, er det med på å møte deres forutsetninger, og bidrar til å styrke mulighetene for et faglig læringsutbytte. Selv om flerspråklige elevene kan ha et større behov for å lære det norske språket i opplæringen, slik de fem andre lærerne trekker frem, kan det også oppnås gjennom en implisitt undervisningsform (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 177; Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 40). Gjennom Bendik sine tekstvalg der han ønsker å tilby elevene en verden som de kjenner, det å bo i blokk, gjør han at elevene har en større mulighet til å forstå litteratur som er på sitt kognitive nivå (Gibbons, 2002, s. 139). På den måten kan elevene lære språk gjennom å lese tekster og forstå de i en sammenheng, og lære et innhold som er adekvat for dem. Gjennom dette kan Bendik signalisere høye forventninger til elevene, og de kan oppleve motivasjon for læring (Stokke, 2019). Språk blir også omtalt som en identitetsmarkør av Cummins (2000), og ved at det norske språket blir brukt om en verden de flerspråklige elevene kan kjenne seg igjen i, kan de få en identitet som flerspråklige, som er et uttalt mål for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I de ulike teoriene om andrespråklæring blir også identiteten og motivasjonene til elevene trukket frem som elementer som har betydning for innlæringen av et andrespråk, der høy motivasjon kobles med raskere innlæring av det nye språket (Kulbranstad & Ryen, 2018, s. 45; Palm, 2019, s. 146).

4.2. Drøftende oppsummering av: Tilpasset opplæring

Dette temaet gir svar på det første forskningsspørsmålet som er:

Hvordan forstår lærer «tilpasset opplæring for flerspråklige elever»?

De intervjuede lærerne viser til en forståelse av tilpasset opplæring som et sammensatt fenomen der det er ulike hensyn som må tas. Under intervjuet snakket lærerne om at de bruker metoder og organiseringsformer for å tilpasse opplæringen til sine elever. Fire av lærerne hadde vektla at det var viktig at organiseringsformene av opplæringen ikke måtte svakke elevenes sosiale tilhørighet, og to av lærerne la størst vekt på at elevene skulle lære det samme innholdet, selv om det betydde at deler av opplæringen ble gitt utenfor klasserommet. Totalt sett viser det at alle lærerne har en forståelse av at den tilpassede opplæringen må gi elevene en mulighet til å være en del av et felleskap, og gjennom det knytter inkludering til

tilpasset opplæring. Selv om lærerne i starten av intervjuet viste til et skille mellom tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring generelt, viser deler av forståelsen at dette skillet likevel ikke opplevdes som så tydelig. Majoriteten av elevene på Skole A og Skole B er flerspråklige, noe som medfører at dette skillet kanskje ikke er så tilstedeværende i lærernes hverdag slik som de første uttaler at begrepsforståelsen er. Den store forskjellen i lærerne sin forståelse var at lærerne i størst grad vektla språket som en betydning for opplæringen til de flerspråklige elevene.

Lærerne trakk i liten grad frem at vitenskapelig kunnskap var tilstede i deres forståelse av tilpasset opplæring, og de brukte i stor grad deres erfaringsbaserte kunnskap i arbeidet. Dette kom frem i for eksempel det Beate fortalte om at hun etter å ha jobbet flere år som lærer kunne klare å gi alle elevene tilpasset opplæring etter den vide tilnærmingen. Selv om Amy og Beate fortalte om at elevene ikke fikk utbytte av opplæringen, trakk de i sin forståelse av tilpasset opplæring for flerspråklige ikke frem §2-8. Det var heller ingen av de andre lærerne som under intervjuet trakk frem den paragrafen eller snakket om særskilt språkopplæring i form av særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring, uten at de fikk direkte spørsmål om det var elever som hadde enkeltvedtak om det. Dette kan komme av at de flerspråklige elevene på Skole A og Skole B som mottar særskilte språkopplæringen får det som tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, og at det derfor kan være en selvfølge for lærerne at særskilt språkopplæring er en del av den tilpassede opplæringen for flerspråklige. På den andre siden kan det også være at lærerne ikke har et bevisst forhold til §2-8, for som de peker på i NOU 2019:23, har lærere noe begrenset kjennskap til lovverket som er gjeldene for skolen (s. 123). Det er selvfølgelig ikke alt av lovverket knyttet til skolen som en lærer trenger kjennskap til, men ved at lærere ikke kjenner til §2-8 kan det begrense elevene til å få tilbud om de mulighetene som ligger i den paragrafen (Steinsvik, 2008). Samtidig er det få elever i Oslo som mottar tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring (Øzerk, 2007, s. 69). Fordi lærerne i hovedsak pekte på at de brukte erfaringsbaser kunnskap i sitt arbeid med tilpasset opplæring, kan det at de ikke har erfart at elever har mottatt morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring forklare hvorfor lærerne ikke nevnte dette.

4.3. Praksis

I denne delen presenterer jeg funnene fra hva lærerne forteller at de gjør i praksis for å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever. Som det kom frem under intervjuene forstod alle de intervjuede lærerne eksplisitt eller implisitt tilpasset opplæring for flerspråklige elever,

som språklige tilpasninger. For å møte de flerspråklige elevene sine forutsetninger fortalte lærerne om bruk av begrepsavklaring, differensierte oppgaver, arbeid med forkunnskaper, visualisering og tospråklig støtte,

4.3.1. Avklaring av begrep og ord

Alle de intervjuede lærerne fortalte at avklaring av begreper og ord var tilstede i de fleste undervisningstimer for å tilpasse undervisningen til flerspråklige elever. Avklaringen ble gjort ved å forklare betydningen av et ord eller begrep på ulike måter til de lærerne opplevde at elevene forstod innholdet i begrepet. Flere av lærerne fortalte at de som forberedelse til en undervisningstime, fant ord og begreper de skulle avklare i undervisningen. Anne, Børre og Bendik fortalte at de gjorde det ved å lese gjennom tekster de skulle arbeide med Anne fortalte det slik:

Jeg leser jo gjennom tekstene i boken og streker under, du ser her (åpner en bok hun har med, å viser sider hvor hun har streket under ord). For jeg vet jo liksom, kan tenke meg hvilke ord som kanskje blir litt vanskelig da.

Anne, Børre og Bendik brukte sin kjennskap til elevene sine språklige kunnskaper på å forberede seg på hva de måtte avklare i timen. De fortalte også at de noen ganger opplevde at det var ord de hadde trodd at elever hadde kunnet, men som de måtte beskrive like vel. Amy, Adrian og Beate fortalte at de ut fra responsen til elevene vurderte spontant om det var et behov for å avklare ord eller begreper. Vurderingen baserte de enten på at de hadde erfart at orde kunne være ukjent for elevene, at elevene spurte om en avklaring eller at de observerte at elevene ikke skjønte ordet.

4.3.1.1. Drøftelse av: Avklaring av begrep og ord

I fagtekster og i den muntlige akademiske diskursen som brukes i undervisning, inneholder flere fagbegreper, fagord og mellomord som flerspråklige elever kanskje ikke kan fra før fordi de er lavfrekvente (Golden, 2019, s. 203). De intervjuede lærere trakk frem at det å avklare ord eller begreper var noe de gjorde i de fleste timer enten planlagt eller spontant. Det blir trukket frem som viktig at de ordene elevene ikke kan fra før enten gjennom at det norske ordet er ukjent, eller betydningen av ordet er ukjent for at elevene skal få med seg sammenhengen og innholdet av opplæringen (Holum, 2019, s. 275; Wold, 2019, s. 70). På denne måten skal ikke det å lære nye ord være noe elevene bare opplever skjer i norsktimene eller den tid de får særskilt norskopplæring, men slik alle de intervjuede lærerne fortalte, i alle undervisningstimer. Selv om læreren har avklart innholdet i et begrep, trenger det ikke bety at

elevene har skjønt innholdet (Golden, 2019, s. 203). Lærerne la ikke vekt på hvordan de sikret seg at elevene hadde skjønt avklaringen.

4.3.2. Differensierte oppgaver

Alle lærerne på Skole A fortalte at det å gi nivå- og mengdedifferensierte oppgaver var noe de ofte gjorde for å tilpasse undervisningen til sine flerspråklige elever. Anne, Amy og Adrian fortalte at de opplevde det som nødvendig, og at de gjorde det ofte. Adrian fortalte at han nivådifferensierte oppgaver og la til at elevene var helt vant til det:

Også når de får skriftlige oppgaver som de skal jobbe med, eller jobbe på pc, da prøver jeg å differensiere litt, litt i vanskelighetsgraden.

På Skole A var det en normal praksis å gi differensierte oppgaver. På Skole B varierte lærernes erfaringer med å gi differensierte oppgaver mer. Børre fortalte at han ga mengdedifferensierte oppgaver ut ifra hva han forventet av hver elev i skriftlig arbeid. Beate fortalte at hun ikke hadde begynt med det, men at hun så et behov for å gi noen elever nivådifferensierte oppgaver fordi de elevene nylig hadde kommet fra mottaksklasse. Bendik var den eneste av de intervjuede lærerne som fortalte at han hadde gjort det noen ganger, men at han ikke ønsket å gjøre det så mye av hensyn til elevene:

Det er jo noen ganger litt dumt når andre elever da spør "hvorfor får de det" og sånne ting da, da vet jeg liksom ikke helt hva jeg skal svare. Eller jeg sliter med ja, Jeg vil jo ikke at de skal føle seg dumme da.

Bendik viser til at årsaken for at han ikke ønsket å praktisere differensierte oppgaver i sin klasse var fordi han var redd for hvordan elevene opplevde at de fikk ulike oppgaver.

4.3.2.1. Drøftelse av: Differensierte oppgaver

Å differensiere oppgaver kan gjøres etter nivå, der det ulike oppgaver krever ulike faglige forutsetninger og kognitive evner. Mengdedifferensiering er å variere mengden arbeid elevene skal gjøre (Haug, 2012). På den måten kan elevene motta oppgaver som de har forutsetninger for å klare. Samtidig er det viktig at de differensierte oppgavene elevene får i undervisningen er på et nivå som ikke er for lavt. Det er viktig å stille høye faglige forventninger til de flerspråklige elevene på lik linje som til de elevene som har norsk som morsmål, det gir god kvalitet på opplæringen (Holum, 2019, s. 258). Fordi flerspråklige elever kan ha et innlærerspråk som avviker fra målspråket, kan det elevene får uttrykt med språket ikke være samsvarende med den kunnskapen de egentlig innehar (Gibbons, 2002, s. 125). Det kan derfor være vanskelig å treffe helt riktig med de differensierte oppgavene om læreren ikke har

god kunnskap om andrespråklæring (Cummins, 2000). Det å gi elevene forskjellige oppgaver, kan også gjøre at elevene føler seg annerledes slik Bendik fryktet. Dette kan henge sammen med at de da ikke opplevde en faglig inkludering, og det kan føre til en opplevelse av stigmatisering, eller det å *føle seg dumme* som Bendik beskriver (Hauge, 2014a, s. 285). Det er ikke fremmede for læring og personlig utvikling å være ekskludert, og hvordan læreren praktiserer bruken av kvantitative differensierte oppgaver kan være en positiv eller negativ opplevelse for elevene.

4.3.3. Arbeid med forkunnskaper

Fire av lærerne fortalte at de benyttet mye lesestrategier for å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene. Dette gjorde de i hovedsak gjennom å modellere ulike lesestrategier for elevene under felles gjennomlesing av fagtekster. Børre fortalte at han opplevde at ved å bruke tid på lesestrategier, så fikk elever med seg innholdet:

Når vi jobber godt med å forberede oss før vi leser med å se på overskrifter og å snakke om det, at flere får med seg innholdet i teksten i de fleste fag, fleste lesefag egentlig.

I likhet med Børre trakk Anne, Amy og Beate frem letestrategier som noe de brukte for å forberede elevene på lesing av en tekst. De fortalte i likhet med Børre om at dette handlet om å snakke om overskrifter, og finne ut hva elevene kunne om det temaet de trodde teksten skulle handle om. Adrian fortalte at ved oppstarten av et nytt tema pleide de å snakke om hva elevene kunne fra før om temaet i en hel klasseromssamtale. Han hadde erfart at noen av de flerspråklige elevene deltok lite i disse samtalene og fortalte at de elevene derfor ble tatt ut av klasserommet for å gå gjennom forkunnskapene med en egen lærer der de også brukte morsmålet. Bendik fortalte også om at elevene brukte morsmålet i fasen der de jobbet med forkunnskaper, og fortalte hvordan elevene i hans klasse gjorde det:

Da sier jeg at de kan slå opp hva det er på sitt morsmål, og at de kan lese om det først på hvilket språk de vil. Så snakker vi sammen om det på norsk.

Adrian og Bendik viser til at elevene bruker tospråklig støtte for å hente frem sine forkunnskaper før de arbeider videre med faget på norsk.

4.3.3.1. Drøftelse av: Arbeid med forkunnskaper

Å legge til rette for at elevene kan hente frem sine forkunnskaper om innholdet som skal jobbes med i skolen, er ekstra viktig for de flerspråklige elevene (Gibbons, 2009, s. 113, I: Stokke, 2019, s. 122). Dette gjelder lesing av ny tekst som Anne, Amy, Beate og Børre trakk

frem at de gjorde ved å benytte letestrategier. På denne måten får elevene hjelp til å kunne lese tekster som kanskje er på et språklig høyere nivå enn de er, men med et riktig faglig nivå. På den måten kan lesing av tekst føre til språklig og faglig læring for flerspråklige elever. Å bruke morsmålet i arbeid med forkunnskaper slik Adrian og Bendik fortalte at de gjorde kan også gjøre at de får en språklig og faglig læring (Holum, 2019, 171, Gibbons, 2002, s.86). Selv om elevene ikke kjenner til de faglige ordene eller begrepene som trengs for å forstå sammenhengen i det faglige innholdet, kan det være at de kjenner til innholdet av ordet eller begrepet på morsmålet sitt (Golden, 2019, s. 199). På denne måten kan bruken av morsmålet blant annet bidra til at de lettere får frem forkunnskapene. Som Adrian hadde erfart var elevene mindre aktive i muntlig samhandling om de ikke først hadde fått jobbet med forkunnskapene sine. Dette viser også Myklebust til, og trekker i likhet med Adrian frem at elevene kan bli mer aktive i muntlig samhandling om de har jobbet med forkunnskapene først (2019, s. 106). Å være en aktiv del av den muntlige samhandlingen gir elevene gjennom å være inkludert en mulighet for faglig utvikling (Myklebust, 2019, s. 78). Bendik fortalte at han lot elevene selv søke opp informasjon om det nye temaet de skulle jobbe med for å jobbe med forkunnskaper, og dette trekker Selj blant annet frem som en måte å bruke morsmålet til elevene i opplæringen på, selv om læreren selv ikke har kompetanse i elevenes morsmål slik som for Bendik (2019b, s. 189).

4.3.4. Språklig støtte

Alle lærerne fortalte at de brukte visuell støtte i den ordinære undervisningen som støtte til sine flerspråklige elever. Dette gjorde de gjennom å bruke ekstra tid til å se på bilder i lærebøkene, søke opp bilder om det de snakket om og be elevene selv google ord og se på bilderresultater av ord de lurte på. Alle lærerne fortalte at dette var en effektiv og god språklig støtte for de flerspråklige elevene. Anne var den av lærerne som la størst vekt på dette, og fortalte at hun ikke fikk brukt det nok:

Elevene får mer med seg synes jeg når de ser bilder av det jeg snakker om, men jeg skulle ønske det kom automatisk opp bilder av det jeg snakker om, for jeg har ikke tid til å finne bilder av alt.

Anne fortalte at hun planla den visuelle støtten gjennom å lage presentasjoner av fagstoffet med mye bilder, eller søke opp bilder på skjermen i klasserommet i timen.

4.3.4.1. Drøftelse av: Språklig støtte

Alle lærerne fortalte at de brukte bilder av ord eller bilder som illustrerte det innholdet de snakket om i timene, og de brukte derfor språklig støtte i undervisningen (Gibbons, 2009, s. 113, I: Stokke, 2019, s. 122). Ved at lærerne aktivt tar det i bruk spesielt Anne fortalte at hun gjorde, kan det hjelpe elevene til å forstå ord de ikke kan på norsk, slik at de får med seg det faglige innholdet.

4.3.5. Tospråklig støtte

Det er ingen av elevene til de intervjuede lærerne som mottar tospråklig fagopplæring etter §2-8. Fire av de intervjuede lærerne inkluderte likevel elevene sitt morsmål i undervisningen. Adrian og Bendik trakk elevene sitt morsmål som nevnt inn i arbeidet med forkunnskaper. Adrian fortalte også at han noen ganger hadde brukt oversettelsesverktøy for å oversette tekster til elevene. Han fortalte at dette oftest ble gjort for de elevene som nylig kom fra innføringstilbudet. Amy og Børre trakk også inn elevenes morsmål i undervisningen. Amy fortalte at det var noe elevene selv styrte over:

Alle har læringsbrettene hele tiden, og jeg ser ofte at elevene søker opp ting på sitt språk. Jeg vet jo ikke alltid om det er skolerelevant, men når jeg spør om de kan fortelle om hva de leser, er det ofte om faget.

Elevene fikk fritt bruke morsmålet sitt i timen. Børre viste til en liknende praksis, men kontrollerte i større grad bruken av morsmålet med å si at elevene først skulle lese om det på norsk for å se om de forstod det før de søkte det opp på morsmålet sitt. Lærerne fortalte at de trakk inn morsmålet fordi de opplevde at det gjorde innlæringen av fag letter for elevene, og Bendik uttrykket det da han sa:

Og når de får lese det på morsmålet da, så slipper de å sitte lenge å kave å ikke få det til, de får det heller til med en gang.

4.3.5.1. Drøftelse av Tospråklig støtte

Det er få elever i Oslo som får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring etter §2-8 (Øzerk, 2007). Men som Adrian, Bendik, Amy og Børre viser til, betyr ikke det at elevenes morsmål ikke er en del av deres opplæring. Morsmålsopplæring etter §2-8 er opplæring i elevenes morsmål, og det er ikke det elevene til de fire lærerne får, men de får bruke morsmålet som en støtte i opplæringen, slik elever med tospråklig fagopplæring etter §2-8 også får muligheten til. Intensjonen med tospråklig fagopplæring er at elevene sine manglende kunnskaper i norsk, ikke skal føre til at de mister faglig innputt fordi de ikke

forstår innholdet på grunn av språket det kommuniseres på (NOU 2019:23, s. 433). Bakken fant i sin studie at det ikke har en negativ effekt på elevene sin læring og utvikling å benytte morsmålet i opplæringen slik de fire lærerne gjør (2007, s. 82). De fire lærerne viser ikke bare til at det ikke har en negativ effekt å trekke inn morsmålet, men de fortalte at det gjorde innlæringen av fag lettere for elevene. Det blir påpekt av Engen at bruken av morsmål som er noe kjent for elevene er en støtte for de i møte med skolens innhold som er det ukjente (2014, s. 84). Samtidig som lærerne trekker frem momenter fra tospråklig fagopplæring, snakket de selv ikke om denne organiseringsformen.

4.4. Drøftende oppsummering av: Praksis

Dette temaet gir svar på den andre forskningsspørsmålet som var:

Hva forteller lærerne at de gjør for å tilpasse undervisningen for sine flerspråklige elever?

Under intervjuene fortalte alle lærerne om hva de gjør for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. De trakk frem fem ulike metoder de brukte for å gjøre undervisningen tilgjengelig for de flerspråklige elevene. Ingen av de intervjuede lærerne trakk inn §2-8 da de skulle fortelle om hvordan de tilpasset opplæringene for flerspråklige elever, men de trakk inn momenter fra særskilt språkopplæring i form av elevene måtte lære norsk og tospråklig støtte. Flere av de metodene bruker, som arbeid med forkunnskaper og avklaring av ord og begreper kan sies å havne inn under den vide tilnærmingen, fordi det er metoder som benyttes for å gjøre den ordinære opplæringen tilgjengelig for alle elevene (Haug, 2012). Under planleggingen og gjennomføringen av disse metodene fortalte noen av lærerne at de tokk hensyn til enkeltelevers kompetanse, men de forstås her som vid tilnærming fordi de muliggjør en deltakelse i læringsfelleskapet for alle elevene. De ulike metodene og hvem av lærerne som fortalte at de brukte de er vist i tabellen under (figur 2).

	Avklaring av ord og begreper	Differensierte oppgaver	Arbeid med forkunnskaper	Visualisering	Tospråklig støtte
Anne	Planlagt	Nivå- og mengdedifferensierte oppgaver	Lesestrategier	Ja	
Amy	Spontant	Nivå- og mengdedifferensierte oppgaver	Lesestrategier	Ja	Ja
Adrian	Spontant	Nivå- og mengdedifferensierte oppgaver	Tospråklig	Ja	Ja
Børre	Planlagt	Mengdedifferensierte oppgaver	Lesestrategier	Ja	Ja
Beate	Spontant	Vil ta i bruk nivå-differensierte oppgaver	Lesestrategier	Ja	
Bendik	Planlagt	Ønsker ikke å praktisere det	Tospråklig	Ja	Ja

Figur 2: Hva lærerne sier at de gjør for å tilpasse opplæringen til sine flerspråklige elever

4.5. Erfaringer

Dette temaet handler om de erfaringene lærerne selv artikulerte under intervjuene at de hadde fra sitt arbeid med å tilpasse opplæringen for sine flerspråklige elever.

4.5.1. Viktig ansvar å tilpasse opplæringen

Alle lærerne trakk under intervjuene frem at de så på det å tilpasse opplæringen til de flerspråklige som viktig. Amy fortalte at hun en gangene ikke hadde tilpasset opplæringen etter de flerspråklige elevene sine forutsetninger, og at det gikk ut over læringsutbytte deres:

Så så jeg etterpå når jeg så på oppgavene deres at de ikke hadde skjönt hva vi hadde jobbet med hele timen.

Amy fortalte at hun etter det var opptatt av at alle elevene skulle skjønne hva som foregikk i klasserommet. Anne, Adrian, Børre, Beate og Bendik snakket også om at det var viktig å tilpasse opplæringen, og tydeliggjorde dette gjennom å vise til at de som lærere hadde et viktig ansvar for at elevene skulle lære i timen. Børre uttrykket det ganske likt som de fire andre lærerne da han sa:

Det er jo opp til meg om de lærer noe på skolen ofte da, så det er viktig at jeg bruker tid på å tenke ut hvordan jeg kan legge til rette for at de lærer noe.

De fire lærerne opplever at det er en del av deres ansvar å tilpasse opplæringen til de flerspråklige elevene, og det ser de på som en viktig del av jobben.

4.5.1.1. Drøftelse av: Viktig ansvar å tilpasse opplæringen

Det knyttes ansvar og forventninger til læreryrket (Mausethagen, 2015, s. 19). En del av dette ansvaret er som Anne, Adrian, Børre, Beate og Bendik trekker frem, et viktig ansvar. Det handler om, slik som Amy har erfart, at uten tilpasningen kan det for elever være vanskelig å forstå det som skjer i opplæringen og da mister elevene muligheten for å lære (Hauge, 2014a, s. 274).

4.5.2. Kollegaer i klasserommet som ressurser

Å ha en kollega i klasserommet ble beskrevet av Amy, Adrian, Børre, Beate og Bendik som en ressurs i forbindelse med å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever. Amy og Adrian fortalte at gjennom tolærersystemet ble det mulig for de å gi alle de flerspråklige elevene i klasserommet tilpasset opplæring. De fem lærerne trakk frem at det da var en person til å gå rundt å hjelpe de elevene som rakk opp hånden. Børre fortalte at det også muliggjorde at noen elever kunne få litt av undervisningen sin utenfor klasserommet hvis de trengte mer tid enn resten av klassen på å gå igjennom nytt faglig innhold. Beate som var nyutdannet beskrev det å ha en assistent inne i klasserommet var en ressurs for seg og elevene da hun fortalte:

Jeg klarer ikke få med meg at det ikke er alle elevene som har skjønt det jeg har forklart, men assistenten min, hun går rundt å spør elevene om de skjønte det da. Også viser hun tegn til meg om de ikke har det så jeg kan gå gjennom en gang til på en annen måte.

Gjennom å ha en assistent som fanget opp elevene sine forståelser, kunne Beate tilpasse opplæringen til elevene. Adrian, Børre, Beate og Bendik fortalte at de opplevde det å være to i klasserommet som en så velfungerende ressurs, at hvis de kunne endre noe med hvordan skolen organiserte tilpasset opplæring for flerspråklige elever, var det å sikre at de alltid var to voksne i klasserommet i form av en annen lærer, en tospråklig lærer, en assistent eller en spesialpedagog.

4.5.2.1. Drøftelse av: Kollegaer i klasserommet som ressurser

Lærerne løftet frem at de hadde erfart at det å være to lærere i klasserommet gjorde det mulig å tilpasse opplæringen for alle elevene som var der. De knyttet det til at det var en til som kunne hjelpe elevene de flerspråklige elevene som trengte hjelp. Når lærere erfarer at det er viktig for å gi alle elevene tilpasset opplæring, kan det handle om at elevene jobber mye selvstendig. Grimstad fant i sin undersøkelse av hva flerspråklige elever gjør i klasserommet, at de brukte halvparten av tiden på selvstendig arbeid (2012, s. 29). Det kan være en stor

variasjon på hva som er de flerspråklige elevene sine språklige kompetanse, og på Sole A og Skole B var majoriteten av elevene flerspråklige (Selj, 2019, s. 13). Gjennom at elevene jobber selvstendig kan det gjøre det lettere for læreren å kvalitativt differensiere oppgavene og på den måten sikre at alle elevene jobber med fagstoff som er tilpasset de (Palm, 2017, s. 41). Når elevene jobber selvstendig kan læreren gå rundt å hjelpe elevene, og da vil to lærere i stede for en kunne hjelpe dobbelt så mange elever og på den måten være en stor ressurs.

Fordi lærerne opplever det å være to lærere til stede i undervisningen, ønsker de også at dette skal være mulig i alt av undervisning. Det er en kompleks prosess å lære et andrespråk (Kulbranstad & Ryen, 2018). Og lærere som skal yte god tilpasset opplæring for flerspråklige elever trenger kompetanse om andrespråklæring (Cummins, 2001; Holum, 2019, s. 275, Wold, 2019, s. 70). Det kan bety at opplæringen ikke blir mer og mer tilpasset proporsjonalt med antallet lærere man putter inn i et klasserom, men heller erfaringene lærerne har. Så en assistent uten den riktige kompetansen trenger ikke bety at opplæringen blir bedre. En av lærerne trekker også frem et ønske om å ha en spesialpedagog i timen som er ressurs for de flerspråklige elevene. I undersøkelsen til Rambøll Management viste de til at flere lærere med spesialpedagogisk bakgrunn opplevde seg selv som kvalifiserte for å gi særskilt norskopplæring (2016, s. 50). Men spesialundervisning og opplæring for flerspråklige er forskjellige fagfelt og det er usikkert hvor relevant spesialpedagogisk utdanning er for flerspråklige elever som kun har behov for språklig støtte. Når tre av de intervjuede lærerne trekker frem at yrker uten relevant fagkunnskap om andrespråklæring og kompetanse i flerspråklighet ville vært en god ressurs, kan det gi en indikasjon på at de ikke anser den kompetansen som viktig for å sikre god tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Men det kan også handle om at de ikke var personer på skolen med relevant kompetanse, og at de for eksempel tenkte på ansatte på skolen i stillinger som assistenter og spesialpedagoger som de så for seg kunne være aktuelle å bruke som en ressurs på den måten.

4.5.3. Ønsker mer samarbeid med kollegaer

Fem av de intervjuede lærerne så som vist i forrige avsnitt på det å være to i klasserommet som samarbeidd om å gi elevene tilpasset opplæring som en ressurs. Samtidig trakk alle de intervjuede lærerne frem et ønske om mer og bedre kollegasamarbeid med tilpasset opplæring som innhold. Alle de intervjuede lærerne viste til at samarbeidstiden på skolen gikk med til planlegging av daglig drift, og lite profesjonsfaglige samtaler. Børre fortalte at han hadde prøvd å diskutere tilpasset opplæring med kollegaer, men at det ble for krevende da all var

uenige om begrepsinnholdet. Amy som også savner kollegasamarbeid, fortalte at hun hadde erfart konsekvensene fraværet av det skapet:

Vi er ofte to lærere i norsk sant, og fordi jeg planlegger og den andre skal hjelpe elevene i timen, vet jo ikke han hva jeg har tenkt. Også sier jeg til en elev at hun kan skrive om et dyr fra Afrika da, for da, da kan hun finne tekst på sitt morsmål. Også går den andre læreren og kjefter på henne for at hun ikke leser om elg på store norsk leksikon. Hun mener jo at elevene må lese norsk på skolen, så vi begynte å smådiskutere i timen da.

I Amy sin opplevelse fra en undervisningstime, er det lærernes forskjellige syn på tilpasset opplæring og mangelen på en avklaring av dette som skaper en vanskelig situasjon for en elev.

4.5.3.1. Drøftelse av: Ønsker mer samarbeid med kollegaer

De intervjuede lærerne erfarer at den tiden de har til å samarbeide på skolen ikke brukes til samarbeid om tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Dahl fant i sin undersøkelse blant lærere at lite av samarbeidstiden mellom lærere ble brukt til å samarbeide om undervisning, slik de intervjuede lærere her også trekker frem (2016m s. 161). En måte lærerne kan bruke samarbeide for å bedre de flerspråklige elevenes tilpassede opplæring på er gjennom kompetanseutvikling (Dahl, s. 188). Som Børre og Amy viser til, kan det være utfordrende å samarbeide enten direkte i undervisningstimen eller om å utvikle faglig kompetanse fordi forståelsen av tilpasset opplæring er ulik. I NOU 2019:23 viser de blant annet til at læreres ulike forståelse av tilpasset opplæring kan føre til ulik praksis, og når det gjelder bruken av morsmål i opplæringen til flerspråklige elever, er det en uenighet knyttet til det (Bakken, 2007). I NOU 2019:23 viser de til at den ønskede endringen med «tilpasset opplæring» til «universell opplæring» handler om å minimere variasjonene i tilbudet til elevene (s. 366). Det blir også pekt på at organiseringen og gjennomføringen av §2-8 fører til en stor variasjon i elevenes opplæringstilbud, og dette trekkes frem som uheldig (Holum, 2019, s.256). Når variasjon i læreres gjennomføring er noe som ikke er ønsket, kan dette handle om at variasjonen bringer med seg mindre gode tilbud, og at målet er at alle skal motta et godt tilbud. Når lærerne ønsker mer samarbeid kan dette også handle om at de ønsker en mer standardisert måte å praktisere på, for å unngå slike episoder som Amy fortalte om. Det gir ikke eleven en forutsigbar og trygg opplæring om lærere diskuterer om tilpasningene i undervisningen. Spesielt kan det ha vært sårt for elevene da det var bruken av morsmålet som ble diskutert, fordi det ikke direkte fremmer elevens flerspråklige kompetanse som en ressurs.

4.5.4. Lite informasjon mellom lærere om det som skjer utenfor den ordinære opplæringen

Anne, Adrian og Bendik hadde erfart at det kunne være utfordrende for de å gi tilpasset opplæring til de flerspråklige elevene om de hadde vært ute av den ordinære opplæringen med en annen lærer. De fortalte at de flerspråklige elevene kunne være ute av klasserommet noen ganger for å få særskilt norskopplæring, spesialundervisning, merlæringskurs og eller med sosiallærer. Lærerne opplevde da at de fikk lite eller ingen informasjon om hva eleven hadde gjort ute, og at det gjorde det vanskelig for de å tilpasse opplæringen videre. Bendik fortalte at han heller ikke alltid fikk informasjon om noen skulle ta ut eleven, og fortalte det han opplevde slik:

Ofte så får vi jo ikke så mye informasjon om hva elevene gjør ute. De bare kommer og henter elevene, også så vet man ikke så mye mer.

Bendik, Anne og Adrian erfarte at det var vanskelig å få informasjonen av den læreren som hadde vært ute med elevene, fordi de aldri fikk tid til å snakke sammen, og på den måten fikk de som Bendik fortalte, lite informasjon.

4.5.4.1. Drøftelse av: Lite informasjon mellom lærere om det som skjer utenfor den ordinære opplæringen

Som det kom frem under lærernes forståelse av tilpasset opplæring, viste de til at det handlet om å tilpasse opplæringen til elevene sine forkunnskaper. At de tre læreren opplever det som utfordrende at de ikke vet hva elevene gjør ute, kan handle om at de mister informasjon de gjerne skulle brukt for å planlegge opplæringen videre. For at den særskilte norskopplæringen som elevene får utenfor klasserommet, som da noen ganger skjer i klassene til Anne, Adrian og Beate, blir den totale opplæringen til de flerspråklige elevene bedre om lærerne samarbeider (Lund, 2017b, s. 60). Dette oppnås ved at lærerne samarbeider om innholdet, gjennom at det elevene jobber med utenfor klasserommet, trekkes inn i den ordinære opplæringen (Holum, 2019, s. 172). På den måten blir det elevene gjør utenfor klasserommet en forberedelse til det som skjer i den ordinære opplæringen. Så det er nødvendigvis ikke bare den læreren som tar ut eleven sitt ansvar å informere om hva eleven har gjort ute, men de tre lærerne som opplever det som utfordrende kan også ta kontakt med de som skal ta ut eleven for å samarbeide om innholdet, så lenge de vet om at elever skal tas ut av den ordinære opplæringen da.

4.5.5. Krevende å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever

Under intervjuene med alle de seks lærerne kom det frem at de opplevde det som krevende å tilpasse opplæringen til flerspråklige elever. Adrian knyttet utfordringen til at det var fordi det var et stort antall flerspråklige elever i hans klasse, og viste det da han sa:

Det er nok lettere for elevene utenfor Oslo får mer tilpasset enn mine. Jeg har så mange, at det går liksom ikke alltid å tilpasse til alle.

Han viser her til at det å ha mange flerspråklige elever i en elevgruppe førte til at ikke alle fikk dekket retten på tilpasset opplæring i hver undervisningstime. At det var antallet flerspråklige i samme klasse som gjorde jobben med å gi de tilpasset opplæring utfordrende, trakk også Anne, Beate og Bendik frem. Beate og Bendik knyttet dette også til at de hadde for lite kunnskap om andrespråklæring og flerspråklighet. Beate viste til at det var noe hun ville få når hun hadde jobbet noen flere år som lærer, men Bendik ville på kurs. Også Anne og Børre viste til at de trengte mere kunnskap, men de håpet å få tid til å snakke med noen andre lærer på skolen som kunne mer enn de, for som Anne sa:

De gir oss jo ikke tid til å lese om det selv. Så jeg får heller få litt smådrypp i lunsjen.

En annen side ved tilpasset opplæring for flerspråklige som ble trukket frem, var knyttet til prosessen med å avgjøre hvem av elevene som skulle ha enkeltvedtak etter §2-8. Alle lærerne fortalte at de avgjør hvilke elever det er som skal få enkeltvedtak etter §2-8 hvert år. På skole A er det lærerne på teamet som gjør det i fellesskap, og på Skole B gjør klassekontaktene det alene. Lærerne fortalte da at de vurdere elevene sine språklige ferdigheter. Adrian og Bendik fortalte at rektor går over bunken med vedtakene. Bendik har opplevd at rektor mente at han hadde tatt for mange elever av enkeltvedtaket, og fikk beskjed om å gjøre en ny vurdering. Dette mente Bendik handlet om at skolen mistet for mye penger om alle de elevene skulle blitt tatt av. Adrian fortalte også at rektor oppfordret lærerne til å tenke økonomisk på avgjørelsen, for som Adrian sa:

For ja, vi vet jo at om vi tar av for mange, så mister vi de ekstra ressursene også, og nå har vi jo endelig noe tolærersystem. DET vil jeg ikke miste.

Dette viser at elevenes kompetanse ble vurdert under avgjørelsen om noen elever hadde behov for særskilt språkopplæring, men det økonomiske aspektet var tilstede i lærernes bevissthet.

4.5.5.1. Drøfting av: Krevende å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever

Det lærerne opplever som utfordrende i forbindelse med å gi flerspråklige elever tilpasset opplæring kan deles inn i tre deler. Det første går på det Anne, Adrian, Beate og Bendik opplevde, og det var at den store andelen flerspråklige gjorde det utfordrende å gi alle elevene tilpasset opplæring i alle undervisningstimene. For det første kan dette handle om at flerspråklige elever er en sammensatt gruppe, med mange ulike behov (Selj, 2019, s. 13). Anne, Adrian og Bendik praktiserer tilpasset opplæring etter den smale tilnærmingen gjennom kvantitativ differensiering. De må derfor tilpasse mye til hver enkelt elev, og med mange ulike behov kan det bli vanskelig å dekke alle. Beate trakk i liten grad frem bruken av kvantitativ differensiering, men samtidig viste hun heller ikke til kvalitativ differensiering som innholdstilpasning som kan gi en vid tilnærming (Engen, 2014, s. 83). Uten å benytte metoder som egner seg for å tilpasse opplæringen for alle elevene, er det klart det er utfordrende å tilpasse opplæringen til de flerspråklige elevene i hver undervisningstime.

Det andre momentet som ble trukket frem som gjorde det utfordrende å tilpasse opplæringen til de flerspråklige elevene, var deres egen, Anne, Børre, Beate og Bendik, kunnskap. Beate knyttet dette til erfaringsbaser kunnskap. Hun fortalte at det ville ta år før hun hadde tilstrekkelig med kunnskap. Den erfaringsbaserte kunnskapen er viktig for lærerne, men den alene er ikke nødvendigvis tilstrekkelig (Mausethagen, 2015). Anne og Børre viste til at de ønsket å skaffe seg mer kunnskap via samtaler med kollegaer, og dette kan handle om erfaringsbasert kunnskap, da de ikke nevner om læreren har noen relevante vitenskapelige kunnskaper om temaet. Anne trakk frem at hun ikke hadde tid til å tilegne seg vitenskapelig kunnskap om temaet selv. Måten hun legger det frem kan tyde på at hun vurderer den vitenskapelige kunnskapen som den hun helst vil ha, men at tiden sperrer for det. At ingen av lærerne peker på at de selv har eller kan tilegne seg mer kunnskap gjennom å lese relevant teori selv, kan handle om tid som Anne viser til, eller det kan være slik som Mausethagen (2015, s. 91) og Dahl (2016, s. 192) fant i sine undersøkelser, at lærere synes det er krevende å lese og ta i bruk den vitenskapelige kunnskapen. Bendik som ønsker å delta på kurs for å få mer kunnskap anerkjenner behovet for vitenskapelig kunnskap. Dahl fant også at lærere opplever å få nytte av det de lærer på kurs heller enn det de leser alene (2016, s. 195).

Den tredje utfordringen som ble løftet frem, var knyttet til avgjørelsen om hvem av elevene som skulle ha enkeltvedtak etter §2-8. Adrian og Bendik trakk spesielt frem at det var vanskelig å avgjøre når de økonomiske siden ble trukket inn. Dette handlet om at skolen får

tildelt ekstra økonomiske midler etter antall elever som får særskilt norskopplæring, så det å ta noen elever av enkeltvedtak, kan før til tap av ressurser som ansatte (Øzerk, 2007, s. 69). Adrian og Bendik viste at de var fullt klar over dette, og opplevde derfor avgjørelsene som vanskelige. Bendik hadde også opplevd at rektor ba han ta en ekstra vurdering på noen elever han hadde tatt av særskilt norskopplæring, og han knyttet dette til det økonomiske aspektet. Fordi det er skjønsmessige vurderinger som avgjør om en elev får rett på særskilt språkopplæring, krever det at lærerne har god kjennskap til paragrafen (Steinsvik, 2008). Dette handler om at lærerne må vite om de ulike opplæringsmulighetene elevene kan ha rett på. For å gjøre en god skjønsmessig vurdering, krever det også at lærerne har kunnskap om andrespråklæring og kartlegging (Øzerk, 2007, s. 41). Når elevene på Skole A og Skole B mottar den særskilte språkopplæringen i klasserommet som tilpasset opplæring, slik alle elevene i klassen har rett på etter §1-3, er det nærliggende å stille spørsmål ved om et enkeltvedtak om særskilt norskopplæring i realiteten har betydning for de flerspråklige elevene med enkeltvedtak sin hverdag på de to skolene. At den særskilte språkopplæringen er lite aktivt i bruk kan også forklare hvorfor de intervjuede lærerne selv ikke trekker frem paragrafen i tilknytning til tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Når de utfordringene Adrian og Bendik, som jobber på hver sin skole, møter i forbindelse med vurderingen av hvem av elevene som skal få særskilt språkopplæring knyttes til det økonomiske, fremstår det som «steinen på skålen» i om eleven får vedtak eller ikke og ikke elevene sine språklige kompetanse. På den måten blir §2-8 lite relevant i arbeidshverdagen til lærerne. Dette viser også undersøkelsene til Øzerk (2007). Han viser til at dette handler om at det er vanskelig, mot umulig for skoler å oppfylle de kravene som stilles i *Udir-tilskot-10-2005* samtidig som skolene har en pedagogisk riktig tilnærming til opplæringssituasjonen til flerspråklige elever. Dette viser at skolens organiseringsform handler om å møte elevene etter gode pedagogiske tilnærminger, slik som lærerne viste gjennom det de fortalte at de gjorde for å tilpasse opplæringen til de flerspråklige elevene. Og at de kunnskapene som læreren kunne erfart at de hadde trengt for å i større grad gjennomføre en skjønsvurdering av de flerspråklige elevene sine språklige kompetanse, opplever de nå at de trenger erfaringsbasert kunnskap og godt samarbeid med kollegaer for å kunne praktisere en opplæring som er i tråd med mange av de anbefalingene som kommer fra fagfeltet om god tilpasset opplæring for flerspråklige elever.

4.6. Drøftende oppsummering av: Erfaring

Dette temaet gir svar på det tredje forskningsspørsmålet som er:

Hvilke erfaringer forteller lærerne at de har fra sitt arbeid med å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever?

De erfaringen som lærerne trakk frem under intervjuet er delt inn i fem kategorier. Den første var at de hadde erfart at det var viktig å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene slik at de fikk et utbytte av opplæringen. Den andre var at de hadde erfart at det var en ressurs å være flere voksne i klasserommet for å sikre at flest mulig elever fikk tilpasset opplæring. Det tredje som ble trukket frem var at de hadde erfart at de ikke hadde like mye samarbeid med kollegaer som de følte det var et behov for. Den fjerde kategorien omhandlet at lærerne erfarte at de fikk lite informasjon om hva de flerspråklige elevene gjorde når de ikke var tilstede i den ordinære opplæringen. Den femte og siste kategorien handlet om at det var utfordrende å tilpasse opplæringen til flerspråklige elever. Utfordringen knyttet de til at de hadde mange flerspråklige elever med ulike forutsetninger i klassene sine, at de selv ikke hadde nok kunnskap og prosessen med å avgjøre elevers behov for særskilt norskopplæring.

At lærerne opplever det som viktig å skulle tilpasse opplæringen til de flerspråklige elevene, er positivt, spesielt fordi flertallet av elevene på begge skolene er flerspråklige og alle elever i grunnskolen har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Når lærere opplever at det å være to lærere i klasserommet er en ressurs som gjør at alle elevene får dekket sin rett på tilpasset opplæring, kan det at de ønsker mer samarbeid om tilpasset opplæring vise til at de ønsker å bedre praksisen. At lærerne ikke tydelig ytrer at opplæringen kan bli bedre om de selv tilegner seg mer vitenskapelig kunnskap, men heller viser til at dette kan skje gjennom mer tilegnelse av erfaringsbasert kunnskap og kollegasamarbeid, kan det indikere at de opplever det som et felles ansvar der man gjennom erfaring finner ut hvordan tilpasset opplæring for flerspråklige blir best mulig. Det er selvfølgelig viktig at lærerne har erfaringsbasert kunnskap, men det alene er nødvendigvis ikke eneste måten å få gitt tilpasset opplæring til alle de flerspråklige elevene i hver undervisningstime. At lærerne ikke erfarte at vitenskapelig kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever var så viktig for deres praksis at de viste til et større behov for det enn erfaringsbaser kunnskap, ble satt i sammenheng med at skolenes praktisering av §2-8 ikke krevde at de hadde mer vitenskapelig kunnskap enn de hadde i dag.

4.7. Drøftende oppsummering av: Funn og analyse

I dette kapitlet har jeg presentert funnene og drøftet de opp mot teori. De tre temaene som kom frem under analysen var tilpasset opplæring, praksis og erfaringer. Disse temaene bestod av flere underkategorier og sammen ga de svar på forskningsspørsmålene til dette prosjektet. Gjennom å oppsummere og drøfte funnene i hvert forskningsspørsmål, skal jeg videre svare på problemstillingen:

Hva er læreres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever?

De intervjuede læreren sin forståelse av tilpasset opplæring for flerspråklige elever er at det i hovedsak består av å støtte elevene i den språklige utviklingen gjennom språklige tilpasninger i opplæringen. Samtidig legger lærerne vekt på at formålet med å lære språket er for å kunne utvikle de faglige ferdighetene. Lærerne viser til at de i hovedsak trenger erfaringsbaser kunnskap for å tilpasse opplæringen for de flerspråklige elevene. Lærerne fortalte at de ga tilpasset opplæring gjennom flere ulike metoder, der de benyttet både den vide og den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring. Gjennom lærerne sine erfaringer der blant annet det å være to lærere i klasserommet ble sett på som en ressurs, ble det argumentert for at dette kunne handle om at den tilpassede opplæringen for de flerspråklige elevene i stor grad gikk ut på at de jobbet selvstendig med oppgaver og at lærerne gikk rundt og hjalp elevene som rakk opp hånden. I den drøftende oppsummeringen av at lærerne erfarer at prosessen med å bestemme hvilke elever som skal ha enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, ble det argumentert for at slik §2-8 praktiseres på Skole A og Skole B, kan føre til at lærerne i mindre grad en intensjoner trenger å utøve et profesjonelt skjønn. Dette var fordi at elevenes opplæringstilbud ikke ble betraktelig annerledes med eller uten et enkeltvedtak om særskilt norskopplæring etter §2-8.

Om det er slik at skolene praktiserer §2-8 som lite tilstedeværende i opplæringen av de flerspråklige elevene, der økonomiske hensyn tas i betraktning for om en elev skal motta særskilt norskopplæring eller ikke, kan det føre til at elever som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen går glipp av rettighetene som kan utløses gjennom et enkeltvedtak. Eleven kunne kanskje hatt behov for morsmålsopplæring og eller tospråklig fagopplæring.

Samtidig er det få elever i Oslo som mottar noen annen form av særskilt språkopplæring enn særskilt norskopplæring. Så selv om en lærer hadde, gjennom utøvelsen av sitt profesjonelle skjønn basert på erfaringsbasert kunnskap og vitenskapelig kunnskap vurdert at eleven hadde hatt behov for morsmålsopplæring og eller tospråklig fagopplæring, er det lite som ligger til rette i Oslo skolens organisering får å møte dette og §2-8 blir gjennom det ikke praktisert fullt ut. En fordel ved Skole A og Skole B sin organisering av særskilt norskopplæring gitt som tilpasset opplæring i klasserommet, er at om læreren ikke har kompetanse til å gjøre en skjønnsmessig vurdering av flerspråklige elevers behov for særskilt språkopplæring, betyr ikke det en stor endring i opplæringstilbudet totalt. Dette demmer også opp for feiltolkninger av lovteksten til §2-8 som av *Senter for flerspråklige barn og unge* (FBU, 2019), blir vurdert som for utydelig.

Gjennom lærernes relativt ensidige vektlegging av språklig tilpasning som bærende i den tilpassede opplæringen til de flerspråklige elevene, blir mangfoldet av kulturer som de flerspråklige elevene også representere borte. Bendik var den eneste av lærerne som trakk frem kvalitativ differensiering gjennom å tilpasse innholdet slik at det representerte noe kjent for elevene. Selv om lærerne vektla språklæring og brukte morsmålet til elevene, var dette for å styrke deres kompetanse i norsk. Dette er det som blir pekt på som intensjonen med særskilt språkopplæring i NOU 2019:23, men den overmodnede delen av læreplanen viser til at flerspråklighet skal fremmes som en ressurs i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under intervjuene med lærerne viste de i liten grad til at det var noe som ble fremmet i deres opplæring.

5.0. Konklusjon

I dette prosjektet har jeg intervjuet seks lærere om hva deres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever er. Alle de intervjuede lærerne jobbet på skoler som bestod av et flertall flerspråklige elever der særskilt språkopplæring etter § 2-8 kun ble gitt som særskilt norskopplæring. De flerspråklige elevene som hadde enkeltvedtak om særskilt norskopplæring fikk det som tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen. De erfaringene som lærerne trakk frem under intervjuet ble sett i sammenheng med lærernes forståelse av «tilpasset opplæring for flerspråklige elever» og hvordan de fortalte at de tilpasset opplæringen for de flerspråklige elevene. Funnen fra dette indikerer at de intervjuede lærerne erfarer at det er gjennom mer samarbeid med kollegaer og mer erfaringsbasert kunnskap at det vil bli lettere å dekke alle elevene sin rett på tilpasset opplæring undervisningen. Disse erfaringene sett i sammenheng med skolenes praktisering av §2-8 blir det argumentert for henger sammen. Slik skolene organiserer §2-8, der lærerens skjønnsmessige vurdering kan ha lite betydning fra eller til for det totale opplæringstilbudet til sine flerspråklige elever, kan gi lærerne erfaring av at de ikke har behov for mer vitenskapelig kunnskap. Dette kan komme av at uansett hvor mye vitenskapelig kunnskap læreren selv har om andrespråklæring som de bruker i utøvelsen av det profesjonelle skjønnnet når de vurderer elevenes opplæringsbehov, har skolen en felles og standardisert måte å organisere den særskilte norskopplæringen på. På denne måten trenger ikke lærerne selv inngående kjennskap til det aktuelle lovverket og de mulighetene som er der med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, fordi det ikke er avgjørende for hvordan opplæringen for de flerspråklige elevene organiseres. Alle de intervjuede lærerne viste til at de så på sitt arbeid med å gi tilpasset opplæring til de flerspråklige elevene som veldig viktig, og at de fortalte under intervjuene at de gjorde, var for å gi elevene en best mulig opplæring der lærerne jobbet for at elevene var inkludert faglig og sosialt. Det er altså ikke trekk ved lærerne eller deres profesjonelle ansvar som er årsaken til at det er deler av opplæringen for de flerspråklige elevene, slik det kommer frem under intervjuene, kunne vært bedre gjennom at lærerne hadde hatt mer vitenskapelig kunnskap i tillegg til bedre samarbeid med kollegaene og mer erfaringsbaser kunnskap, men det er den overordnede praktiseringen av §2-8 som kan ha en innvirkning. Denne argumentasjonen gjelder bare for de intervjuede lærerne på Skole A og Skole B. Det kunne vært interessant å sett videre på hvilke erfaringer lærere på skoler som organiserer den særskilte språkopplæringen annerledes har.

6.0. Litteratur:

- Aukrust, V.G., & Solbrekke, T.D. & Rydland, V. (2009). Minoritetsspråklige elever-
Opplæringsbetingelser og læringsutbytte. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (04/2009).
Hentet fra: <https://www.idunn.no/npt/2009/04/art03>
- Bakken, A. (Red.). (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige
elever: En kunnskapsoversikt*. (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og
aldring nr.10/2007). hentet fra: http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). (Red). *Forskning om tilpasset opplæring*
(Forskningsrapport nr. 62/2006). Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Berggreen. H., Sørland. K., & Alver.V. (2012). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling
hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Bøyese, L. (2014). *Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første
og andrespråket*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 98. Hentet fra:
[https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2014/04/Betydningen-av-
morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yesen-2014.pdf](https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2014/04/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yesen-2014.pdf)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo:
Abstrakt forlag
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children the Crossfire*.
Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate?
Harvard Educational Review. 87 (3), 404-425. Hentet fra: [https://search-proquest-
com.ezproxy.hioa.no/docview/1942145838/fulltextPDF/ACD85B6FE72F4809PQ/1?a
ccountid=26439](https://search-proquest-com.ezproxy.hioa.no/docview/1942145838/fulltextPDF/ACD85B6FE72F4809PQ/1?accountid=26439)
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for
samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.).
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg., & K.
Nes (Red.): *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s.51-75). Vallset: Oplandske
Bokforlag

- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I: K, Westerheim., & A. Tolo (Red). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle norske* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, F. & Mogård, E. (2015, 07.mai.). Særskilt norskopplæring gitt til en av fire Oslo-elever: Skulle være overgangsordning- ble permanent ekstra norsk-kurrs. *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/q0Rp1/saerskilt-norskopplaering-gitt-til-en-av-fire-oslo-elever-skulle-vaere-overgangsordning-ble-permanent-ekstra-norsk-kurs>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language Scaffolding learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Gimse, L. & Skjeggstad, H. (2013, 03. januar.). Tybring-Gjedde: Nordmenn må bevare det norske. Aftenposten. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/Xgl0g/tybring-gjedde-nordmenn-maa-bevare-det-norske?>
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforråd på et andrespråk. I: : A. H. Gujord & G. T. Randen (Red), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. (s. 190-213). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Grimstad, B.F. (2012). *Flerspråklige elever og aktivitet i klasserommet*. Hentet fra: <file:///Users/tony/Downloads/853-847-1-PB.pdf>
- Gujord, A-k.H, & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad- status og trendar i norsk andrespråksforskning. I: A. H. Gujord & G. T. Randen (Red), *Norsk som andrespråk:perspektiver på læring og utvikling*. (s. 133-163). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Haug, P. (2012) Tilpassa opplæring kvar står vi i dag, og kva er hovedutfordringa? I: Engen, T,O og Haug, P (red) *I klasserommet studie av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hauge, A. (2014a) Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever I: E, Selj & E, Ryen (red), *Med språklige minoriteter i klassen- språklige og faglige utfordringer* (s. 273-293). Oslo: Cappelen Damm.
- Hauge, A.M. (2014b) *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg). (s. 255-278). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E (2018). Hvordan læres et andrespråk: Overordnede perspektiver. I: A. H. Gujord & G. T. Randen (Red), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-51). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR8-01).
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lunde, M. (2017) Veien videre. I: M. Lunde og S. Aamodt. (Red), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (152-156). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mac Donald, K., & Ryen, E. (2019). Struktur i målspråk og morsmål. I: E, Selje, & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg.) (s. 201-232). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til profesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2011). *Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? Enoppsummering av empirisk forskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 95. Hentet fra: <https://www.idunn.no/npt/2011/05/art07>
- Moen, B. B. (2014). Elevmanfoldet og det inkluderende klasserommet. I: B.B, Moen (Red). *Kulturelt og etnisk elevmanfold i skolen*. (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg.) (s. 78-108). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.963027>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Oslo Kommune, Utdanningsetaten. (2018). Skoleoversikt. Hentet 02.10.19 fra:

<https://minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no#LandingPlace:r=794275839788406730>

9

Ot.prp. nr. 40 (2017-2018). *Proposisjon til stortinget: Om lov om endringar i opplæringslova og privatskolelova*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-40-2007-2008-/id503515/?ch=1>

Oslo Kommune, Utdanningsetaten. (2019). Skolefakta: Hentet 19.04.20 Fra:

<http://www.minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no#LandingPlace:r=331075255152788516>

Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen- tilrettelegging eller usynliggjøring. I: M. Lunde og S. Aamodt. (Red), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 39- 52). Bergen: fagbokforlaget.

Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg). (s. 132-151). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitativ metode i samfunnsfag*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: a practical guide*. (3.utg). London: Sage

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuer: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Rambøll Management (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Senter for flerspråklige barn og unge (FBU). (u.å). *Innspill til utvalget ang opplæringsloven § 2-8 og 3- 12, Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter*. Hentet fra: <https://www.opplaringslovutvalget.no/files/2019/08/Sandnes-kommune-Senter-for-flerspr%C3%A5klige-barn-og-unge-om-s%C3%A6rskilt-spr%C3%A5koppl%C3%A6ring-for-elever-fra-spr%C3%A5klige-minoriteter.pdf>

Selj, E. (2019a). Minoritetslevene, språket og skolen. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg). (s. 11-33). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Selj, E. (2019b). Å lese og å arbeide med fagtekster på andrespråket. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg). (s. 178- 200). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. (6.utg). London: Sage

- Statistisk Sentralbyrå (2020. 9. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.
Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Steinsvik, B. S. (2008). Lærerens skjønn i vurdering av tospråklige elevers opplæringsbehov.
I: A.M, Otterstad (Red). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt.* (s. 213-228). Oslo: Universitetsforlaget
- Stokke, R. S. (2019). Skjønnlitteratur i flerspråklig klasserom. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer.* (3.utg). (s. 109-131). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utgave). Oslo: Fagbokforlaget
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). *Andrespråksdidaktisk forskning– en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år.* Hentet fra: <file:///Users/tony/Downloads/1192-1229-1-SM.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva inneholder en slik rett til særskilt språkopplæring?*
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22.juni). *Tospråklig opplæring: Tolkningsuttalelse.* Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/tospraklig-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring.*
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Lærerprofesjonens etiske plattform.* Hentet 08.05.2020 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Uthus, M. (2020, 06. Mai). Endelig farvel til fellesskolen? Dagsavisen. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/endelig-farvel-til-fellesskolen-1.1710527>
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I: E, Selje & E, Ryen (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer.* (3.utg). (s. 54-77). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Øzerk, K. (2007). *Avvik og merknad.* Vallset: Oppland Bokforlag
- Aamodt (2017). Innledning. I: M. Lunde og S. Aamodt. (Red), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11-23). Bergen: Fagbokforlaget
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring.* Oslo: Oplandske bokforlag.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1:

Intervjuguide

1. Lærerens bakgrunn:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva er din stilling på skolen?
- Hvilket trinn underviser du på?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hva er din utdanningsbakgrunn?

2. Om skolen:

- Hvordan vil du beskrive skolen du jobber på nå?
- Hvor mange elever går på denne skolen?
- Hvor mange flerspråklige elever?

3. Om klassen:

- Hvordan vil du beskrive klassen din?
- Hvor stor andel flerspråklige elever har du i klassen?
- Har du hatt flerspråklige elever i klasser du har undervist i tidligere?

4. Læreren om TPO

- Hva tenker du er tilpasset opplæring?
- Hva tenker du er tilpasset opplæring for flerspråklige elever?
 - Hvordan tilpasser du til en variert gruppe?
 - Får alle FSE samme tilbud?
- Hvor får du og hvor har du fått kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever fra?
- Hvordan har ditt syn på tilpasset opplæring endret seg i løpet av din tid som lærer?
 - Hvorfor tror du at den har endret seg?

5. Praksis i klasserommet:

- Hva gjør du i klasserommet for å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene? (Planlegging, samme mål for timen, arbeidsmåter, innhold, vurdering)
 - Hvorfor tilpasser du sånn?
 - Hva opplever du er fordelen med å tilpasse slik?
 - Hva opplever du er utfordringene med å tilpasse slik?
- Har du gjort noen for å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever som du har vært ekstra fornøyd med?
 - Hvorfor var du fornøyd med dette?

- Har du gjort noe for å tilpasse undervisningen for flerspråklige som du ikke opplevde fungerte etter intensjonen?
 - Hvorfor tror du det ikke fungerte?

6. Flerspråklige elever og undervisning:

- Er de flerspråklige elevene noe ute fra fellesundervisningen?
 - Hvorfor er de det?
 - Hvor mye er de ute av fellesundervisning?
- Gir du noen gang eget undervisningsopplegg til de flerspråklige elevene når de er i klasserommet?
 - Eller noen andre lærere?
 - Hvorfor får de eget undervisningsopplegg i klasserommet?

7. Flerspråklige elevers rettigheter og krav:

- Når det kommer til lovverket. Syns du opplæringsloven gir alle elevene gode nok rettigheter for å sikre tilpasset opplæring for alle elever?
 - Hva med inkludering?
 - Hvorfor opplever du det slik?
- Hva opplever du er ditt ansvar for å sikre at §1-3 og §2-8 blir fulgt?
 - Hvordan syns du det er å ha det ansvaret?

8. Den ideelle opplærings situasjonen for flerspråklige elever

- Hva tror du ville vært den ideelle undervisningssituasjonen for dine flerspråklige elever?
- Er det noe i dag du opplever kunne vært annerledes for at du kan gi de flerspråklige elevene den tilpassede opplæringen du syns de trenger?
 - Er det noe du kan gjøre annerledes?
 - Er det noe noen av dine lærerkollegaer kan bidra med?
 - Er det noe ledelsen kan bidra med?
 - Er det noen andre ansatte på skolen som kan bidra med noe?
 - Er det noe med skolesystemet som kan gjøres annerledes?
 - Er det noe med lovverket som kan gjøres annerledes?

9. Avslutning

- Er det noe annet du vil si angående tilpasset opplæring for flerspråklige elever?
- Mottar noen av elevene særskilt norskopplæring?
- Mottar noen av elevene morsmålsundervisning?
- Mottar noen av elevene tospråklig fagopplæring
- Har du noen spørsmål angående din deltakelse i dette prosjektet?

Vedlegg 2:

Informasjonsskriv for deltakelse i forskningsprosjektet:

“Tilpasset opplæring for flerspråklige elever”

Dette er et spørsmål til deg som er lærer på 5.-7.-trinn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan undervisning kan tilpasses for flerspråklige elever. **Din deltakelse vil bestå av et intervju på 30 minutter.** Forskningsprosjektet inngår i min masteroppgave hos OsloMet. I dette skrevet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Min masteroppgave handler om tilpasset opplæring for flerspråklige elever i norsk grunnskole. Problemstillingen min er *“Hvilke erfaringer har lærere med tilpasset opplæring for flerspråklige elever?”*. Jeg ønsker å få innsikt i hva du som lærer tenker og opplever rundt det å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever. Jeg ønsker dine tanker og opplevelser som lærer er for å få mer kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Jeg ønsker å skaffe kunnskap om de ulike tilpasningsmuligheter og hvilke erfaringer du som lærer har rundt dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltakelse i dette forskningsprosjektet vil være å delta på et intervju som varer 30 min. Vi avtaler sammen tid og sted som passer for deg. Intervjuet vil bli gjennomført ved at jeg stiller åpne spørsmål som etterspør dine tanker og opplevelser knyttet til flerspråklige elever sitt undervisningstilbud. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og det er bare jeg som skal høre på det i ettertid når jeg skal transkribere. Dette lydopptaket vil bli slettet med en gang jeg har transkribert intervjuet, og du vil bli anonymisert i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn, og det du har sagt i intervjuet vil da bli slettet og ikke være en del av min masteroppgave. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan trekke deg når du vil frem til 15.mai.2020. Dette gjør du ved å kontakte Tonje Nordrum på telefon eller e-post som er oppgitt lenger ned i dette skrevet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og i arbeidet med transkriberingen vil du bli anonymisert og lydopptaket slettet når dette er gjort.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Masterstudent Tonje Nordrum, e-post: [redacted] eller telefon: [redacted]
- Veileder, Brit Steinsvik, e-post: [redacted] eller telefon: [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Hva skjer når oppgaven leveres?

Prosjektslutt er 15.mai.2020. Da leveres oppgaven og det vil ikke lenger være mulig for deg å trekke deg etter dette. Når oppgaven er levert, vil du være helt anonym i oppgaven. Ved prosjektslutt 15.mai.2020 vil lydopptak fra opptaket, samtykkeerklæring og eventuelt annet materiale som kan vise at du har deltatt i dette forskningsprosjektet slettes og makuleres.

**Med vennlig hilsen
Tonje Nordrum**

Vedlegg 3:

14.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Flerspråklige elever sitt undervisningstilbud i norsk grunnskole

Referansenummer

654447

Registrert

22.08.2019 av Tonje Nordrum

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brit Steinsvik,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tonje Nordrum,

Prosjektperiode

23.08.2019 - 15.05.2020

Status

02.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.09.2019 - 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 02.09.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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.

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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)