

BACHELOROPPGAVE

«Minoritetsspråklige elever i ordinær opplæring – Sett og tilrettelagt eller glemt og usynliggjort?»

En bacheloroppgave om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

«Language minority pupils – Seen and adapted or forgotten and invisible?»

A bachelor thesis on adapted education for minority language pupils

Av

Synne Bakke Almestad

Kandidatnummer: 137

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode
Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI), institutt for pedagogikk, religion og
samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 02.06.19

Antall ord: 10 000

Abstract

Title: «Language minority pupils – Seen and adapted or forgotten and invisible?»	
Author: Synne Bakke Almestad	
Year: 2019	Pages: 43
Keywords: Adapted education, language minority pupils, multilingualism, multicultural, inclusion and participation	
<p>Summary: All pupils have the right to receive equal educational opportunities, and as teachers we are obligated to adjust our way of teaching based on the diversity that exists in the classroom. Language minority pupils constitute a significant part of this diversity. However, a major challenge for schools is adapting to this group and there is a need for raising competence amongst the teachers. This bachelor's thesis enlightens this issue: «How do teachers adapt their way of teaching for language minority students in secondary school?».</p> <p>To explore the subject, qualitative interviews with four teachers were conducted, aiming at extracting their knowledge, experience and reflections on the matter. Through this bachelor's thesis it has been shown that teachers can make a number of adjustments for minority language pupils, and there are some approaches that have proven to create particularly good learning conditions for these pupils. The importance of activities that require collaboration, the use of digital learning materials and a cognitively demanding learning content can be highlighted.</p>	

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet våren 2019 og markerer slutten på tre år med lærerstudier ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen.

Temaet for oppgaven har vært tilpasset opplæring i ordinær klasse, med et spesielt blikk på minoritetsspråklige elever. Arbeid med denne forskningsoppgaven har vært en interessant og lærerik prosess, og den har gitt meg innsyn i læreres kunnskap, erfaring og refleksjoner rundt tema. Utformingen av oppgaven har bidratt til at jeg har tatt i bruk den kunnskapen som jeg har fått gjennom tre år som lærerstudent ved Høgskolen på Vestlandet, på samme tid som jeg har tilegnet meg ny og nyttig kunnskap. Med denne kunnskapen jeg gjennom skriveprosessen har ervervet meg føler jeg meg bedre rustet for å gi gode opplæringsvilkår til alle elever i den norske felleskulturelle skolen.

Det er flere som må takkes for at denne bacheloroppgaven har blitt til. Jeg vil først rette en spesiell takk til veileder som har bidratt med konstruktive fremovermeldinger og gode råd i skriveprosessen. Det må også rettes en stor takk til informanter som i en travel jobbhverdag har stilt opp, og gitt av sin tid og delt av sine erfaringer og kunnskap. Uten dem hadde det ikke vært noen forskning.

Synne Bakke Almestad

Bergen 02.06.19

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	6
1.2 PROBLEMSTILLING MED AVGRENSING	7
1.3 VIDERE DISPOSISJON AV OPPGAVEN	7
2. TEORI	8
2.1 MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	8
2.1.1 Hvem er de minoritetsspråklige elevene?	8
2.1.2 Minoritetsspråklige elever og skoleresultater	8
2.1.3 Minoritetsspråklige elever og opplæringsloven	9
2.2 TILPASSET OPPLÆRING	9
2.2.1 Hva er tilpasset opplæring?	9
2.3 TILPASSET OPPLÆRING FOR MINORITETSELEVER I ORDINÆR OPPLÆRING	10
2.3.1 Arbeidsformer	10
2.3.2 Læremidler	11
2.3.2 Progresjon, arbeidsmengde og lærestoff	12
2.3.4 Bruk av flerspråklighet i klasserommet	13
3. METODE	14
3.1 BESKRIVELSE OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	14
3.2 VALG AV INFORMANTER	14
3.3 DATAINNSAMLINGPROSESSEN	15
3.3.1 Forberedelse	15
3.3.2 Gjennomføring	15
3.3.3 Etterarbeid og analyse	15
3.4 KRAV TIL DATA	16
3.4.1 Validitet	16
3.4.2 Reliabilitet	17
3.5 ETISKE HENSYN	18
3.6 VURDERING AV METODE	18
4. PRESENTASJON AV RESULTAT	19
4.1 KUNNSKAP	19
4.1.1 Minoritetsspråklige elever	19
4.1.2 Tilpasset opplæring	19
4.2 ORGANISERING	20
4.3 KARTLEGGING	20
4.4 TILRETTELEGGING	21
4.4.1 Arbeidsformer	21

4.4.2 Læremiddel	21
4.4.3 Progresjon, arbeidsmengde og lærestoff.....	22
4.4.4 Bruk av flerspråklighet i klasserommet	22
5. DRØFTING.....	23
5.1 KUNNSKAP	23
5.1.1 Minoritetsspråklige elever.....	23
5.2.1 Tilpasset opplæring	23
5.2 ORGANISERING.....	24
5.3 KARTLEGGING.....	26
5.4 TILRETTELEGGING.....	27
5.4.1 Arbeidsformer	27
5.4.2 Læremiddel	28
5.4.3 Progresjon, arbeidsmengde og lærestoff.....	29
5.4.4 Bruk av flerspråklighet i klasserommet	30
6. AVSLUTNING.....	32
LITTERATURLISTE	34
VEDLEGG	38
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	38
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	41
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	42

1. Innledning

«I midten av august hvert år begynner 60 000 forventningsfulle barn i den norske skolen [...] Noen av barna vil trenge mer hjelp og støtte enn andre» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 8). En elevgruppe som vil ha behov for spesielt tilrettelagt undervisning for å kunne utnytte sine evner og få fullt utbytte av opplæringen, er de minoritetsspråklige elevene.

I klassen der Mari er kontaktlærer har 10 av 25 et annet hjemmespråk enn norsk, og til sammen er seks morsmål representert i klasserommet. Hvordan kan Mari tilpasse opplæringen for å sikre at hver enkelt elev får muligheter til utvikling og læring?

For mange lærere er dette hverdagen som møter dem, en klasse med et mangfold i språklig og kulturell bakgrunn. Elevsammensetningen har endret seg, noe som på en gjennomgripende måte har endret forutsetningene for skolen. Med språklige minoriteter i klassen kreves det nye pedagogiske tilnærminger og fornyet kunnskap hos lærere som skal ivareta mangfoldet og sørge for at alle elever får mulighet til å bruke sine ressurser (Selj, 2008, s. 5). Alle elever har gjennom bestemmelsen i opplæringslovens §1-3 (1998) rett til tilpasset opplæring. For å få til en slik opplæring blir lærerne i vår flerkulturelle skolesektor stilt overfor en rekke krav, og det har vist seg å være et behov for kompetanseheving i pedagogisk tilrettelegging for elever fra språklige minoriteter (NOU 2010: 7, s. 81).

1.1 Bakgrunn og formål

Gjennom utdanningsløpet har det, til en viss grad, vært fokus på minoritets elever og den flerkulturelle skolen. Her har temaer som særskilt språkopplæring, rasisme og skole-hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre blitt berørt. Det jeg som lærerstudent har savnet er et større fokus på, og noe mer håndfast om, hvordan den ordinære opplæringen kan tilpasses minoritets elevene. De aller fleste lærere vil sannsynligvis få eller allerede har elever fra språklige minoriteter i klassen, og for å få til en tilpasset opplæring for dem er vi avhengige av lærere som besitter kompetanse på feltet.

Formålet med denne bacheloroppgaven er således å øke min kompetanse for å bli bedre rustet til å møte minoritetsspråklige elever i fremtiden, på en måte som gir elevgruppen gode opplæringsvilkår. Jeg gikk også inn i denne oppgaven med et ønske om at den ville gi

inspirasjon, bedre innsikt i god pedagogisk praksis og skape refleksjoner hos lærere som arbeider og skal arbeide i den norske flerkulturelle skolen.

1.2 Problemstilling med avgrensning

Med dette som bakteppe, kombinert med en litt over middels interesse for temaet, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære opplæringen for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?

Forskningen vil avgrenses til å studere tilpasset opplæring i det ordinære klasserommet for minoritets elever. Begrepet tilpasset opplæring er vidt, og favner om det meste som skjer i skolen. Som følge av denne forskningsoppgavens omfang og tidsramme vil hovedfokuset ligge på den tilretteleggingen læreren kan gjøre ved hjelp av didaktiske og pedagogiske grep i klasserommet. Det vil også, men i mindre grad, bli sett på helheten i opplæringen ettersom tilpasset opplæring for elevgruppen ikke kan være avhengig av den enkelte lærerens tiltak og kompetanse. Det er nødvendig å trekke frem at det i denne elevgruppen også finnes elever som har spesialpedagogiske behov, men denne oppgaven vil studere den tilretteleggingen som finner sted når minoritets elevene deltar i ordinær klasse sammen med de øvrige elevene.

1.3 Videre disposisjon av oppgaven

Denne bacheloroppgaven består av 6 hoveddeler. En redegjørelse av tema, formål og problemstilling er allerede gitt. I det andre kapitlet blir kunnskapsgrunnlaget for oppgaven presentert, og det vil bli sett på relevant teori og forskning. En redegjørelse for metoden som er anvendt i datainnsamlingen kommer i kapittel tre. I det fjerde kapitlet vil funn fra den valgte forskningsmetoden bli sett på, og deretter drøftet i lys av relevant forskning og teori i kapittel fem. Den siste delen vil bestå av en avslutning i lys av problemstillingen. Til slutt kommer vedlagt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide.

2. Teori

I følgende kapittel kommer en gjennomgang og presentasjon av relevant litteratur i lys av problemstillingen. Først defineres begrepene minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring, og herunder kommer også organisering og kartlegging. Videre ses det på hvordan tilpasset opplæring for minoritetselever kan realiseres gjennom tilrettelegging av blant annet arbeidsformer, læremidler og bruk av flerspråklighet.

2.1 Minoritetsspråklige elever

2.1.1 Hvem er de minoritetsspråklige elevene?

Betegnelsen minoritetsspråklige elever i norsk skole beskriver «elever som har et annet morsmål og hjemmespråk enn norsk» (Palm, 2014, s. 183). Minoritetselevne representerer et mangfold av ulike språk og kulturer, og de bruker i større eller mindre grad andre språk enn norsk i skole- og familiesituasjoner (Palm, 2015). Denne elevgruppen befinner seg i en minoritetssituasjon i forhold til de majoritetsspråklige elevene, siden det er norsk det kommuniseres på i de aller fleste sammenhenger (Aamodt, 2017, s. 19). Minoritetsspråklige elever er den termen som benyttes i offentlige dokumenter. Elevgruppen blir også omtalt som flerspråklige ettersom en slik begrepsbruk i større grad vektlegger elevenes kompetanse til å praktisere flere språk i dagliglivet (NOU 2010: 7, s. 27).

2.1.2 Minoritetsspråklige elever og skolerresultater

Det foreligger mye forskning som viser at minoritetselever i norsk skole presterer svakere enn elever med norsk som morsmål (Hauge, 2014; NOU, 2010; Palm, 2014). Å legge opplæringen bedre til rette for elever med minoritetsspråklig bakgrunn er en av de store utfordringene for skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 85). Men hvorfor feiler skolen i tilretteleggingen for minoritetselever? En årsak er ifølge Hauge (2014, s. 46) at skolen ikke evner å bygge videre på den kunnskapsbasen minoritetselevne har med seg hjemmefra. Endringer i lovverket har også ført til at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bare tilbys elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Dette har medført en nedgang i andelen som mottar slike opplæringstilbud. Videre er individualiseringen av læringsarbeidet i skolen en utvikling som har vært uheldig for de minoritetsspråklige elevene (Palm, 2017, s. 40). Gjennomsnittstallene må imidlertid tolkes ettersom det er store variasjoner i resultatene innenfor elevgruppen (Hauge, 2014, s. 44).

2.1.3 Minoritetsspråklige elever og opplæringsloven

I møte mellom lærer og elev har alle elever rett til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette gjelder ikke minst overfor gruppen av minoritetsspråklige elever som har behov for ulike tilpasninger. I skolen kan minoritetselevene motta ulike opplæringstilbud. Noen av dem blir plassert i ulike former for innføringstilbud, mens andre får kun tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Både de som går i særegne innføringstilbud eller i ordinær opplæring kan ha behov for tilpasset opplæring gjennom særskilt språkopplæring. Dette kan være de tre tiltakene særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Loven sier videre at elevenes ferdigheter i norsk skal kartlegges før vedtak og underveis i opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §2-8), og denne kartleggingen legger grunnlag for den tilpassede opplæringen minoritetselevene har krav på.

2.2 Tilpasset opplæring

2.2.1 Hva er tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring som begrep har eksistert i den norske skolen over lengre tid, men evalueringen av Reform 97 konkluderte at opplæringen i liten grad tok hensyn til elevmangfoldet i skolen. Dette førte til et fornyet fokus på tilpasset opplæring med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Bachmann & Haug, 2006, s. 11). Tilpasset opplæring er i dag et grunnleggende prinsipp som skolen er tuftet på, og er hjemlet i opplæringslovens §2-8 (1998): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven [...]». Det man ønsker å realisere gjennom økt tilpassning er å få en opplæring som legger til rette for god læring for den enkelte elev, og gir alle muligheter i den samme skolen. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i spesialundervisning. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Håstein & Werner, 2014, s. 21).

Tilpasset opplæring er tiltak som skolen setter inn for å sikre at alle elever får best mulig utnytte av ordinær opplæring, og «[...] kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Dette er nødvendig fordi elever har ulike utgangspunkt og progresjon i forhold til kompetansemålene. Det skilles ofte mellom en smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring. Den smale forståelsen handler om ulike former for

konkrete tiltak, metoder og organisering rettet mot enkeltelever, mens den vide forståelsen er hvordan arbeidet i fellesskapet er lagt opp (Haug, 2012a, s. 48). Begge forståelsene har sin plass i opplæringen av språklige minoriteter (Grimstad, 2012, s. 24). Det er imidlertid påvist at en av de største utfordringene for lærere er å mestre det store elevmangfoldet (Haug, 2012b, s. 286).

2.3 Tilpasset opplæring for minoritets elever i ordinær opplæring

De minoritetsspråklige elevene tilbringer størstedelen av skolegangen sin integrert i ordinære klasser, selv om elever med særskilt norskopplæring får opplæring i egne grupper noen timer i uken. Hvordan undervisningen legges opp i fellesskapet og i hvilken grad opplæringen er tilpasset mangfoldet, har derfor stor betydning for minoritets elevenes læringsutbytte. Det er derimot ikke snakk om en enhetlig gruppe som trenger en felles form for opplæring, og dette kommer av store variasjoner innenfor elevgruppen. For noen kan en tilpasset opplæring handle om språklig stimulering og tilrettelegging, og for andre kan det dreie seg om synliggjøring og verdsettelse av deres flerspråklige og flerkulturelle erfaring (Palm, 2017, s. 39). Noen fellestrekk som kan identifiseres er at flertallet av dem møter på større utfordringer i skolen enn majoritets elever og at de i sin hverdag forholder seg til to eller flere språk. I møte med mangfoldet må læreren derfor variere arbeidsformer, læremidler og arbeidsoppgaver (Håstein & Werner, 2014, s. 19).

2.3.1 Arbeidsformer

Læreren må kunne ta i bruk et register av undervisningsformer for å realisere tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Undersøkelser viser at en del av arbeidsformene i norske klasserom ikke i tilstrekkelig grad ivaretar minoritets elevenes behov. Forskning har vist at tilpasset opplæring ofte blir forstått som elevaktive arbeidsformer og individuelt arbeid og rettleiding (Bachmann & Haug, 2006, s. 48). Kanskje er dette noe av bakgrunnen for at vi nærmest har hatt et paradigmeskifte i måten det arbeides på i skolen. Det har skjedd en endring fra lærerdominans og elevlytting til mer vekt på elevers oppgaveløsning med relativt liten støtte fra lærer (Haug, 2012b, s. 68). I en studie av minoritets elevenes skolehverdag fant Grimstad og Myklebust (2012, s. 199-201) at de brukte mer tid på individuelt arbeid med oppgaver enn majoritets elevene og det var lite gruppearbeid. Arbeidsformer som tar sikte på

mye individuell oppgaveløsning uten å kunne få samhandle med medelever eller få språklig hjelp til å forstå oppgavene kan derimot være uheldig for minoritets elever (Palm, 2015).

Palm (2017, s. 49) understreker istedenfor viktigheten av at lærerne i det flerspråklige klasserom vektlegger læringsaktiviteter hvor minoritets elevene deltar aktivt og får varierte muligheter til språklig interaksjon med medelever. Læreren bør legge opp til større grad av samarbeidslæring, gruppearbeid og variasjon i tilnærmingen til lærestoffet (Palm, 2017, s. 41). Gruppearbeid som aktivitet kan gi mye språklæring ved at elevene diskuterer og snakker med hverandre for å løse oppgaver. Mange minoritets elever vil ikke ha et aldersadekvat norsk ordforråd fordi de utvikler ordforråd på to språk. Ettersom et godt ordforråd er en forutsetning for læring i fag, vil det være viktig at læreren tilstreber arbeidsformer som stimulerer til ordlæring (Palm, 2014, s. 194-195). Læringspartnere kan brukes systematisk i opplæringen, og denne arbeidsformen sikrer muntlig bruk av språket i faglige sammenhenger. En annen arbeidsform er faglige helklassesamtaler, og dersom elevenes tenkning og læring skal bli stimulert bør samtalene være dialogiske og utforskende. Det vil si kollektive og gjensidige samtaler der elever og lærer lytter til og hjelper hverandre (Palm, 2017, s. 42-45).

2.3.2 Læremidler

I møte med mangfoldet vil lærernes valg og bruk av læremidler være avgjørende for elevenes læringsutbytte. I det 20. århundre var læremidler i skolen nærmest synonymt med læreboken, men de siste 20 årene har det skjedd en endring i utvalget av læremidler og digitale verktøy (Gilje, 2017, s. 15). Et variert utvalg av læremidler er viktig i tilrettelegging av opplæringen, og for å internasjonalsere opplæringen mener Hauge (2014, s. 148) at læreren bør sørge for å ha skjønnlitteratur på flere språk. Palm (2017, s. 47) trekker frem bruk av bildebøker ettersom bilder kan engasjere og stimulere uten at man nødvendigvis forstår alle ordene i teksten, og brukes i utforskende samtaler. Bildeserie kan videre være egnet som et læremiddel under skriveøker (Selj, 2008, s. 137).

Digitale verktøy som læremidler er velegnet for flerkulturelle klasserom ved at det fremmer skriftkyndighet og er språkstimulerende ved at et bredt spekter av kommunikative ferdigheter involveres. Det muliggjør også differensiering i forhold til elevenes forutsetninger, ved å dele innhold og oppgaver i nivå (Sandvik, 2008, s. 158). I flerspråklige klasserom bør det videre satses på ordlister i læremidlene. På internett har elevene tilgang til synonymordbøker som

presenterer alle ord relatert til hverandre og hvor elevene kan få begrep opplest. Med digitale verktøy kan lærerne ha en pågående samtale om teksten og gi respons underveis i arbeidet, og det muliggjør at elevene får arbeide videre på teksten uten å måtte skrive alt på nytt (Bjarnø, 2017, s. 173). Digitale læringsressurser har slik sett fått betydning for den didaktiske tilretteleggingen ved å introdusere en ny læremiddelsjanger med virkemidler som læreboken ikke har. Ved å utnytte mediets egenart kan minoritets elevene få tilrettelagt lærestoff i mange tegnsystem og språk (Sandvik, 2008, s. 174).

2.3.2 Progresjon, arbeidsmengde og lærestoff

Kompetansemålene i læreplanen inneholder progresjon i fagene gjennom opplæringsløpet, og hvordan skolen arbeider for å nå målene skal tilpasses elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læring skjer ved at det gis oppgaver og aktiviteter innenfor det Vygotskij (Referert i Aamodt, 2017, s. 32) omtaler som den nærmeste utviklingsone. Denne sonen ligger mellom det eleven klarer alene, og det han eller hun trenger hjelp til. Minoritets elever blir ofte møtt med en opplæring som er for enkel, og dette er ifølge Engen (2007, s. 73) tilfellet når elevene ikke trenger noen hjelp for å løse en oppgave. Da vil opplæringstilbudet enten ligge på eller under den nedre terskelen i elevenes utviklingsone.

En konsekvens av dette er at elevene ikke får utfordringer tilsvarende deres kognitive nivå, og dette kan medføre at mange av dem vil ha problemer med å komme på høyde med og oppnå samme progresjon som sine majoritetsspråklige jevnaldrende (Palm, 2014, s. 189). Det kan være lett å forenkle, gi færre oppgaver eller hoppe over lærestoff. En slik opplæring omtaler Engen (2007, s. 77-79) som kompensatorisk, ved at den tar utgangspunkt i «mangler» hos elevene og forhindrer fremgang. For å forebygge denne type opplæring må lærerne tilstrebe aldersadekvat og engasjerende fagstoff som er kognitivt utfordrende for minoritets elevene. Men skal dette lykkes, vil veiledning og hjelp fra læreren og andre støtte og bidra til at minoritets elevene stimuleres til å strekke seg mot den nærmeste utviklingsonen til de klarer oppgavene selv (Aamodt, 2017, s. 32).

2.3.4 Bruk av flerspråklighet i klasserommet

«Jeg tror noen av de tror at jeg bare snakker norsk, at jeg ikke snakker tigrinja og arabisk»

Utsagnet overfor kommer fra minoritets eleven Hafsa (Referert i Aarsæther, 2017, s. 36). Hun gir uttrykk for at hennes språkkompetanse som omfatter minst tre språk ikke blir verdsatt og brukt i klasserommet. Dette står i kontrast til den sentrale verdien innenfor tilpasset opplæring om at elevenes erfaringer, potensial og kompetanse skal bli brukt i klasserommet (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Tidligere forskning viser at bruk av flerspråklighet og synliggjøring av mangfold har funnet sted i liten grad (Palm, 2017, s. 48). Nå er den pedagogiske tilnærmingen annerledes, og det at elever behersker ulike språk skal bli sett på som en ressurs og brukt for å tilpasse opplæringen (Hauge, 2014, s. 15). Flerspråkligheten i skolen kan synliggjøres gjennom anerkjennende holdninger og en inkluderende praksis. For at elevene skal få bygge videre på det som er kjent for dem, må den rådende tanken være at all kunnskap elevene har ervervet seg må forstås som en ressurs (Lund, 2017, s. 19).

Mange minoritets elever besitter en annen kunnskap enn elever med norsk som morsmål, og den kompetansen de innehar kan være en ressurs i ulike sammenhenger (Spernes, 2012, s. 205). Flerspråklige klasser gir muligheter for utforskende og spennende samtaler om ulike land, kulturer og språk. Når elevene skal ha om trekkfugler, lær også hvor fuglene drar når det er vinter i Norge, når elevene skal ha om arkitektur, kan læreren i tillegg vise arkitektur fra hele verden, og når man studerer språkoppygging i norsk, trekk også inn språkoppygging i andre språk (Lunde, 2017, s. 66). Dette åpner opp for læringsaktiviteter der minoritets elevene får mulighet til å vise frem sin tilleggskompetanse, og dette vil medelevene både lære av og synes er interessant. Når flerspråklighet blir synliggjort og utnyttet som en ressurs på denne måten, kaller Engen (2007, s. 82) det for en tospråklig tilnærming.

3. Metode

Dette kapitlet vil redegjøre for og begrunne metoden som er anvendt. Det vil bli gitt en presentasjon og grunnleggelse for avgjørelser knyttet til valg av informanter. Videre vil datainnsamlingsprosessen og krav til data bli sett nærmere på. Ethiske hensyn og vurdering av metoden kommer også inn under metodekapitlet.

3.1 Beskrivelse og begrunnelse for valg av metode

Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke, og i samfunnsforskning skiller det mellom kvantitative metoder som gir data i form av målbare enheter og kvalitative metoder som fanger opp meninger og opplevelser (Dalland, 2017, s. 52-53). En hovedforskjell mellom forskningsmetodene er graden av fleksibilitet. En kvalitativ metode tillater, til forskjell fra kvantitative metoder, stor grad av spontanitet og tilpasninger i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). For å belyse min problemstilling var det hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming ettersom den ga lærerne mulighet til å uttrykke deres kunnskap, erfaring og refleksjoner rundt temaet. Dette ga mulighet til å gå i dybden på hvordan de utvalgte lærerne driver tilpasset opplæring.

Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg når forskeren har behov for å gi informantene frihet til å uttrykke seg (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78). Formålet med oppgaven min var å få fyldige og detaljerte beskrivelser fra lærerne om fenomenet som undersøkes. Av den grunn var det formålstjenlig å gjennomføre et semistrukturert intervju med utgangspunkt i en overordnet intervjuguide. Denne type intervju ga mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, gi utdypende informasjon og en sjanse til å følge opp interessante erfaringer og tanker.

3.2 Valg av informanter

I kvalitative intervjuer velges informantene ut ved strategisk utvelgelse, og dette vil si at personer som kan gi nødvendig data blir rekruttert (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). I mitt tilfelle var det hensiktsmessig å intervjuere lærere i skoleverket. Dette begrunnes med at det er lærerne som er i interaksjon med elevene på daglig basis, og virket best egnet til å gi data som kunne belyse problemstillingen.

I utvalgsprosessen min ble det tatt i bruk to strategier, en kriteriebasert utvelgelse supplert med snøballmetoden. Min fremgangsmåte var å rekruttere noen få lærere med egenskaper

som oppfylte de to utvalgskriteriene mine: (1) lærere på ungdomsskolen, og (2) erfaring med minoritetslever. For å skaffe den siste informanten ble snøballmetoden benyttet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 54-55). I henvendelsen til informantene ble informasjonsskriv (Vedlegg 1) og kontaktinformasjon vedlagt. Et kjennetegn på kvalitative metoder er at man finner mye data om et begrenset antall informanter (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 113), og valget falt på fire informanter.

3.3 Datainnsamlingprosessen

I datainnsamlingen ble en fenomenologisk tilnærming tatt i bruk. Fenomenologien gir innsikt i sosiale fenomener ut fra menneskers egne perspektiver og beskriver verden slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne tilnærmingen egnet seg ut ifra mitt ønske om å utforske og beskrive informantenes erfaringer med og forståelse av fenomenet.

3.3.1 Forberedelse

Temaet for forskningen ble satt relativt tidlig, og deretter startet arbeidet med å utarbeide en problemstilling. Før selve datainnsamlingen ble en intervjuguide utarbeidet, og det ble sendt ut informasjonsskriv til informantene. I forkant av intervjuene var jeg godt orientert og klar på hva jeg ville oppnå med intervjuene. Dette var avgjørende for å sikre kvaliteten på intervjuet, og for å kunne stille relevante spørsmål og gi respons på informantens svar.

3.3.2 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på to uker, og var én-til-én intervjuer på rundt 30-40 minutt hver. Opplysningene ble, etter godkjenning fra informantene, registrert ved hjelp av lydopptak. Før vi satte i gang med selve intervjuet ble informasjon som var gitt på forhånd repetert, og informantene fikk mulighet til å stille spørsmål. Informanten måtte videre signere en samtykkeerklæring.

3.3.3 Etterarbeid og analyse

Intervjusvarene ble i etterkant bearbeidet gjennom transkripsjon. Neste steg var å analysere datamaterialet for å finne ut hva intervjuene fortalte (Dalland, 2017, s. 88-89). I analysen ble Malteruds fire hovedsteg innenfor fenomenologisk metode fulgt (Referert i Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 100-104). Den første fasen besto av å sammenfatte meningsinnholdet, og veien videre var å finne meningsbærende elementer i materialet kalt koding. I siste fase ble

det foretatt en sammenfatning av de foregående trinn. Her ble resultatene presentert i en tekst, og funn fra intervjuene som viste seg å ikke ha relevans for problemstillingen ble ekskludert.

Intervjuguiden tok for seg flere aspekt ved tilpasset opplæring for minoritets elever, og derfor var det hensiktsmessig å dele inn i emnekoder i den videre analysen. De valgte hovedemnene som skal følges i presentasjon av resultat og drøfting, er:

- Kunnskap
- Organisering
- Kartlegging
- Tilrettelegging

Det første emnet er bakgrunnskunnskap ettersom det er en forutsetning for å kunne gi elevgruppen gode opplæringsvilkår. Det andre emnet ser på organisering, og dette er aktuelt fordi tilpasset opplæring for elevgruppen kan realiseres gjennom skolens og lærernes organiseringsmåte. For å sikre minoritetsspråklige elever sin rett til tilpasset opplæring må de kartlegges, og dette utgjør det tredje emnet. Det siste og største emnet tar for seg lærernes tilrettelegging i klasserommet, og her tas det opp flere måter dette kan realiseres på.

3.4 Krav til data

3.4.1 Validitet

Validitet står for relevans, og betyr at dataene må være gyldig for det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). En viktig faktor i forhold til validiteten er informantene, og det ble tidlig klart at fagpersoner skulle rekrutteres. Informantene ble valgt strategisk i den forstand at de ble plukket ut på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner som var relevante for problemstillingen. Dette sikret at de hadde en kunnskapsbakgrunn som styrket relevansen til innhentet data. På den andre siden er det ikke slik at de utvalgte informantenes erfaringer og kunnskaper nødvendigvis gir et fullstendig bilde av hva flertallet av lærere i Norge mener.

Det ble innhentet data fra fire lærere, og en slik begrensning kan på den ene siden gi et lite representativt bilde av lærernes arbeid med minoritets elever. På den andre siden åpnet det muligheter for å få et dypere innblikk i de utvalgte lærernes tilrettelegging for elevgruppen. I et forsøk på å styrke oppgavens validitet ble det valgt ut fire lærere fra to ulike skoler i denne

studien. Lærerne som ble rekruttert underviste på ulike trinn, på skoler med forskjellig størrelse, på ulike kanter av landet og med variasjoner knyttet til erfaring for å få et så bredt utvalg som mulig. Dette bidro til at oppgaven fikk forskjellige innfallsvinkler som var uavhengige fra hverandre, og som ikke var påvirket av én felles skolepraksis.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, innsamlingen og bearbeidelsen (Johannessen et al, 2016, s. 36). Begrepet behandles også i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskningen min baserte seg på lærere som delte sine personlige erfaringer og kunnskaper, og derfor kommer jeg frem til at andre forskere mest sannsynlig ville fått et tilnærmet likt resultat med samme informanter.

I forkant av intervjuet ble tema og problemstilling klargjort, men de fikk ikke tilgang til intervjuguiden (Vedlegg 3). Dette ble gjort for å sikre autentiske svar, og for å unngå at lærerne hadde forberedt seg på forhånd. På den andre siden kan dette ha ført til at svarene kanskje ikke var så gjennomtenkte og utfyllende som ønskelig. Den endelige intervjuguiden ga tydelige rammer som informantene har fått fortelle sine erfaringer og delt sin kunnskap innenfor. Intervjuguiden besto likevel av åpne spørsmål, og dette kan ha gitt rom for tolkning som kan ha svekket reliabiliteten. I utarbeidelsen av intervjuguiden var det også et bevisst fokus på å ikke stille ledende spørsmål.

I intervju ligger det en mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen, og det handler om at spørsmålene og svarene er riktig forstått og oppfattet (Dalland, 2017, s. 60). I et forsøk på å styrke påliteligheten var jeg forberedt på at det kunne oppstå misforståelser, og spurte derfor gjennomgående i intervjuet om noe var uklart og om informantene ville legge til informasjon. Det at dataen ble innsamlet ved hjelp av diktafon sikret at jeg i stor grad fikk registret all informasjon, men en mulig feilkilde var at betydelig informasjon kunne bli transkribert bort eller feiltolket. I et forsøk på å sikre at meningsinnholdet ikke skulle bli endret i renskrivningen, ble lydopptaket hørt flere ganger.

3.5 Etiske hensyn

For å ivareta integriteten til informantene under intervjuet og i etterkant når resultatene ble presentert og tolket stod konfidensialitet, personvern og informert samtykke sentralt (Thagaard, 2018, s. 22). For å forhindre at informasjonen kunne spores tilbake til deltakerne ble de ikke spurt om å oppgi noen personopplysninger, og bare bakgrunnsopplysninger knyttet til erfaring med elevgruppen ble innhentet. Informantene ble gjennomgående i transkripsjonen og publikasjonen omtalt som A, B, C eller D. Deltakerne ble informert om at deltakelse var frivillig og om deres rett til å trekke seg når som helst ved flere anledninger.

Opplysningene som deltakerne ga ble etter deres godkjennelse registret ved hjelp av diktafon, og for å sikre deres anonymitet ble lydopptaket slettet etter transkripsjonen. Prosessen med å melde opp prosjektet til NSD ble satt i gang i god tid, og ble vurdert til å samsvare med personlovgivingen. Dette ble deltakerne informert om i forkant av intervjuet. Det innsamlede datamaterialet ble lagret på en forskriftsmessig og sikker måte på en godkjent programvare, og ved prosjektslutt vil all data være makulert.

3.6 Vurdering av metode

Når undersøkelsen er gjennomført, må metoden som er anvendt drøftes ved å vurdere om den var et tjenlig redskap til å besvare problemstillingen (Dalland, 2017, s. 232). For å innhente data ble det kvalitative forskningsintervjuet brukt, men kvalitative forskningsdesign kan metodetriangulere (Johannessen et al, 2016, s. 232). I mitt tilfelle kunne en kombinasjon av intervju og observasjon gitt bedre data i den forstand at det ville gitt en sjanse til å observere interaksjonen i klasserommet, og se om informasjonen fra intervjuene stemmer i praksis.

I en undersøkelse ligger antall intervjuer ofte på rundt 15 +/-10, men i mitt tilfelle var det hensiktsmessig med et mindre antall og større fokus på forberedelse og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). I begynnelsen var utgangspunktet tre informanter, og som Dalland (2017, s. 77) sier kan man starte med et lite antall og heller øke dersom nødvendig. Ved bruk av flere informanter kunne datamaterialet vært mer representativt, men valget falt til slutt på fire informanter. Et slikt antall åpnet opp for sammenligning på tvers av skoler, trinn og klasser. Selv om det finnes både styrker og svakheter ved forskningsprosjektet, vurderer jeg etter nøye overveielser at problemstillingen som er satt er besvart etter beste evne og innenfor rammene av oppgaven. I etterkant av undersøkelsen konkluderer jeg med at jeg ville tatt de samme metodiske valg igjen ved en lik oppgavebeskrivelse.

4. Presentasjon av resultat

I dette kapitlet vil utvalgte funn fra intervjuene presenteres. Resultatene er blitt delt inn i de fire hovedemnene kunnskap, organisering, kartlegging og tilrettelegging som til sammen belyser problemstillingen. Jeg vil i det lengste forsøke å legge frem resultatene slik som de er, selvsagt noe komprimert, men uten å legge noe tolkning i dem.

4.1 Kunnskap

4.1.1 Minoritetsspråklige elever

I deres forståelse av begrepet minoritetsspråklige elever sier informant B, C og D at: «Det er elever med et annet morsmål enn norsk». Informant B legger til: «[...] de kan enten være født i Norge eller tilflyttet, men felles for dem er at de trenger hjelp til å delta i språkfelleskapet». I sitt svar vektlegger informant D bruken av språket, og mener morsmål er hjemmespråk og at norsk brukes i sosiale settinger og i skolesammenheng. De minoritetsspråklige elevene er i informant A sine øyner: «Elever som ikke er født og oppvokst i Norge, og som har utenlandske foreldre som ikke snakker norsk».

4.1.2 Tilpasset opplæring

Det er full enighet blant informantene om at tilpasset opplæring handler om at opplæringen skal være tilpasset til hver enkelt elev sine forutsetninger og nivå. Videre fastslår de at det skal gjelde alle elever i skolen, og her inkluderer B og D: «[...] det omfatter både faglig svake og sterke elever». Alle informantene anså tilpasset opplæring som viktig, og prøver å legge stor vekt på det i undervisningen. For informant A handler det i stor grad om at: «Læreren må være i stand til å gi hver enkelt elev den hjelpen, rettledningen og læringsinnholdet som samsvarer med deres nivå». Informant B vektlegger «[...] det finnes ingen fasit, men det krever at jeg er i stand til å variere arbeidsmåter og tilnærminger til lærestoffet». Sammen med en god dialog med hjemmet, mener informant B at en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen er at lærerne kjenner til elevenes styrker og svakheter.

Felles for alle informantene er at de anser tilpasset opplæring som en utfordrende del av lærerarbeidet i skolen. Samtlige av informantene nevner mangel på ressurser og den stramme tidsrammen lærere arbeider innenfor som faktorer som begrenser kvaliteten på opplæringen som gis. Store klasser med mange elever som trenger oppfølging, er helt klart en utfordring ifølge informant A og B.

4.2 Organisering

Når informantene fikk spørsmål om organisering, påpekte informant A og B at de ikke har innføringsklasser plassert på skolen. Informant C og D har til motsetning dette, og en overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse skjer gradvis. Her får minoritetselevne bli kjent med klassen de tilhører ut ifra alder, og konkrete ordninger som nevnes er fadderordning og hospitering. Alle informantene tilbyr minoritetselevne en eller annen form for undervisning i mindre grupper noen timer i uken, men utenom dette deltar de i ordinær opplæring. Skolene til informant A og B har tilgang på en lærer fra en internasjonal skole som støtter dem i fag, spesielt norsk. Informant C og D opplyser at deres skoler tilbyr tilpasset norskopplæring, samt noen delingstimer i uken som gir mulighet til ekstra oppfølging.

Under spørsmålet om organisering kom alle informantene inn på temaet samarbeid. Her ga informant A uttrykk for å ha en relativt god dialog med de andre lærerne som er delaktige i minoritetselevnes opplæring. Til motsetning ga informant B ga et helt annet inntrykk ved å poengtere at: «[...] det er ikke opparbeidet et godt nok samarbeid mellom lærere på skolen». På skolene til informant C og D samarbeider kontaktlærere, innføringslærere og den norskspråklige læreren. Her legger informant C til: «[...] vi som er eller har vært lærere for minoritetselevne møtes på en ukentlig basis». Videre fremheves hjem-skole-samarbeidet som sentralt av samtlige informanter.

4.3 Kartlegging

Alle informantene ga uttrykk for at de driver aktiv kartlegging av alle elever, og noen gjengangere er elevsamtale, observasjon og ulike typer kartleggingsprøver. Felles for dem er at de bruker samme kartleggingsmateriale uavhengig om elevene har norsk som morsmål eller ikke. Her legger informant B til: «Vi har kartleggingsmateriale som er beregnet for minoritetselever, men de blir ikke brukt som følge av manglende opplæring i dem». Informasjonen som kartleggingen gir bruker informantene til å hjelpe elevene videre ved å avdekke svakheter og styrker, og dermed muliggjør en tilpasset opplæring for hver enkelt elev.

4.4 Tilrettelegging

4.4.1 Arbeidsformer

For informantene står arbeid med ordforråd sentralt, og det råder enighet blant dem om at som andrespråklærer krever det tilpasning av språkbruk og ekstra forklaring av ord og uttrykk. Her legger informant C til: «Det er viktig at elevene forstår begrepene, og at de videre er i stand til å forklare dem med egne ord». Samtlige informanter trekker frem samarbeid som arbeidsform i flerspråklige klasserom. Her foretrekker informant A læringsaktiviteter hvor elevene arbeider i par eller mindre grupper, mens informant B har troen på to-og-to samarbeid.

Informant C og D er opptatt av at minoritets elevene deltar i faglige diskusjoner i hel klasse. Dette begrunnes med at det ligger mye språklæring i slike samtaler og at det vil gjøre elevene tryggere i å snakke språket. For å sikre deltakelse fra alle elever, inklusiv minoritets elevene, er informant C oppmerksom på å skape regelmessig ordskifte i klasserommet. Informant C fremhever i tillegg bruk av læringspartner i klasserommet, hvor elevene får mulighet til å summe to og to. Dette er en arbeidsform som informant A ikke tar i bruk, og i klassen til informant B har elevene ingen fast læringspartner. Helt til slutt la informant D til: «For meg er det viktig at minoritets elevene ikke sitter mye med individuelt arbeid».

4.4.2 Læremiddel

I spørsmålet om læremidler i undervisningen vektla alle informantene bruk av digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. Ifølge informant A og C er digitale læremidler et virkemiddel som gir muligheter for en mer tilpasset lærerstøtte i undervisningen. Dette begrunnes med at digitaliseringen har forenklet responsprosessen ved at lærerne kan korrigere elevene mens de arbeider, samt mulighet til oppfølging etter at de har levert. Informant D bruker også digitale verktøy i undervisningen, men gir uttrykk for å være noe kritisk til slike læremidler. Dette argumenteres med: «[...] i noen tilfeller lar elevene seg distrahere og det er ikke alltid at jeg klarer å regulere elevenes bruk».

Samtlige informanter har tilgang til, og bruker, annet lærestoff dersom en lærebok ikke fungerer for de minoritetsspråklige elevene. Ifølge informant C er barneskolebøker et godt alternativ til lærebøker. Videre trekker informant C frem bruk av lettlestbøker, og dette støttes av informant B. Bruk av bilder i undervisningen blir også nevnt som et egnet læremiddel, og her fokuserer informant D på bildebøker og informant B benytter seg av bilder under

skriveøker. Hvordan og hvor mye informantene benytter seg av ordbok som læremiddel, er variabelt. Informant B gir elevene tilgang til en fysisk ordbok, mens informant A foretrekker det motsatte, nemlig bruk av digital ordbok. Til forskjell har elevene i klassen til informant C ikke tilgang til ordbok til enhver tid.

4.4.3 Progresjon, arbeidsmengde og lærestoff

Alle informantene prøver så langt det lar seg gjøre å gi de minoritetsspråklige elevene det samme lærestoffet som den øvrige klassen. «En forutsetning for at det skal bidra til progresjon, er at de får ekstra lærerstøtte og oppfølging», sier informant A. Her legger informant B til: «[...] for meg er det viktig å være oppdatert på hvilke utfordringer denne elevgruppen oftest har, og at de i noen tilfeller får arbeide med lærestoff som tar sikte på å imøtekomme disse utfordringene». Samtlige informanter ga uttrykk for at de i større grad burde fokusere på sammenhengen mellom progresjon, arbeidsmengde og lærestoff. Informant B ga uttrykk for et forbedringspotensial når det gjelder å gi minoritets elevene store nok faglige utfordringer. Informant C uttrykker rom for forbedring når det gjelder arbeidsmengde og lærestoff til de minoritetsspråklige elevene, men prøver å gi enklere oppgaver og tekster når det trengs.

4.4.4 Bruk av flerspråklighet i klasserommet

Alle informantene er positive til å bruke flerspråklighet som en ressurs i klasserommet, men mener at læreren må være påpasselig med hva som kan brukes og ikke. I denne sammenheng fremhever informantene viktigheten av at andrespråklæreren har et ansvar i arbeidet med å skape gode relasjoner til og ha tett oppfølging av elevene. Samtlige informanter vektlegger at bruken av minoritets elever som ressurs kan være en vinn-vinn-situasjon for hele klassen. Eksempelvis nevner både informant B, C og D at det er lærerikt både for minoritets elevene som får presentere eller dele noe av deres kunnskap og erfaring, men også for resten av klassen. Noen av informantene forteller hvordan de bruker dem som en ressurs, og informant A og B sier at de minoritetsspråklige elevene ofte trekkes inn i norskfaget når temaet er språk. Informant D avslutter med: «[...] viktigst av alt er at elevene føler at de har noe å tilby til fellesskapet, og ikke er en byrde».

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil problemstillingen bli drøftet opp mot utvalgte funn fra den valgte forskningsmetoden og teorigrunnlaget som er blitt presentert. For å studere tilpasset opplæring for minoritets elever er det flere aktuelle momenter som bør drøftes, og kapitlet vil følge samme struktur som presentasjon av resultatene.

5.1 Kunnskap

5.1.1 Minoritetsspråklige elever

For å kunne drøfte hvordan lærere arbeider med å tilrettelegge undervisningen for minoritetsspråklige elever, er det sentralt å finne ut hvordan informantene velger å definere begrepet. Dette er fordi det blir benyttet ulike termer for å beskrive elever, opplæring og språklig tilknytning og kompetanse. Det vises blant annet ved at selve begrepet «minoritetsspråklig elev» brukes med noe ulike definisjoner (Selj, 2008, s. 16). I denne oppgaven anvendes det på en slik måte at det omfatter «elever som har et annet morsmål og hjemmespråk enn norsk» (Palm, 2014, s. 183), og dette samsvarer med informant B, C og D sin forståelse. Samtlige av informantene trekker også frem bruken av språket, og i litteraturen er det løftet frem at minoritets elever forholder seg til flere språk i sin hverdag og bruker de i forskjellige settinger (Palm, 2015). Informant A nevner ikke, i motsetning til de andre informantene, det sentrale begrepet «morsmål» i sitt svar. Informanten kan likevel sies å fortelle dette implisitt ved å vise til at det er elever som ikke er født og oppvokst i Norge med utenlandske foreldre. En forutsetning for å kunne hjelpe og tilpasse opplæringen for minoritets elevene er kunnskap, og det er min vurdering at informantene har en forståelse av og kjennskap til kjernen i begrepet. Ettersom lærerne innehar kompetanse om elevgruppens forutsetninger kan det tenkes å styrke opplæringsvilkårene.

5.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i Kunnskapsløftet, og forskning viser da også at lærere er positive til og sterkt orienterte mot tilpasset opplæring (Imsen, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 43). Dette samsvarer med funn fra forskningen min ved at alle informantene anså tilpasset opplæring som viktig og at det ble forsøkt vektlagt i deres undervisning. Men selv om lærere har et sterkt uttalt ønske om å utforme en undervisning med rom for alle, er det påvist at hovedutfordringen omhandler det å få til en tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2012b; Lyngnes og Rismark, 2017). Dette støttes av informantene, og det ble

nevnt flere faktorer som påvirker kvaliteten på opplæringen. Et relevant spørsmål å stille seg i denne sammenheng er i hvilken grad slike faktorer faktisk påvirker tilretteleggingen? Dersom vi ser nærmere på klassestørrelse, kan vi se av informantene at store klasser er utfordrende. Dersom vi vender oss til forskning på området, vises det at reduserte klasser i mange tilfeller vil ha liten effekt på elevenes læring. Dette kan vi se av Skaalvik (referert i Bachmann & Haug, 2012, s. 69) som mener at elevtallet vil ha liten betydning for elevenes læringsutbytte når fellesundervisning dominerer, men dersom elevaktivitet og differensiering vektlegges vil det være mer vesentlig. Ut ifra dette kan det tenkes at for informant A som driver med tiltak rettet mot enkeltelever, vil en reduksjon av klassestørrelse kunne spille en betydelig rolle for hvor tilpasset opplæringen vil være. Vi kan også se av Grimstad og Myklebust (2012, s. 199-201) at minoritets elever arbeider mye individuelt, og det kan derfor tenkes at for dem vil reduserte klasser være en fordel.

Det har blitt registrert at lærere har ulik oppfatning av hva som ligger i begrepet og hvordan pedagogiske ideal skal omsettes til god praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 44). Dette står i motsetning til min erfaring med informantene ettersom alle hadde en nokså klar formening om hva som ligger i selve kjernen av begrepet, nemlig tilpasset opplæring for den enkelte elev. Når det kommer til praktisering viser resultat, som forskning, at tilpasset opplæring blir utøvd på ulikt vis. For informant A handler det i stor grad om individuelle tiltak rettet mot enkeltelever. Dette kan tyde på et smalt syn på tilpasset opplæring, da dette stemmer overens med Haug (2012a, s. 48) sin definisjon: «den smale tydinga gjeld kva som blir gjort overfor enkeltelever gjennom individualisering [...]». Informant B gir uttrykk for å ha et videre syn, siden læreren har flere tanker om hvilken undervisning som fremmer dette idealet. Ettersom informantene forstår utøvelsen av begrepet nokså ulikt, kan det videre tenkes at praktiseringen også blir ulik. Informantene kan altså sies å ha en noe ulik oppfatning om hva tilpasset opplæring går ut på, og dette kan ha sammenheng med at det gis få holdepunkter for hvordan den skal foregå i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Ettersom det ikke gis noen form for bindende forslag eller tydelige instruksjoner på hvordan tilpasset opplæring skal utføres, kan det på den andre siden ikke forventes at målet blir realisert helt i tråd med idealet.

5.2 Organisering

Minoritets elever kan organiseres i ulike opplæringstilbud. På skolene til informant C og D plasseres nyankomne minoritets elever i innføringstilbud, og de tilbys et delvis integrert tilbud

med en gradvis overgang. Dette samsvarer med det Lunde (2017, s. 61) sier om at elevene bør få delta i ordinær klasse i noen fag når de er klare for det. På den andre siden kan det snarere være ugunstig å bli overflyttet dersom elevene har utilstrekkelige norskkunnskaper, og dette underbygges med at dersom undervisningsspråket ikke beherskes kan det gi dårligere læreforutsetninger (Selj, 2008, s. 15). Her vil det være viktig med kartleggingen av norskferdigheter som opplæringslovens §2-8 (1998) legger til grunn. Innføringsklassen til informant C og D er videre lokalisert på skolen, og her får elevene mulighet til å bli kjent med klassen de tilhører ut ifra alderen deres. Informant A og B sine minoritets elever som går i innføringsklasse får ikke samme mulighet til interaksjon med andre elever på skolearenaen, ettersom den ikke er plassert på skolen. Denne organiseringsmåten står i kontrast til det Lunde (2017, s. 62) sier om at innføringstilbudet bør være en integrert og naturlig del av skolen og skolemiljøet.

Tilpasset opplæring kan realiseres gjennom særskilt språkopplæring, men statistikk viser at andelen som mottar det har sunket og at de fleste kun får særskilt norskopplæring (SSB, 2018). Dette stemmer overens med funn ettersom ingen av skolene tilbyr minoritets elevene støtte i morsmål. På den andre siden strider dette imot forskning som viser at en parallell satsing på morsmålet og andrespråket gir best resultater for utvikling av andrespråket og elevenes skolefremgang mer allment (Selj, 2008, s. 15). Det kan se ut som at skolene prioriterer ekstra norskopplæring fremfor bruk av morsmål, og ifølge Aarsæther (2017, s. 39) kan denne tilnærmingen gi uttrykk for et problemorientert syn på flerspråklighet. Dette kan indikere at skolene ikke møter minoritets elevene ut fra deres forutsetninger, og kan bety at morsmålsdominante elever på skolene til informantene kan bli fratatt muligheten til å lære på det språket de mestrer i størst grad.

En sentral verdi innenfor tilpasset opplæring er at elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Mange minoritets elever vil etter kort tid bli overført til ordinær opplæring, og det kan tenkes at denne overgangen mellom skoleslag kan by på utfordringer. For å imøtekomme dette vil et tett samarbeid mellom lærere kunne lett overgangen og skape sammenheng. På skolene til informant C og D brukes det Hauge (2014, s. 83) omtaler som trekantsamarbeid, og det gjennomføres ukentlige møter. Dette blir sett på som tiltak ved skoler som lykkes i opplæringen av minoritets elever (Lunde, 2017, s. 60). Dette vil kunne tenkes å sikre en kontinuitet ved at lærerne vet hvilken undervisning elevene har fått. Når elever får opplæring i

både basisgruppen og i egen gruppe bør innholdet samkjøres (Hauge, 2008, s. 286), og det at informant A vektlegger en slik samordning kan gi elevene mulighet til å delta og oppleve mestring i begge grupper. Til motsetning uttrykker informant B at kommunikasjonen mellom lærerne på skolen ikke er god nok. For å realisere tilpasset opplæring står også skole-hjem-samarbeidet sentralt (Jenssen & Roald, 2014, s. 230), og samtlige informanter mener dette bør kreves av andrespråklæreren.

5.3 Kartlegging

Det finnes et hierarki av ulike prøver som gir informasjon om elevenes læringsutbytte, og minoritets elever deltar i disse på lik linje med andre selv om mange av dem er utarbeidet for majoritets elever (Palm, 2014, s. 187). Dette stemmer overens med funn fra undersøkelsen som viste at informantene bruker samme kartleggingsmateriale på alle elever. Her er det merkelig å nevne at informant B har tilgjengelig kartleggingsmateriale for minoritets elever, men at de ikke brukes. Forskning på området viser derimot at det mest optimale er å bruke kartleggingsverktøy som er tilpasset og utarbeidet for den aktuelle elevgruppen (Palm, 2015). Det at informantene lar alle elever gjennomføre de samme testene på samme vilkår, vil kunne gi feilkilder knyttet til resultatene for minoritets elever. Ifølge Bøyese (2017, s. 110) skal kartlegging sikre minoritets elevs rett til tilpasset opplæring. Men dersom testene ikke klarer å fange opp et helhetlig bilde av deres kompetanse, kan de være mot sin hensikt. Testene kan for eksempel gi uttrykk for en manglende bredde i ordforrådet, men tar ikke hensyn til at mange av minoritets elevene utvikler ordforråd på to språk. I slike tilfeller kan det være en fordel å kartlegge elevene også på morsmål og lærerne må videre være oppmerksomme på feilkilder i tolkningen av resultatene.

Kartlegging gir kunnskap om elevene, noe som gjør det enklere å tilpasse opplæringen (Hauge, 2008, s. 278). Dette samsvarer med informantene, da det råder full enighet blant dem om at informasjonen de får gjennom kartlegging blir brukt til å hjelpe elevene videre. Mange lærere har også gjennom bestemmelsen i opplæringslovens §2-8 (1998) fått ansvar for kartlegging av sine minoritets elever. I denne sammenheng viser Bøyese (2017, s. 108) til at mange lærere ønsker mer kunnskap om materiell og fremgangsmåter. Dette stemmer overens med informant B sin uttalelse om manglende opplæring i bruken av kartleggingsmateriale beregnet for minoritets elever. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at kartlegging av

minoritets elever og opplæring i bruk av kartleggingsmateriale burde bedre integreres i lærerprofesjonen.

5.4 Tilrettelegging

5.4.1 Arbeidsformer

I møte med mangfoldet må læreren tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på (Håstein & Werner, 2014, s. 19), og informantene ga uttrykk for å inneha et variert metodisk repertoar ved å gi eksempler på flere arbeidsmåter de tar i bruk. Læringspartner er en arbeidsform som har vist seg å være av stor nytte for minoritets elevene ifølge informant C, og dette støttes av Palm (2017, s. 42). Fordelene ved å være i kommunikasjon med medelever er mange. Denne arbeidsformen sikrer aktiv bruk av språket i faglig sammenheng og tryggheten det gir å samtale med andre vil kunne bidra til at minoritets elevene er mer muntlige. Informant A og B har ikke faste læringspartnere i klasserommet, men trekker istedenfor frem gruppearbeid og samarbeidsoppgaver. Slike aktiviteter som krever samarbeid, som lærerne implementerer på en eller annen måte i opplæringen sin, står i overensstemmelse med andrespråkspedagogikk. Innenfor andrespråksforskning ses læring og språkutvikling fra et sosiokulturelt perspektiv, og her har den sosiale interaksjonen en nøkkelrolle i språk- og kunnskapstilegnelsen (Palm, 2017, s. 42). Informantene kan sies å gi sine minoritets elever flere muligheter til språklig interaksjon med medelever, noe som forskning anser som viktig i deres innlæringsprosess.

Ordforråd er sentralt for å forstå læringsinnholdet, og i arbeid med tekster og oppgaver kan minoritets elever møte på ukjente ord og uttrykk. Dette kommer av at mange lærebøker og læremidler bygger på norsk innforståthet som trenger å bli forklart, men det er vist at lærerne ofte tar det for gitt at elevene forstår (Alver & Selj, 2008, s. 109). Informantene ga derimot uttrykk for å bruke mye tid på forklaring av ord og uttrykk, og dette blir støttet opp i litteratur (Palm, 2014, s. 195). I en klassesituasjon brukes en god del av tiden til helklassesamtaler, og samtlige informanter er opptatt av at minoritets elevene deltar i faglige diskusjoner. En forutsetning for at slike aktiviteter skal være læringsfremmende, er deltakelse. Men er det slik at alle elever får lik sjanse til å delta? Ifølge Palm (2014, s. 192) vil den tiden elevene deltar i samtalen være ujevnt fordelt, og minoritets elever kan ofte komme til kort når det gjelder å få ordet. Dette er noe informant C har tatt betraktning til, og som en forsikring passer informanten på at det er hyppig ordskifte under samtaler i hel klasse. Når slike arbeidsformer er nøye planlagt vil jeg tro det kan gi minoritets elevene mulighet og trygghet til å delta.

Resultater fra en studie viser at minoritets elever arbeider størstedelen av tiden individuelt (Grimstad & Myklebust, 2012, s. 199-201). Men hvilken effekt har denne arbeidsformen på deres læringsutbytte? Ifølge Palm (2017, s. 41) vil mye individuell oppgaveløsning der læreren er tilbaketrasket ikke være særlig læringsfremmende for minoritets elever. Informant D er den eneste som nevner arbeidsmåter som er uheldig for elevgruppen, og i denne sammenheng er det akkurat individuelt arbeid som trekkes frem. Dette er en indikasjon på at informanten kjenner til elevgruppens forutsetninger, og kan resultere i at informanten er i bedre i stand til å skape gode opplæringsvilkår for dem. I flerspråklige klasserom vil altså aktiviteter som krever samarbeid være et godt alternativ til individuelt arbeid. Det er først når opplæringen bærer preg av faglige læringsfellesskap der alle er språklige aktive, at det kan tenkes at minoritets elevene vil få større læringsutbytte og føle seg inkludert.

5.4.2 Læremiddel

Mine funn viser, i likhet med forskning, at digitale verktøy kan være en ressurs i flerspråklige klasserom (Bjarnø, 2017; Gilje, 2017; Sandvik, 2008). Men er det slik at digitalisering og økt bruk av internett automatisk fører til mer læring? Et klasserom med en mer kompleks læremiddelkultur og mange skjermer, skaper nye utfordringer (Gilje, 2017, s. 97). Informant D gir uttrykk for å være noe kritisk til det teknologitette klasserommet. Ut ifra informantens svar kan det se ut som det skaper utfordringer særlig knyttet til klasseledelse, og Gilje (2017, s. 103) viser til forskere som mener det er vanskelig å undervise i klasserom med PC. Til tross for at digitale læremidler kan problematiseres, er det mye som viser til at digitale verktøy kan øke læring i mangfoldige elevgrupper. Det har forbedret responsprosessen ved at lærerne kan korrigere underveis og det har muliggjort at elevene får arbeide videre på teksten uten å måtte skrive alt på nytt. Dette vil andrespråks elever profitere på (Bjarnø, 2017, s. 173), og denne positive effekten bekrefter informant A og C. Ut ifra dette kan vi si at digitale læremidler har resultert i en ny og annerledes didaktikk som har åpnet muligheter for en god undervisning i flerspråklige klasserom. Etter å ha sett på utfordringene og mulighetene digitale læremidler skaper, kan det tenkes at forutsetningen er en god pedagogisk bruk, hvor lærerne legger premisser og rammer det inn i en faglig sammenheng.

Lærebøkene på ungdomstrinnet er faglig og språklig mer utfordrende enn på lavere trinn, og dette kan skape spesielle utfordringer for minoritets elever. Her må læreren i det flerspråklige klasserom være i stand til å velge et annet lærestoff dersom en lærebok ikke fungerer (Alver & Selj, 2008, s. 118). Dette er noe samtlige informanter tar i betraktning, og konkrete

alternativ som nevnes er barneskolebøker og lettlestbøker. En slik strategi for opplæringen av minoritets elever kan imidlertid tyde på en kompensatorisk undervisning (Engen, 2007, s. 77-79). Her kan det tenkes at lærerne alternativt kunne gitt klasseromsarbeid med kognitivt krevende læremidler, men tilby høy grad av lærerstøtte og heller forsøke å finne frem til hva som skaper særlige utfordringer i læreverkene.

Bruk av bilder i undervisningen blir nevnt som et egnet læremiddel i flerspråklige klasserom av både informanter og forskere på området. Informant D bruker bildebøker, og ifølge Palm (2017, s. 47) gir slike læremidler gode læringsbetingelser for elever med begrenset ordforråd. Dette begrunnes med at bildebøker kan bidra til språk- og kunnskapstilegnelse fordi elevene vil ivre etter å lese og strekke seg langt for å sette ord på tanker og diskutere handlingen i boken. Informant B nevnte bildeserier som et egnet læremiddel under skriveøkter for minoritets elever som trenger språkstimulering, og dette har for øvrig støtte i litteratur (Selj, 2008, s. 137). Det kan tenkes at dette kan gi fordeler ved at deler av historien allerede er bestemt, og dermed vil de kunne fokusere mer på språkbruken. Det vil også kunne gi læreren mulighet til å se hvor elevene har hull i vokabularet, og tilrettelegge undervisningen deretter.

I flerspråklige klasserom bør det satses på ordlister i læremidlene (Palm, 2014, s. 195), noe som ble bekreftet av samtlige informanter ved at elevene gis ordbøker. Det at informant A bruker en digital ordbok, i motsetning til informant B som foretrekker en papirbasert variant, gir flere fordeler. På internett finnes det synonymordbøker, og for andrespråke elever som har utfordringer med å utvikle bredde og dybde i ordforrådet vil en slik digital ordbok være et viktig bidrag i ordlæringsarbeidet (Bjarnø, 2017, s. 173). På den andre siden vil den papirbaserte varianten være et godt alternativ når man ikke har digitale verktøy tilgjengelig. Elevene i klassen til informant C har ikke tilgang til ordlister til enhver tid, og ordbøker var fraværende i svaret til informant D. Dette kan tolkes som at et slikt læremiddel ikke blir vektlagt i deres klasserom.

5.4.3 Progresjon, arbeidsmengde og lærestoff

Undersøkelser viser at minoritets elevene ofte blir møtt med lave forventninger og redusert læringstrykk (Engen, Referert i Palm, 2014, s. 184). En slik indikasjon står i motsetning til informantenes uttalelser ved at de tilstreber at elevgruppen får arbeide med samme lærestoff som den øvrige klassen. Det lærerne imidlertid må være oppmerksomme på at er oppgavene ligger innenfor elevenes nærmeste utviklingssone. Her vil veiledning og hjelp fra læreren og

medelever bidra til at elevene klarer å strekke seg slik at de klarer oppgavene alene (Aamodt, 2017, s. 32). Det kan se ut som informantene er oppmerksomme på hvilke ressurser læreren og medelever er, ettersom samarbeidsaktiviteter vektlegges og at de prøver å gi elevene ekstra lærerstøtte. Videre må nye innlæringsmoment bygge på allerede ervervet kunnskap, samtidig som læringsoppgavene må være utfordrende (Hauge, 2008, s. 274). Ved at informantene gir uttrykk for å bruke mangfoldet som er representert i klassen i den faglige virksomheten, kan det tyde på at også minoritets elevene i mange tilfeller får bygge videre på hva de kan når de skal lære seg noe nytt. Det kan også tenkes at minoritets elevene får møte på faglige utfordringer, ettersom informantene forsøker å gi samme lærestoff til alle elever.

Majoritetsskolen har en tendens til å kompensere ved å regulere vanskegraden eller nivået på tilbudet som eksisterer dersom opplæringstilbudet ikke fungerer i forhold til visse elever (Engen, 2007, s. 71). Samtlige informanter gir lærestoff som byr på mindre utfordringer til minoritets elevene, og dette kan det tyde på en form for kompensatorisk undervisning. Denne strategien kan implisere en så langsom progresjon at avstanden mellom minoritetspråklige og majoritetspråklige elever heller øker enn minsker gjennom skolegangen (Engen, 2007, s. 69). Ut ifra dette kan det tenkes at flertallet av minoritets elevene vil istedenfor være avhengig av å få læringsinnhold som er kognitivt krevende, dersom de skal klare å holde tritt med det aldersadekvate nivået når det gjelder prestasjon og progresjon. Det først når elevgruppen får møte oppgaver og et tempo som gir dem optimale utfordringer på lik linje med majoriteten at de kan tenkes å oppnå fremgang. Som Dale & Wærness (2007, s. 48) så fint formulerer det; «Tilpasset opplæring dreier seg om å forvente at elevene mestrer utfordrende oppgaver».

5.4.4 Bruk av flerspråklighet i klasserommet

Den pedagogiske tilnærmingen som skal råde i dag, er at flerspråklighet skal bli sett og brukt som en ressurs i skolen (Hauge, 2014, s. 14), og informantene ser ut til å oppfylle dette ved å være positivt innstilt til bruk av flerspråklighet. For at elevene skal kunne representeres i klasserommet, må læreren kjenne til deres erfaringer og kompetanse (Lund, 2017, s. 19). Samtlige informanter nevnte god relasjon, tett oppfølging og kunnskap om hvilke utfordringer minoritets elever oftest møter på under spørsmålet om hva som kreves av dem som andrespråklærer. Deres uttalelser kan tyde på at informantene vektlegger kjennskap til elevene sine, og dette kan tenkes å gjøre læreren i bedre stand til å utnytte mangfoldet i den faglige virksomheten. Hvordan kan så elevenes kompetanse brukes i undervisningen? Dersom vi tar utgangspunkt i norskfaget, så finnes det kompetansemål knyttet til sammenligninger

mellom skrift og tale og muntlig språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette åpner opp for læringsaktiviteter hvor språklige og grammatiske trekk i norsk og andre språk som er representert i klasserommet kan sammenlignes.

Selv om ingen av skolene til informantene har tospråklige lærere, finnes det tiltak for å ivareta og utnytte elevenes flerspråklighet. Mine funn viser at informant A og B bruker de minoritetsspråklige elevene som ressurs i norskfaget når temaet er språk, noe vi har sett overfor at kompetansemålene åpner opp for. Når informantene trekker inn elevene på denne måten, er dette aktiviteter som representerer en synliggjøring og verdsetting av deres kompetanse og bakgrunn. Dette kan tyde på en tospråklig strategi for tilpasset opplæring av minoritets elever (Engen, 2007, s. 82). Likevel er det blitt fastslått at det trolig ligger et uutnyttet potensial i mange læringssituasjoner i flerspråklige klasserom (Palm, 2015), og det kan stilles spørsmålsteget ved hvor mye minoritets elevene faktisk brukes som en ressurs. Det kan videre tenkes at når informantene fremmer et syn på at mangfoldet er en berikelse som er interessante for alle og som kan bidra til at flesteparten lærer noe nytt, kan internasjonalisere opplæringen og skape et godt læringsmiljø som er avgjørende for å kunne få til en tilpasset opplæring. Som Hauge (2008, s. 274) sier, og som informant D oppfatter som like viktig, så handler det om at «[...] elevene må oppleve at deres erfaringer gis verdi i fellesskapet».

6. Avslutning

Temaet for denne bacheloroppgaven har vært hvordan lærere og skoler kan skape en tilrettelagt skolegang for elevene, med et spesielt blikk på de minoritetsspråklige elevene. Med språklige minoriteter i klassen kreves det kunnskap om andrespråklæring og om hvordan opplæringen kan tilpasses best mulig for å kunne gi alle maksimale læremuligheter. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å studere tilretteleggingen i det ordinære klasserommet, der de fleste lærere på et tidspunkt skal undervise elever med et annet morsmål enn norsk.

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet har det blitt forsøkt svart på problemstillingen: «Hvordan tilpasser lærere den ordinære opplæringen for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?». Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man skal gi en tilpasset opplæring som passer for den enkelte elev. Jeg deler vurderingene til Bachmann & Haug (2006, s. 101) som viser til at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan man best kan fremme tilrettelegging og kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen. Gjennom bacheloroppgaven har jeg derimot blitt klokere på hva lærerne gjør og kan gjøre for å tilpasse opplæringen, og det er noen tilnæringsmåter som har vist seg å skape særlig gode læringsbetingelser for minoritets elever. Funnene viser viktigheten av aktiviteter som krever samarbeid, bruk av digitale læremidler og et læringsinnhold som er kognitivt krevende. Det er mitt grunnsyn, som også deles av informantene og forskning, at flerspråkligheten og mangfoldet er en ressurs, som bør ivaretas, styrkes og fremmes.

Denne bacheloroppgaven har gitt meg innsyn i tilpasset opplæring for minoritets elever, og den har skapt mange refleksjoner hos meg som lærerstudent. Forskningen har vist meg at ansvaret for å skape en tilrettelagt skolegang for alle, ligger i stor grad hos meg som lærer. Den har også vist at tilrettelegging for minoritetsspråklige elever er en stor utfordring for skolen, dette til tross for at mangfold i språk og kultur er et kjennetegn på dagens norske grunnskole. Dette kan henge sammen med det Bachmann og Haug (2006, s. 83) sier: «Det finnes ikke mye norsk forskning om opplæring for språklige minoriteter» og med kompetansebehovet blant lærere som underviser minoritets elever (NOU 2010: 7, s. 81). Jeg vil derfor, med bakgrunn i dette, ytre et ønske om kompetanseheving på feltet av ansatte i utdanningsinstitusjoner og at kunnskap om tilpasset opplæring for minoritets elever skal bli mer tilgjengelig. Jeg vil avslutte med et sitat som oppsummerer lærdommen denne oppgaven har gitt meg: «Tilpasset opplæring for alle må sees på som ledestjerner som vi ikke kan nå,

men som vi kan stake ut kursen etter [...] lærere kan aldri realisere en tilpasset opplæring for alle, men må kontinuerlig arbeide mot dette målet» (Skogen, 2005, s. 25). Vi som lærere kan ikke gi opp en så viktig sak.

Litteraturliste

- Alver, V. & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i skolen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 107-129). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bjarnø, V. (2017). Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I V. Bjarnø, M. E Nergård & Aarsæther (Red), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 171-202). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bøyesen, (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 108-129). Oslo: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J-I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læringsprosesser. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 39-54). Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. NOA: norsk som andrespråk, 2 (28): 23-48. Oslo: Novus forlag.

- Grimstad, B. F. & Myklebust. (2012). Kåll og fåriskål- om flerspråklige elever I individuelt og kollektivt arbeid. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 194-222). Oslo: Det norske samlaget.
- Haug, P. (2012b). Aktivitetane i klasseromma. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 58-76). Oslo: Det norske samlaget.
- Haug, P (2012a). Tilpasset opplæring: Kvar står vi i dag, og hva er hovedutfordringane?. I T.O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 45-60). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A-M. (2008). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i skolen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 273-293). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, E. S & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 217-238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lund, A. B. (2017). Innledning. Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11-27). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 53-75). Oslo: Fagbokforlaget.
- Lyngnes, K. & Rismark, M. (2017). Å være lærer i fellesskolen. I K. Lyngnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis* (s. 11-22). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2010: 7. (2010) *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 183-200). Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen. Tilrettelegging eller usynliggjøring?. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 39-52). Oslo: Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2015, 08. september). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Sandvik, M (2008). Digitale verktøy i det flerkulturelle klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i skolen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 157-175). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Selj, E. (2008). Minoritetslevnene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med*

- språklige minoriteter i skolen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 13-46). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Selj, E. (2008). Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i skolen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 131-156). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2018, 13. desember). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 11-23). Oslo: Fagbokforlaget.
- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E Nergård & Aarsæther (Red), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 36-72). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke tilrettelegging for minoritetsspråklige elever i den ordinære opplæringen i skolen. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den norske skolen preges av et kulturelt og språklig mangfold, og tilstrømmingen av minoritetsspråklige elever har ført til at forutsetningene for skolen har endret seg. Med dette som bakteppe, kombinert med en litt over middels interesse for temaet, ønsker jeg i min bacheloroppgave å undersøke lærernes tilrettelegging for minoritetsspråklige elever i skolen. Omfanget på oppgaven er satt til 8 000-10 000 ord, og inngår som en del av faget pedagogikk og elevkunnskap. Hovedfokuset vil ligge på hvordan lærere arbeider for å møte denne elevgruppen på en måte som resulterer i økt læringsutbytte. Min foreløpige problemstilling er:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære opplæringen for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?

Formålet med oppgaven er at jeg vil øke min kompetanse innenfor et emne jeg anser som svært viktig og dagsaktuelt i skolen og samfunnet. Jeg ønsker med dette forskningsprosjektet å bli enda bedre rustet til å møte minoritetsspråklige elever i fremtiden, på en måte som gir elevgruppen gode opplæringsvilkår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å innhente informasjon om problemstillingen min ønsker jeg å intervju 4 lærere. For å sikre at informantene har den bakgrunnskunnskapen som trengs, er kriteriene at de er lærere

på ungdomstrinnet og at de har erfaring med arbeid med denne elevgruppen. Jeg vil sende forespørsel om deltakelse til flere skoler for å se om det er variasjon i måten det arbeides med denne elevgruppen på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være informant i prosjektet, innebærer det å delta i et intervju/ en dialog. Varigheten på intervjuet vil være ca. 30-40 minutt. Jeg vil benytte meg av et semistrukturert intervju, noe som innebærer at jeg i forkant har utarbeidet en overordnet intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål. I tillegg vil jeg spørre oppfølgingsspørsmål der hvor det er naturlig for at jeg skal få mer utfyllende informasjon til oppgaven min. Opplysningene som jeg får gjennom intervjuet kommer til å bli registret ved hjelp av lydopptak, for senere å bli transkribert. Det er svaret ditt som vil bli vektlagt, og bare det som blir tatt med i transkriberingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke ditt uten å måtte oppgi noen grunn. Opplysningene om deg vil da bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å spore opplysningene tilbake til deg. Dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, vil ikke dette ha noen negative konsekvenser for deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene vil bare være student ***** og prosjektansvarlig/veileder *****
- For å sikre at ingen andre får tilgang til personopplysningene, vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- Det er ***** (student) som skal samle inn, bearbeide, lagre data og transkribere informasjonen.

Deltakeren og informasjonen som blir gitt intervjuet vil ikke gjenkjennes i publikasjonen. Både notat og bacheloroppgave vil bli anonymisert. I oppgaven vil informantene omtalt som;

Informant A, ... B ... C osv. Informasjon som kjønn på informant eller navn på skole vil ikke bli oppgitt for å hindre at det kan spores tilbake til vedkommende.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal være avsluttet senest 03.06.19. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak være slettet.

Dine retter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved *****. E-post: ***** eller telefon: *****
- For kontakt med student i prosjektet, ***** E-post: ***** eller telefon: *****
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Student)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med tittel «Minoritetsspråklige elever i ordinær opplæring – sett og tilrettelagt eller glemt og usynliggjort?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysningene mine kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 03.06.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære opplæringen for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?

1.0 Innledende spørsmål

- 1.1 Hvilken erfaring har du med arbeid med minoritetsspråklige elever i skolen?
- 1.2 Hvordan er skolen sin praksis når det gjelder organiseringen av minoritetsspråklige elever?
- 1.3 Hva legger du i begrepet minoritetsspråklige elever?
- 1.4 Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

2.0 Hovedspørsmål

- 2.1 Hvordan skaffer du oversikt over hvor minoritetsspråklige elever ligger faglig?
- 2.2 Hvordan får du oversikt over hvilken læringsstrategi den enkelte foretrekker, og hva gjør du for at minoritetsspråklige elever får arbeide på den måten som passer dem best?
- 2.3 Er det noen arbeidsformer du vektlegger i det flerspråklige klasserommet?
- 2.4 Tar du i bruk noen spesielle læremidler for å støtte minoritetsspråklige elevers læring?
- 2.5 Er det noe du er spesielt oppmerksom på når du planlegger progresjon og arbeidsmengder til minoritetsspråklige elever?

2.6 En sentral verdi innenfor tilpasset opplæring er å bruke mangfoldet blant elevene som en ressurs i opplæringen. Hvilke tanker har du rundt dette?

2.7 Hva krever det av deg å være lærer for elever som har norsk som sitt andrespråk?

2.8 Møter du på noen utfordringer som lærer i en klasse med mangfold og flerspråklighet?

2.9 Gjøres det noen spesielle tiltak for å sikre at minoritetsspråklige elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen?

3.0 Avslutningsspørsmål

3.1 Har du noen tanker om hva du ønsker å gjøre fremover når det gjelder din egen undervisningspraksis med fokus på minoritetsspråklig elever?

3.2 Er det noe du vil tilføye eller tenker er viktig i forhold til denne tematikken som jeg ikke har spurt om?