



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Inkludering eller assimilering?

En kvalitativ studie om tilpasninger i læringsmiljøet for flerspråklige elever på 1. trinn

Sunniva Amalie Foss og Frida Nilsen Jerijärvi

Mastergradsoppgave i begynneropplæring 1.-7. trinn, LER-3908, mai 2024

Forord

I 2019 startet vi på lærerutdanningen i hver vår by, Frida i Tromsø og Sunniva i Oslo. Tilfeldigheter førte til at våre veier krysset, da Sunniva endret studiested og vi plutselig ble medstudenter. Lærerutdanningen har beriket oss med erfaringer, kunnskap, frustrasjon, motivasjon og glede. Fremfor av alt sitter vi igjen med et vennskap for livet.

Først og fremst vil vi takke våre tre informanter for at dere åpnet opp klasserommene for oss. Det har vært svært spennende og lærerikt å få ta del i deres undervisningspraksis. Bidragene er av stor betydning og vi er takknemlige for innsikten dere har gitt oss. Videre retter vi en stor takk til våre veiledere Florian Hiss og Ragni Vik Johnsen. Takk for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og verdifull støtte under hele prosessen.

Ingrid, du er uvurderlig. Tusen takk for at du alltid møter oss med godt humør og takk for pirkete tilbakemeldinger. Dette masteråret hadde ikke vært det samme uten gjengen i 4. etasje. Vi ser tilbake på fine og nødvendige avbrekk i en krevende tid sammen med dere. Vi vil også takke Vibeke og Oda for at dere tok rødpennen fatt og hjalp til med korrekturlesing.

En spesiell takk vil vi rette til våre søstre. Takk for at dere har vært så fine forbilder for oss gjennom lærerutdanningen.

Til slutt vil vi gi en stor takk til hverandre. Tenk at vi klarte dette sammen.

Tromsø, mai 2024

Sunniva Amalie Foss og Frida Nilsen Jerijärvi

Sammendrag

Denne studien har som formål å undersøke hvordan tre lærere på 1. trinn tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. Med ønske om å løfte frem lærernes praksis, erfaringer og holdninger tar studien utgangspunkt i en kvalitativ metode og en mikroetnografisk tilnærming. Datamaterialet er samlet inn gjennom to uker feltarbeid ved to skoler i ulike kommuner. Dette består av i to intervju samtaler med lærerne om deres erfaringer og holdninger, observasjoner av praksiser, feltnotater og to skriftlige oversikter over språk blant elevene. Studien viser en stor kontrast mellom lærerne ved de to skolene. Kontrasten kommer til syne gjennom deres uttrykte holdninger til språk og didaktisk praksis. Studiens første funn viser at lærernes holdninger og erfaringer tilknyttet språk og flerspråklige elever er avgjørende i deres undervisning. Det andre funnet viser store forskjeller i hvordan lærerne arbeider med å tilpasse læringsmiljøet, og at en av lærerne opplever dette arbeidet svært utfordrende. Studiens siste funn viser at skolene ikke tilbyr særskilt språkopplæring for de flerspråklige elevene. Resultatene peker mot et behov for holdningsendring og økt kunnskap blant lærere tilknyttet flerspråklighet og tilpasset opplæring. Avslutningsvis fremmes behovet for ytterligere forskning om hvordan en helhetlig begynneropplæring kan bidra til et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever.

Nøkkelord: flerspråklige elever, begynneropplæring, tilpasset opplæring, læringsmiljø

Innholdsfortegnelse

Forord.....	III
Sammendrag.....	IV
1. Innledning.....	6
1.1 Studiens bakgrunn.....	6
1.1.1 Tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring.....	6
1.1.2 Tidligere forskning.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Tekstens oppbygging.....	9
2. Teoretisk grunnlag og tidligere forskning.....	11
2.1 Flerspråklighet.....	11
2.1.1 Flerspråklige elever – en definisjon.....	12
2.1.2 Rom for språk.....	14
2.1.3 Pedagogisk transspråking.....	14
2.2 Læringsmiljø.....	16
2.2.1 En klasseleder i læringsmiljøet.....	17
2.2.2 Språk i læringsmiljøet.....	18
2.2.3 LAP – En tilnærming til språklig mangfold i klasserommet.....	18
2.2.4 Realisering av språklig mangfold i klasserommet.....	20
2.2.5 Tre klasserom for flerspråklige elever.....	23
2.3 Begynneropplæring.....	23
2.3.1 Lek i begynneropplæringen.....	25
2.3.2 Bokstavinnlæring.....	26
2.4 Tilpasset opplæring.....	27
2.4.1 Tilpasset opplæring for flerspråklige elever.....	28
2.5 Sosiokulturelt læringsperspektiv.....	29
3. Metode.....	32

3.1	Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring	32
3.1.1	Mikroetnografisk studie	33
3.2	Utvalg av informanter	34
3.2.1	Informantene	36
3.3	Datainnsamling.....	38
3.3.1	Metodetriangulering	39
3.3.2	Observasjon.....	39
3.3.3	Intervju	41
3.3.4	Feltsamtaler og språkoversikt.....	44
3.4	Behandling av data	44
3.4.1	Transkribering	44
3.4.2	Analyse og tolkning av data.....	45
3.5	Reliabilitet	45
3.6	Validitet	46
3.7	Forskningsetiske hensyn	47
3.7.1	Informert samtykke	48
3.7.2	Konfidensialitet og anonymisering	49
3.7.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	49
3.8	Analyseprosessen	50
3.8.1	Bli kjent med datamaterialet og etablering av kategorier	51
4.	Presentasjon av analyse og diskusjon.....	53
4.1	Et innblikk i blå og grønn skole	53
4.1.1	Blå skole	54
4.1.2	Grønn skole	54
4.2	Et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever.....	55
4.2.1	Lærernes erfaringer med andre språk enn norsk	56
4.2.2	Lærernes omtale av flerspråklige elever	59

4.2.3	Fysisk synliggjøring av andre språk i klasserommet	60
4.2.4	Bruk av andre språk enn norsk i undervisningen	62
4.2.5	Lek som arena for relasjonsbygging og språkutforskning	66
4.2.6	Relasjonsbygging i undervisningssituasjoner	67
4.2.7	Etablering av normer og regler.....	68
4.2.8	Oppsummering	70
4.3	Tilpasset opplæring for flerspråklige elever.....	71
4.3.1	Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring.....	71
4.3.2	Dynamiske grupper i tredeling	73
4.3.3	Rom for språkutforskning	74
4.3.4	Tilpasning gjennom plassering av pulter i klasserommet	76
4.3.5	Behov for kompetanse om flerspråklighet og flerspråklige elever	76
4.3.6	Bokstavinnlæring gjennom to tilnærminger.....	78
4.3.7	Oppsummering	79
5.	Oppsummering av funn og drøfting	80
5.1	Holdninger og erfaringer gjenspeiles i didaktisk praksis	80
5.2	Variasjoner i tilpasningsarbeidet	83
5.3	Opplæringstilbud innenfor det ordinære klasserommet	84
6.	Avslutning og veien videre	86
6.1	Veien videre	87
	Referanseliste	88
	Vedlegg	94
	Vedlegg 1 – Semistrukturert observasjonsskjema	94
	Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	95
	Vedlegg 3 – Meldeskjema fra Sikt.....	98
	Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	99
	Vedlegg 5 – Skjema for felles observasjoner.....	102

Vedlegg 6 – Felles skjema for transkriberte intervju	103
Vedlegg 7 – Skjema for kategorier	104
Vedlegg 8 – Brev fra Super.....	105

Figurliste

Figur 1 - Kategorier for datamaterialet 1	51
Figur 2 - Kategorier for datamaterialet 2	52

Tabelliste

Tabell 1- Oversikt over informantene og skolene	38
---	----

1. Innledning

1.1 Studiens bakgrunn

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2023) er det en voksende andel barn med innvandrerbakgrunn i Norge. Det er også en økning av antall minoritetspråklige barn i barnehager de siste ti årene, disse barna blir førsteklasinger en dag (Utdanningsdirektoratet, 2023a). I kjølvannet av dette blir den norske skole beriket av ulike språk, og en ordinær klasse kan bære preg av en mangfoldig og språkrik elevgruppe. Likevel har vi gjennom lærerstudiet blitt oppmerksomme på at elevenes morsmål har liten plass i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med hva García og Wei (2014, s. 68) sier, at i mange klasserom er det enspråklige perspektivet gjeldende:

«Although bilingual education is spreading throughout the world, most language-minoritized children are still educated in monolingual programs where they remain silent and miseducated».

I takt med en økende andel flerspråklige barn i den norske skolen viser de internasjonale prøvene PISA og PIRLS, samt nasjonale prøver at flerspråklige elever i gjennomsnitt skårer dårligere i lesing på norsk enn elever med norsk som morsmål (Strand et al., 2017, s. 5).

1.1.1 Tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring

Den norske skole reguleres under Opplæringslova (1998)¹. Innenfor skoleverket er §1-3 tilpasset opplæring et omfattende prinsipp, og det heter at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...» (Opplæringslova, 1998). Dette vil si at alle elever, uavhengig av språklige eller faglige forutsetninger har rett til en tilpasset opplæring. I læreplanens overordnede del løftes det frem at den tilpassede opplæringen i størst mulig grad skal foregå i fellesskap gjennom variasjon og tilpasning til elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Flerspråklige elever vil som alle elever ha ulike ferdigheter og erfaringer i møte med skolen, særlig knyttet til språklig kompetanse både innenfor norsk og andre språk. Elever uten norske språkferdigheter, kan de falle under opplæringslovas §2-8 *særskilt språkopplæring for elever*

¹ Ny versjon av opplæringslova trer i kraft 01.08.2024

fra språklige minoriteter. Her heter det at elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinært opplæringstilbud. Når det gjelder å avgjøre når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk er det ikke lagt tydelige føringer for. Det skal derimot foretas en kartlegging av elevenes norskferdigheter før det gjøres vedtak om særskilt språkopplæring, kartleggingen skal også tas underveis i opplæringen. Det finnes ingen føringer på hvilket kartleggingsverktøy som skal anvendes, men i 2021 kom Utdanningsdirektoratet med et digitalt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Dette tar sikte på å fungere som en støtte til lærere for å finne ut om elever har behov for særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring som trengs og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Det er derimot lite som viser hvorvidt kartleggingsverktøyet er utbredt i skolene i dag.

Uavhengig av vurderingsverktøy, er vurderingen om når eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning opp til hver enkelt skole å avgjøre (Monsen & Randen, 2017, s. 14). Elevene kan i tillegg, om nødvendig, ha rett til både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det kommer derimot frem at svært mange kommuner er lite aktive i bruk av både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Monsen & Randen, 2017, s. 17). Det er opp til hver enkelt kommune hvordan en velger å organisere den særskilte språkopplæringen og det kan foregå i et særskilt organisert tilbud gjennom egne grupper/klasser/skoler (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det viser seg at flere kommuner ikke har tilbud om mottaksklasse eller innføringsklasse på 1. trinn, som vil si at uavhengig av norskspråklig kompetanse begynner alle elever i ordinær klasse. Elevene som har rett på særskilt språkopplæring, får dermed opplæringen i ordinær første klasse og eventuelt grunnleggende opplæring i norsk i mindre grupper (Palm, 2018, s. 116). Dette gjorde oss nysgjerrige på hvilke tilpasninger som faktisk gjøres i første klasserommet, og særlig rettet mot tilpasninger for flerspråklige elever.

1.1.2 Tidligere forskning

I 2010 foretok Østbergutvalget gjennom Norges offentlige utredning en gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetspråklige barn, unge og voksne. Dette legges frem i rapporten *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne* (NOU:2010:7). I rapporten (NOU:2010:7, s. 12) fremkommer det et behov for en holdningsendring i den norske skolen og i samfunnet generelt, hvor flerspråklighet må løftes frem som en ressurs. De avdekker også

et behov for kompetanseheving i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. Det rapporteres i tillegg at det er utfordringer tilknyttet arbeid med gjeldende lovverk, da det er manglende kunnskap og lite prioritering av elevgruppen i skolen. Dette knyttes til økonomi og manglende ressurser (NOU:2010:7, s. 12). Til tross for rapportens publisering for 14 år siden er tematikken gjeldende i dag, dette ser vi gjennom Kirsten Palm (2018) sin forskning på flerspråklighet i førsteklasse.

Palm (2018) har gjennom sin forskning, *enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese-og skriveopplæringen i førsteklasse*, undersøkt hvordan lærere på 1. trinn planlegger og vurderer begynneropplæringen i flerspråklige klasserom. Hun har også sett på i hvilken grad flerspråklighet ses på som en ressurs og hvordan det språklige mangfoldet synliggjøres. I undersøkelsen deltok fire skoler. Skolene ligger sentralt på Østlandet, har høy andel flerspråklige elever og lang erfaring med denne elevgruppen. Materialet i studien består av intervju og observasjon av seks erfarne lærere og seks tilhørende klasser på 1. trinn. Studien viser at på tre av de fire skolene har det vært en nedgang i tospråklig læring og morsmålsopplæring, og en lærer uttrykker at voksentettheten ses på som en utfordring når det gjelder de flerspråklige barna. Palm (2018, s. 134) begrunner reduksjonen i den sterke diskursen om å lære norsk. Et annet funn er at i fire av de seks klassene er elevenes flerspråklighet svært usynlig i klasserommet, da det kun er en av lærerne som synliggjør de ulike språkene blant elevgruppa på en vegg i det fysiske rommet. Det viser seg å være stor variasjon når det gjelder lærernes bruk av elevenes flerspråklighet som en ressurs, og det virker å skyldes stor metodefrihet hos den enkelte lærer. Et annet resultat er at kun en av lærerne bruker andre språk enn norsk systematisk i opplæringen. Palm (2018, s. 134-135) påpeker mangelen på nasjonale føringer som legger til rette for å utnytte elevenes språkkunnskaper i skolesammenheng, og konkluderer med at det er behov for kompetanseheving. Videre presiserer hun at for å styrke og utnytte det språklige mangfoldet i skolen, er det nødvendig med både praktisk og fagdidaktisk kunnskap om flerspråklighet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi går siste året på en femårig utdanning og skal snart ut i skolen hvor vi vil møte førsteklassinger med ulik bakgrunn og forutsetninger. Blant disse barna vil det være flere med flerspråklig bakgrunn. Vi ønsker økt kunnskap om måten å tilpasse og tilrettelegge for et godt og inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever. I den sammenheng er vi særlig opptatt av hvordan læreren samtidig kan bevare de sentrale prinsippene i begynneropplæringen.

Gjennom litteratursøk oppfatter vi at det finnes forholdsvis lite forskning på flerspråklige elever i begynneropplæringen. Vi har gjennom lærerstudiet utviklet en stor nysgjerrighet rundt flerspråklighet og et ønske om å tilrettelegge undervisningen på best mulig måte for alle elever, uavhengig av forutsetninger og språk. Samlet sett utgjør dette grunnlaget for vårt masterprosjekt, hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av og erfaringer med å tilpasse læringsmiljøet for flerspråklige elever i den ordinære undervisningen i begynneropplæringen. Masterprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt, Multilingualism in Transitions (Multitrans) ved UiT, som undersøker hvordan språklige praksiser påvirkes av muligheter og restriksjoner som oppstår i overganger i utdanningssystemet.

Med bakgrunn i dette lyder vår problemstilling som følger:

Hvordan tilpasser tre lærere på 1. trinn læringsmiljøet for flerspråklige elever?

For å konkretisere hva vi ønsker å undersøke har vi formulert to forskningsspørsmål.

1. Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever?
2. Hvilke tilpasninger gjør lærerne for de flerspråklige elevene?

Dette vil vi undersøke gjennom en mikroetnografisk tilnærming og en kvalitativ forskning. Gjennom feltarbeid på to skoler undersøker vi hvordan tre lærere på 1. trinn tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. Datainnsamlingen består av intervju samtaler med lærerne hvor deres erfaringer og holdninger rundt temaet løftes fram. Videre omfatter datamaterialet observasjoner av lærernes praksis i klasserommet. Datamaterialet viser en tydelig kontrast i både holdninger og praksis, mellom lærerne ved blå skole og læreren ved grønn skole.

1.3 Tekstens oppbygging

I kapittel to vil vi presentere teoretisk grunnlag og tidligere forskning. Kapittelet tar spesielt for seg flerspråklighet, læringsmiljø, begynneropplæring og tilpasset opplæring.

I kapittel tre gjør vi rede for valg av forskningsdesign og metode tilknyttet dette forskningsprosjektet. Videre vurderer vi studien i lys av forskningsetiske retningslinjer, validitet og reliabilitet. Avslutningsvis i dette kapitlet redegjør vi analyseprosessen for datamaterialet. I kapittel fire presenterer vi datamaterialet gjennom analyse og diskuterer dette knyttet til teori og tidligere forskning. I kapittel fem vil vi foreta en drøfting av studiens tre

hovedfunn. Avslutningsvis i kapittel seks sammenfatter vi studiens funn og knytter de til egne refleksjoner og veien videre.

2. Teoretisk grunnlag og tidligere forskning

I følgende kapittel vil vi gjøre rede for de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som ligger til grunn for analysen og drøftingen i denne masteravhandlingen. Først vil vi presentere sentrale teorier som viser vår forståelse og avgrensning av begrepet flerspråklighet, samt løfte frem betydningen av å skape rom for ulike språk i læringsmiljøet. Vi ser nærmere på hvordan ulike tilnærminger til flerspråklighet påvirker læringsmiljøet. Videre vil vi diskutere betydningen av et inkluderende læringsmiljø, herunder klasselederens betydning og hvordan språk brukes og inkluderes. Deretter vil vi løfte frem *linguistically appropriate practice*, og i den sammenheng gå nærmere inn på betydningen av lærerens holdninger til flerspråklighet og flerspråklige elever. I neste delkapittel tar vi for oss begynneropplæring, før vi ser nærmere på lek som en arena for språkutvikling og bokstavinnlæring som en del av den tidlige lese- og skriveopplæringen. Videre vil vi gjøre rede for prinsippet om tilpasset opplæring, med fokus på flerspråklige elever. Til slutt vil vi ta for oss sosiokulturell læringsteori og se på hvordan perspektivet kan fungere som støtte for elever i skolen.

2.1 Flerspråklighet

Kjært barn har mange navn, og elevgruppa denne studien omhandler omtales med ulike termer i det offentlige og på forskningsfeltet. Betegnelsene flerspråklig, minoritetspråklig og tospråklig brukes om hverandre og av ulike fagmiljøer.

Begrepet minoritetspråklig brukes i den offentlige utredningen til Østbergutvalget *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne* (NOU:2010:7, s. 24) som en betegnelse for barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket. I Norge er majoritetsspråket norsk eller samisk og begrepet majoritetsspråklig brukes om personer med norsk som morsmål. Utvalget presiserer derimot at bruk av begrepene minoritetspråklig og majoritetsspråklig som motsatser til hverandre, kan skape en «vi og dem» holdning. En skal derfor være bevisst i bruk av begrepene (NOU:2010:7, s. 26).

Østbergutvalget har også tatt for seg begrepet tospråklig, dette definerer de som:

En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk. (NOU:2010:7, s. 25)

Denne definisjonen krever språklig kompetanse og aktiv bruk, samt identifisering av to språk hos personen det gjelder. Førstespråk og morsmål omtales ofte om hverandre. I rapporten (NOU:2010:7) definerer Østbergutvalget morsmål slik: «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan således ha to morsmål» (NOU:2010:7, s. 25). Monsen og Randen (2017, s. 7) definerer et førstespråk som: «med førstespråk mener vi en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis vil dette være språket eleven har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til». Ifølge Engen og Kulbrandstad (2009, s. 27) brukes betegnelsen andrespråk om et språk en person ikke har som sitt førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i bruk som dagligspråk.

2.1.1 Flerspråklige elever – en definisjon

Vi velger å foreta en avgrensning, samt tydeliggjøre vår forståelse av begrepet flerspråklighet. Vår forståelse baserer seg på følgende definisjoner.

Østbergutvalget (NOU:2010:7) konkluderer med at flerspråklighet er en ressurs elever har. Her defineres begrepet flerspråklig som:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. (NOU:2010:7, s. 25)

Det vil også finnes variasjoner innenfor en definisjon av flerspråklighet, på grunn av individuelle og kontekstuelle faktorer. Det vises at flerspråklighet vanligvis betraktes som et relativt fenomen, som en er i større eller mindre grad. Dette avhenger av personlig forhold til språk og situasjonen en befinner seg i (Aarsæther, 2013, s. 66). Engen og Kulbrandstad (2009, s. 62-63) gir en prototypisk definisjon på tospråklighet, som vi anser gjeldene for flerspråklighet.

En prototypisk tospråklig kan vi si er en person som:

- behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene til daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevante for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene

- identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre.
(Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 63)

Den prototypiske tilnærmingen gir ifølge Engen og Kulbrandstad (2009, s. 62-63) en beskrivelse av et typisk medlem, som en i større eller mindre grad kan kjenne seg igjen i, som tospråklig. På den måten rommer definisjonen, til forskjell fra andre, språkholdninger og språkbruksmønstre, samt trekk relatert til språklig kompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 40).

En annen definisjon av flerspråklighet presenteres av Wei (2000, s. 16). Han hevder at en flerspråklig er i stand til å kommunisere på to eller flere språk i samtale. Det kan være å forstå, lytte og snakke på en kommunikativ tilfredsstillende måte. Definisjonen stiller heller ingen krav til mestring av skriftspråket. På den måten forteller definisjonen noe om språklig kompetanse og nettopp det å ta i bruk språket gjennom samtaler med andre, som et krav for å omtales som flerspråklig. Flerspråklige elever i norske klasserom er ifølge Monsen og Randen (2017, s. 7) elever med andre språklige ressurser enn elever som er født og oppvokst i Norge med norske foreldre.

Østbergutvalget (NOU:2010:7, s. 27) løfter frem at termene flerspråklig og tospråklig bør benyttes oftere. De to begrepene uttrykker en betydelig positiv egenskap hos barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn. Utvalget mener begrepene fremhever og anerkjenner kompetansen disse gruppene har. Med utgangspunkt i språkbruk ser utvalget det hensiktsmessig å snakke om at barn og unge som i hverdagen benytter seg av sitt førstespråk og andrespråk, er tospråklige eller flerspråklige. Utvalget (NOU:2010:7, s. 27) trekker også frem fordelene som er ved å benytte seg av begrepet flerspråklig, det er for det første et mer dekkende begrep, og dessuten harmonerer det med den engelske terminologien.

For å oppsummere vil vi i denne masteravhandlingen benytte oss av begrepet flerspråklige elever. Dette grunner i ressursperspektivet termen uttrykker. For orden skyld vil vi konsekvent skrive flerspråklig, selv der litteraturen oppgir en av de andre termene. Samlet sett utgjør dette grunnlaget for vår omtale av elevene denne oppgaven handler om, nemlig flerspråklige elever.

2.1.2 Rom for språk

I den norske skolen vil en i dag møte elever med kompetanse i andre språk enn norsk. I 2015 gjennomførte analyseinstituttet Ipsos (2015) en undersøkelse etter oppdrag fra Språkrådet og MultiLing. Undersøkelsen heter Rom for språk og omhandler hvordan språkkompetansen blant elevene forvaltes og tas i bruk. Her var formålet å kartlegge hvordan lærere og elever forholder seg til elevenes flerspråklige praksis. Undersøkelsen er gjort blant lærere på 1. trinn, samt elever og lærere på 5., 6., 9. og 10. trinn. Et funn viser at det er variasjon mellom skole, trinn og lærere hvorvidt flerspråklighet er et eget tema i undervisningen, men at det snakkes oftere om flerspråklighet på de lavere trinnene (Ipsos, 2015, s. 3). I tillegg kommer det frem at mange av lærerne synes det er språklige utfordringer med elever som ikke har norsk som morsmål. Lærerne på 1. trinn utpeker elevenes begrepsforståelse på norsk som en særlig utfordring (Ipsos, 2015, s. 36). Et annet funn er at flertallet av lærerne sjeldent eller aldri har oppslag eller plakater på andre språk enn norsk når de underviser (Ipsos, 2015, s. 19). Samlet sett har funnene i rapporten gitt oss verdifull innsikt i utfordringer og muligheter lærere opplever knyttet til språk i klasserommet. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at det er en variasjon blant lærere innenfor tematisering av flerspråklighet og deres flerspråklige praksis. For oss ble det derfor interessant å se nærmere på hvordan lærere på 1. trinn forholder seg til flerspråklige elever i et inkluderende læringsmiljø. Vi ønsker også å se om vi bemerker oss disse variasjonene og eventuelt undersøke årsakene som ligger bak.

2.1.3 Pedagogisk transspråking

I samfunnet har det lenge vært tradisjon for å skille mellom språk i separate språkssystemer. García og Wei (2019, s. 3) ser bort fra det tradisjonelle synet ved å løfte frem translanguaging, heretter kalt etter norsk oversettelse: transspråking. Transspråking er en tilnærming som tar sikte i å integrere språkbruk, tospråklighet og opplæring av tospråklige gjennom å anerkjenne deres språkferdigheter som et felles språklig repertoar. Med andre ord handler transspråking om «nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med forskjellige historier» (García & Wei, 2019, s. 37). På den måten utnytter og oppmuntrer transspråking ifølge Selj (2019, s. 15), den flerspråklige til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar innenfor egen språklig praksis. Språk blir dermed sett på som et dynamisk fenomen hvor mennesker med språkkunnskap i flere språk vil ta i bruk all sin kunnskap i en sammensatt prosess under samtaler. Transspråking skiller ikke mellom de ulike språkene, men ser på språkkunnskaper som en sammensatt kompetanse, og

på den måten skapes det sammenheng på tvers av språk. En kan se en sammenheng mellom transspråking og definisjonen av flerspråklighet som Wei (2000, s. 16) presenterer. Han vektlegger at du er flerspråklig dersom du mestrer å kommunisere på to eller flere språk i samtale. Det settes ikke et klart skille mellom språkene, og kommunikasjonen kan derfor foregå på tvers av språkene gjennom en transspråklig form. Monsen og Randen (2017, s. 7) forteller også at flerspråklige elever sitter med andre språklige ressurser enn elever med ett morsmål. Språkene skilles ikke i separate deler, men de språklige ressursene blir sett på som en sammensatt kompetanse.

I skolen deltar lærere og elever i en kompleks språkpraksis hvor alle innehar ulik kompetanse i ulike språk. I undervisningssammenheng blir transspråking beskrevet som:

En prosess som elever og lærere bruker for å delta i en kompleks diskursiv praksis som omfatter alle språkpraksisene til elevene, for å utvikle nye språkpraksiser og opprettholde gamle, for å viderebringe kunnskaper og for å gi stemme til nye sosiopolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklig likeverd. (García og Kano, 2014, s. 261 vist i García & Wei, 2019, s. 81)

For å utvikle og ivareta den eksisterende språkpraksisen må alle språk få rom til å inkluderes gjennom kommunikasjon og kunnskap (García & Wei, 2014, s. 66). Selv om undervisningen formelt sett foregår på ett språk, (i vår studie norsk) vil en transspråklig tilnærming utnytte alle elevenes språkferdigheter som en ressurs i undervisningen. På den måten kan opplæringen bevege seg bort fra en enspråklig tradisjon (García & Wei, 2019, s. 86). Videre blir det presisert at en slik tilnærming grunner i at læreren har forståelse for at elevenes språklige repertoarer er unike. Språket former oss og gir oss identitet, i klasserommet er det derfor av stor betydning for flerspråklige elever om de kan fremstå som flerspråklige, fremfor å oppleve at morsmålet deres ikke får plass (Cummins, 2012, s. xi). Dessuten er språk en viktig identitetsmarkør og når språket blir synliggjort i klasserommet kan det påvirke den enkelte elevs selvforståelse og motivasjon (Palm, 2021, s. 49). Dette vil vi gå nærmere inn på senere.

Både internasjonalt og nasjonalt har det vært anbefalt til lærere og skoler å se på elevenes språkkunnskaper i andre språk enn undervisningsspråket som en ressurs (Palm, 2021, s. 47). Det er i tillegg behov for forskning på flerspråklige praksiser og transspråking på småtrinnet (Palm, 2021, s. 51). Med et ønske om å se nærmere på hvordan flerspråklighet kan forstås

innenfor norskfagets rammer har Palm (2021) i samarbeid med en lærer gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt. Forskningen er et underprosjekt i *Teacher Well-being and Diversity: Managing language and social diversity in classrooms* (Murphy & Mannix – McNamarra, 2021) og har som formål å styrke lærerne i deres arbeid og synliggjøre mangfold. Prosjektet foregår på en skole med et stort språklig og kulturelt mangfold, der omtrent halvparten av elevene er flerspråklige. Sammen prøvde de ulike aktiviteter der flerspråkligheten kunne være en ressurs i opplæringen, samt styrke elevenes identitet. Prosjektet varte i en periode på to år da elevene gikk i 2. og 3. klasse. Resultatene i forskningen er at transspråking viser å ha positiv virkning for hvordan elevene ser på egen språkkompetanse og flerspråklighet. Et annet funn viser at selv om læreren ikke nødvendigvis behersker andre språk enn norsk, er det fullt mulig å stimulere til bruk av flere språk i skolearbeidet.

2.2 Læringsmiljø

I overordnet del av læreplanen presenteres et inkluderende læringsmiljø som en sentral del av skolens praksis. Det er basert på et ansvar skolen har i å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Læringsmiljøet spiller en stor rolle for faglig og sosial utvikling, samt trivsel i skolen. Et læringsmiljø finner sted i alle klasserom hvor det foregår interaksjoner mellom lærere og elever. Miljøet består av relasjoner, ledelse, verdier, regler og de oppfatninger som ligger til grunn for hvordan sosial samhandling foregår, samt hvordan man forholder seg til og utvikler faglig kunnskap (Nordahl, 2012a, s. 113). Utdanningsdirektoratet (2014, s. 3) definerer læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». For at alle elever skal utvikle seg er det grunnleggende med et godt klassemiljø, som fordrer en god klasseleder. I definisjonen av læringsmiljø, presentert av Utdanningsdirektoratet (2014, s. 3) blir det presisert fire grunnleggende premisser for læreren i arbeid med god klasseledelse; «en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev. Etablering av en god læringskultur og læringsfellesskap. Etablering av struktur, regler og rutiner. Tydelige forventninger og motivering av elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Dette støttes av Nordahl (2012a, s. 110-112) som forteller at gjennom de siste ti årene har det framkommet flere studier som vektlegger lærerens betydning for elevenes læring. Her trekkes det frem områder hvor lærerens

påvirkning er sentral og som omtales som særlig viktige for skolefaglig framgang blant elever.

2.2.1 En klasseleder i læringsmiljøet

Når vi skal undersøke hvordan lærerne tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever, ser vi det relevant å avdekke lærerens rolle i læringsmiljøet. Lærerens oppgaver spenner over et bredt felt, og klasseledelse er en sentral del av arbeidet. Utdanningsdirektoratet (2020, s. 1) beskriver klasseledelse som «lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling».

Nordahl (2012b, s. 29) hevder at klasseledelse har et begrepsinnhold som direkte tilknyttes en lærers praksis. En god klasseledelse avhenger av å ha god undervisning og samtidig opprettholde positive og gode relasjoner mellom elever og læreren. Dersom en elev opplever anerkjennelse, trygghet og støtte fra sin lærer kan det påvirke læringsmiljøet i en positiv retning. Gode og trygge relasjoner skaper trivsel. Videre løfter Nordahl (2012a, s. 115) frem lærerens forventninger til både læring og atferd hos elevene. Tydelige forventninger og krav til elevene kan være bidragende til et godt læringsmiljø. Dersom elevene vet hva de skal forholde seg til, samt hva som er forventet av dem både i lærings situasjoner og i det sosiale fellesskapet kan de oppleve trygghet (Nordahl, 2012a, s. 116). Lærerens ivaretagelse av reglene er derfor viktig for å skape et godt læringsmiljø (Nordahl, 2012a, s. 112). Dette samsvarer med hva Kunnskapsdepartementet (2017, s. 16) skriver om læringsmiljø, et støttende og raust læringsmiljø er fundamentet i en positiv kultur hvor elevene stimuleres til faglig og sosial utvikling.

Lærerens evne til å lede elevgruppen og undervisning være en påvirkende faktor for et godt læringsmiljø. Det viser seg at lærere som er gode klasseledere, opplever overskudd til engasjement over den faglige utviklingen og undervisningen for sine elever (Nordahl, 2012a, s. 112). Læreren står med sin posisjon i klasserommet, med muligheten til å legge til rette for utvikling av sosiale relasjoner mellom elevene (Nordahl, 2012a, s. 115). Klasselederen må derfor sørge for å finne gode arenaer hvor sosiale interaksjoner kan oppstå for alle i miljøet. Dette betyr at lærerens relasjon til elevene kan videre påvirke elevene sin sosiale posisjon i fellesskapet.

2.2.2 Språk i læringsmiljøet

Språket har en naturlig plass i læringsmiljøet. I skolen, på lik linje med barnehagen slik Høigård (2019, s. 173) skriver om, er det flere faktorer som er avgjørende for å skape et godt språkmiljø. Det være seg lærerens kompetanse og holdninger. Det fysiske rommet og den sosiale organiseringen løftes også frem som påvirkende faktorer for stimulering av språket i miljøet der barna omgås. Ifølge Myklebust (2019, s. 78) er det å bygge klasseromskultur for muntlighet svært viktig for flerspråklige elever som mestrer undervisningsspråket i ulik grad. Elever med et annet morsmål enn norsk, som er i ferd med å lære seg norsk, kan være særlig sårbare i muntlige samhandlinger i klasserommet. Hun presiserer videre at det derfor er svært viktig å skape rom for etablering av gode relasjoner blant alle deltakende i klasserommet. Dessuten er det viktig å ha fokus på å skape positive holdninger til språkutforskning og andre kulturer blant elevene. Dette gjør seg gjeldende i norske klasserom som bærer preg av et språklig mangfold.

Rapporten Rom for språk (Ipsos, 2015) viser at flere lærere opplever det som utfordrende med et språklig mangfold i klasserommet. I sammenheng med dette kan det tenkes at det finnes et behov for økt kompetanse blant lærere rundt arbeid med flerspråklighet og et språklig mangfold. Å tematisere, samt løfte frem språk i et læringsmiljø kan skje gjennom en transspråklig tilnærming. Fokuset i fellesskapet blir rettet mot positivitet tilknyttet en flerspråklig praksis. Gjennom en transspråklig tilnærming vil man oppfordre og oppmuntre den flerspråklige til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar i egen språklig praksis. Det å kunne flere språk vil sees på som en ressurs, og den kunnskapen flerspråklige elever sitter med vil bli anerkjent og brukt (García & Wei, 2019, s. 37).

2.2.3 LAP – En tilnærming til språklig mangfold i klasserommet

I rapporten Rom for språk (Ipsos, 2015, s. 36) rapporterer lærerne om språklige utfordringer i skolen tilknyttet elever som ikke har norsk som morsmål og særlige utfordringer tilknyttet 1. trinn hvor elevene ofte har en manglende begrepsforståelse. En tilnærming i klasserommet som særlig rettes mot et språklig mangfold presenteres av Chumak-Horbatsch (2019, s. 7). Hun har gjennom sin forskning løftet frem en tilnærming for lærere som underviser i et språkmangfoldig klasserom. Tilnærmingen «linguistically appropriate practice» heretter kalt LAP, oversettes til norsk som *språklig hensiktsmessig praksis*. Tilnærmingen tar hensyn til språklige forskjeller og mangfoldet blant elever. Målet er å anerkjenne samt verdsette de ulike språkene barna har med seg inn i skolen. Videre tar den sikte i å tilpasse både det faglige og

det sosiale slik at elever kan oppleve språklig utvikling, samt å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever.

LAP var i utgangspunktet utviklet som undervisningsmetode for nyankomne elever som ikke kunne språket i skolen, men Chumak-Horbatsch (2019, s. 7) har i ettertid oppdaget at LAP bidrar til å styrke alle elevers kunnskap rundt språk og språkmangfold. Tilnærmingen grunner i et sosialkonstruktivistisk læringssyn hvor kunnskap skapes gjennom barnets erfaringer og samhandling med andre. Barnet lærer altså best dersom læringen knyttes til egne erfaringer og tidligere kunnskap i en sosial samhandling med andre. Læreren fungerer som en støtte i prosessen hvor kunnskap etableres gjennom å legge til rette for situasjoner hvor kunnskapsutvikling kan foregå. Dette gjennom å gi elevene utfordringer og støtte i læringsprosessen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 12).

Gjennom LAP løftes et inkluderende læringsmiljø frem som avgjørende og grunnsynet bunner i flerspråklighet som en ressurs. Chumak-Horbatsch (2019, s. 9) trekker frem betydningen av holdninger tilknyttet bruk av språk. Språk likestilles i alle prosesser og flere språk brukes parallelt om hverandre. Språkkunnskaper eleven innehar har verdi i alle kommunikasjonssituasjoner, og blir brukt på tvers av språkene en mestrer. Chumak-Horbatsch (2019, s. 20) har videre løftet frem noen punkt LAP-lærere særlig arbeider etter. Det første er en helhetlig opplæring for alle elever, uavhengig av språkkompetanse. Elevene støttes der de er sin læringsprosess og LAP-lærere ser hver enkelt elev, deres mestringsområder og behov for støtte. LAP-lærere ser på sitt klasserom som et komplekst språklig økosystem. Klasserommet er sammensatt av flere bestanddeler i form av elever med ulik kunnskap og bakgrunn. Samlet sett utgjør det ifølge Chumak-Horbatsch (2019, s. 20) et unikt språkgrunnlag i klasserommet. Dette kan ligne en transspråklig tilnærming hvor det er den samlede språkkunnskapen hos en person som har verdi i samtaler med andre (García & Wei, 2019, s. 37).

Chumak-Horbatsch (2019, s. 8) hevder at en måte å synliggjøre det unike språklige mangfoldet og språkene blant elevene kan være gjennom å reflektere de ulike språkene i det fysiske rommet. Dette kan gjøres ved blant annet plakatoppslag på andre språk, bilder eller flagg. Det å tilpasse det unike språkgrunnlaget i klasserommet er ifølge Sollid (2019, s. 17) en språkpolitisk verdi. Hun presiserer at en forutsetning i dette arbeidet er at elevene responderer positivt på lærerens initiativ, noe som kan grunne i gode relasjoner og et trygt læringsmiljø. Elevene må oppleve trygghet i egen språkkompetanse og at deres flerspråklighet har en plass i

klasserommet. Dette bragte vår nysgjerrighet rundt arbeid med å skape et læringsmiljø på 1. trinn, og hvilken effekt dette har for inkludering av flerspråklige elever. Videre i Sollid (2019, s. 1) sin studie kommer det imidlertid frem at elevenes språkerfaringer har en utydelig plass i skolen. Det viser seg at når språk og språklig mangfold tematiseres skjer det spontant etter initiativ fra læreren (Sollid, 2019, s. 15). Laihonen og Szabó (2017, s. 121) hevder at språkideologier kan gjenspeiles i skolemiljøene.

For oss ble det derfor interessant å se hvordan lærernes holdninger og erfaringer tilknyttet flerspråklighet gjenspeilet seg i klasserommet.

2.2.4 Realisering av språklig mangfold i klasserommet

Den norske språkpolitikken har som formål å fremme og styrke det norske språket og samtidig anerkjenne og verdsette språklig mangfold. Ifølge Sollid (2019, s. 17) spiller skolen som utdanningsinstitusjon en nøkkelrolle i å implementere og virkeliggjøre denne språkpolitikken. I overordnet del av læreplanen er det språklige mangfoldet blant elevene løftet frem. Her heter det blant annet at «kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I læreplan for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) omtales seks kjerneelementer som har som hensikt å løfte frem ulike sider av den norskfaglige kompetansen som elevene skal utvikle gjennom opplæringa. Et av kjerneelementene heter språklig mangfold og handler om at elevene skal oppleve at språket er en del av vår identitet. Elevene skal også lære om hva det innebærer å bli respektert som språkbruker.

Kjerneelementet løfter frem en kreativ og utforskende tilnærming til språk og språkbruk blant elevene. Som lærer i den norske skole plikter du derfor å arbeide med tema som språk og identitet. Imidlertid er det ifølge Sollid (2019, s. 17) et handlingsrom for hvordan dette realiseres i klasserommet. Som rapporten Rom for språk (Ipsos, 2015) viser er det stor variasjon i hvorvidt flerspråklighet tematiseres i norske klasserom. Dette kan begrunnes i at vi som mennesker er ulike og farges av holdninger og ideologier. Dessuten har læreren stor metodefrihet i klasserommet og læreplanens mål kan realiseres på ulike måter. García (2008, s. 391) argumenterer for at alle lærere som har undervisning i klasserom med et språklig mangfold bør ha kunnskap om de politiske og sosiale forholdene flerspråklighet inngår i, og samtidig inneha didaktisk kunnskap og praksis knyttet til flerspråklighet. Cummins et al. (2011, s. 153) presiserer hvor stor betydning en lærers valg kan ha for den enkelte elevs liv.

Hvordan elever møtes i skolen kan derfor være av avgjørende faktor for elevers identitetsutvikling.

Ifølge Monsen og Randen (2017, s. 138) vil det være naturlig å dra nytte av ressursene og den kompetansen elevene har utviklet i språket de behersker best, som for noen elever er andre språk enn norsk. Dette krever at elevenes morsmål løftes frem som en ressurs i klasserommet. En forutsetning for dette er at læreren både ønsker og ser nytten av å gjøre det. På den måten vil lærerens holdninger til og refleksjoner rundt nytteverdien av å bruke morsmål i undervisning, ifølge Monsen og Randen (2017, s. 139) være av stor betydning og avgjørende for i hvilken grad dette blir gjort. For noen elever vil læreren være den eneste voksenpersonen de snakker norsk med. Et klasserom med elever med ulik språklig, religiøs og kulturell bakgrunn enn majoriteten stiller krav til læreren. Læreren må være bevisst dette mangfoldet og holdninger en selv har til flerspråklige elever og undervisningen de har krav på. Slike holdninger og verdier er *læreroppfatninger* (Monsen & Randen, 2017, s. 139). Borg (2006), sitert i Monsen og Randen (2017, s. 139-140) skriver at læreroppfatninger er personlige implisitte antagelser som en anser som sanne og vanskelig å endre. Læreroppfatningene har stor påvirkning i opplæringen og av den grunn bør læreren være bevisst sine holdninger og verdier i tilknytning undervisning av flerspråklige elever. Ifølge Monsen og Randen (2017, s. 140) har læreren et spesifikt ansvar å fremme et positivt syn rundt flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs. Videre poengterer de at i et flerspråklig klasserom er det særlig viktig å løfte frem ressursene elevene har, fremfor å se flerspråklige elever i et mangelperspektiv. I et slikt perspektiv blir ofte flerspråklige elever sammenlignet med elever med norsk som morsmål.

Den norske skolen styres av politiske forhold og språklige ideologier i samfunnet. McGroarty (2010) forklarer begrepet språkideologi som forestillinger om språk som ofte er implisitte og selvsagte (vist i Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 55). Videre påvirker det hvordan vi ser på språket og brukerne av språket. En ideologi som ofte knyttes til flerspråklige elever er *enspråklighetsideologi* og *nativespeakerism* (Ortega, 2019, s. 24). Enspråklighetsideologi baserer seg på en forestilling om at det finnes et idealspråk og alle språkbrukere vil bli målt opp mot dette (Blommaert, 2009, vist i Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56). En slik ideologi viser seg å være, ifølge Olaussen & Kjelaas (2020, s. 56) særlig utbredt i skoler både i verden, men også i Norge. Nativespeakerism omhandler å se kompetansen en tilegner seg gjennom å lære seg norsk som andrespråk, som mangelfull i sammenligning med kompetansen til en person med norsk som morsmål (Ortega, 2019, s. 24). Skolen skal ifølge Cummins (2012, s.

xiii) utvikle barnet til noe mer enn utgangspunktet de kom med. For flerspråklige barn er derimot tilfellet ofte at skolen blir et sted som gjør dem til noe mindre enn de er. Dersom skolen har en språkideologi som legger lokk på elevenes kunnskaper om andre språk enn norsk, kan det bidra til å gjøre barnet mindre i skolen.

Ifølge Borg (2011, s. 378) vil lærerens oppfatning om språk påvirke deres didaktiske praksis. På den måten vil opplæringen elevene møter i skolen særlig avhenge av læreren som underviser. I Pettit (2011, s. 130) sin studie kommer det frem at lærere ofte har lave forventninger til de flerspråklige elevene. Ifølge Olaussen og Kjelaas (2020, s. 62) vil lærernes syn på flerspråklige elever bli indirekte reflektert i måten de blir omtalt på. Det være seg i spesifikke termer slik som minoritetspråklig, flerkulturell, fremmedspråklig eller andrespråkseleven. Det kan også gjelde måten flerspråklige elever blir gruppert i et «vi- og dem»-perspektiv. Begrepene og lærernes omtale av elevene kan bidra til å synliggjøre, samt skape forskjeller mellom elevene (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 62). På den måten ligger det mye makt i valg av ord når en omtaler andre mennesker.

I den sammenheng viser Palmer (2011, s. 110) sin studie at flere lærere omtaler flerspråklige elever som svake, da manglende språkferdigheter i majoritetsspråket sidestilles med lav intelligens. En mulig følge av dette er at flerspråklige elevers opplevelse og prestasjoner blir påvirket av lærerens omtale og forventninger. I likhet med dette viser Olaussen og Kjelaas (2020, s. 67) sin studie at lærerne assosierer flerspråklighet med dårlig progresjon og svake språkferdigheter. Et annet funn i studien er at lærere assosierer begrepet flerspråklighet med elever som har bakgrunn fra andre land og et annet morsmål enn norsk. De knytter det blant annet ikke til personens forhold til språk og hvilken situasjon en befinner seg i, slik Aarsæther (2013, s. 66) gjør.

Østbergutvalget (NOU:2010:7) konkluderer med at flerspråklighet er nødt til å ses som en verdi og i et berikelsesperspektiv. Videre legger de frem: «Det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked». Utvalget viser til et behov for økt flerkulturell og flerspråklig kompetanse blant lærere i skolen. Dette støttes blant annet av Olaussen og Kjelaas (2020, s. 73) som etterlyser økt didaktisk kompetanse hos lærere om flerspråklighet og språkideologier for å kunne realisere læreplanens mål om at flerspråklighet er en ressurs.

2.2.5 Tre klasserom for flerspråklige elever

Chumak-Horbatsch (2019, s. 2) har gjennom sin framstilling av LAP tatt utgangspunkt i en forskningsoppsummering som omfatter skoler i 15 ulike land i Nord-Amerika, Europa, Australia, Japan og Norden. Basert på forskningsmaterialet har Chumak-Horbatsch (2019, s. 8) presentert og konkludert med det hun trekker frem som tre klasserom for flerspråklige elever; *assimilerende*, *støttende* og *inkluderende*. Vi vil presisere at dette er kun en framstilling og det vil som i alle klasserom finnes variasjoner innenfor hvert enkelt tilfelle.

Det første klasserommet heter *assimilerende*. Her omtales klasserommene som enspråklige og forholder seg kun til én kultur. Målet i klasserommene er at elevene skal lære seg skolespråket, uten å trekke inn elevenes erfaringer eller andre språkkunnskaper. I *assimilerende* klasserom bygger opplæringen på en ide om at elevene kun kan lære seg et språk av gangen og at det derfor er viktig å lære seg det aktuelle skolespråket så raskt som mulig (Chumak-Horbatsch, 2012, s. 38). En slik tilnærming kan minne om *ensspråklighetsideologi* som viser seg å være utbredt i verden og Norge (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 56), en vil derfor trolig kunne møte på slike klasserom ute i den norske skolen.

Det andre klasserommet heter ifølge Chumak-Horbatsch (2012, s. 38-40) *støttende*. Her har de fortsatt en enspråklig opplæring, men læreren viser interesse i elevenes kultur og andre språk elevene kan. Lærerne er støttende gjennom blant annet å oversette informasjon til foresattes språk eller lære seg en strofe på elevens morsmål for å kunne kommunisere. Likevel ligger hovedfokuset på en språkutvikling for elevene rundt det aktuelle skolespråket.

Inkluderende er navnet på det siste klasserommet. Det språklige mangfoldet som er representert blant elevene er også synlig i rommet. I slike klasserom er flerspråklighet en aktuell tematikk hvor man utforsker ulike språk, og trekker frem likheter og forskjeller. Foreldre blir også inkludert og oppfordret til å dyrke elevenes morsmål. I dette klasserommet sikter de mot en opplevelse av flerspråklighet og mangfold som en ressurs (Chumak-Horbatsch, 2012, s. 38-40). Dette klasserommet kan minne om en transspråklig tilnærming hvor alle elevers ulike språkferdigheter løftes frem som en ressurs i klasserommet (García & Wei, 2019, s. 86).

2.3 Begynneropplæring

Målet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan lærere tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. Vi ser spesifikt på hvordan dette foregår på 1. trinn og vil derfor befinne

oss i begynneropplæringen. Palm et al. (2018, s. 13) knytter begrepet begynneropplæring til overgangen mellom barnehage og skole, og de fire første årene i skolen, men spesifiserer videre at begynneropplæring er spesielt knyttet til første og andre trinn. Haug (2006, s. 7) viser til at begrepet ofte overlapper andre begreper som innskoling, skolestart og den første opplæringen. Begrepet blir altså ofte knyttet til det som skjer ved skolestart, men at begrepets innhold også omfatter innhold som skjer gjennom de tre-fire første årene i skolen. Det finnes ingen klar definisjon for begrepet begynneropplæring, vi vil derfor i dette delkapitlet avklare noe av begrepsinnholdet. Begrepet finnes heller ikke i dokumenter som ivaretar barns rettigheter, men begrepsinnholdet kan en derimot gjenkjenne i læreplanen og andre styringsdokument. Begynneropplæring som begrep omhandler blant annet overgangen fra barnehage til skole, den første opplæringen i regning, lesing og skriving, samt det å ta del i et læringsmiljø og det å være elev (Palm et al., 2018, s. 13). En god begynneropplæring vil fungere som et grunnlag for resten av skolegangen. For elever med norsk som andrespråk kan kvaliteten på opplæringen de får være avgjørende for om en vil lykkes i videre skolegang (Danbolt, 2013, s. 207).

Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 143) har gjennom sin forskning av læreres forståelse av begrepet begynneropplæring kommet frem til at begrepet kan forstås som noe mer enn isolert fagopplæring. De tar derfor sikte på å forstå begrepet begynneropplæring gjennom to perspektiver; en smal og en vid. En smal forståelse har fokus på opplæring i fag. Dette kommer til syne i læreplanverket, hvor klare kompetansemål stiller krav til kunnskap og ferdigheter innenfor lesing, skriving og regning (Kunnskapsdepartementet, 2017). En vid forståelse forklares av Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149) som de faguavhengige områdene i skolen. Det dreier seg om å utvikles som en del av noe større, der elevene lærer hvordan en er elev og hvordan en tar del i en klasse, rutiner og regler. I en vid forståelse av begynneropplæringen inngår arbeid med å etablere et godt læringsmiljø som legger til rette for faglig og sosial utvikling. Dette krever ferdigheter og kunnskap hos elevene som ikke blir presentert i læreplanen, men som finner sted i begynneropplæringen uavhengig av fag.

Ifølge Hoff-Jenssen et al. (2020) må en vid forståelse av begynneropplæringen være til stede for at en smal forståelse av begynneropplæringen skal fungere godt. Sammensetningen av en vid og en smal forståelse av begynneropplæringen skaper en helhetlig begynneropplæring. Altså vil en helhetlig begynneropplæring dreie seg om å både sørge for en god lese-, skrive- og regneopplæring, samt det å bli en elev innenfor trygge og stabile rammer.

2.3.1 Lek i begynneropplæringen

En sentral del av begynneropplæringen er lek. Lek er et vidt begrep med flere definisjoner. Vi begrunner vår forståelse i Broström (2019, s. 44-45) sin definisjon. Han hevder at lek skal være frivillig, indre motivert, preget av fantasi og at lek er kommunikasjon. Videre blir det presisert at dersom lærere skal innvie lek i sin pedagogiske praksis er det viktig med en felles forståelse for hva lek egentlig er.

I overordnet del av læreplanen er leken et område som er spesifikt rettet mot de yngste barna i skolen. Her står det skrevet at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Leken er avgjørende for læring og trivsel, og på den måten er den innlemmet i både den vide og den smale forståelsen av begynneropplæringen.

Lek drives av kommunikasjon og er en viktig arena for språkutvikling. I heftet *Leik og Læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* skisserer Håland (2005, s. 13-16) skriftspråkstimulende leksituasjoner som inviterer til språklig undring og oppdagelser hos elevene. I sykehusleken, som er en av rollelekenes Håland trekker frem, fungerer læreren som en pådriver gjennom blant annet læringsfremmende dialoger. Håland (2005, s. 13) presiserer at leken og særlig rolleleken gir gode muligheter for skriftspråkstimulering, og at målet vil være å viske ut skille mellom lek og læring. Ifølge Palm (2019, s. 144) er slike aktiviteter svært gunstige for flerspråklige elever. Rolleleken tar ofte utgangspunkt i barnas interesser og livsverden og dermed er det gode muligheter for å skape sammenheng mellom leken og lese- og skriveopplæringen. Organisert rollelek i undervisningen kan bidra til at de flerspråklige elevene blir bedre integrert i leken og dermed kan andrespråket utvikles. Palm (2019, s. 144) presiserer at når læreren legger til rette for slik rollelek, krever det kunnskaper hos læreren. Det være seg kunnskap om lek som inkluderer hele elevgruppen, slik at elevenes forkunnskaper og kompetanse oppleves som nyttig. Bøyese (2005, s. 41) løfter også frem lærerens forkunnskaper som sentralt i bruk av lek. Hun hevder at som lærer må en være bevisst hvilke språkferdigheter leken stiller krav til. En rollelek vil kreve mer av elevenes språkferdigheter enn regellek som for eksempel gjemsel eller sisten.

Barn i skolen skal oppleve både den frie leken med mål om trivsel, fantasi og relasjonsbygging, men også den lærerstyrt leken som tar sikte på å bidra til barns læring og utvikling av fagkunnskap og sosial kompetanse. I midlertid viser Lillejord et al. (2018, s. 13)

sin forskningskartlegging at til tross for at leken bidrar til faglig og sosial læring hos elevene, er den marginalisert allerede tidlig i skoleløpet. Skolen har ifølge Lillejord et al. (2018, s. 13) hatt et sterkt fokus på målbare læringsresultater de siste tiårene. Ang (2014) beskriver undervisningspraksisen som mer formalisert, og en følge av dette er mindre rom for lek for de yngste barna i skolen (vist i Lillejord et al., 2018, s. 13).

2.3.2 Bokstavinnlæring

En annen sentral del av begynneropplæringen er bokstavinnlæring som i det ordinære klasserommet vil foregå på norsk. Lese- og skriveopplæringen vil ifølge Danbolt (2013, s. 187) ta utgangspunkt i det muntlige norske språket for så å bruke det som en bro over til skriftspråket. Palm (2019, s. 136) presiserer at den første lese- og skriveopplæringen krever en fonologisk og morfologisk bevissthet hos eleven, for å kunne skille mellom språklig innhold og språklig form. For å kunne skille ut lyder og stavelser i et språk fordrer det god kjennskap til fonologien innenfor et språk. Hun presiserer videre at for at en elev skal ha et optimalt utbytte av begynneropplæringen vil det være nødvendig med et større ordforråd på opplæringspråket. Palm (2019, s. 137) presiserer betydningen dette vil ha for lærere med flerspråklige elever, og at oppmerksomhet må rettes mot potensielle utfordringer elevene kan ha under lese- og skriveopplæringen.

2.3.2.1 Hvor hurtig skal bokstavinnlæringen foregå?

I begynneropplæringen vil en sentral del av opplæringen bestå av lese- og skriveopplæring. Innenfor norskfaget i førsteklasse har det lenge vært diskutert hvor raskt bokstavinnlæringen bør foregå. Ifølge Palm et al. (2018, s. 24) har norske klasserom lang tradisjon for en langsom progresjon, der en introduserer en bokstav i uka. Sunde et al. (2019, s. 1) argumenterer derimot i sin forskning for en raskere bokstavprogresjon ved å introdusere to bokstaver i uka. En hurtigere bokstavprogresjon gir muligheter til å differensiere leseopplæringen for alle elevene (Sunde et al., 2019, s. 14). Deltagerne i studien består av 952 førsteklassinger sør i Norge. Elevene har ulike forutsetninger og bakgrunn, hvor Sunde et al. (2019, s. 4) oppgir at 15,2% av elevene har begge foreldrene født i land utenfor Skandinavia og 11,1% av elevene har en av foreldrene som er født i land utenfor Skandinavia. Forskningen viser at en raskere progresjon virker positivt på elevenes utvikling av bokstavkunnskap, ordlesning og staveferdigheter som er sentrale ferdigheter i leseutviklingen. Videre presiserer Sunde et al. (2019, s. 7-9) at en hurtig bokstavprogresjon gir elevene mulighet til å trene på alle bokstavene over lengre tid, både ved lesing og skriving. Her kan lærerne tidligere oppdage om

elevene strever med å tilegne seg bokstavkunnskapen, og på den måten gi tidlig innsats dersom elevene har behov for det. En motsetning til dette er Frost og Solems (2017) vist i Palm et al. (2018, s. 25) argumentasjon om at en hurtig bokstavprogresjon kan mangle tid til øving av fonologiske aspekter, som en del elever kan ha behov for. På den andre siden har en hurtig bokstavprogresjon ifølge Sunde et al. (2019, s. 15) en positiv virkning på elevenes leseferdigheter, også for elevene som strever med å lære seg bokstavene.

2.3.2.2 Bokstavinnlæring for flerspråklige elever

Elever med et annet morsmål enn norsk har andre forutsetninger for lese- og skriveopplæringen som foregår, enn hva elever med norsk som morsmål har (Danbolt, 2013, s. 187). Innenfor den tidlige lese- og skriveopplæringen er møtet med skriftspråket i form av bokstavinnlæring en omfattende del av opplæringen. I denne prosessen er det tradisjon for arbeid med lyder, stavelser og rim. For barn som ikke snakker norsk kan dette være en god måte å stimulere det muntlige språket på. Det legges særlig vekt på at under bokstavinnlæring for flerspråklige elever må en ha fokus på uttale, og arbeide tett med fonem-grafem koblingen (Danbolt, 2013, s. 191-192).

I norske klasserom er det tradisjon for å ha alfabetet representert på veggen. Hver bokstav har en tilhørende illustrasjon, med mål om å påminne elever om lyden som knyttes til bokstaven. Palm (2019, s. 138) presiserer at for læreren er det sentralt å forsikre seg om at alle elevene i klasserommet kjenner til det norske ordet for hvert bilde. I et språkmangfoldig klasserom kan elever kjenne til ordet på flere språk og på den måten kan det oppstå forvirring dersom bildet knyttes til andre ord enn bokstaven som representeres. Et eksempel på dette kan være dersom en elev kjenner til det engelske ordet *monkey* og knytter ordet til bokstaven *m*. Over tavla ser eleven det norske alfabetet hvor illustrasjonen av en ape tilknyttes bokstaven *a*. Det kan oppstå forvirring dersom eleven ikke kjenner til begrepet på begge språk. Videre hevder Palm (2019, s. 138) at dersom det er elever i klasserommet som allerede kan lese bokstaver på andre språk, bør også disse alfabetene representeres i rommet. Dette kan bidra til språklig nysgjerrighet og anerkjennelse for eleven som kan lese bokstavene.

2.4 Tilpasset opplæring

Som tidligere nevnt er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp i skolen. Håstein og Werner (2020, s. 20) påpeker prinsippets ordlyd. Bruken av ordet opplæring fremfor undervisning signaliserer måter læring kan foregå og en bredde i innholdet av hva som kan læres.

Opplæringstilbudet må være fleksibelt og variert slik at alle elever både utfordres og opplever

mestring med skolearbeidet, lærer og utvikler seg (Håstein & Werner, 2020, s. 23). På den måten rommer prinsippet det helhetlige opplæringstilbudet. Håstein og Werner (2020, s. 28-29) understreker videre at tilpasset opplæring er av holdningsmessig, sosial og faglig art og prinsippet gir sin fulle mening når det kobles til innholdet i opplæringen. Prinsippet gjelder for hele skolens virksomhet og skal foregå innenfor et fellesskap. Hvordan elevene blir møtt og hvordan de selv deltar i tilpasningene i undervisningen er avgjørende for læring og utvikling.

Haug (2012, s. 48) oppgir det som fornuftig å skille mellom to måter å forstå tilpasset opplæring på. Disse omtales av Palm (2014, s. 185-186) som; en smal og en vid forståelse. En smal forståelse går på tilpasninger som er rettet mot individet. Her tilpasser læreren opplæringen gjennom blant annet nivå-differensiering eller individuelle oppgaver. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring baserer seg mer på hvordan opplæringen blir tilpasset i fellesskapet. En må derimot ikke se på den smale og den vide forståelsen som to separate deler, individuelle tilpasninger kan være nødvendig for at opplæring skal kunne skje i et fellesskap.

2.4.1 Tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Ifølge Selj (2019, s. 12-13) opplever de fleste flerspråklige elever med annet morsmål enn norsk, flere utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål. Det er en naturlig forutsetning for læring at undervisningen foregår på et språk en forstår. Hun presiserer at flerspråklige elever som ikke behersker undervisningsspråket like godt, vil ha dårligere forutsetninger for å dra full nytte av opplæringen. Bøyesen (2005, s. 40) hevder at flerspråklige elever har forsert språk- og skoleutvikling, og å arbeide med å tilrettelegge for en slik forsert utvikling er ingen liten utfordring for skolen. Ifølge Monsen og Randen (2017, s. 140) kan det være krevende å tilpasse opplæringen i et mangfoldig klasserom der elevgruppen representerer ulike nivåer fagkunnskap og norskferdigheter. Et konkret eksempel på støtte for flerspråklige elever i undervisningen er arbeid med rike oppgaver. Rike oppgaver beskrives av Chumak-Horbatsch (2019, s. 29) som relevante oppgaver elevene opplever meningsfulle. Elevene skal knytte tidligere kunnskap og erfaringer til arbeidet og på den måten få en opplevelse av å være en ressurs for andre. Et særlig viktig punkt med slike oppgaver er at de skal løses sammen med andre elever. Et slikt samarbeid legger opp til relasjonsbygging og utvikling av skolespråket i en meningsfull kontekst (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 29).

Som nevnt innledningsvis er skolen lovpålagt i å tilpasse opplæringen etter de evner og forutsetninger hver enkelt elev har (Opplæringslova, 1998). Uavhengig av om en flerspråklig elev har krav på særskilt språkopplæring eller har gode språklige ferdigheter på norsk, vil tilpasninger i opplæringen forutsette at læreren har satt seg inn i elevens språklige og sosiale forutsetninger (Bøyesen, 2005, s. 40). Ved å kjenne sine elever vil læreren ha gode forutsetninger for å tilpasse opplæringen, slik at læring kan skje på best mulig måte.

Engen (2007) presenterer tre strategier i norsk skole for opplæring av flerspråklige elever. Den første strategien er en *kvantitativ differensiering*. Opplæringen er kun norskspråklig, og elevene får tilpasninger gjennom forenkling av eller et mindre omfang av det samme lærestoffet som resten av klassen. Den andre strategien som løftes frem heter *andrespråkstilnærming*. Strategien dreier seg særlig rundt lærere med kompetanse og kvalifikasjoner rundt arbeid med språk, fag og didaktikk i et flerspråklig perspektiv. I undervisning blir det tatt hensyn til at elevene har en annen språklig bakgrunn og tilpasninger blir gjort i fellesskap. Den siste strategien heter *tospråklig tilnærming* (vist i Palm, 2014, s. 189). Dette presiserer Engen (2007) som den mest ideelle tilnærmingen for elever som står i fare for å ikke henge med i opplæringen. I en tospråklig tilnærming tas elevens morsmål i bruk gjennom lese- og skriveopplæring på elevens morsmål, tospråklig fagopplæring eller ved bruk av tospråklige lærere som støtte i ordinær opplæring (vist i Palm, 2014, s. 189). En slik tospråklig fagopplæring faller under opplæringslovas §2-8 (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det som derimot kommer frem er, som tidligere nevnt, at svært mange kommuner er lite aktive i bruk av både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Monsen & Randen, 2017, s. 17).

Danbolt (2013, s. 191) presenterer konkrete momenter som tar sikte i å legge til rette for flerspråklige elevers utvikling av både tale og lytteferdigheter knyttet til norsk som andrespråk. Hun forteller at elevene lærer mye språk ved å lytte til og å omgis av språket rundt seg. Likevel er det hensiktsmessig med ytterligere tilpasninger slik at læringsutbyttet oppnår sitt fulle potensiale. I samtale kan læreren tilpasse gjennom å være tydelig, minske bakgrunnsstøy og repetere instruksjoner og beskjeder. Et annet moment for å legge til rette for flerspråklige elevers utvikling er ifølge Danbolt (2013, s. 191) høytlesning gjennom engasjement, illustrasjoner, gester og innlevelse som støtte til enkle fortellinger.

2.5 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I et sosiokulturelt læringsperspektiv settes læring i samspill med sosialisering som en prosess. Dermed skjer læring når mennesket arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng (Lillejord, 2013, s. 178). Grunnmuren i en sosiokulturell læringsteori bygger på at læring skjer i samhandling med andre. Basert på dette har teoretikeren Vygotsky (1978, s. 86) utarbeidet begrepet *den proksimale utviklingssonen*. Den proksimale utviklingssonen baserer seg på hva et barn mestrer alene, og hva barnet mestrer ved hjelp og veiledning av en voksen eller andre barn som har kommet lengre i utviklingen eller som sitter med mer kunnskap. Altså vil det være en sone hvor det ligger en potensiell utvikling. Utviklingen skjer gjennom sosial samhandling med voksne eller andre barn gjennom veiledning eller imitasjon av deres handlinger (Vygotsky, 1978, s. 88).

En sosiokulturell læringsteori løfter frem en klasseromspraksis som tar sikte på at elevene samarbeider om oppgaveløsning og har en aktiv og deltakende lærer som gir respons og tilbakemelding underveis. Teorien tar utgangspunkt i at elevene ikke skal være passive lyttere, men å selv være aktive i samspill med andre for at det skal skje læring (Lillejord, 2013, s. 179). Det blir særlig vektlagt å skape et velfungerende læringsfellesskap, slik at samarbeid og samspill fungerer godt for å videre kunne skape læring i fellesskap (Lillejord, 2013, s. 179). Dette læringsperspektivet ser vi igjen i en helhetlig begynneropplæring hvor læring skjer og skapes gjennom samhandling med andre i gode læringsmiljø.

Giæver (2014, s. 76) viser til Vygotsky (2001) sin forståelse av språkets utvikling, hvor språk utvikles i sosiale samhandlinger. Gjennom indre bearbeiding og positiv samhandling med andre, vil motivasjon skapes for å ta i bruk språket. Vygotsky var opptatt av hvordan sosial og språklig samhandling utvikler og medierer kunnskap. Denne pedagogikken forutsetter aktive elever, lærere og miljøet rundt. Ved å være den kompetente voksne spiller læreren en sentral rolle gjennom organisering av læringsmiljøet, samt gi støtte og veiledning innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (Dysthe & Igland, 2001 vist i Unhjem & Frenning, 2019, s. 176).

Forståelsen om at flerspråklighet er en ressurs springer blant annet ut fra et sosiokulturelt språksyn (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34). Det løftes frem at når den proksimale utviklingssonen er etablert vil lærere og medelever fungere som videre stillasbyggere for elevens videre læring. En total sum av den sosiale konteksten, samhandling mellom mennesker, språket og stillasbygging vil være avgjørende for all læring. Særlig viktig er dette for flerspråklige elever, hvor læring løftes frem som et resultat av lærerens valg gjennom etablering av rom for samhandling, bruk av språk og aktiviteter. Videre er det også sentralt

hvordan stillassbyggingen foregår og om hvordan og i hva læreren legger opp til i undervisning (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43).

3. Metode

I dette kapittelet presenterer vi studiens metodiske grunnlag. Vi vil først redegjøre for forskningsdesignet sett i et vitenskapsteoretisk perspektiv, samt metodiske valg gjort underveis. Deretter vil vi drøfte studiens informantutvalg, og valg av metode for datainnsamlingen: observasjon og intervju. Videre evaluerer vi studiens reliabilitet og validitet. Vi vil også trekke frem hvilke forskningsetiske vurderinger vi har gjort, og hvordan vi har handlet i tråd med etiske retningslinjer. Avslutningsvis vil vi redegjøre for valg og gjennomførelse av analyseprosessen.

Forskningsdesignet og metodevalg baserer seg på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan tilpasser tre lærere på 1. trinn læringsmiljøet for flerspråklige elever?

Videre har vi konkretisert problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål.

1. Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever?
2. Hvilke tilpasninger gjør lærerne for de flerspråklige elevene?

Forskningsspørsmålene krever observasjon som metode, men for å dekke problemstillingen ønsker vi også løfte frem lærerens refleksjoner, holdninger og tanker rundt tematikken. Dette krever intervju som metodisk verktøy.

3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

For å undersøke problemstillingen har vi valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode som omfatter intervju og observasjon. Gjennom metodene har vi fått mulighet til å gå i dybden av tre læreres undervisningspraksis på 1. trinn. Vi har lagt til grunn et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, som vil si at kunnskapen dette forskningsprosjektet frambringer er skapt i samhandling mellom oss og våre informanter.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) er det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet basert på en ide om at kunnskap konstrueres av forskerens forståelse i møte mellom mennesker i en sosial setting. Kunnskapen forskeren bringer frem er påvirket av forskeren selv, og det vil være umulig å skille mellom fenomenet som studeres, og den som studerer. I lys av denne vitenskapsteoretiske posisjonen er vi bevisste at vårt forskningsprosjekt

påvirkes av våre relasjoner til fenomenet som undersøkes. Funn og kunnskap studien bringer frem, er konstruert i en sosial samhandling mellom oss som forskere og forskningsobjektene. Det vil også si at eventuell videre forskning rundt våre funn vil kunne bringe ny kunnskap eller motbevise det vi har kommet frem til.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 30) baserer et kvalitativt forskningsprosjekt seg på å ha en utforskende tilnærming til et forskningsområde, samt at det åpner opp for at deltakere i forskningen kan komme med egne perspektiver og dreie forskning i den retning. For å kunne svare på hvordan tre lærere tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever, ser vi det hensiktsmessig å ha en utforskende tilnærming til forskningsfeltet. Dette begrunnes i at det ikke finnes en standardisert mal for hvordan lærere skal arbeide med tilpasset opplæring. Vårt forskningsprosjekt drives derfor frem av informantenes valg og praksis. På den måten har vi fått muligheten til å undersøke spørsmål vi ikke hadde forestilt oss i forkant av forskningsprosjektet, slik som lærernes holdninger til flerspråklighet, og gi det plass i studien.

3.1.1 Mikroetnografisk studie

Innenfor kvalitativ forskning vil det overordnede målet være å utvikle forståelsen av fenomener som er tilknyttet personer og situasjoner i deres livsverden (Dalen, 2013, s. 15). En kvalitativ forskningstilnærming som særlig undersøker folks handlinger og hendelser i sammenheng som fremstår naturlig for dem, er etnografiske studier (Kjelaas, 2020, s. 29), der vår studie finner sted. Etnografien inntar ofte en tolkende holdning, som tar sikte i å oppdage hvordan en bruker språk, hva de tror om språk og hvorfor, som deler av en sosialt konstruert virkelighet (Heller, 2008, s. 255).

Etnografiske studier grunner i et tolkningsorientert perspektiv og tar sikte i å utforske og oppdage et fenomen som foregår innenfor områder man vanligvis ikke har tilgang til (Heller, 2008, s. 250). Som lærerstudenter er klasserommet en arena vi kjenner godt til, men gjennom en etnografisk tilnærming har vi fått en unik mulighet til å undersøke hvordan lærerne arbeider med tilrettelegging. For å få en dypere forståelse av muligheter og utfordringer lærerne opplever i dette arbeidet kreves en mer detaljert og metodisk tilnærming, slik etnografien tilbyr. I et historisk perspektiv har etnografiske studier vært forbeholdt møter med fremmede og uoppdagede kulturer over en lengere periode, men har i senere tid endret seg til å også kunne studere kjente kulturer (Postholm, 2010, s. 45). Ifølge Heller (2008, s. 262) kan etnografiske studier vare i kortere tidsperioder, og hun vektlegger fremfor alt at målet med forskning vil være å svare på det en undersøker. Dette mastergradsprosjektet finner sted

innenfor mikroetnografien. Vi tar sikte på å identifisere og beskrive mønster rundt hva som foregår innenfor tilpasset opplæring i to forskjellige klasserom, framfor å skulle avdekke og finne en objektiv sannhet om hvordan det skal foregå. På den måten har vi fokus på bestemte klasserom og miljøer, i motsetning til en bredere makroetnografisk tilnærming som mulig ville undersøkt et stort antall klasserom. Dette samsvarer med hvordan Postholm (2010, s. 48) beskriver mikroetnografien, et nærstudium av en mindre sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet. Heller (2008, s. 254) beskriver prosessen ved en etnografisk studie gjennom flere steg, hvor det første steget baserer seg på å finne ut hvor en ønsker å forske. Som mastergradsstudenter i begynneropplæring falt valget på 1. trinn, basert på ønsket om å undersøke hvordan lærerne tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever, og i håp om å gi et verdifullt bidrag til dette området.

3.2 Utvalg av informanter

Når det gjelder antall informanter som skal inngå i et forskningsarbeid, hevder Kvale og Brinkmann (2017, s. 148) at antallet avhenger av formålet ved undersøkelsen. Vi valgte å begrense antall informanter til tre lærere, som gir oss muligheten til å få en større forståelse og gå i dybden av deres undervisningspraksis. I tråd med forskningsetiske prinsipper om anonymisering har vi gitt informantene, elever og skolene fiktive navn. Mia og Marit arbeider på Blå skole, mens Kristin arbeider på Grønn skole. Begge skolene ligger i distriktskommuner i Nord-Norge. Grønn skole ligger i en vesentlig mindre kommune enn blå skole, med omtrent halvparten av innbyggertallet.

En del av forskningsarbeidet er å foreta et utvalg av informanter til datainnsamlingen. I denne prosessen startet vi med rekrutteringsarbeid, der vi benyttet oss av rekrutteringsstrategien portvakten. Gleiss og Sæther (2021, s. 41) beskriver en portvakt som et bindeledd mellom forskeren og aktuelle informanter. Portvakten har tilgang til det som foregår på innsiden av feltet, og kan sette forskeren i kontakt med aktuelle deltakere. Valg av skolene baserer seg på et tilgjengelighetsutvalg. Ved å benytte oss av portvaktmetoden kom vi i kontakt med aktuelle informanter på skolene som oppfylte våre utvalgskriterier. En lærer på 1. trinn med kontaktlæreransvar for en eller flere flerspråklige elever, var kriterier for deltagelse i forskningsprosjektet.

For å sikre deltagelse fra informanter begynte vi med å lage et nettverkskart over familie, venner og bekjente som jobber på ulike skoler. Gjennom nettverkskartet valgte vi hver vår portvakt på to ulike skoler. De utvalgte portvaktene spurte sine kollegaer, nærmere bestemt

lærerne på 1. trinn, om de kunne stille som informanter. Informantene, heretter kalt Marit og Kristin, takket umiddelbart ja. Marit og Kristin jobber på 1. trinn på hver sin skole i ulike kommuner, noe som var ønskelig for å løfte frem ulike undervisningspraksiser. Mia var en av våre portvakter fra nettverkskartet, hun er en vi kjenner godt og skulle derfor i utgangspunktet ikke være deltakende i prosjektet. Allerede første dag i datainnsamlingen på blå skole oppdaget vi et svært tett samarbeid mellom vår informant Marit og Mia. De underviser for samme elevgruppe og virket å ha åpen dialog, gjensidig støtte og felles målsettinger for undervisningen. Dessuten utgjorde Mia også kriteriene for utvalg. For å besvare problemstillingen på best mulig måte, så vi det hensiktsmessig å inkludere Mia i vårt prosjekt. Hun takket ja og på den måten endte vi med tre informanter. En slik strategi for rekruttering omtales av Gleiss og Sæther (2021, s. 42) som snøballmetoden. Strategien baserer seg på at forskeren bruker en allerede etablert kontakt med en deltaker, til å videre komme i kontakt med andre aktuelle deltakere. Vi kunne med fordel inkludert flere informanter i vårt prosjekt slik at funnene kunne vært mer representative for lærere ved 1. trinn. I tillegg kan det tenkes at studien ville vært mer differensiert i form av at flere ulike lærere anvendte ulike tilpasninger for sine elever. Til tross for dette valgte vi i å gjennomføre prosjektet med tre informanter basert på ønsket om å løfte frem lærernes refleksjoner.

Gleiss & Sæther (2021, s. 42) presiserer at maktforhold står sentralt i portvaktmetoden. Portvakten vil stå med makten til å kunne påvirke forskningsresultatet, basert på hvem en videre setter forskeren i kontakt med. Vi endte med to ulike portvakter som igjen hadde ulike relasjoner til informantene. På blå skole hadde portvakten Mia en god relasjon til oss, samt til sin kollega Marit som kan påvirke forskningsresultatet. Det finnes en mulighet for at både Mia og Marit har satt relasjonene først, i form av å etterstrebe det vi har sett etter, framfor å vise realiteten av situasjonene. Dessuten kan forskningsprosjektet påvirkes av vårt personlige kjennskap til Mia, da det kan tenkes at vi vil fremstille Mia på best mulig måte. For å motvirke dette var vi oppmerksomme på å forklare for Mia og Marit at vi ikke var ute etter å vurdere, men heller å løfte frem deres erfaringer og opplevelser rundt tilpasninger i læringsmiljøet for flerspråklige elever. I tillegg har vi i feltarbeidet og i arbeid med analysen forsøkt å være så objektive som mulig til Mia og hennes didaktiske praksis. På grønn skole har portvakten vi fikk fra nettverkskartet, og som er en vi kjenner godt, ikke vært deltakende i vårt prosjekt. Portvakten har imidlertid godt kjennskap til vår informant Kristin, som igjen kan påvirke forskningsresultatet. Forholdet mellom portvakten og forskningsdeltakere kan også påvirke resultatet, hvor forskningsdeltakeren kan føle på presset til å takke ja til

deltakelse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). For oss ble det derfor særlig viktig å forklare informantene, både skriftlig og muntlig, deres rett til å trekke seg fra prosjektet underveis og frem til prosjektets slutt.

Grunnet forskningsprosjektets omfang og hva studien tar sikte på å utforske, valgte vi å avgrense våre informanter til lærere. Slik vi erfarer det står de nær virkeligheten av hvordan det er i klasserom i den norske skole. Deres perspektiver, meninger og erfaringer er derfor av avgjørende betydning for vår studie. Selv om elevene er til stede under våre observasjoner, er de ikke inkludert som en del av studiens utvalg. Imidlertid har vi i enkelte tilfeller løftet frem situasjoner der elevene spiller en sentral rolle for hvordan lærerne tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. I slike tilfeller anonymiseres elevene med fiktive navn. Det samme gjelder skolene og lærerne, og på den måten ivaretar vi anonymiteten for alle deltakere. Elevenes tilstedeværelse i klasserommet er en sentral påvirkende faktor for dette mastergradsprosjektet, da lærernes pedagogiske praksis kan påvirkes av elevgruppen. Til tross for dette valgte vi å ikke innhente samtykke til deltakelse i prosjektet fra elevenes foresatte på grunn av tidsbegrensninger og fordi det er lærernes arbeid som er fokuset i vår studie.

3.2.1 Informantene

Blå skole

På blå skole jobber Mia og Marit som kontaktlærere på 1. trinn. Mia og Marit har et tett samarbeid og virker å ha et felles elevsyn og pedagogisk praksis. Iblant velger vi derfor å presentere hva informantene sier og gjør samlet, men siterer informantene hver for seg og skiller mellom dem dersom de er uenige. Marit er lektor og har gått grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn med mastergrad i matematikk. Hun har jobbet i fire år. Mia er lektor med tilleggsutdanning og har gått grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn, med mastergrad i begynneropplæring norskfaglig rettet. Hun jobber nå sitt første år i skolen som kontaktlærer. På trinnet er det 36 elever, Mia og Marit har kontaktlæreransvar for 18 elever hver. De benytter seg i stor grad av tredeling, der trinnet fordeles i tre grupper med 12 elever. Undervisningen foregår parallelt og elevene har tre lærere i tre ulike fag. I all hovedsak foregår matpauser, oppstart og avslutning av dagen i de ordinære klassene. På 1. trinn er åtte av elevene flerspråklige med varierende norskspråklig kompetanse, og alle åtte mestrer det norske muntlige språket godt. Skolen har ikke tilbud om særskilt norskopplæring, heretter kalt SNO, morsmålsopplæring eller innføringsklasse, som blant annet begrunnes med at en annen skole i kommunen tilbyr dette. De flerspråklige elevene deltar dermed i alt av ordinær

undervisning. Skolen har derimot et språkverksted, der to av elevene på 1. trinn deltar. Språkverkstedet er et tilbud for elever med språkvansker, og ikke primært for elever med norsk som andrespråk.

Grønn skole

Kristin er kontaktlærer på 1. trinn ved grønn skole. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning, er utdannet førskolelærer, og tatt videreutdanning med PAPS² og GLSM³. Hun har jobbet tjue år som lærer. Skolen har to paralleller på 1. trinn, 1A og 1B, og Kristin har kontaktlæreransvar for en av klassene. Kristin og kollegaen organiserer undervisningen hver for seg og undervisningen foregår innad i klassene. Klassen består av 24 elever, 12 av dem er flerspråklige. I kommunen er det to flyktningmottak der flere av elevene i klassen er bosatt. To uker før vi besøkte skolen bestod klassen av 26 elever, men to av elevene fra asylmottaket flyttet. Dermed kan en si at skolen og klassen bærer preg av strømninger til og fra asylmottaket. Elevgruppen har et mangfold av språk. Noen av elevene er enspråklige, noen flerspråklige, og det er stor variasjon i elevenes norskspråklige kompetanse. Noen av elevene er nylig kommet til Norge, og har ikke et aldersadekvat muntlig norsk språk. Skolen har ikke tilbud om SNO, morsmålsopplæring, mottaks- eller innføringsklasse. De nyankomne elevene deltar dermed i all ordinær undervisning, og har ingen tilbud utenom dette. Under våre observasjoner var det minimum to andre voksne i tillegg til Kristin til stede i klasserommet til enhver tid. All undervisning foregår i klasserommet, med unntak av en undervisningsøkt der klassen har stasjonsundervisning.

² PAPS – Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet

³ GLSM – Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring

Vi har laget en oversikt over informantene og informasjon vi finner relevant ved skolene.

Tabell 1- Oversikt over informantene og skolene

Lærer	Utdanning innen flerspråklighet	Trinn	Skole	Antall flerspråklige elever	Kommune med flyktningmottak	Mottaks-klasse på skolen	Innførings-klasse på skolen	Tilbud om SNO
Mia	Ja	1. trinn	Blå	8/36	Nei	Nei	Nei	Nei
Marit	Ja	1. trinn	Blå	8/36	Nei	Nei	Nei	Nei
Kristin	Nei	1. trinn	Grønn	12/24	Ja	Nei	Nei	Nei

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen har foregått på blå og grønn skole. Skolene ble besøkt i en periode på to uker i slutten av november, en uke på hver skole. På denne tiden hadde elevene gått på skolen i omtrent tre måneder. Hvert opphold besto av fire dager med observasjon og et intervju med informantene den siste dagen. Underveis har vi hatt feltsamtaler og i samarbeid med informantene utviklet en skriftlig oversikt over språk blant elevene, som vi anser som svært nyttige for vårt forskningsprosjekt. Dette vil vi gå nærmere inn på i følgende kapittel.

Datamaterialet består samlet sett av to intervju, 32 timer med observasjon tilhørende 21 sider med feltnotater, feltsamtaler og to skriftlige oversikter over språk blant elevene.

Gjennom datainnsamlingsprosessen har vi i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet, vært særlig bevisste vår påvirkning. Kunnskap konstrueres gjennom forskerens forståelse og tanker som skapes i møte mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Sett i lys av dette er vi særlig bevisste på at vår tilstedeværelse i klasserommet, samt relasjon til informantene kan påvirke resultatet for forskningen i ulik grad. Vårt første møte med lærerne og elevene var første observasjonsdag. Dette var i utgangspunktet ikke ønskelig, men på grunn av lang reisevei hadde vi ikke muligheten til å bli kjent med informantene og elevene i forkant. Dette resulterte i at første dag og særlig den første undervisningsøkten ble påvirket av vår tilstedeværelse i klasserommet. Vi opplevde at elevenes fokus i stor grad var rettet mot oss, samt at de tre lærerne brukte tid av undervisningen til å introdusere oss. Videre kan det

tenkes at vår tilstedeværelse kan ha påvirket hvordan lærerne valgte å planlegge og gjennomføre undervisningen. Våre informanter var godt informert om prosjektet i forkant av datainnsamlingen, og det kan tenkes at informantene ønsket å oppfylle noe av det vi så etter. Dette er påvirkende faktorer vi ser som svært vanskelig å unngå. Vi er derfor bevisste i at særlig vår tilstedeværelse i klasserommet, samt relasjon til informantene er påvirkende faktorer for resultatet av dette forskningsprosjektet.

3.3.1 Metodetriangulering

Ved å gjennomføre både intervju og observasjoner benytter vi oss av metodetriangulering. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 32) er triangulering av metode å kombinere ulike innsamlingsmetoder innenfor den samme tilnærmingen. Kjelaas (2020, s. 28) beskriver dette som *bredde*, dette er et sentralt kjennetegn ved etnografiske studier. Vanligvis benytter etnografisk forskning seg av en kombinasjon av observasjon og intervju (Heller, 2008, s. 256). Dette støttes også av Kjelaas (2020, s. 28) som hevder at metodetriangulering og særlig deltagende observasjon er sentrale kjennetegn ved etnografien. Studiens forskningsspørsmål krever visse metodiske verktøy, og gjennom metodetriangulering har vi fått mulighet til å studere problemstillingen fra ulike vinkler. Ved å kun benytte oss av observasjoner kunne vi risikere å ikke få innsikt i informantenes refleksjoner og erfaringer i tilretteleggingsarbeidet, og ved kun å intervju kunne vi risikere at lærernes utsagn ikke var nært nok virkeligheten. Hensikten er med andre ord at metodene skal utfylle hverandre, noe vi opplever at de gjør da det informantene sier ofte henger sammen med hva vi har sett i klasserommene.

3.3.2 Observasjon

Gleiss og Sæther (2021, s. 31) beskriver observasjon som en god forskningsmetode dersom en ønsker kunnskap om hva noen gjør, som handlinger og samhandling med andre mennesker, og ikke bare hva de tenker eller sier. Da vi skulle undersøke hvordan lærerne tilpasser for flerspråklige elever, så vi det ikke tilstrekkelig med kun intervju som metode. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) er observasjon godt egnet når forskeren ønsker direkte tilgang til det en undersøker. Dermed kunne observasjonene gi oss direkte informasjon om hvordan lærerne tilpasser i læringsmiljøet, og et innblikk i hva som faktisk foregikk i undervisningen. I tillegg kan observasjonsdataene gjøre det lettere å kontekstualisere det som blir sagt i intervjuene, tilføye informasjon og vise sammenheng eller brudd mellom hva som blir sagt og gjort. Vi observerte ordinære klasseromssituasjoner, altså i undervisning med en hel skoleklasse, fremfor i grupper med færre elever. Som tidligere nevnt utgjør tre lærere vårt

utvalg. I etterkant ser vi at vi med fordel kunne inkludert elevene som en større del av observasjonene, dette i den oppfatning av at deres innspill spiller en sentral rolle for hvordan læreren responderer, tilrettelegger og gjennomfører undervisning. Likevel vil vi understreke at vi har fått tilstrekkelig informasjon om tilpasninger gjennom å se på hva lærerne gjorde og deres refleksjoner i intervjusamtaler.

I forkant av datainnsamlingen utformet vi et semistrukturert observasjonsskjema (se vedlegg 1). I tråd med et etnografisk forskningsdesign, ønsket vi å være utforskende i møte med klasserommene og informantene. Ved å ha et semistrukturert observasjonsskjema fikk vi muligheten til å notere ned det meste av hva vi observerte i klasserommet, og i etterkant tolke observasjonene, samt ta dem videre til intervjuet. Skjemaet tar for seg tid, hva som skjer, tolkning og spesielle kommentarer. Gjennom observasjonene var vi opptatt av å skille mellom beskrivelse og tolkninger, i form av å beskrive hva vi faktisk så og i etterkant komme med en tolkning av situasjonen. Gleiss og Sæther (2021, s. 105) presiserer at det er et skille mellom beskrivelse og tolkning, til tross for dette vil beskrivelsene innebære fortolkning basert på valg forskeren tar om hva en ønsker å notere ned som viktig. For å styrke våre beskrivelser av hendelsene i klasserommet utformet vi en overordnet bolk som tar for seg generell informasjon med mål om å forklare rammene rundt observasjonene, som klasserommets utforming, elevgruppen og generell organisering.

I forkant av et observasjonsarbeid bør en avklare hvilken observasjonsrolle en inntar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 107). Første dag i feltarbeidet hadde vi en samtale med informantene der vi snakket om deres forventninger til oss, samt hvordan vi ønsket å opptre i klasserommet. Ved begge skolene introduserte informantene oss til elevene. De forklarte at vi var studenter på besøk for å se hvordan de har det i klasserommet. I utgangspunktet ønsket vi å innta en observatørrolle der vi er så lite deltakende som mulig, da vi tenkte dette kunne påvirke studiens resultater. Realiteten ble annerledes da vi i løpet av første dag opplevde det naturlig å ha interaksjoner med førsteklasingene. Dermed ble vi deltakende observatører som også er sentralt innenfor etnografien. Vi opplevde elevene som nysgjerrige rundt oss som nye mennesker i klasserommet, og vår observasjonsrolle ble dermed mer flytende mellom fullstendig observatør og fullstendig deltagende, slik Gleiss og Sæther (2021, s. 106) omtaler det. Videre forklarer Gleiss og Sæther (2021, s. 107) at å veksle mellom observatørrollene er hensiktsmessig i klasseromsforskning. Stort sett var vi fullstendige observatører da informantene gjennomgikk lærestoff og ved tavleundervisning, og inntok rollen som fullstendig deltagende da elevene arbeidet med oppgaver.

I etnografien stilles det store krav til dokumentasjon (Kjelaas, 2020, s. 41). Under observasjonene noterte vi for hånd, hver for oss for å sikre datamaterialets validitet. Gleiss og Sæther (2021, s. 116) presiserer viktigheten av å ikke stole på egen hukommelse, men å være konsekvent på å skrive ned alt underveis. I etterkant av hver observasjonsdag gikk vi gjennom observasjonene sammen og førte det inn i en digital versjon av observasjonsskjemaet (se vedlegg 5). Her fikk vi muligheten til å utfylle hver enkelt situasjon som ble notert, samt tilføye umiddelbare tolkninger og refleksjoner. Under denne prosessen så vi det svært nyttig å være to observatører. På den måten fikk vi mulighet til å sikre nøyaktigheten av våre observasjoner og ha umiddelbare diskusjoner i etterkant av dagen. Vi forsøkte å utfylle hverandres beskrivelser, gjennom ulike nedskrevne detaljer i hvert vårt notat, og ved å bekrefte eller avkrefte observasjoner vi gjorde hver for oss. For å gi nyanserte og helhetlige beskrivelser av våre observasjoner, etterstrebet vi å notere tykke beskrivelser, som Kjelaas (2020, s. 45) fremhever ved etnografiske studier. Ifølge Fangen (2010, s. 212) er tynne beskrivelser begrenset til å gjengi observerbare fakta, tykke beskrivelser derimot gir et mer nyansert bilde av situasjonen, der en inkluderer deltagernes og egne fortolkninger. For å bevare de spontane samtalene vi hadde, noterte vi ned stikkord knyttet til umiddelbare tolkninger og tanker. Dette ser vi på som en styrke i vårt prosjekt der forskningen ikke bare baserer seg på én forsker, men på to. På denne måten kan det tenkes at studien får et mer nøytralisert resultat, da begge perspektiv på situasjoner og analyser har blitt lyttet til og vurdert.

I feltarbeidet erfarte tidlig at det var begrensinger for hvor mye vi klarte å ta inn med det blotte øye. På blå skole hadde Mia og Marit undervisning parallelt i ulike klasserom. Første dag observerte vi i hvert vårt klasserom, men opplevde tidlig at vi foretrakk å være to under samme observasjon. Som tidligere nevnt ser vi på dette som en styrke for våre beskrivelser og tolkninger. Videoopptak ble ikke aktuelt for oss da vi ønsket å ha en så naturlig tilnærming til klasserommet som mulig.

3.3.3 Intervju

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) er intervju godt egnet når forskeren ønsker detaljerte og fyldige beskrivelser av informantens oppfatninger og erfaringer av et fenomen. Kvale og Brinkmann (2017, s. 22-23) beskriver forskningsintervju som en samtale med en viss struktur og hensikt. Et mål for intervjuet vil være å innhente beskrivelser om informantens livsverden, for så å fortolke betydningen. Intervjueren er i en maktposisjon da

han eller hun definerer og kontrollerer samtalen. I arbeid med denne studien er målet å få informasjon om hvordan lærerne tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. For å få innsikt i dette har vi valgt kvalitativt intervju som metode. Det finnes flere måter å gjennomføre et intervju på. Gleiss og Sæther (2021, s. 80) forklarer at i semistrukturerte intervjuer er spørsmål formulert i forkant, men måten en går frem på kan variere ut ifra hva informanten gir av svar. Det kan være struktur for samtalen, men også muligheter for at samtalen kan ta veien dit den ledes av informantens respons. På den måten kan informantene ha mulighet til å reflektere rundt egne opplevelser og erfaringer, noe som gjorde det semistrukturerte relevant for oss. De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonene på dag fem av feltarbeidet. Intervjuet på grønn skole varte i 24 minutter, og intervjuet på blå skole varte i 50 minutter. De foregikk på grupperom på skolene, utvalgt av informantene.

I forkant av feltarbeidet utformet vi en intervjuguide (se vedlegg 2). Postholm og Jacobsen (2016, s. 78) skriver at en intervjuguide er en oversikt over tema en bør komme inn på under intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden tenkte vi gjennom hvilke spørsmål vi skulle inkludere, og måten vi skulle stille dem på. Vi sørget for å bruke åpne spørsmål da de gir rom for refleksjon og samtale. Under intervjuene fungerte intervjuguiden som et grunnlag for samtalen, men vi så oss ikke nødt til å følge guiden slavisk.

Ved å bygge det opp på denne måten fikk vi muligheten til å stille spørsmål til det vi hadde observert underveis, noe som førte til at vi ikke stilte nøyaktig samme spørsmål i begge intervjuene. I tillegg åpnet det for at informantene kunne tilføye sine tanker rundt relevante situasjoner som oppsto gjennom uken. I starten av intervjuguiden finner en generelle spørsmål om informanten, slik som bakgrunn og erfaringer i yrket. Slike spørsmål stilte vi innledningsvis for å få en god start på samtalen, men også fordi det er relevant informasjon som kan være hensiktsmessig å presentere tidlig for leseren. Dette kan også begrunnes i Gleiss og Sæther (2021, s. 91) sin argumentasjon der rekkefølgen på spørsmålene har betydning for samtaledynamikken og hvilken informasjon intervjuet gir, og det er nyttig å starte med spørsmål som informanten kan svare på. Intervjuguiden består videre av spørsmål innenfor kategoriene skolen, klassen, elevene og tilpasset opplæring, som vi anser relevante for problemstillingen og vårt forskningsprosjekt. En kan se dette i lys av hva Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) forteller om intervjuguiden, der de ulike temaene i intervjuguiden skal springe ut fra problemstillingene som undersøkelsen skal belyse.

Intervjuene ble tatt opp gjennom nettskjema-diktafon utviklet av UiO. Gleiss & Sæther (2021, s. 96) påpeker at ved å ta opptak av et intervju får en også muligheten til å direkte sitere informanten i forskningen. Ved bruk av lydopptaker fikk vi muligheten til å være mer deltakende, fremfor å ha fokus på å notere ned samtalen underveis. Når det er sagt gjorde diktafonen at vi ble noe passive når det gjaldt fyllord i samtaler, da vi var redde for at det ville forstyrre transkriberingen. Det gjorde at samtalen mistet noe av sin naturlige flyt til tider, da vi for eksempel nikket fremfor å si «ja». Vi valgte å notere noe underveis, slik som uttrykksmåter, håndbevegelser og kroppsspråk, som ikke kommer frem i en lydfil. Dette gjorde vi for å gi oss selv og leseren et større bilde av konteksten. Den ene av oss noterte og den andre stilte informantene spørsmål. Slik gjennomførte vi begge intervjuene.

I etterkant av intervjuene transkriberte vi opptakene for å videre kunne analysere samtalen og vise til funn. Det kan være fordeler og ulemper ved intervju som metode. Creswell og Guetterman (2021, s. 252) forklarer at en av ulempene er at forskeren kan vinkle datamaterialet til fordel for ønsket resultat. Dette presiserer viktigheten av å være bevisst sin rolle som forsker, og at det er hensiktsmessig å vurdere egen rolle kritisk i arbeid med datamaterialet. Dette kommer vi tilbake til i analysekapittelet.

I utgangspunktet var planen å gjennomføre observasjoner og intervju med to informanter, en på hver skole. Som tidligere nevnt endret antall informanter seg fra to til tre. Dette gjorde at intervjuforløpet ble noe annerledes, da vi endte med et gruppeintervju og et individuelt intervju. Denne justeringen viser fleksibilitet, noe Kjelaas (2020, s. 28) trekker frem som et vesentlig kjennetegn ved etnografiske studier, der en både kan og bør gjøre endringer underveis i forskningsprosessen. Gleiss og Sæther (2021, s. 80) presiserer at når flere informanter intervjues samtidig, kan det være i form av et gruppeintervju. I det individuelle intervjuet opplevde vi at Kristin henvendte seg til oss, og hadde til tider elementer av en samtale fremfor et formelt intervju. Vi erfarer at under gruppeintervjuet ble det i større grad flyt i samtalen, da informantene bygget videre på hverandres innspill og utfylte hverandre. Det kan imidlertid skyldes det gode samarbeidet mellom informantene. Gleiss og Sæther (2021, s. 81) argumenterer for at i gruppeintervju kan dynamikken ofte forsterkes av at informantene får impulser fra andre, ikke bare forskeren. Til tross for fordeler ved gruppeintervjuet, følger det også med utfordringer. Vi erfarte at gruppeintervjuet ble lengre, og dermed mer tidkrevende å transkribere. Dette kan riktignok skyldes flere informanter, og at det ble et intervju som i større grad bar preg av en dagligdags samtale, som igjen var målet for intervjuet.

3.3.4 Feltsamtaler og språkoversikt

I forkant av feltarbeidet var vi forberedt på å gjennomføre intervjuer og observasjoner. Tidlig erfarte vi at feltsamtaler med informantene var svært nyttige. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 80) er feltsamtaler ustrukturerte intervjuer i forbindelse med observasjonsstudier, og de kan gi informantene mulighet til å løfte frem det de ønsker å snakke om. Videre presiserer Gleiss og Sæther (2021, s. 101) at feltsamtalene ofte er mindre planlagt og kortere enn mer formelle intervjuer. I vårt tilfelle viste det seg å være samtaler før og etter undervisning, samt lunsjpauser med informantene. På blå skole ble vi med på trinntid, og gjennom uken var vi til stede da lærerne samarbeidet og planla undervisning. I tillegg har vi hatt interessante samtaler og diskusjoner med andre kollegaer, noe vi utelater fra datamaterialet, men som likevel er verdifulle for oss da det har gitt oss en dypere forståelse for lærerens og skolens praksis.

Gjennom feltsamtalene kom det frem at lærerne ikke hadde fullstendig oversikt over hvilke språk elevene snakker. Vi valgte derfor i samarbeid med informantene å utforme en skriftlig oversikt, som ved begge skolene representerte et mangfold av språk. Det viste seg at oversiktene ble svært nyttige. I intervjuene tok både Kristin, Marit og Mia initiativ til å ta i bruk oversiktene. De studerte, pekte og refererte og virket å ha god nytte av den. Selv ble vi under observasjonene, særlig da det oppstod interessante situasjoner med flerspråklige elever, opptatte av å se til oversiktene. Det hendte at vi oppdaget andre språk enn norsk blant elevene, og i tilfeller der elevene hadde interaksjoner på andre språk, søkte vi oss til oversiktene for å se om elevene delte språk. Dermed bidro oversiktene til en dypere forståelse av den språklige dynamikken i klasserommene. Samlet sett kan vi si at de fungerte som gode verktøy i datainnsamlingen.

3.4 Behandling av data

3.4.1 Transkribering

I arbeid med å behandle dataene har vi omskrevet og skrevet ut observasjonsnotatene, og skriftliggjort de muntlige intervjuene. Gjennom lydopptak har vi transkribert intervjuene. I transkripsjonen har vi valgt å bruke bokmål som skriftform, dette for å anonymisere informantene ved å fjerne dialekttrekk. Elevnavn og annen identifiserbar informasjon har blitt omskrevet til fiktive navn. Transkripsjonene har blitt lest gjennom flere ganger med tilhørende lydopptak på øret, for å sikre at ingen detaljer har blitt utelatt. I gjengivelse av

sitater der betydningen av innholdet ikke kommer tydelig frem har vi lagt til utfyllende ord i klamme. Eksempelvis kan det se slik ut «De kan ikke [det norske] språket».

3.4.2 Analyse og tolkning av data

Vår analyseprosess av datamaterialet har tatt utgangspunkt i en tematisk analyse, som ifølge Johannessen et al. (2018, s. 280) er å se på fellestrekk i datamaterialet, og videre skape overordnede tema som kan besvare forskningsspørsmål og problemstilling. I analyseprosessen har vi hatt en abduktiv tilnærming til datamaterialet. En abduktiv analysemåte baserer seg på å ha noen forhåndsbestemte tema eller kategorier basert på teori og forskning, men også rom for nye tema underveis som datamaterialet etableres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Selve analyseprosessen vil vi beskrive nærmere i kapittel 3.8.

Med utgangspunkt i vår analyse av datamaterialet vil resultatet preges av vår posisjon innenfor tematikken. Det er våre fortolkninger av utsagn og handlinger som løftes frem og resultatet vil være påvirket av dette. Det er viktig for oss å løfte frem vårt ståsted innenfor temaene flerspråklige elever og tilpasset opplæring. Vi ser på flerspråklighet som en ressurs og personlig er vi nysgjerrige på språk og andre kulturer. Vi har også en ide om at dersom elevene får en solid og helhetlig begynneropplæring, vil det skape godt grunnlag for videre opplæring for alle barn uavhengig av språklige kunnskaper og ferdigheter. Vår holdning som er forankret i et ressursorientert elevsyn, kan ha innvirkning på intervju og observasjoner. En tendens kan være at vi har fokusert ensidig på positive aspekter ved flerspråklighet, eller at vi har undervurdert utfordringene lærerne opplever i dette arbeidet. Dette har vi forsøkt å være bevisst gjennom hele forskningsprosessen, da ønsket er å ha en helhetlig forståelse av kompleksiteten rundt arbeid med å tilpasse i læringsmiljøet for flerspråklige elever.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet i et forskningsprosjekt beskriver Gleiss og Sæther (2021, s. 202) som kvaliteten på prosjektet, og om undersøkelsene som er gjennomført kan stoles på. Gjennom datainnsamlingen og behandling av data i etterkant, har det vært viktig for oss å være bevisste på at vår tilstedeværelse, bakgrunn og erfaringer kan påvirke resultatet. Det har ikke vært oppnåelig for oss å etterstrebe en så objektiv forskning som mulig, slik det fremmes i forskningsteori. For oss ble det viktig å legge frem vår posisjon innenfor tematikken, slik at leseren kan se hvilket utgangspunkt vi står med. Det vi derimot forholder oss til er den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, der vår studie vil være preget av egen subjektivitet

(Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). En vil ikke oppnå objektivitet i forskning, og ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 203) skal analysedelen fremme alle perspektiver. Samtidig er vi bevisste på at egne tolkninger vil påvirke resultatene.

Det vi derimot har gjort for å begrense vår påvirkning er å variere datainnsamlingsmetoder, samt å være to til stede i prosessen fra innhenting, transkribering og analyse av data. For oss ble det sentralt å ha så tjukke beskrivelser som mulig underveis i prosessen. Vi har hatt et ønske om å gjøre prosjektet så transparent som mulig, for å vise hvordan vi har kommet frem til våre funn. I tråd med en sosialkonstruktivistisk tradisjon fremmes det å ha rike beskrivelser, hvor målet er å gjøre forskningsprosessen transparent, slik at leseren selv kan vurdere resultatet som presenteres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

3.6 Validitet

Data er representasjoner av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Gleiss og Sæther (2021, s. 204) definerer validitet som kvaliteten på datamaterialet samt tolkninger og konklusjoner gjort av forskeren. I hvilken grad de ulike delene i forskningsdesignet henger sammen, forteller noe om oppgavens validitet. Utgangspunktet for vurderingen av validitet er innen positivistisk tradisjon et ønske om å utvikle kunnskap som i størst mulig grad reflekterer virkeligheten slik den faktisk er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205). Kvale og Brinkmann (2017, s. 277) legger særlig vekt på praktisk klokskap hos forskeren som avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert i forskningen. Det er flere grep som kan styrke validiteten i vår studie. Som tidligere nevnt har vi valgt å bruke metodetriangulering. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 205) kan det styrke validiteten for å sikre at informasjonen som kommer frem, er mest mulig korrekt da vi undersøker et fenomen gjennom ulike verktøy. Kvale og Brinkmann (2017, s. 281) presiserer at forskningsintervju har fått en del kritikk fordi informantens informasjon kan være usann, som gjør at funnene ikke er valide. Med det tatt i betraktning, gjør metodetriangulering at vi til en viss grad kan kontrollere om det informantene forteller stemmer, fordi vi har gjennom observasjon fått tilgang til en del av informantens virkelighet. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 205) kan også respondentvalidering styrke validiteten. Ved flere tilfeller i intervjuet stilte vi oppfølgingsspørsmål til våre observasjoner gjennom uken. På den måten åpnet vi opp for at informantene fikk mulighet til å gi innspill på våre fortolkninger og reflektere over egen pedagogisk praksis.

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som undersøkes, og de konkrete dataene. Det er med andre ord et målingsfenomen som dreier seg om dataene er valide representasjoner av det generelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I den sammenheng har vi forholdt oss kritisk til hvordan forskningsprosjektets sentrale begreper er operasjonalisert for å vurdere i hvilken grad vi måler det vi ønsker å måle. Et sentralt begrep i denne studien er tilpasset opplæring. Selv om det er klare definisjoner i litteraturen og styringsdokumentene, er det et omfattende begrep og dermed kan det tenkes at informantene har ulike oppfatninger av begrepet. For å kunne sikre at det ikke oppstår misforståelser adresserer vi dette i intervjuet, der vi spør om etter hva informantene forbinder med begrepet tilpasset opplæring.

Analytisk generalisering krever gjennomsiktighet, god argumentasjon og tykke beskrivelser for tolkninger og resultater. Med dette er det vår oppgave å overbevise og argumentere om at forskningsprosjektets fortolkninger kan være overførbart. Ut i fra argumentasjonen er det opp til leseren å bedømme hvorvidt studien er gyldig i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 291-292). Grunnet studiens omfang vil ikke funnene generaliseres, men kan imidlertid gi nyttig informasjon og muliggjøre at en leser kjenner seg igjen i arbeidet med å tilrettelegge i læringsmiljøet for flerspråklige elever.

3.7 Forskningsetiske hensyn

Dette forskningsprosjektet er utarbeidet i tråd med forskningsetiske retningslinjer, som ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 43) er krav en skal følge når en bedriver forskningsarbeid. De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, og tar til sikte i å sørge for at ny kunnskap kan skapes gjennom fri og forsvarlig forskning (NESH, 2021). I arbeid med vår studie har det vært særlig viktig å forholde seg til de forskningsetiske retningslinjene ettersom våre forskningsobjekt er lærere som har gitt oss tilgang til sine klasserom og arbeidshverdag. Dessuten har det vært unge elever til stede som mulig ikke er klar over omfanget av vårt besøk. Vi har gjennom Sikt fått vårt prosjekt vurdert og godkjent i henhold til forskningsetiske retningslinjer (se vedlegg 3). I tillegg til dette har vi gjennom hele prosessen vært særlig bevisste situasjoner hvor etiske dilemmaer kunne oppstå.

3.7.1 Informert samtykke

Et informert samtykke er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 44) et grunnprinsipp i all forskning, hvor kravene som stilles er frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart. I forkant av datainnsamlingen etablerte vi kontakt med de aktuelle informantene. Deretter sendte vi ut et kortfattet informasjonsskriv om prosjektet på e-post, samt deres rolle som informant dersom de valgte å takke ja. Videre utformet vi et samtykkeskriv med utvidet informasjon om prosjektet (se vedlegg 4), samt informantenes rettigheter og hva datamaterialet brukes til. Vi har også informert deltakerne både skriftlig og muntlig om muligheten til å trekke seg fra prosjektet frem til publiseringsdato. Etter å ha gjennomgått informasjonsskrivet, bekreftet informantene ved å takke ja til deltakelse i prosjektet og signerte samtykkeskjemaet.

Ved dette forskningsetiske prinsippet finnes det en sårbarhet for oss som forskere i prosjektet. Dersom en av informantene velger å trekke seg før masteroppgavens publiseringsdato må studien endres og store deler av datamaterialet forsvinne. Vi har vært bevisste på dette gjennom prosjektet, men valgte å ta risikoen ettersom vi har totalt tre informanter og stort nok datamateriale dersom det skulle skje endringer underveis.

Under våre observasjoner er det til enhver tid elever til stede. Elevene var ikke informanter og vi valgte derfor innhentet vi ikke samtykke fra elevenes foresatte. Elevene har deltatt i generering av datamaterialet, men har vært anonyme gjennom hele prosessen. Dessuten er det lærerne som har vært vårt fokus. Likevel har vi informert foresatte om vår tilstedeværelse i klasserommet, dette gjorde vi sammen med informantene. På klassenes ukeplan sto det informasjon om at vi gjennomførte et masterprosjekt og at vi ville observere lærerne i klasserommet i fem dager. Foreldre hadde mulighet til å ta kontakt med lærerne for ytterligere informasjon, men dette skjedde ikke. Vår tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket elevene. Vi har valgt å observere klassen som en helhet, og ikke isolert sett på en gruppe med elever. På den måten forsøkte vi å unngå at elevene skulle føle seg utvalgt og oppleve å være annerledes i en gruppe. Det kan tenkes at noen elever kan ha tatt skade av vår tilstedeværelse i form av at det viker fra normale rytmer og rutiner i klasserommet, men da dette dreide seg om et relativt kort tidsrom valgte vi likevel å gjennomføre prosjektet.

3.7.2 Konfidensialitet og anonymisering

Kravet om konfidensialitet er et annet grunnprinsipp innen forskningsetikk. Det dreier seg om at innsamlet informasjon om personlige forhold skal behandles med fortrolighet og være konfidensielt (NESH, 2021, s. 24). De involverte i studien, lærere og elever, er anonymisert for å sikre og ivareta deres personvern i tråd med forskningsetiske retningslinjer. For å skjule deres identitet er navn og arbeidsplass erstattet med fiktive navn, både i transkripsjonen og i oppgaven. Vi har valgt å utelate nøyaktig geografisk tilhørighet og transkribert på bokmål slik at eventuelle dialekttrekk ikke skal oppdages.

Det heter at forskningsdata og annet forskningsmateriale skal deles og lagres forsvarlig (NESH, 2021, s. 25). Vi har begrenset hvem som har tilgang til datamaterialet, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 45) trekker frem som et forskningsetisk prinsipp. Lydopptakene er lagret i UiO sitt nettskjema som er en sikker løsning for datainnsamling via internett. Feltnotatene, de transskriberte intervjuene og samtykkeskjema ligger i låste skap på UiT. Masterprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt, *Multilingualism in Transitions (Multitrans)*. Etter at masterprosjektet er fullført, skal datamateriale aidentifiseres og lagres for videre forskning sammen med øvrige data for *Multitrans*. Vårt datamateriale skal kun være tilgjengelig for forskere i dette prosjektet.

3.7.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Et av Gleiss og Sæther (2021, s. 43-44) sine forskningsetiske prinsipper handler om å unngå negativ konsekvens for informantene. I forkant av prosjektet var vi forberedt på å møte informanter med ulike holdninger enn oss, det vi derimot ikke var så forberedt på var hvordan vi skulle håndtere dette. Forskningsresultatet vi bringer frem vil være påvirket av våre personlige holdninger og erfaringer, da det er våre tolkninger som løftes frem. Gleiss og Sæther (2021, s. 49) løfter frem at forskningsprosessen er påvirket av forskerens bakgrunn og syn på virkeligheten, og at dette dreier seg om posisjonaltet. Videre presiserer Heller (2008, s. 255) at et viktig grunnlag for forskningen, er å bygge en relasjon basert på tillit mellom den som forsker og det som forskes på. For oss ble dette noe utfordrende på grunn av studiens tidsbegrensning. Derfor etterstrebet vi å være så transparent som mulig i arbeidet slik at informantene fikk innsikt i det de ønsket og på den måten skape tillit.

Under feltarbeidet på grønn skole opplevde vi at våre holdninger til flerspråklighet, didaktiske valg og elevsyn skilte seg fra Kristins. Dette viste seg å bli en etisk utfordring for oss

gjennom forskningsarbeidet. Utfordringene dukket først opp under feltarbeidet, og videre så vi det utfordrende å behandle og presentere datamaterialet, da vi ønsker å gjøre det så nøytralt som mulig. Vi er opptatt av at våre uenigheter ikke skal farge hvordan vi presenterer Kristin, og vårt gjennomgående ønske er at studien ikke skal føre til negative konsekvenser for noen av informantene. Det vi derimot ønsker er å løfte frem hvordan lærerne arbeider med tilpasninger for flerspråklige elever, samt deres erfaringer rundt dette. Gjennom et informert samtykke har hun takket ja til deltagelse og har gjennom hele prosessen vært informert om hva prosjektet innebærer og vårt formål med studien. Marit og Mia på blå skole virker å dele elevsyn, holdninger til flerspråklighet og pedagogisk praksis. Vi tenker derfor at Kristin kan stilles i en sårbar posisjon da hun er eneste representant for sitt syn og sine verdier. Dette var ikke et ønskelig utfall, men snarere tilfeldig da vi på forhånd ikke visste hvordan de tre informantene forholdt seg til tematikken, samt deres pedagogiske praksis. Ifølge NESH (2021, s. 20) må forskerne sørge for at deltagerne forstår at de har rett til å avbryte deltagelsen, uten å måtte begrunne det eller at det får negative konsekvenser. Som forskere er vi i en maktposisjon ovenfor informantene, da det er vi som skal formidle våre tolkninger og oppfatninger. Forskere skal vise respekt for informantenes verdier og holdninger (NESH, 2021, s. 27), og det er vår rolle ovenfor informantene å ikke felle dommer, men å undersøke en problemstilling (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Til tross for våre ulikheter med Kristin har vi kontinuerlig hatt en trygg relasjon og god tone underveis.

3.8 Analyseprosessen

I en kvalitativ analyse er hensikten å sortere det innsamlede datamaterialet på en måte som gjør materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I forkant av datainnsamlingen ble vi enige om hva vi forventet å se ute på skolene og fordypet oss i teori om flerspråklighet, begynneropplæring og læringsmiljø. Med utgangspunkt i en mikroetnografisk studie ønsket vi samtidig å ha en utforskende og oppdagende tilnærming til klasserommene. Vi valgte derfor å ha en abduktiv tilnærming til datamaterialet, hvor sortering av innholdet er basert på koder som er utarbeidet med utgangspunkt i både empiri og teori. Etter endt datainnsamling satt vi igjen med et stort datamateriale. Med utgangspunkt i en tematisk analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 280) har vi gjennom flere prosesser sortert og kategorisert datamaterialet, og videre fått dyp innsikt i og oversikt over innholdet. En slik tilnærming har videre gitt oss muligheten til å analysere et organisert datamateriale. Fremgangsmåten vil vi videre fortelle om i kapittel 3.8.1.

3.8.1 Bli kjent med datamaterialet og etablering av kategorier

Vi har brukt ustrukturert observasjon som en av våre metoder. I felt foregikk dette ved at vi begge noterte ned observasjoner hver for oss samt umiddelbare tanker og tolkninger knyttet til det vi så. Etter endt observasjonsdag satte vi oss sammen med hver våre notater og gikk gjennom dagen. Dette førte vi inn i et felles digitalt skjema (se vedlegg 5). Ved å være to fikk vi mulighet til å hyppige dialoger om hva vi hadde observert, og på den måten ble vi bevisste subjektiviteten i studien. Under gjennomgangene delte vi våre første refleksjoner og tanker rundt det vi hadde sett, og det oppsto nye tolkninger og spørsmål som vi tok med oss videre til neste observasjonsdag. Vi gjennomførte først feltarbeid på blå skole før vi uken etter gjennomførte arbeidet på grønn skole.

Etter endt datainnsamling leste vi alt datamateriale flere ganger hver for oss, samtidig som vi kommenterte egne tolkninger knyttet til hver observasjon. Etter gjennomlesning startet vår første etablering av kategorier. Her utformet vi de første kategoriene, disse kategoriene baserte seg på et helhetsinntrykk av datamaterialets innhold. Kategoriene var *læreren går 1-1*, *skolen som organisasjon*, *organisering*, *elevaktivitet*, *flerspråkligelevsituasjon*, *språk* og *klassemiljø*.



Figur 1 - Kategorier for datamaterialet 1

Vi fargekodet datamaterialet med utgangspunkt i kategoriene, og for å holde god oversikt printet vi ut skjemaene og arbeidet med fargetusjer. På denne måten fikk vi et visuelt inntrykk av hva som var gjentakende områder og hva som skilte skolene fra hverandre.

Intervjuene sorterte vi noe annerledes. Med utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden sorterte vi intervjuene i et skjema med seks kolonner – to kolonner tilhørende hver informant, hvor en kolonne var for informantens svar og en kolonne var vår tolkning av svaret (se vedlegg 6). På denne måten fikk vi en umiddelbar oversikt over hver av de tre informantene sine svar til det samme spørsmålet og ulikheter og likheter kom tydelig frem.

Etter å ha arbeidet med datamaterialet i form av fargekoding, av både intervju og observasjoner valgte vi å skrive hvert vårt oppsummerende notat som omfattet vårt

helhetsinntrykk og trolige funn knyttet til hver skole. I etterkant av dette så vi på notatene og valgte deretter å etablere og sortere datamaterialet i et mindre antall kategorier. Datamaterialet ble igjen sortert og vi valgte kategoriene *skolen som organisasjon*, *organisering* og *språk*. Kategoriene fikk tilført innhold fra de første etablerte kategoriene.



Figur 2 - Kategorier for datamaterialet 2

Med utgangspunkt i denne sorteringen av datamaterialet så vi en tydelig kontrast mellom de to skolene. Kontrasten ble særlig tydelig for oss innenfor fire områder. *Begynneropplæring*, *språk*, *ressurser og utdanning*, *personlige erfaringer og holdninger blant lærerene*. Områdene ble derfor etablert som nye kategorier, med utgangspunkt i de tidligere inndelingene. For å skape en oversikt valgte vi å utforme et mer overordnet skjema tilknyttet disse fire kategoriene (se vedlegg 7). Innenfor kategoriene valgte vi å bruke stikkord som videre utdypet innholdet knyttet til hva datamaterialet viste fra de ulike skolene. Stikkordene baserer seg på hva datamaterialet viser. For å illustrere: under *begynneropplæring* finner vi stikkordet *lek*, i hver sin kolonne tilhørende de to skolene, sorterte vi med utgangspunkt i datamaterialet hva skolene viste knyttet til begrepet *lek*. Videre la vi til utdrag fra datamaterialet som representerte relevante funn fra observasjon og intervju. Etter å ha etablert de fire siste kategoriene gjorde vi enda en vurdering for hva som besvarer problemstillingen på best mulig måte. Vi valgte derfor å gjøre kategoriene mer overordnet og satt igjen med innholdet delt i to store kategorier, *begynneropplæring* og *språk*. De to gjenværende kategoriene, *begynneropplæring* og *språk* har et bredt innhold av datamateriale. Kategoriene omfatter *språk*, *tilpasset opplæring*, *klassemiljø* og *begynneropplæring* som vi anser som våre fokusområder, og som vil bli presentert i analysekapitlet. Det øvrige datamaterialet i form av feltnotater og to skriftlige oversikter over *språk* blant elevene, ble brukt som supplerende elementer for å skape kontekst og støtte for oss i skrivingen.

4. Presentasjon av analyse og diskusjon

I denne oppgaven undersøker vi hvordan tre lærere tilpasser læringsmiljøet på 1. trinn for flerspråklige elever. I dette kapitlet vil vi gjøre en analyse av datamaterialet med utgangspunkt i kategoriene *begynneropplæring* og *språk*. I analysen vil vi fortolke empirien i lys av teori og forsøke å besvare forskningsspørsmålene:

1. Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever?
2. Hvilke tilpasninger gjør lærerne for de flerspråklige elevene?

Spørsmålene er formulert for å løfte frem ulike sider og begrunnelser av arbeidet lærerne gjør som i sin helhet besvarer problemstillingen. Allerede tidlig i forskningsprosessen hadde vi en umiddelbar opplevelse av en kontrast mellom de to skolene. Dette utgjorde utgangspunktet for videre utforskning av datamaterialet, der vi ønsket å se hva som ligger til grunn for kontrasten. I arbeid med datamaterialet oppdaget vi tidlig at lærernes holdninger virker å være sentrale for deres didaktiske valg. Dessuten virker det å være sammenheng mellom hva lærerne tenker og gjør. Holdningene blant de tre lærerne som implisitt blir uttrykt i intervjuene er noe sprikende fra hverandre. I analysen vil vi forsøke å se holdningene opp mot didaktisk praksis, og vektlegger både intervju og observasjoner.

4.1 Et innblikk i blå og grønn skole

For å gi leseren et innblikk i hvordan det var i feltarbeid vil vi forsøke å danne et bilde av en vanlig dag ved skolene. I flere feltsamtaler med Mia og Marit på blå skole kommer det frem at de organiserer oppstart av dagen tilnærmet likt. Vi har derfor valgt å kun løfte frem eksempel fra et av deres klasserom. Vi inkluderer oppstart av dagen da det kan fortelle om hvordan lærerne organiserer dagen, men også gi et inntrykk av læringsmiljøet i de ulike klassene. Som tidligere nevnt er en del av vårt datamateriale en skriftlig oversikt over ulike språk blant elevene. Oversiktene ble utviklet i samarbeid med informantene noen dager i forkant av intervjuet. Da vi i intervjuene stilte spørsmålet «hvilke språk har elevene som morsmål og snakker de noen andre språk?» tok alle tre lærerne i bruk oversikten, og slik vi ser det, brukte den som en støtte underveis. Vi vil presisere at oversiktene representerer lærernes forståelse av hvilke språk elevene snakker. Engelsk og særlig norsk er språk elevene tar i bruk, det er bare ikke nevnt i oversikten. I det følgende vil språkoversiktene presenteres.

4.1.1 Blå skole

Det er fem minutter før skoleklokka ringer inn til første time og vi sitter i klasserommet til Marit. Klasserommet er utstyrt med benker til bruk under samling foran tavlen, og 12 pulter plassert gruppevis. I rommet ser vi norskspråklige elementer som alfabetet og muffinser med bursdagsdato for hver elev. Klasserommet er ellers utstyrt med blant annet konkreter, leker, bøker og spill. På den ene veggen henger det et fransk brev fra Super⁴ som vi vil gå nærmere inn på senere. Foruten om brevet har klasserommet ingen synlige fysiske flerspråklige elementer. Klasserommet er fylt av 18 førsteklasinger som leker på SFO. Marit er også i klasserommet og småsnakker med elevene mens hun gjør klar «dagen i dag». På tavla henger hun opp en plan for dagen som er illustrert med tekst og symboler. Etter hvert gir hun elevene beskjed om ryddetid og med det iverksettes en flytende overgang mellom SFO og oppstart av skoledagen. Elevene rydder og finner etter hvert sin plass på benkene i klasserommet. I samling hilser Marit og elevene, synger og snakker om dagen. Videre spør Marit om ukedagen og været på engelsk. Dette virker å være en rutinepreget samtale i oppstart av undervisning. Generelt bærer både Marit og Mia sin undervisning preg av høy elevaktivitet, samarbeid og en utforskende tilnærming til læring. I tillegg er det høy grad av faglig summing der elevene utforsker språket uten korrigerende fra Mia eller Marit.

På 1. trinn ved blå skole snakker to elever thai, to elever estisk, en elev snakker swahili, en elev snakker polsk, en elev snakker bosnisk og en elev snakker ungarsk. Totalt er det 8 av 36 elever som lærerne oppgir snakker andre språk enn norsk og engelsk.

4.1.2 Grønn skole

Noen minutter før skoleklokka ringer sitter vi i klasserommet til Kristin og ser rundt oss. I rommet er det 24 pulter som er plassert gruppevis. Klasserommet er forholdsvis lite, og det er trangt mellom hver pult. Over tavla henger alfabetet på både norsk og engelsk med tilhørende illustrasjoner. Bortsett fra dette viser det seg å være ingen flere synlige fysiske flerspråklige elementer i klasserommet. På veggene henger en plakat med klasseregler, illustrasjoner av muffins med elevenes bursdagsdato på og en plakat med «dagens fokus». I rommet ser vi blant annet konkreter, leker, bøker og spill. Elevene starter skoledagen i garderoben og Kristin

⁴ SUPER!! Er et program for 1.-4. trinn utviklet av MOT, for å bygge trygge og gode klassemiljø, og ivareta barns naturlige tendens til å like seg selv.

henter elevene i det skoleklokka ringer. Det tar tid før de kommer inn i klasserommet. På ryggen har elevene gule skolesekker og setter seg ved hver sin pult. Kristin og elevene hilser og synger en sang. Hun spør elevene hvilken dag det er, før hun snakker om «dagen idag», som står skrevet på tavla med tilhørende illustrasjoner. Videre spør hun på engelsk «what's the weather like today?». Dette virker å være en rutinepreget samtale ved oppstart av dagen.

I sin helhet viser våre observasjoner at Kristins undervisning er lærerstyrt instruksjon. Våre observasjoner bærer preg av mye støy og uro. Kristin forteller i feltsamtaler at hun anser det som småprat, uønsket vandring og annet støy. Vi ser også at Kristin vier mye av tiden til korrigerende av slik adferd og støy. I undervisningen er det to andre voksne til stede som kjenner elevene godt, en lærer og en assistent. I feltsamtalene kommer det frem at voksenpersonene skal fungere som ressurser for hele gruppa. Gjennom våre observasjoner ser vi derimot at ressursene organiseres opp mot enkeltelever til enhver tid.

Språkoversikten ved grønn skole viser at to elever snakker ukrainsk, to elever snakker swahili, to elever snakker engelsk og en elev snakker ungarsk. Oversikten var ufullstendig de første dagene, og av den grunn tok vi opp tråden i intervjuet. Da forteller Kristin om elevene vi ikke har notert et språk ved. Hun forteller at en elev er fra Sudan, en elev fra Nepal og en elev er fra Kongo. Språket til de to resterende elevene blir ikke oppgitt. Slik oversikten viser oppgir Kristin land fremfor språk hos noen av elevene. Vi har derfor grunn til å tro at klasserommet bærer preg av flere språk enn hva som kommer til syne i oversikten.

4.2 Et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever

For å se nærmere på hvordan lærerne skaper et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever ønsket vi å undersøke om lærerne inkluderer eller anerkjenner andre språk i læringsmiljøet. Hvordan lærerne gjør dette, utforsker vi først og fremst både visuelt og auditivt, ved å se og lytte etter andre språk enn norsk. Vi ser på hvordan lærerne velger å omtale de flerspråklige elevene. Vi ser også etter fysisk synliggjøring av andre språk enn norsk i form av flagg, plakater eller elevarbeid. En slik synliggjøring kan fortelle noe om skolens kulturelle mangfold og hvordan skolen forholder seg til mangfoldet. Dessuten kan dette fortelle noe om språkideologiene som gjenspeiles i skolemiljøene, slik Laihonon og Szabó (2017, s. 121) forteller.

4.2.1 Lærernes erfaringer med andre språk enn norsk

Gjennom vårt prosjekt ønsker vi å løfte frem informantenes personlige erfaringer med språk. Chumak-Horbatsch (2019, s. 9) trekker frem betydningen av holdninger tilknyttet bruk av språk som svært avgjørende i læringsmiljøet. Dette støttes også av Borg (2011, s. 370) som løfter frem lærerens holdninger og oppfatninger av språk er sentralt i skolen. Monsen og Randen (2017, s. 138) forteller også at med flerspråklige elever i klasserommet vil det være naturlig å dra nytte av ressursene og den kompetansen elevene har utviklet i språket de behersker best. De presiserer derimot at for at dette skal skje vil en forutsetning være at læreren både ser nytten av å bruke elevenes morsmål i undervisning, samt ønsker å gjøre det. Lærerens holdninger til og refleksjoner rundt tematikken vil være av stor betydning, og på den måten avgjørende for i hvilken grad det gjennomføres (Monsen & Randen, 2017, s. 139).

Innledningsvis i intervjuet spurte vi om informantene har språkkunnskaper i andre språk enn norsk. Marit på blå skole trekker frem at hun kan skrive og snakke engelsk, har hatt tysk og fransk på skolen og for tiden lærer hun seg finsk. Mia på blå skole forteller at hun hadde fransk på videregående, men at hun ikke har særlig store kunnskaper i fransk nå lenger. Hun forteller også at hun har hatt engelsk på skolen og at det er språket hun bruker dersom noen ikke kan norsk. «At man bruker det som en bro, et brospråk», utdyper hun. Mia og Marits erfaringer med språk viser seg å være ulike fra hvilke språk som gjenspeiler seg i elevgruppen, som vi tidligere presenterte i kapittel 4.1.1. Likevel kan vi fra dette fortelle at Mia og Marit ser på språk som viktig i kommunikasjon med andre mennesker, og en nytteverdi i å kunne flere språk.

Kristin på grønn skole forteller at hun har 60 studiepoeng i tegnspråk, og nevner ingen andre språk utover dette. Vi har grunn til å tro at hun bruker engelsk i kommunikasjon med andre, slik noen av våre observasjoner viser, men også ellers i livet. Det kan tenkes at Kristin knytter spørsmålet opp til studiepoeng da vi tidligere i intervjuet spurte om utdanning.

Videre stiller vi spørsmål om hvilke personlige erfaringer informantene har i møte med flerspråklighet. Marit på blå skole trekker frem at hun har vært på reise og jobbet på en skole i Zambia der undervisningsspråket var engelsk og at landet har 70 ulike språk. Hun forteller:

«Så jeg vil jo si at jeg har, i den praksisen da, fått følelsen av å selv være den som ikke kan språket. Så det var veldig interessant å kjenne det på kroppen, hvordan det er når vi ikke forstår, når de bare prater på sitt språk, ikke på engelsk, da skjønner du jo

ingenting. Og hvor viktig det var for meg å ha noen som snakker norsk.. Så det vil jeg si er veldig relevant og en viktig erfaring som jeg har med meg i læreryrket.»

Marit ser ut til å ha interesse for andre kulturer, og drar paralleller mellom personlige erfaringer og læreryrket. Erfaringene Marit trekker frem har gitt henne innsikt i hvor viktig det er å forstå og bli forstått. I utdraget beskriver Marit følelsen av å være «den som ikke kan språket», som kan tyde på at hun har opplevd barrierer eller utfordringer grunnet sitt ikke-dominerende språk i et flerspråklig miljø. Chumak-Horbatsch (2019, s. 9) trekker frem betydningen av holdninger tilknyttet bruk av språk som svært avgjørende i læringsmiljøet. Gjennom sine erfaringer kan Marit ha større forståelse for utfordringer elever kan oppleve som grunner i språkbarrierer. En kan ut ifra dette si at Marit ser verdien i å trekke egne personlige erfaringer med flerspråklighet til klasserommet.

I det følgende stiller vi Kristin på grønn skole det samme spørsmålet:

Sunniva: «hvilke personlige erfaringer har du med flerspråklighet?»

stillhet

Sunniva: «som om du har bodd i et annet land, eller vært på utveksling, venner og familie?»

Kristin: «nei».

Med dette oppgir Kristin å ikke ha erfaring med flerspråklighet til tross for at hun har mange år med erfaring i skolen der hun har møtt barn fra ulike kulturer og språkbakgrunner. Likevel kan det være flere grunner til at dette ikke kommer frem i intervjuet. Det kan tenkes at Kristin tolker spørsmålet som personlige erfaringer hvor hun selv har vært den flerspråklige, eller at hun forbinder klasserommet som først og fremst norsk og ikke flerspråklig.

Videre ønsket vi å undersøke om lærerne tenker at deres personlige språkerfaringer spiller inn i egen undervisning. Lærerne på blå skole forteller:

Marit: «Ja, jeg vil jo tro at det spiller inn i aller høyeste grad, absolutt. Alle de oppdagelsene du gjør i klasserommet tar du med deg til videre undervisning. Men det er jo lett å glemme alle de små nyansene i språket. Bare det at du opplever at oi, altså ordet vinke, alle de som har blå genser på seg skal vinke også begynner noen å hinke. Da ser du at, oi du vet faktisk ikke forskjellen».

Mia: «Jeg tenker jo at hvis du har, kanskje som Marit en erfaring der du opplever at folk ikke forstår deg så er du kanskje enda mer bevisst på at du ikke vil la noen andre havne i den situasjonen. Andrespråkseleven kan fort på en måte forsvinne litt i mengden i en stor gruppe med mange andre behov og det er viktig å være bevisst på det. Men så er det også det at jeg synes språk er artig».

Vi tolker utsagnet til Mia dit hen at hun refererer til Marits opplevelse av å være en som ikke blir forstått. Hun gir uttrykk for at en slik erfaring kan påvirke egen praksis og i den sammenheng løfter hun frem de flerspråklige elevene. Dette kan ses igjen i Palm (2019, s. 137) sin argumentasjon; det er svært viktig at lærerne er oppmerksomme rundt potensielle utfordringer blant flerspråklige elever i lese- og skriveopplæringen. Videre forteller Mia at ved gjennomgang av leselekse er hun svært opptatt av å gå gjennom hvert begrep ved å forklare innholdet og betydningen av begrepet. Det begrunner hun med at barna er andrespråkselever, men også små barn som ikke har utviklet ordforrådet sitt så mye enda. En slik tilpasning kan en se i lys av hva Palm (2019, s. 137) sier om viktigheten av et større ordforråd for alle elever, og særlig elever som er flerspråklige i den tidlige lese- og skriveopplæringen. Deres holdninger reflekterer læreplanens vektlegging av arbeid med språk, der alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Samlet sett vitner dette om at Mia og Marit har en holdning om at flerspråklighet er en ressurs, som Østbergutvalget (NOU:2010:7) etterlyser i skolen og i samfunnet generelt.

Vi spør Kristin på grønn skole om hun tenker hennes personlige språkerfaringer spiller inn i egen undervisning. Hun forteller:

«Jeg tror ikke det spiller noe inn [...] Jeg vet ikke, jeg har ikke tenkt over det».

Med dette ser vi at Mia, Marit og Kristin har ulike holdninger og erfaringer med andre språk enn norsk, og har grunn til tro at dette virker inn på læringsmiljøene. Det viser seg at holdningene som implisitt blir uttrykt i intervjuene er noe sprikende. Mia og Marit virker å dele synet om at flerspråklighet er en ressurs. Derimot er erfaringene Kristin beskriver først og fremst enspråklige da hun ikke uttrykker dypere refleksjoner rundt egen og barnas flerspråklighet. Dermed kan en si at kontrasten er påfallende mellom svarene til lærerne.

4.2.2 Lærernes omtale av flerspråklige elever

Lærernes syn på flerspråklige elever kan indirekte bli reflektert i måten de beskriver flerspråklige elever på (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 62). Lærernes omtale av elevene kan bidra til å synliggjøre, samt skape forskjeller mellom elevene. I intervjuet kommer det frem at Marit på blå skole aktivt bruker pronomenet «vi»:

«Vi er jo et veldig flerkulturelt samfunn. Vi har jo masse språk, vi snakker jo, vi sier ha det på finsk og hei på spansk. Vi prater jo mye forskjellige språk, så det er jo på en måte ja, sette det litt i lys for elevene».

Pronomenet «vi» er en inkluderende term og tyder på at Marit ikke skiller mellom elever med norsk som morsmål og norsk som andrespråk. Marits konsekvente bruk av pronomenet i omtale av flerspråklighet og flerkulturelt samfunn kan vise et inkluderende perspektiv på flerspråklighet. For ordens skyld bruker Mia og Marit begrepene flerspråklig og andrespråkseleven synonymt i samtale om de flerspråklige barna.

Kristin på grønn skole bruker andre termer i samtale om de flerspråklige elevene. Dette kommer frem ved flere tilfeller i intervjuet:

«Det var jo fordi det ble ganske heftig, når du har halve klassen som nesten ikke klarer, når de er minoritetspråklige ... De har ikke gått på skole i hjemlandet. De kan ingenting. De kan ikke [det norske] språket».

«Vi hadde bare norske barn. Jeg tror vi hadde én eller to utenlandske barn på hele skolen».

Kristin bruker begrepene minoritetspråklige og utenlandske barn, samt pronomenet «de» i omtale av flerspråklige elever. I intervjuet kommer det frem at hun skiller mellom norske barn og utenlandske barn. Slik Olaussen og Kjelaas (2020, s. 62) forteller kan en slik måte å omtale elevene på bidra til å skape, samt synliggjøre forskjeller mellom elevene. Vi tolker det dit hen at Kristin synliggjør forskjellen ved å sammenligne de flerspråklige elevene med elever i klassen som har norsk som morsmål. I sammenligningen ser hun de flerspråklige elevenes kompetanse som mangelfull. En slik tankegang kan vitne om språkideologien *nativespeakerism*, som viser seg å være utbredt i skolen (Ortega, 2019, s. 24). Slike uttalelser om at elevene ikke kan noen ting, som hun trolig begrunner i deres manglende norskspråklige ferdigheter, er uheldig og kan bidra til å skape større skille mellom elevene i klassen.

Uttalelsen kan også peke mot en sidestilling av elever med manglende språkferdigheter i norsk og det å ikke kunne noen ting. Dette er i tråd med Palmer (2011, s. 110) sin forskning, der flere lærere omtaler flerspråklige elever som svake. Vi forstår utsagnet «de kan ingenting» som at Kristin har lave forventninger til de flerspråklige elevene. Dette bekrefter Pettit (2011, s. 130) sin forskning som viser at lærere ofte har lave forventninger til flerspråklige elever. Slike forventninger kan påvirke skolefaglig fremgang hos den enkelte elev, da læreren er av stor betydning for læring og trivsel, slik Nordahl (2012a, s. 116) sier.

Gjennom intervjuet har vi konsekvent brukt benevnelsen flerspråklig elev, noe som kan ha innvirkning på hvilke begreper lærerne har brukt. Kristin velger å benytte seg av andre termer.

4.2.3 Fysisk synliggjøring av andre språk i klasserommet

Som tidligere nevnt hang det et brev fra Super i ett av klasserommene på blå skole. Brevet er skrevet på fransk og vitner om et utforskende språkarbeid. Dette er i motsetning til Ipsos (2015, s. 19) sin undersøkelse der flertallet av lærerne sjeldent eller aldri har plakater på andre språk enn norsk når de underviser. Marit forteller i intervjuet at brevet er skrevet av en superhelt og at elevene får det med hjem for å se om en av foreldrene kan oversette til sitt språk. Hun forklarer videre:

«Kanskje noen kjenner igjen noen lyder, bokstaver eller ord fordi det er på deres morsmål eller foreldrene sitt språk. Det er lagt opp til at hvis foreldrene har mulighet så skal de komme og oversette det til oss. Eller så kan de oversette (Marit lager gåseøyne med hendene), for vi har jo allerede det norske brevet ... Å, det her var på polsk og er det noen som kjenner igjen, er det noen som snakker polsk her? Da får vi opp litt det her med de forskjellige språkene i klasserommet. Og i sammenheng med det her spurte jeg elevene, men hva slags språk har vi i klasserommet her egentlig? Og da kom det jo, tavla ble full og alt mulig rart. Og pappa snakker svensk, det var alt mulig av språk».

Mia tilføyer «det blir jo veldig stas for de elevene som har det morsmålet, ja, det er min mamma som har oversatt det [brevet]».

I utdraget fremgår det at Mia og Marit har en positiv holdning til språk. Det vises blant annet gjennom deres interesse og nysgjerrighet for arbeid med språk. Brevet kan åpne opp for språkutforskning og det franske språket blir fysisk synliggjort i klasserommet. Forfatteren av

brevet er en superhelt, og det er mulig at dersom noen av elevene snakker fransk kan de gjennom brevet og aktiviteten føle eierskap eller stolthet til det franske språket. Det kommer frem i en feltsamtale med Mia og Marit at ved arbeid gjennom Super velger de selv hvilket språk brevet skal være på. Språkene de velger baserer seg på hvem de har tilgjengelig som språkoversetter, og at dette avhenger av enten elevenes foresatte eller gjennom andre kolleger. På den måten kan brevet bidra til synliggjøring av elevenes språk i klasserommet. Palm (2021, s. 49) argumenterer for at språket er en viktig identitetsmarkør, og ved å synliggjøre språk i klasserommet kan elevenes selvforståelse og motivasjon påvirkes positivt. Denne situasjonen illustrerer hvordan lærernes positive holdning til språk og språkutforskning kan skape situasjoner som gir muligheten for berikelse av elevers opplevelse av språk. Arbeidet kan også bidra til identitetsutvikling og øke motivasjon for læring.

I eksempelet til Marit løfter hun frem de ulike språkene i klasserommet, hun skriver de på tavla og synliggjør språkene for elevene. Dette ligner det Chumak-Horbatsch (2019, s. 8) løfter frem som en måte å synliggjøre det språklige mangfoldet blant elevene gjennom å reflektere det i klasserommet. På den måten kan det tenkes at elevene får en positiv opplevelse av å snakke flere språk. I tillegg kan elevene erfare at å snakke flere språk er en ressurs, slik det står skrevet i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Et slikt utforskende og kreativt arbeid med språk kan inngå i kjerneelementet språklig mangfold som blir løftet frem i læreplan for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det skal imidlertid understrekes at vi ikke har vært til stede under arbeid med det franske brevet, noe som ville vært svært interessant. Refleksjoner rundt arbeidet er derfor basert på Marit og Mias gjenfortelling som kommer frem i intervjuet.

Som tidligere nevnt har klasserommet til Kristin på grønn skole alfabetet på norsk og engelsk med tilhørende illustrasjoner hengende over tavla. Palm (2019, s. 138) argumenterer for at dersom det er elever i klasserommet som kan lese bokstaver på andre språk, bør alfabetene representeres i klasserommet. Det engelske alfabetet kan bidra til språklig nysgjerrighet og anerkjennelse. Når det er sagt har vi under feltarbeidet ikke lagt merke til at Kristin aktivt har tatt i bruk eller vist til alfabetet. En mulighet er likevel at elevene på eget initiativ har tatt det i bruk som støtte i lese- og skriveopplæringen. Dette har derimot ikke vært synlig for oss. På den måten kan synliggjøring av det engelske språket, visuelt fremstilt i alfabetet, påvirke elevenes motivasjon og selvforståelse, slik Palm (2021, s. 49) løfter frem.

4.2.4 Bruk av andre språk enn norsk i undervisningen

Felles for de to skolene er at undervisningsspråket i all hovedsak er norsk. Undervisningen har også elementer av engelsk. Ved skolene viser dette seg å være rutine ved oppstart av dagen der lærerne gjennomgår «dagen i dag» og snakker om været. Riktignok er engelsk et skolefag og en del av læreplanen. Av den grunn har engelsk flere funksjoner i klasserommet, det kan synliggjøre barnas språk, men er også en del av opplæringen. Marit ved blå skole forteller i intervjuet at undervisningsspråket først og fremst er norsk, men at de spesielt i oppstarten også bruker litt engelsk. Videre utdyper hun:

«Barna plopper ofte ut med et engelsk ord eller på et annet språk, og da tar vi opp tråden».

Dette samsvarer med våre observasjoner der vi har lagt merke til at elevene ved blå skole ofte kommer med spontane ord og uttrykk på engelsk. Dette gjør seg gjeldende i lek og undervisning, i dialoger mellom elevene eller ved håndsopprekning i klassesamtaler. Vi trekker en parallell til det Sollid (2019, s. 15) løfter frem, at språk og språklig mangfold tematiseres i klasserommet gjennom spontane hendelser etter initiativ fra læreren. På blå skole blir elevenes spontane ord og uttrykk på engelsk fanget opp og integrert videre i undervisningen, initiert av Mia og Marit. Når det er sagt er engelsk et språk både informantene, elevene og vi som forskere deler, det kan tenkes at elevene har spontane uttrykk på andre språk uten at vi la merke til det.

Ved hvert av de observerte tilfellene viser Marit og Mia seg aktive i å bygge videre på elevutsagnene. I følgende utdrag fra en undervisningsøkt på blå skole kommer det tydelig frem.

Elevene kommer inn fra friminutt og har norskundervisning med introduksjon av ny bokstav. På tavla står ordene hatt, hest og hus skrevet med tilhørende bilder. Vi hører «h, h, h» blant elevene mens de finner plassene sine. Mia og klassen snakker om hvilken bokstav det er, hva den heter og bokstavens lyd. Hun skifter lysbilde og vi ser *Hh* i midten av bildet. «Sånn ser den ut», sier Mia. Hun illustrerer skrivemåten med fingeren og forklarer; «starter oppe, lager en strek ned, løfter blyanten, lager en ny strek, og lager en strek imellom som en teip». Da hun har skrevet bokstaven ferdig spør hun klassen; «kan bokstaven ligne på noe annet?». Elevene kommer med flere

innspill, og en elev svarer «den store H-en ligner på en ladder». Mia svarer «ladder, ja, den ligner på en stige», og klatrer opp en imaginær stige.

Slik vi ser det er oppgaven elevene skal gjennomføre åpen og inviterer til at de skal utforske språket. Dermed kan arbeidet minne om det Chumak-Horbatsch (2019, s. 29) beskriver som rike oppgaver. Oppgaven er å se om bokstaven *h* kan ligne på noe annet og på den måten kan elevene knytte tidligere kunnskap og erfaringer i arbeidet. Det finnes ingen fasitsvar på oppgaven og alle innspill kan derfor være av verdi. På den måten kan elevene få en opplevelse av å være en ressurs i gruppen gjennom å bidra med innspill. En av elevene tar i bruk både norsk og engelsk for å svare på hva bokstaven *h* kan ligne på. Dette kan minne om det Selj (2019, s. 15) beskriver som transspråking, der språket fungerer som et dynamisk fenomen og eleven tar i bruk hele sitt språklige repertoar for å kommunisere. Mia spiller videre på elevens innspill og anerkjenner deltagelse i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med det García og Wei (2014, s. 86) beskriver som en transspråklig tilnærming i klasserommet der alle elevers språk verdsettes til tross for at undervisningen foregår på ett språk.

Til observasjonen utdyper Mia i intervjuet; «det er først og fremst for å anerkjenne at det de kommer med er bra, og for elevene rundt som ikke vet hva en ladder er, kan jo også få et nytt ord. Sånn oi, det betyr stige, det visste jeg ikke fra før. På en måte skape en ny kobling gjennom det. Og det er jo også derfor jeg mimer det de sier, eller gjør, for å vise det ekstra tydelig. For igjen, det kan være elever som ikke vet hva en stige er, det er jo noe vi ikke bruker hver dag. Og det er uavhengig om det er andrespråk, eller bare førsteklasing. Fordi de ikke nødvendigvis har begrepet, det er ikke gitt at man vet hva en stige er».

Mia anerkjenner og bekrefter elevinnspillet ved å skape sammenheng mellom ordet stige på norsk og engelsk både verbalt og nonverbalt. Gjennomgående bærer Mias undervisning preg av at hun i klassesamtaler vektlegger det nonverbale språket, med hensikt i å bryte ned begrepene for elevene uavhengig av deres språkbakgrunn. Dette gjør hun gjennom kroppsspråk og tydelige instruksjoner. En slik tilpasning kan minne om det Danbolt (2013, s. 191) trekker frem som konkrete tilpasninger for flerspråklige elevers utvikling av tale og lytteferdigheter. Tydelighet, repetisjon og engasjement er vektlagt hos læreren, noe Mias undervisning preges av. Hun begrunner bakgrunnen for tilpasningen i at elevene er førsteklasinger, og ikke nødvendigvis flerspråklige.

I intervjuet spør vi Kristin på grønn skole om hvilket språk hun bruker i undervisningen. Da svarer hun følgende:

Kristin: «Det er jo da norsk *humrer* mhm, hele tiden.»

Sunniva: «Ja, og litt engelsk?»

Frida: «Og litt engelsk bruker du»

Kristin: «Og litt engelsk ja. Det er jo fordi at det er så lite engelsktimer at man prøver å dytte inn engelsk der det går an å dytte inn».

I all hovedsak trekker Kristin frem norsk som undervisningsspråk. Dette kan ses i lys av hva García og Wei (2014, s. 68) sier, der det enspråklige perspektivet er gjeldende i mange klasserom. Likevel, som tidligere nevnt bruker Kristin engelsk ved oppstart av dagen. Det kan være mange grunner til at Kristin ikke nevner dette umiddelbart i intervjuet. I tillegg har vi også lagt merke til at hun av og til snakker engelsk i samtale med en elev. Eleven er flerspråklig og et av språkene han snakker er engelsk. På den måten får det engelske språket plass i undervisningen, og kan dessuten fungere som et verktøy for forståelse. Det Kristin derimot ser ut til å vektlegge er det faglige aspektet ved bruk av engelsk i undervisningen. Samlet sett viser utdraget at Kristin ikke uttrykker noen bevisste refleksjoner rundt bruk av flere språk i undervisningen.

Til forskjell fra blå skole har vi på grønn skole ikke lagt merke til noen spontane utsagn fra elevene på andre språk enn norsk i klassesamtaler, til tross for at det er mange språk blant elevene. Det vi imidlertid har lagt merke til på grønn skole er at to gutter med ukrainsk som morsmål har flere samtaler på ukrainsk. Guttene var plassert ved siden av hverandre i klasserommet. Dette synes vi var interessant og har gitt de to guttene fiktive navn, Aleksander og Markus. I intervjuet kommer det frem at Kristin har vekslet på om de skal sitte sammen eller med andre elever, hun forklarer det slik:

«For vi har skilt dem slik at de skal få snakke mer norsk ... Men når de sitter sammen har jeg sett at de liksom er en støtte til hverandre og det blir mer ro i klasserommet ... Jeg tenker at der de kan hjelpe hverandre, der bør de jo. Fordi Markus kan mer enn Aleksander».

Kristin forteller at Markus kan mer enn Aleksander, dette tolker vi dit hen at Markus har mer norskspråklig kompetanse. På den ene siden argumenterer Kristin for at guttene skal snakke norsk med andre elever. På den andre siden argumenterer hun for at når guttene snakker

ukrainsk sammen, er de en støtte for hverandre. Dessuten vektlegger hun at dersom guttene sitter sammen er det mer ro i klasserommet. En annen dag i feltarbeidet legger vi merke til at guttene ikke sitter sammen lenger. Valgene og begrunnelsene Kristin gjør for guttenes plassering i klasserommet kan minne om den norske språkpolitikken som Sollid (2019, s. 17) snakker om. Dersom guttene sitter sammen kan det tenkes at hun anerkjenner flerspråklighet som en ressurs. På den andre siden, dersom guttene er plassert med de norske barna, slik Kristin omtaler de, kan formålet være å styrke og fremme det norske språket. Vi er derimot usikre på hva målet for plasseringen er, mer ro i klasserommet, bruk av elevenes morsmål, styrke elevenes norskspråklige ferdigheter eller en kombinasjon av alle.

Et annet eksempel med de samme guttene er der Kristin har hatt gjennomgang på tavla og elevene skal sette i gang med en aktivitet. Guttene sitter separert, og Kristin spør «Markus har du skjønt det?» Markus nikker. «Kan du forklare det til Aleksander?», spør Kristin og peker på Aleksander. Markus nikker og går bort til Aleksander og vi hører at guttene snakker ukrainsk.

Fra observasjonen ser vi at Kristin anerkjenner andre språk i klasserommet ved å la Aleksander og Markus ha samtaler på sitt eget morsmål. På den måten blir det ukrainske språket et verktøy for forståelse og Markus kan fungere som en ressurs for Kristin og Aleksander. I dette tilfellet kan guttene oppleve at deres flerspråklighet får plass i klasserommet. Likevel er en forutsetning for dette at elevene opplever trygghet i egen språkkompetanse, slik Sollid (2019, s. 15) løfter frem.

Felles for begge skolene er at bruk av engelsk under oppstart av dagen fungerer som en rutinepreget samtale. Ved blå skole blir elevenes spontane uttrykk på engelsk anerkjent og spilt videre på av Mia og Marit. Ved Grønn skole er Kristin i dialog med en elev og bruker engelsk som et verktøy for forståelse. I tillegg tillater hun og oppfordrer til samtaler på ukrainsk mellom to elever.

Et annet fellestrekk ved skolene er at vi, med unntak i engelskundervisningen, ikke har lagt merke til at lærerne på eget initiativ har tatt i bruk elevenes morsmål eller andre språk. I starten av uken etterspurte vi en oversikt over hvilke språk elevene snakker. Det viste seg at Mia, Marit og Kristin ikke hadde en fullstendig oversikt, men kunne nevne noen av språkene elevene snakket. Vi valgte derfor å lage en felles skriftlig oversikt sammen med informantene. Felles for begge skolene er at oversiktene viser et mangfold av ulike språk, særlig ved grønn

skole der halvparten av elevgruppen består av barn med flerspråklig bakgrunn. Det kan være flere grunner til at lærerne hovedsakelig bruker norsk og noe engelsk. Først og fremst er begge språkene undervisningsspråk. I tillegg viser oversiktene en stor variasjon av språk mellom elevene.

4.2.5 Lek som arena for relasjonsbygging og språkutforskning

For å kunne svare på hvordan lærerne skaper et inkluderende læringsmiljø, har vi gjennom empiri og teori sett at betydningen av relasjonsarbeid sentralt for hvordan elevene lærer og har det på skolen.

Marit på blå skole forteller at relasjoner er svært sentralt for all læring, og begrunner deres arbeid med relasjonsbygging slik:

«Når du skal sitte i klasserommet og lære, må du på en måte ha det fint, først og fremst. Det er en av grunnsteinene for at du skal kunne lære, de primære behovene. Du må føle en tilhørighet i klassen.»

Marits begrunnelse for arbeid med relasjonsarbeid er i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2017, s. 16) presenterer som skolens ansvar i fremme trivsel og læring for alle elever i et inkluderende fellesskap. Begrunnelsen vitner om Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149) sin forståelse av en helhetlig begynneropplæring, da Marit etterstreber å etablere et godt læringsmiljø som legger til rette for sosial og faglig utvikling hos elevene.

Videre forteller hun i intervjuet:

«Det er jo sånn at du lærer masse i frilek og i rollelek. Språk er veien til læring, og elevene må diskutere mellom seg for å komme frem til løsninger. Og en kjempesin forutsetning der er om de har pratet sammen tidligere, gjerne gjennom lek for da er man mere trygge på hverandre».

I dette utsagnet løfter Marit frem leken som en verdifull del av læring. Dette perspektivet kan ses i lys av et av prinsippene i den overordnede delen av læreplanen, der det heter at leken er nødvendig for utvikling og trivsel og kan gi gode muligheter for meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Marit understreker betydningen av språk som veien til læring, og at en god forutsetning for læring er om elevene har hatt samtaler, gjerne gjennom lek, da det kan bidra til å skape trygghet og tillit mellom elevene. Gjennom trygghet og tillit

kan relasjoner bygges og språk utvikles. I likhet med Håland (2005, s. 13) ser Marit rolleleken som av stor betydning for språklig undring og oppdagelser hos elevene. Dette perspektivet på lek vitner om det Palm (2019, s. 144) presenterer. Rolleleken er særlig gunstig for flerspråklige elever, da elevene kan delta i leken etter egne evner og samspill kan oppstå mellom alle.

Under intervjuet på grønn skole stiller vi Kristin spørsmål om hun ser på leken som en viktig arena for relasjonsbygging og språkutvikling, og hun forteller:

«Lek er jo kjempeviktig, men kompetansemålene henger over oss hele tiden. Jeg vet vi burde lekt mer, men så har man jo også det her, alt de skal lære».

Vi ønsket å undersøke om Kristin så noen muligheter eller utfordringer gjennom leken. Hun svarer:

«Det er mye man kan gjøre i leken, men jeg vet ikke. Den letteste måten er jo å la de sitte og jobbe i bøker, og sånt».

Dette gjenspeiles i våre observasjoner, der vi gjennomgående har sett elevene arbeide individuelt i bøker eller oppgavehefter. Dette med unntak av en økt med stasjonsarbeid der en stasjon var å spille brettspillet Villkatten. Vi observerte leken som fraværende i Kristin sin undervisning. Hun forteller i intervjuet at kompetansemålene blir overhengende i skolen og at det derfor er krevende å prioritere lek i undervisningen. Videre gir hun uttrykk for å ha funnet en overkommelig vei til disse målene gjennom å la elevene arbeide for seg selv. Kristins opplevelse av lekens plass i skolen bekreftes gjennom Lillejord et al. (2018, s. 13) sin forskning. Det framkommer at i skolen er det et økt fokus på de målbare læringsutbyttene og at leken har en mindre plass i skolehverdagen.

4.2.6 Relasjonsbygging i undervisningssituasjoner

Mia og Marit på blå skole har fokus på samhandling og samarbeid mellom elevene. Gjennom våre observasjoner har vi sett at elevene i stor grad samarbeider i ulike aktiviteter, og det er svært lite tid til individuelt arbeid. Samlet sett vitner dette om et sosialkonstruktivistisk læringssyn der læring skjer i samhandling med andre (Vygotsky, 1978, s. 88). En spesiell hendelse som viser dette, er da Marit har matematikkundervisning:

Elevene er i tredeling og gruppen vi observerer er i et åpent rom uten pulter og stoler. Marit sitter på gulvet og samler elevene rundt seg i en halvsirkel. Elevene skal arbeide med problemløsning i matematikk og blir delt inn i grupper på tre. Marit gjennomgår oppgaven, før elevene får et ark med oppgaven i tekstform og en liten whiteboard-tavle med tusj på hver gruppe. Elevene er raskt i gang med oppgaven og vi hører diskusjoner om hva som er den rette løsningen blant elevene. Marit går rundt i rommet og lytter til de ulike elevsvarene. Hun stiller spørsmål til elevene om hva som får de til å tenke at det er rett og om svaret kan være noe annet. Etter en stund samles elevene igjen og Marit spør gruppe for gruppe om hva de tenker kan være det rette svaret. Elevene forklarer, og det hele foregår som en samtale mellom Marit og elevene.

Gjennom utforskende arbeid legger hun til rette for at læring kan skje i situasjoner hvor elevene samhandler og samarbeider med hverandre. Det kommer frem i en feltsamtale at gruppeinndelingen under slike samarbeidsoppgaver er tilfeldige. Marit forteller at hun ikke ønsker at elevsammensetninger skal skape forventninger til en gitt rolle eleven skal ta. Gjennom variasjon og tilfeldighet i gruppeinndeling kan elevene innta ulike roller i samarbeid med hverandre. Hun forteller at hun ønsker at alle skal bidra og føle nytte på de områdene man mestrer godt, og presiserer videre at alle elevene er ulike med ulike styrker. Dette gjelder også de flerspråklige elevene som kan sitte med annen kunnskap og erfaring. På denne måten skaper Marit rom for muntlig aktivitet og relasjonsbygging, og elevene får muligheten til å utfolde seg i samarbeid med andre barn. En slik utforskende tilnærming gjennom samarbeid kan minne om det Chumak-Horbatsch (2019, s. 29) løfter frem som særlig gunstig i et LAP-klasserom. Her får blant annet elevene muligheten til å utvikle skolespråket, ferdigheter og relasjoner i en meningsfull kontekst. Dette støttes også av Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 43) som løfter frem det å legge til rette for språk, samhandling og aktiviteter som særlig gunstig for de flerspråklige elevene.

Gjennom våre observasjoner og intervju har vi en oppfatning av at Kristin på grønn skole ikke har vektlagt relasjonsarbeid i særlig stor grad. Det betyr imidlertid ikke at hun ikke arbeider for å skape gode relasjoner i klasserommet, det kom bare ikke til syne i våre observasjoner.

4.2.7 Etablering av normer og regler

Gjennom våre observasjoner ser vi handlinger gjort av informantene som tar sikte på å skape gode forutsetninger for læring. I et læringsmiljø er etablering av forventninger, normer og regler sentralt (Nordahl, 2012a, s. 116). På blå skole er det en hendelse som peker seg ut.

Elevene sitter i samling i Marits klasserom. Hun påminner elevene om at de tidligere har fått et superviskelær som de må tenke på i denne timen. En elev forklarer at med superviskelæret kan man gjøre feil. Marit nikker og forteller at elevene må huske at det er lov å gjøre feil og rette opp i feilene.

Hendelsen viser at Marit arbeider aktivt med elevene mot å ha en felles norm i læringsmiljøet der det er tillatt med prøving og feiling. For Mia og Marit er det viktig å bygge et rom som tillater prøving og feiling, et trygt miljø som videre kan bidra til at gode læringssituasjoner kan oppstå, slik de påpeker i intervjuet. Et slikt arbeid i læringsmiljøet ligner det Nordahl (2012a, s. 116) beskriver som lærerens arbeid med å skape forutsigbarhet og felles enighet om hvordan et læringsmiljø skal oppleves for alle parter.

På grønn skole arbeider Kristin med etablering av normer og regler i læringsmiljøet på en annen måte. Som tidligere nevnt preges Kristins klasserom av uro og støy. Årsakene til dette kan være mange og sammensatte. Under intervjuet forteller Kristin om det hun omtaler som elever som tøyer strikken:

«Men det er jo også det her med at ting blir vanskelig, da blir de jo klovn. Det er adferd».

Kristin løfter altså frem en årsak til uro med at elevene ikke mestrer i klasserommet. Gjennom våre observasjoner og feltsamtaler kommer det ikke frem hvordan hun arbeider for å sørge for at elevene skal oppleve mestring i klasserommet. Det hun derimot gjør er å iverksette et tiltak med formål om å rette elevenes fokus til hvordan man skal være i klasserommet. Dette illustrerer hun gjennom en gullstjerne. Hun forklarer at dersom elevene klarer å følge klassereglene i timene vil de få en brikke til gullstjerna. Når gullstjerna er full, får elevene en kosetime. Dette tolker vi som et forsøk på å korrigere uroen i klasserommet, samt at elevene har et felles mål å arbeide mot.

Mandag morgen under oppstart av første time forteller Kristin elevene at de skal se på veggen, der det henger tre nye plakater. «Dagens fokus» står det øverst og under står det «jeg kan sitte på plassen min, jeg kan høre på lærerens beskjed, jeg kan bruke innestemme». Hun leser reglene for elevene og forteller «dersom dere klarer å følge disse reglene kan dere samle opp brikker til en gullstjerne, til slutt får dere en premie».

Gjennom klare regler stiller Kristin forventninger til elevene. Klassereglene er visuelt fremstilt på veggen gjennom tekst, og utdraget viser at hun leser reglene for elevene. Videre gir hun ingen ytterligere forklaring enn hva som står skrevet. Som tidligere nevnt, er flere av elevene nylig ankommet Norge og har manglende norskspråklige ferdigheter. Det kan tenkes at flere ville dratt nytte av en tydeligere forklaring. Dagens fokus ser vi som et tiltak for å regulere elevenes atferd. Dette ser vi igjen i det Nordahl (2012a, s. 112) løfter fram; tydelige instruksjoner og forståelige regler som en viktig del av et læringsmiljø. Imidlertid, hvorvidt reglene er forståelig for alle elevene i klassen kan vi ikke svare på. Videre presiserer Nordahl (2012a, s. 112) betydningen av lærerens ivaretagelse av reglene i læringsmiljøet. Dette var imidlertid manglende i våre observasjoner. Utover introduksjonen av reglene så vi ingen videre oppfølging av plakatene eller gullstjernen utover uken.

4.2.8 Oppsummering

I lys av vårt første forskningsspørsmål 'Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever?' kan vi oppsummere med at brevet i klasserommet på blå skole vitner om at lærerne arbeider utforskende med språk. Dette harmonerer med synet deres om at flerspråklighet er en ressurs. I samtale om flerspråklighet bruker Marit aktivt pronomenet «vi». Marit og Mia bruker betegnelsen flerspråklig elev og andrespråkseleven synonymt i samtale om flerspråklige elever. De er engasjert i språk og veksler mellom å snakke om personlige erfaringer og undervisning, da de deler oppfatningen av at deres personlige erfaringer spiller inn i didaktisk praksis. I læringsmiljøet ved blå skole er det rom for at elevene spontant kan utforske språket. Undervisningen bærer preg av utforskning og samhandling mellom elevene, og lærerne vektlegger lek som en arena for relasjonsbygging og språkutforskning. På blå skole etableres det normer og regler som tar sikte i å skape en arena for prøving og feiling. Det viser seg at tilpasningene lærerne gjør i læringsmiljøet begrunnes i at elevene ikke nødvendigvis bare er flerspråklige, men også fordi de er fem og seks år gamle.

Kristin på grønn skole løfter frem at hun har lite erfaring i arbeid med flerspråklige barn og har en forståelse av at personlige språkerfaringer ikke spiller inn i undervisningen.

I samtale om de flerspråklige elevene bruker Kristin pronomenet «dem» og begrepene minoritetspråklige og utenlandske elever. Kristin gir uttrykk for at det er utfordrende å tilpasse læringsmiljøet for de flerspråklige elevene. Hun løfter i all hovedsak frem norsk som undervisningsspråk, men observasjoner viser at klasserommet har elementer av engelsk. I læringsmiljøet er det rom for det ukrainske språket som et verktøy for forståelse og

oversettelse. Undervisningen på grønn skole bærer preg av en lærerinstruert tavleundervisning og individuelt arbeid. Klassereglene dreier seg om å regulere støy og atferd blant elever. Kristin innfører et belønningssystem som under våre observasjoner ikke blir fulgt opp. Hun forteller at leken er svært viktig for barn og at det gjennom leken finnes mange muligheter. Kristin ønsker å skape et læringsmiljø med rom for lek, men vektlegger individuelt arbeid i bøker og argumenter med at kompetansemålene står i veien.

4.3 Tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Det andre forskningsspørsmålet lyder som følger «hvilke tilpasninger gjør lærerne for de flerspråklige elevene?». For å besvare forskningsspørsmålet ser vi det hensiktsmessig å trekke frem ulike momenter som til sammen bidrar til besvarelsen. Det være seg gjennom lærernes forståelse av begrepet, konkrete tilpasninger i klasserommet og organisering av undervisning.

4.3.1 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

For å svare på hvilke tilpasninger lærerne gjør for de flerspråklige elevene, er det sentralt å kartlegge deres forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

Slik vi ser det deler Mia og Marit på blå skole en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En vid forståelse innebærer slik Palm (2014, s. 185-186) forklarer det, at opplæringen tilpasses i fellesskapet. I intervjuet kommer det frem at Mia og Marit har en klar oppfatning om at tilpasset opplæring er en del av den ordinære opplæringen, men at det også strekker seg over flere plan. Mia forklarer:

«Først og fremst er det jo det man gjør hele tiden. Tilpasse med alt [...] Det er jo bare helt vanlig opplæring [...] Hva må til for at en skal lære det, og hva må til for at en annen skal lære det [...] Det skjer litt sånn ubevist kanskje, hele tiden [...] Om det så er at du lar en elev gå å drikke litt vann i gangen så kan det være å tilpasse».

Marit fortsetter:

«Ja, jeg tenker jo at tilpasset opplæring det er at vi har 36 elever. Det er 36 forskjellige individ som lærer på forskjellige måter, som har forskjellig bakgrunn, forskjellig forståelse, forskjellig språk og forskjellig utviklet språk. Tilpasset opplæring er jo både det du planlegger, men også det du gjør i undervisningen hele tiden. Du tar jo masse små valg fordi du ser at dette tok dere kjempelett, eller dette henger ikke du helt med på, da får du jobbe litt med det. Uansett hvilke valg du tar, om du får elevene til å

prate med hverandre, og forklare til hverandre, eller om du tilpasser med forskjellige oppgaver, så er jo tilpasset opplæring det vi gjør for at elevene skal lære det som skal læres».

Mia og Marit trekker frem tilpasninger av planlagt eller spontan art som foregår i læringsmiljøet til enhver tid. De løfter frem at det må være variasjon innenfor opplæringen da deres elever består av 36 ulike individ med ulik bakgrunn og forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med det Håstein og Werner (2020, s. 23) forteller om et fleksibelt og variert opplæringstilbud, hvor alle elever skal oppleve mestring, læring og utvikling i skolearbeidet.

På grønn skole viser Kristins forståelse av begrepet tilpasset opplæring å være smal da hun tilpasser gjennom å forenkle undervisningen gjennom konkrete tiltak. Det kommer frem i intervjuet på følgende måte:

«Dere spør så vanskelig [...] Nå i første [klasse] med tilpasset [opplæring] det er jo bare å legge til rette sånn at barna klarer å gjennomføre oppgaver vi gir dem [...] De trenger ikke gjøre alt. De gjør det som er lett. Det de mestrer. Det ser jeg som tilpasset opplæring. Kutte ut vanskelige ting, rett og slett».

I utsagnet kommer det frem at Kristin knytter tilpasset opplæring til å forenkle oppgaver. Dette minner om hva Palm (2014, s. 185-186) forklarer som en smal forståelse av tilpasset opplæring hvor tilpasningene er rettet mot individet, særlig gjennom en nivå-differensiering. Kristins forståelse av tilpasset opplæring kan også ses som en av strategiene for opplæring av flerspråklige elever, slik Engen (2007) vist i Palm (2014, s. 189) presenterer som en *kvantitativ differensiering*. Våre observasjoner viser en norskspråklig opplæring og at tilpasningene skjer gjennom forenkling eller et mindre omfang av samme lærestoff som resten av klassen. Kristin retter begrepet tilpasset opplæring til en læringsaktivitet i undervisningen. Det betyr selvsagt ikke at Kristin kun knytter innholdet av begrepet tilpasset opplæring kun til forenkling av oppgaver, derimot er det dette som kommer frem i intervjuet.

Marit på blå skole forteller:

«Jeg tror vi gjør de tilpasningene vi klarer. Vi gjør så godt vi kan og prøver å tilpasse ut ifra det vi vet og erfarer i klasserommet. Men det er jo ikke alltid like lett å vite hva elevene forstår av det vi holder på med. Hvis det er begrep på begrep som du ikke

forstår, så kommer du ikke til å rekke opp hånda å si hva betyr det og hva betyr det. Så det kan jo være at vi mister noen der».

Utsagnet til Marit vitner om at det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen for en mangfoldig elevgruppe. Dette stemmer over ens med det Monsen og Randen (2017, s. 140) presiserer, at det kan være krevende å tilpasse opplæringen i en klasse der elevgruppen har ulike nivåer av fagkunnskaper og norskerferdigheter.

4.3.2 Dynamiske grupper i tredeling

På blå skole organiseres undervisningen i all hovedsak i tredeling, der trinnet er delt i grupper med 12 elever. Undervisningen foregår parallelt mellom fagene norsk og matematikk. I det tredje rommet varierer undervisningen mellom engelsk, samfunnsfag, naturfag, musikk og frilek. Mia og Marit forteller at hensikten med tredelingen er at elevene får mer tid med hver lærer og tettere oppfølging i hver enkelt undervisningsøkt. De løfter frem tredelingen som sentralt i deres arbeid med å tilpasse opplæringen for elevene. Marit forteller:

«Tredelingen gjør at alle elevene er innom alle lærerne sine i løpet av skoledagen, og vi er jo så forskjellig vi lærerne. Noe jeg klarer å møte elevene på, klarer kanskje ikke de andre lærerne, og motsatt. Så da tror jeg også at det både blir tilpasset opplæring, og at det på en måte er å møte hver enkelt elev sitt behov».

Mia fortsetter: «Og så er det veldig fint når vi har hatt den tredelingen, at vi alle har vært en-til-en med alle elevene. For da når dagen er over kan vi snakke sammen om hvordan man har opplevd elevene i løpet av dagen».

Marit: «Og ofte så ser vi at ja, det går fint at denne eleven var litt stille denne timen for den har vært kjempeaktiv i en annen time. Og da vet vi, ok, men da var det kanskje tema som var litt vanskelig, eller et eller annet. Og det er jo også en tilbakemelding på at kanskje jeg burde tilpasset det her litt».

Mia og Marit ser på elevene som enkeltindivider med ulike forutsetninger for læring og trivsel. Lærerne har en forståelse av at tredelingen er et bidrag til å tilpasse opplæringen, da de får mer tid med hver enkelt elev. Refleksjonene kan fortelle om relasjonen mellom lærerne og elevene som kan ha mye å si for arbeid med språk og tilpasset opplæring. Deres refleksjoner rundt relasjonsarbeid kan vitne om det Bøyesen (2005, s. 40) legger frem som sentralt for arbeid med flerspråklige elever. Læreren må arbeide for å bli kjent med elevene for å kunne

skape gode forutsetninger for tilpasset opplæring. I en slik tredeling er elevgruppen mindre og Mia og Marit argumenterer med at de får mer tid med elevene, og på den måten ha en tettere oppfølging med hver enkelt elev.

De løfter frem å ta i bruk elevrespons i undervisningen til å gjøre justeringer og videre utvikle egen praksis. I tredeling er elevgruppene er dynamiske, slik at lærerne har mulighet til å legge til rette for nye relasjoner og samarbeid mellom ulike barn. Dette kan minne om det Myklebust (2019, s. 78) presiserer som særlig viktig for arbeid med muntlighet i klasserommet, å skape rom for gode relasjoner blant alle deltakende i klasserommet. En slik organisering forutsetter et godt samarbeid mellom lærerne, trygge relasjoner blant elevene og gode rutiner for arbeidet.

4.3.3 Rom for språkutforskning

På blå skole arbeider lærerne med å tilrettelegge for å utforske språket i fellesskap med elevene. Myklebust (2019, s. 78) forteller at å bygge klasseromskultur for muntlighet er svært viktig for flerspråklige elever som mestrer undervisningsspråket i ulik grad. En må derfor etablere et læringsmiljø som tillater og oppfordrer til språkutforskning. I følgende utdrag har Marit oppstart av dagen.

Det er mandag og elevene sitter i samling. Det skal bli valgt nye ordenselever for uka. Marit forteller elevgruppa at en av ordenselevne har en stum bokstav i navnet sitt. Vi hører at elevene summer og lyderer ut navnene sine, og rekker opp hånda etter hvert som de oppdager at de har en stum bokstav i sitt navn. Marit går gjennom hver elev sitt navn for å oppdage om eleven har stum bokstav eller ikke. Hun skriver på tavla og de lytter ut lydene i navnet. Etter litt kommer de frem til hvem av elevene som er ordenselev.

Vi oppfatter dette som at Marit legger til rette for oppdagelse og nysgjerrighet rundt språk i en hverdagslig situasjon. Oppgaven har lav inngangsterskel for deltagelse uansett forutsetninger. Utdraget gjenspeiler hvordan lærerne ved blå skole gir rom for språkutforskning. De tillater og oppfordrer til prat blant elevene slik at de kan gjøre oppdagelser i språket på egenhånd. Mia forteller:

«Det er ofte i mine undervisningstimer at elevene utforsker navnelappene de har på pulten, gang på gang. Uansett hvor mange ganger de har sett navnet før, så begynner

de S-A-R-A, leser det baklengs, plukker ordet fra hverandre og prøver å lage nye ord. Og dette er ikke noe jeg vil stoppe, de utforsker jo bokstavene og språket. Jeg vil ikke stoppe noe som er læring. Når du ser det bare blomstrer og de blir helt fasinerte av bokstavene gang på gang, så vil man ikke stoppe det. Det er jo det man vil ha».

Mia løfter frem utforskning av språk og omtaler det som læring. En slik entusiasme og nysgjerrighet rundt språk er ønskelig i hennes undervisning og det blir derfor ikke korrigeret. Under våre observasjoner ser vi at flere av elevene med flerspråklig bakgrunn deltar i utforskningen av navnelappene på pultene sine. Å utforske navnelappene er en aktivitet alle kan delta i, da den ikke differensierer mellom elever med ulik språkbakgrunn.

På grønn skole har vi en situasjon som har potensial for å skape rom for språkutforskning. Til tross for hovedvekt av individuelt arbeid og lærerstyrt aktivitet er det en undervisningsøkt som peker seg ut:

Ute på gangen henger lappene *ål, ser, et, en, rose, vil* og *vi*. Kristin forteller «Nå skal vi gjøre noe nytt, hentedikta med øveordene dere har hatt i lekse. De henger på gangen og dere skal finne ordene. Så skal dere tilbake til klasserommet og skrive ordet i boka. Først skal dere prøve å huske ordet, men hvis det blir vanskelig kan dere ta med dere boka ut på gangen. Bok og blyant skal ligge på plassen, det skal være musestille. Ikke en lyd. De andre i gangene skal ikke høre oss, ikke en lyd. Det skal være helt stille og det er ikke lov til å løpe. Har dere skjønt beskjeden?» Noen elever nikker, og klassen beveger seg ut på gangen. I klasserommet sitter det igjen en elev. Kristin tar eleven i hånda og forklarer på engelsk. De går ut av klasserommet med bok og blyant og skriver ned et av øveordene. Eleven fortsetter så alene.

Litt senere observerer vi en annen elev som kommer inn fra gangen, og lyder ordet *r-o-s-e* for seg selv. Eleven får beskjed av en voksen «hysj, det skal være stille». Eleven blir stille og skriver i boka.

Undervisningsøkten skiller seg fra det individuelle arbeidet som ellers foregår i Kristins klasserom. Utdraget viser at Kristin vier tid til regulering av støy i forkant av aktiviteten. Hun gjør en direkte tilpasning for en flerspråklig elev, der hun bruker engelsk som verktøy for forståelse. Aktiviteten kan gi rom for bevegelse, språkutforskning, arbeid med fonem-grafem-forbindelsen og rettskriving. Denne aktiviteten blir derimot begrenset av lærernes fokus på stillhet og ro i arbeidet, og på den måten svekkes potensialet.

4.3.4 Tilpasning gjennom plassering av pulter i klasserommet

På grønn skole har vi i løpet av uken observert et minimumsantall av tre voksne til stede i klasserommet. I feltsamtaler kommer det frem at voksentettheten varierer mellom assistenter og lærere. Undervisningen organiseres som tidligere nevnt gjennom individuelt elevarbeid. Pultene er organisert gruppevis, men under våre observasjoner ble det ikke lagt til rette for samarbeid eller samtale mellom elevene i undervisningen. Med andre ord har vi med unntak av en undervisningsøkt der elevene arbeidet i stasjoner, kun observert lærerstyrt instruksjon og individuelt arbeid. Dette kan vitne om at Kristin ikke deler synet om at læring og kunnskap utvikles i samhandling med andre, der samarbeid om oppgaveløsning ligger til grunn for utvikling (Lillejord, 2013, s. 178). Det betyr selvsagt ikke at Kristin ikke vektlegger samarbeid i sin undervisning, det kom bare ikke frem i våre observasjoner. Det vi derimot ser er at Kristin oppfyller rollen til den mer kompetente voksne som lærer bort til barna gjennom instruksjoner, slik at elevene kan oppnå utvikling innenfor deres proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 88). Vi spør Kristin om valg av plassering av elever i klasserommet. Hun forteller:

«På det ene gruppebordet har jeg valgt å plassere de litt svake elevene. Dette gjorde jeg fordi jeg tenker at en voksen kan sitte der, at man rekker over flere elever på denne måten».

Elevene som sitter rundt gruppebordet har flerspråklig bakgrunn, de har variert norskspråklig kompetanse og ulike morsmål. Gjennom feltarbeidet sitter det alltid en voksen ved dette bordet og veileder elevene gjennom arbeidsoppgavene. Dette kan tolkes til at Kristin begrunner elevenes plassering i klasserommet med et nivåbasert og ressursorientert syn, og at voksne kan være en hjelpende ressurs for elevene. Plasseringen kan vitne om en tilpasning gjort i læringsmiljøet for å sikre læring blant elevene.

4.3.5 Behov for kompetanse om flerspråklighet og flerspråklige elever

Under intervjuet forteller Kristin på grønn skole om utfordringene hun opplever i arbeid med å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene:

«De [flerspråklige elevene] har ikke gått på skole i hjemlandet. De kan ingenting. De kan ikke [det norske] språket. Begynneropplæring er jo liksom rime, klappe stavelser, lytte ut første lyd, midtlyd og alt. Sant? Og når de ikke kan språket, blir det jo kjempevanskelig».

Kristin opplever det som utfordrende å drive begynneropplæring slik hun forstår begrepet. Dette begrunner hun med elevenes manglende skoleerfaring og ulik norskspråklig kompetanse. Vi vil likevel understreke at ingen av elevene i klassen har erfaring fra tidligere skolegang, da de går på 1. trinn. En kan anta at hun sikter til at det er vanskelig å gjøre slike klassiske rimeøvelser på grunn av elevenes norskspråklige kompetanse. Dette stemmer overens med våre observasjoner da slike øvelser var fraværende. Kristins praksis står i motsetning til det Danbolt (2013, s. 191-192) presenterer. Klassiske rimeøvelser er en god mulighet for stimuli av det muntlige språket for barn som ikke snakker norsk. Måten Kristin forklarer koblingen mellom begynneropplæring og arbeid med klassiske rimeøvelser, kan gjenspeiles i Hoff-Jenssen et al. (2020) sin forklaring om en smal forståelse av begrepet begynneropplæring hvor den faglige utviklingen er i fokus.

Hun utdyper videre i intervjuet:

«Nå holder vi jo bare på med bokstavinnlæring og da skal det jo egentlig være lett, men det blir jo kjempevanskelig når du har den elevmassen som vi har. Det er så masse forskjellige behov. Mange er jo ikke på bokstaver enda en gang ... Man skulle gjerne ønske at man hadde klart å tilpasse mer enn det man klarer. Men vi er jo bare mennesker og som lærer rekker du ikke over. Du jobber deg i hjel hvis du skal gjøre alle til lags i klasserommet. Det går ikke. Da ryker vi ut i sykemeldinger hele gjengen, sånn er det bare».

Kristin har en frustrasjon rundt situasjonen hun står i og opplever arbeidet med å tilpasse for elevgruppen som uoverkommelig. I intervjuet og i feltsamtaler kommer det frem at Kristin ønsker veiledning i hvordan hun kan tilrettelegge undervisningen for de flerspråklige elevene. Ønsket om veiledning ser vi på som et uttrykk for manglende kompetanse i arbeid med flerspråklighet. Dette behovet ses i sammenheng med hva Østbergutvalget (NOU:2010:7) og Olaussen og Kjelaas (2020, s. 73) etterlyser, økt kompetanse hos lærere i skolen for å kunne realisere lærerplanens mål om at flerspråklighet er en ressurs.

I intervjuet forteller Kristin:

«Det er en veldig spesiell situasjon vi står i, vi må bare ta imot. Jeg skulle gjerne likt å ha litt mer tips til hvordan jeg kan tilrettelegge ... Så det, vi river oss i håret alle sammen, fordi det er kjempevanskelig».

Kristin uttrykker at «vi må bare ta imot» dette knytter vi til situasjonen hvor skolen preges av en strømning av elever til og fra flyktningsmottaket. I feltsamtaler trekker hun også frem manglende ressurser som en begrensning i arbeidet med å tilpasse for de flerspråklige elevene. På skolen er det ledelsen som håndterer mottaksrutiner for nyankomne elever. De har innskriving med elevene og Kristin erfarer å bli varslet dagen før en elev starter i klassen. Informasjon om eleven og dens bakgrunn viser seg å være varierende.

4.3.6 Bokstavinnlæring gjennom to tilnærminger

Vårt feltarbeid rommer store mengder data tilknyttet bokstavinnlæring, som er en sentral del av den første lese- og skriveopplæringen. Mia på blå skole er ansvarlig for norskfaget og gjennomfører en rask bokstavprogresjon der hun introduserer to bokstaver i uka. Første uka i januar skal de ha gjennomgått alle bokstavene i alfabetet og under våre observasjoner ble elevene kjent med bokstavene *d* og *h*.

I intervjuet med lærerne på blå skole kommer det frem at Mia opplever at en rask bokstavprogresjon fungerer godt med elevgruppen, og at de fleste henger med. Videre forteller hun at med denne tilnærmingen er det lettere å tilpasse undervisningen fordi elevene som allerede kan bokstavene får flere utfordringer, og dermed blir det større rom til elevene som trenger ekstra hjelp. Dette kan ses i sammenheng med hva Sunde et al. (2019, s. 14) hevder. Et raskere tempo i bokstavinnlæringen gir større mulighet for å differensiere undervisningen, og samtidig gi førsteklasingene en raskere tilgang til språket.

Kristin på grønn skole gjennomfører bokstavinnlæringen med elevene. Gjennom uken observerte vi en omfattende gjennomgang av bokstaven *å*. Elevene arbeidet repetitivt med oppgaver og aktiviteter tilknyttet bokstaven gjennom uken. I en feltsamtale med Kristin kom det frem at hun tidligere dette skoleåret gjennomførte rask bokstavinnlæring, med to bokstaver i uka. Hun valgte å gå over til en sen progresjon med en bokstav i uka. I intervjuet forklarer hun:

«Det var jo fordi det ble ganske heftig, når du har halve klassen som nesten ikke klarer, som er minoritetspråklige, det her med språket og begreper. Det gikk ikke. Det ble hvert fall lite lek da. Det ble skikkelig stress, så vi måtte bare slutte med det».

Utsagnet til Kristin kan vi se i likhet med et av funnene i undersøkelsen Rom for språk (Ipsos, 2015, s. 36) der lærere opplever det særlig utfordrende med begrepsforståelse hos elever som

ikke har norsk som morsmål. Til tross for Kristins opplevelse av at det var krevende med en rask progresjon med en høy andel flerspråklige elever viser forskningen til Sunde et al. (2019, s. 4) et mangfold av elever som drar nytte av en rask bokstavprogresjon. 11,1% av elevene i studien har en av foreldrene som er født i et annet land utenfor Skandinavia, og 15,2% har begge foreldrene født utenfor Skandinavia. Dermed er det grunn til å tro at noen av elevene har et annet morsmål enn norsk. Sunde et al. (2019, s. 15) argumenterer for at et hurtigere tempo i bokstavinnlæringen har positiv virkning på elevenes leseferdigheter, og særlig for elever som strever med å lære seg bokstavene. En har derfor grunn til å tro at det gjelder alle elever, uansett morsmål.

Det framgår i intervjuet med Kristin at hun ser på en sen bokstavprogresjon som en mulighet for å tilpasse opplæringen. Hun argumenterer med at de kan jobbe mer variert, ha flere repetisjoner og understreker at en bokstav i uka fungerer mye bedre enn en rask progresjon. Kristins argumentasjon om flere repetisjoner gjennom en sen progresjon, kan minne om det Frost og Solem (2017) vist i Palm et al. (2018, s. 25) argumenterer for, hvor en rask progresjon kan føre til mindre tid til øving av fonologiske aspekter.

4.3.7 Oppsummering

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet 'Hvilke tilpasninger gjør lærerne for de flerspråklige elevene?' kan vi oppsummere med at Mia og Marit virker å dele forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Slik de ser det omfavner prinsippet flere områder, både planlegging og gjennomføring av undervisning. Lærerne deler et individorientert elevsyn og forståelse for at elevene lærer ulikt. Undervisningen organiseres i tredeling slik at de får mer tid til hver enkelt elev. Videre argumenterer de for at tredelingen gir rom for tilpasninger, men også at det er en tilpasning i seg selv. Mia og Marit gjør tilpasninger gjennom å skape rom for språkutforskning der elevene er nysgjerrige og gjør oppdagelser i språket. En annen tilpasning er gjennom en hurtig bokstavprogresjon der elevene får rask tilgang til språket. Samlet sett begrunner de tilpasningene for de flerspråklige elevene i at de snakker flere språk, men også fordi de er fem og seks år gamle.

Kristins forståelse av tilpasset opplæring er tilknyttet å forenkle oppgaver for elevene slik at de opplever mestring. Undervisningen organiseres gjennom individuelt arbeid, der elevene er plassert gruppevis i en nivåbasert inndeling. Kristin argumenterer med at en tilpasning for disse elevene er at en voksen kan sitte ved bordet og veilede elevene. En annen tilpasning Kristin gjør for de flerspråklige elevene er å bruke engelsk i samtale som verktøy for

forståelse. Samlet sett gir Kristin et sterkt uttrykk for at hun opplever utfordringer i arbeidet med å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene. Hun etterspør veiledning, kompetanse og flere ressurser i dette arbeidet.

5. Oppsummering av funn og drøfting

Problemstillingen for denne oppgaven er: hvordan tilpasser tre lærere på 1. trinn læringsmiljøet for flerspråklige elever? Gjennom forskningsspørsmålene har vi forsøkt å gi svar på dette, og har kommet frem til tre hovedfunn.

5.1 Holdninger og erfaringer gjenspeiles i didaktisk praksis

Vårt første funn viser en klar sammenheng mellom holdninger og erfaringer som lærerne gir uttrykk for, knyttet til språk og deres didaktiske praksis. Det samme gjelder lærernes omtale av flerspråklige elever og kompetanse om flerspråklighet. Kristin ved grønn skole ønsker økt kompetanse i arbeid med flerspråklige elever og hennes didaktiske praksis preges av en sterk enspråklig diskurs. Hun gir et klart uttrykk om utfordringer i arbeid med flerspråklige elever i begynneropplæringen. Kristins klasserom vitner om det Chumak-Horbatsch (2012, s. 38) beskriver som *assimilerende*: et enspråklig klasserom med et mål om at elevene skal lære seg skolespråket. Undervisningen på grønn skole er i høy grad lærerinstruert med individuelt elevarbeid. Kristin ønsker mer lek i undervisningen, men opplever at kompetansemålene marginaliserer leken. Vi ser at engelsk og ukrainsk blir brukt som verktøy for forståelse. Læringsmiljøet preges av mye støy og uro, og det vies mye tid til å korrigere adferd gjennom blant annet klasseregler. En kontrast til dette er Mia og Marit på blå skole som viser å ha en holdning om flerspråklighet som en ressurs. Deres klasserom ligner et *støttende* klasserom slik Chumak-Horbatsch (2012, s. 38) beskriver det. De har en enspråklig opplæring, men viser interesse for elevenes kultur, erfaringer og annen språkkompetanse. Deres klasserom viser også elementer av det Chumak-Horbatsch (2012, s. 38) beskriver som et *inkluderende* klasserom, deriblant utforskende språkarbeid gjennom det franske brevet. Undervisningen på blå skole bærer preg av utforskning og samhandling mellom elevene. Lek fremmes som en arena for relasjonsbygging og språkutforskning. Lærerne arbeider for at elevene skal oppleve det trygt å prøve og feile, som er viktig for alle elever uavhengig av norskspråklig kompetanse.

Vårt første funn viser en tydelig sammenheng mellom lærernes holdninger og erfaringer til språk og flerspråklighet og hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning. I dette ser

vi en stor kontrast mellom lærernes didaktiske praksis. Årsaken til kontrasten kan være sammensatt, men det vi ser er at de tre lærerne har ulike holdninger og erfaringer knyttet til språk og flerspråklighet. En mulig sammenheng kan være lærernes ulike utdanning. Mia og Marit har grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn fra de siste fem årene. Kristin har barnehagelærerutdanning med videreutdanning i PAPS og GLSM. Innholdet i utdanningene kan tenkes å være ulikt. Mia og Marit forteller at de har lært om andrespråkseleven i løpet av lærerutdanningen, dette kommer derimot ikke frem fra Kristin. Dette kan tilsa at Mia og Marit har mer kompetanse tilknyttet arbeid med flerspråklighet og flerspråklige elever enn hva Kristin har. Dessuten driver lærerne begynneropplæring på ulike måter, som også kan ha sammenheng med deres utdanning. Mia har mastergrad i begynneropplæring, og arbeider aktivt med lek og språkutforskning i klasserommet. Kristins utdanning tilsier at hun skal kjenne til og utnytte verdien av lek og språkutforskning. Likevel er leken i Kristins klasserom, gjennom våre observasjoner, fraværende.

En annen årsak til kontrasten kan være lærernes ulike erfaringer knyttet til språk. Mia og Marit ser sine språkerfaringer som relevante og viktige i læreryrket. Mia synes det er gøy og spennende med språk, og Marit løfter frem hennes opplevelser rundt språk fra en reise til Zambia som avgjørende i egen praksis. På den andre siden ser Kristin ingen sammenheng mellom egne språkerfaringer og undervisning. Det vi ser er at lærerne vektlegger egne erfaringer ulikt i undervisning og at dette kan ha betydning for hva som foregår i klasserommene. Det foregår ingen synliggjøring av elevenes språk ved grønn skole. Ved blå skole synliggjøres det franske språket gjennom utforskende arbeid av et brev. Utover dette er elevenes flerspråklighet usynlig ved begge skolene. Dette kan ses i sammenheng med Palms studie (2018, s. 134), der et av funnene viser at elevenes flerspråklighet er svært usynlig i flere klasserom.

For oss har dette funnet gjort oss særlig bevisste i egne holdninger og erfaringer tilknyttet flerspråklighet og flerspråklige elever. Det vi har sett er at lærerne med erfaring og interesse innenfor språk og flerspråklighet har en åpen tilnærming til flerspråklighet. I klasserommet inkluderes flerspråklighet i læringsmiljøet gjennom lek, rom for språkutforskning og synliggjøring av språk. På den andre siden ser vi hvordan manglende kompetanse og holdninger innvirker i lærerens didaktiske praksis. Dette gjort oss oppmerksomme på hva vi kan møte ute i den norske skolen. Monsen og Randen (2017, s. 139) understreker at for noen elever kan læreren være den eneste voksenpersonen de snakker norsk med. Vi stiller oss

spørrende til hvilke holdninger som finnes i den norske skolen, og hvordan vi som nyutdannede bør imøtekomme dette.

5.2 Variasjoner i tilpassingsarbeidet

Vårt andre funn viser at det er variasjon i hvordan de tre lærerne tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. Mia og Marit tilpasser i fellesskap for alle elevene, gjennom organisering av undervisning og ved å skape rom for språkutforskning og relasjonsbygging i læringsmiljøet. Gjennom brevet arbeider de aktivt med å synliggjøre språk og mangfold i klasserommet. Dessuten viser Mia og Marit å gjøre individuelle tilpasninger spontant i undervisningen som å tydeliggjøre begreper. Kristin tilpasser undervisningen gjennom en *kvantitativ differensiering* (Engen, 2007, vist i Palm, 2014, s. 189). Hovedsakelig tilrettelegger hun ved å forenkle oppgaver. En tilpasning Kristin gjør er gjennom plassering av pulter i klasserommet. Hun bruker engelsk i samtale med en elev, som vi anser som en tilpasning for forståelse. Kristin opplever det særlig utfordrende å gjøre tilpasninger i læringsmiljøet for flerspråklige elever, og ytrer et sterkt ønske om mer kompetanse og voksenressurser. Vi ser at alle tre lærerne i ulik grad, opplever det utfordrende å vite om tilpasningene de gjør for elevene er gode nok.

Store variasjoner i tilpassingsarbeidet kan grunne i flere ting. En mulig årsak for kontrasten vi ser, er det faktum av at elevgruppene er svært ulike. Elevene har ulike forutsetninger og bakgrunn i møte med skolen og vil derfor ha behov for ulike tilpasninger. De tre lærerne står med ulikt utgangspunkt for tilpassingsarbeid i sine klasserom, og deres tilnærminger kan preges av dette. En annen mulig årsak til kontrasten vi ser i tilpassingsarbeidet kan være at Mia og Marit har et tett og godt samarbeid, og Kristin arbeider individuelt. Mia og Marit drøfter utfordringer og muligheter sammen i arbeidet om å tilrettelegge læringsmiljøet. Kristin virker derimot å stå alene i sine avgjørelser og synes arbeidet er svært krevende. Vår studie viser at lærerne opplever det utfordrende å tilpasse læringsmiljøet for flerspråklige elever. I dette arbeidet kan et godt samarbeid mellom kolleger være av stor betydning for den enkelte lærer.

Dessuten kan variasjonen i tilretteleggingsarbeidet mellom lærerne på blå og grønn skole begrunnes med to ulike skolekulturer og tradisjoner. Funnet viser, i likhet med våre tidligere erfaringer, at den enkelte lærer har et stort ansvar tilknyttet arbeid med tilpasset opplæring. En av årsakene til variasjoner i tilpassingsarbeidet kan knyttes til metodefriheten hos lærere i den norske skolen. En slik variasjon kan ses i sammenheng med hva Palm (2018, s. 134) viser gjennom sin studie. Her fremkommer det at det er stor variasjon når det gjelder bruk av elevenes flerspråklighet som ressurs, og at det virker å skyldes stor metodefrihet hos den

enkelte læreren. En annen årsak kan være mangelen på nasjonal føring og et tolkningsrom tilknyttet tilpasset opplæring. Kristin etterspør økt kompetanse og ønsker flere voksenressurser tilknyttet tilpasningsarbeid for flerspråklige elever. Dette kan vi se i likhet med hva Palm (2018, s. 134) presenterer, hvor voksentettheten ses på som en utfordring når det gjelder flerspråklige elever.

Funnet viser kompleksiteten som ligger bak tilretteleggingsarbeidet. Som snart nyutdannede lærere i begynneropplæringen vil vi møte førsteklasinger som stiller til skolestart med ulike forutsetninger. Vi har et stort ansvar i å tilpasse både læringsmiljø og undervisning slik at hver enkelt elev opplever mestring og læring i skolen. Gjennom studien har vi sett verdien av å kjenne egne begrensninger og hvordan en kan dra nytte av gode samarbeid. For praksisfeltet kan dette funnet vise hvor mye tilpasningsarbeidet avhenger av den enkelte lærer. Dette kan peke på behovet for å styrke lærerens kompetanse innen tilretteleggingsarbeid for å sikre at alle elever opplever mestring og læring i skolen. Funnet kan også vise et behov for tydelige retningslinjer og ressurser, særlig i arbeid med flerspråklige elever. Slik det også fremkommer i Palms (2018, s. 134) studie, et behov for kompetanseheving blant lærere.

5.3 Opplæringstilbud innenfor det ordinære klasserommet

Vårt tredje funn viser at ved både grønn og blå skole er det ingen av de flerspråklige elevene som har opplæringstilbud utenfor den ordinære undervisningen. Altså må tilpasningene som foregår i det ordinære klasserommet og opplæringstilbudet elevene har tilbud om være tilstrekkelig. På grønn skole har Kristin ansvar for flere elever som nylig har ankommet Norge. Elevene har manglende norskspråklige ferdigheter, og Kristin gir uttrykk for at de «ikke kan noen ting». Det er derfor god grunn til å tro at flere av disse elevene kan falle innunder opplæringslovas §2-8 *særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* (Opplæringslova, 1998). Dette har de derimot ikke tilbud om ved grønn skole. Dette ligner det Monsen og Randen (2017, s. 17) presenterer, der svært mange kommuner ikke tilbyr hverken morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Dette kan føre til at det ordinære klasserommet er beriket med et språklig mangfold og elever med ulik språkkompetanse.

Årsaken for dette funnet er hvordan kommunene velger å organisere tilbudet. Vi har ikke vært i kontakt med ledelse eller kommunen og det vil derfor være vanskelig for oss å fastslå årsakene bak organiseringen. Vårt funn kan derimot ses i lys av det Palm (2018, s. 134) presenterer, en nedgang i tospråklig læring og morsmålsopplæring som hun begrunner i den sterke diskursen om å lære norsk. For oss som fremtidige lærere, trolig i det ordinære

klasserommet, etterspør vi mer kompetanse rundt dette arbeidet. Det være seg gjennom nasjonale retningslinjer og økte ressurser tilknyttet paragrafen om *særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Læreren har en viktig rolle når det gjelder å implementere og virkeliggjøre norsk språkpolitikk. Det er imidlertid et stort handlingsrom for hvordan dette realiseres i klasserommet (Sollid, 2019, s. 17). Vi stiller oss spørrende til dette handlingsrommet, og tenker det kan være en årsak til utfordringene Kristin opplever i arbeid med å styrke det norske språket og samtidig anerkjenne det språklige mangfoldet. Med et stort handlingsrom følger det positive muligheter for tilpasninger til ulike elevbehov, fleksibilitet i undervisningssituasjoner og muligheter for kreativitet. Dersom læreren har begrenset kunnskap om hvordan dette arbeidet kan utføres, kan handlingsrommet virke mot sin hensikt.

6. Avslutning og veien videre

Den norske skole er beriket av ulike språk, og en ordinær klasse kan bære preg av en mangfoldig og språkrik elevgruppe. Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere på 1. trinn tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever. Deres perspektiver, meninger og erfaringer er av avgjørende betydning for vår studie. Vårt funn baserer seg på analyse av intervju og observasjoner av tre lærere ved to ulike skoler gjennom en mikroetnografisk tilnærming. Studiens første funn viser at lærernes holdninger og erfaringer tilknyttet språk og flerspråklige elever er av stor betydning i deres undervisning. Det andre funnet viser store forskjeller i hvordan lærerne arbeider med å tilpasse læringsmiljøet, og at en av de tre lærerne opplever arbeidet som svært utfordrende. Det siste funnet viser at skolene ikke tilbyr særskilt språkopplæring for de flerspråklige elevene. Dette indikerer at den ordinære undervisningen må være tilstrekkelig for alle elever.

Vi ser våre funn i sammenheng med Palm (2018) sin argumentasjon om at for å styrke og utnytte det språklige mangfoldet i klasserommet, er det nødvendig med praktisk og fagdidaktisk kunnskap om flerspråklighet. Vi har gjennom dette masterprosjektet blitt bevisste i kompleksiteten som ligger i å tilpasse læringsmiljøet for flerspråklige elever. Vi konkluderer med at NOU rapporten *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne* (NOU:2010:7) fremdeles gjør seg gjeldende i dag. Vår studie viser at det fremdeles er behov for en holdningsendring i skolen tilknyttet flerspråklighet. Vi ser også at det er et behov for økt kompetanse blant lærere om flerspråklighet og flerspråklige elever. Studien viser at det er behov for nasjonale retningslinjer og økte ressurser tilknyttet opplæringslovas § 2-8 *særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* (Opplæringslova, 1998).

Studien har noen begrensinger som påvirker vårt resultat. Vi kunne med fordel inkludert flere lærere fra flere deler av landet, på den måten fått en større innsikt i hvordan lærere tilpasser læringsmiljøet for flerspråklige elever på 1. trinn. Gjennom dette prosjektet står lærerne alene som ansvarlige aktører og vi kunne med fordel inkludert skoleeier og ledelse ved skolene, for å belyse problemstillingen i et mer helhetlig perspektiv. En annen begrensning gjelder studiens tidsramme. Det mikroetnografiske feltarbeidet varte i kun to uker og viser dermed en liten del av arbeidet informantene gjør i læringsmiljøet. Samtidig har feltarbeidet gitt oss verdifull innsikt som vi tar med oss på vei inn i læreryrket.

6.1 Veien videre

For oss har denne masteroppgaven bidratt til økt bevissthet og kunnskap rundt arbeid med flerspråklige elever og flerspråklighet i et ressursperspektiv i klasserommet. Vi har en dypere forståelse for faktorer som spiller inn i et inkluderende læringsmiljø. Studien har vist oss hvor avgjørende lærerens erfaringer og holdninger kan være for den enkelte elev i møte med skolen. Vi har også sett lekens verdi som en arena for språkutforskning i begynneropplæringen. Dette er kunnskap vi bringer med oss videre inn i vårt arbeid som lærere.

Denne studien belyser tilpasninger tre lærere gjør i læringsmiljøet for flerspråklige elever i begynneropplæringen. Underveis i studien ble vi oppmerksomme på usynliggjøringen av flerspråklige elevers morsmål i klasserommet. Dersom vi skulle gjennomført prosjektet på nytt ville det vært interessant å se spesifikt på bruk av morsmål i den tidlige lese-og skriveopplæringen for flerspråklige elever. Vi opplever også at det er videre behov for forskning på hvordan en helhetlig begynneropplæring kan bidra til et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever.

Avslutningsvis håper vi studien kan bidra til økt bevissthet rundt egne og andres holdninger i møte med flerspråklige elever, og i diskusjoner om inkluderende læringsmiljø.

Referanseliste

- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Bøyesen, L. (2005). Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 40-44). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto Press.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Teaching in Multilingual Classrooms*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924962>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational reseach: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualiative reseach* (6. utg.). Pearson.
- Cummins, J. (2012). Foreword. I R. Chumak-Horbatsch (Red.), *Linguistically appropriate practice* (s. ix-xiv). University of Toronto press.
- Cummins, J., Early, M., Leoni, L. & Stille, S. (2011). 'It really comes down to the teachers, I think': Pedagogies of choice in multilingual classrooms. I J. Cummins & M. Early (Red.), *Identity Texts - the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools* (s. 153-164). Trentham Books.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danbolt, A., M. V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1 - Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 187-208). Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 385-400). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_163
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging - Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking - språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle my kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 7-18). Caspar forlag.
- Haug, P. (2012). Tilpassa opplæring. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet - studier av skolens praksis* (s. 45-60). Abstrakt forlag.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. I L. Wei & M. G. Meyer (Red.), *The Blackwell Guide til Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (s. 249-262). Blackwell Publishing Ltd.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerande leik. I A. Håland (Red.), *Leik og Læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håstein, H. & Werner, S. (2020). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I L. I. Aa (Red.), *Masteri norsk: metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.

- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk-og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Bd. 3). Gyldendal Akademisk.
- Laihonen, P. & Szabó, T. P. (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism - Critical and ethnographic perspectives* (s. 121-138). Routledge.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (s. 177-208). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. K. f. utdanning.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - Språklige og faglige utfordringer* (s. 78-108). Cappelen Damm.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. 1-48. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2012a). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 105-135). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012b). Livet i skolen. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 9-36). Fagbokforlaget.

- NOU:2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei» Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting, 11*, 53-80.
<https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal, 103*, 23-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- 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. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæring i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - En forskningsbasert tilnærming* (s. 115-137). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 132-151). Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I J. L. Larsen, A. S. Otnes, H. Aa & L. Inge (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i nord* (s. 46-65). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Andreassen, A. & Michalsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen - aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget
- Palmer, D. (2011). The Discourse of Transition: Teachers' Language Ideologies Within Transitional Bilingual Education Programs. *International Multilingual Research Journal, 5*, 103-122. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594019>
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal, 5*, 123-147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (s. 11-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Statistisk Sentralbyrå. (2023). *Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre, etter statistikkvariabel og år* <https://www.ssb.no/statbank/table/05183/chartViewLine/>
- Strand, O., Wagner, Å. K. H. & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar fremgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75-95). Universitetsforlaget.
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2019). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24 (13), 1-18. https://www.researchgate.net/publication/333174180_Does_Introducing_the_Letters_Faster_Boost_the_Development_of_Children's_Letter_Knowledge_Word_Reading_and_Spelling_in_the_First_Year_of_School
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - erfaringsbasert læring i skolens uterom. I H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Klasseledelse. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154034>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Fakta om barnehager 2023*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/minoritetspraktlige-barn/#okning-i-antall-minoritetspraktlige-barn-de-siste-10-arene>

Utdanningsdirektoratet. (2023b). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red. 1. utg.). Cambridge: Harvard University Press.

Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. I L. Wei (Red.), *The Bilingualism Reader* (s. 3-25). Routledge.

Aarsæther, F. (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 36-70). Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Semistrukturert observasjonsskjema

Observasjonsskjema – Skole ...

Generelt

Klasserom	•
Elever	•
Organisering	•

Tid	Hva skjer?	Tolkning	Spesielle kommentarer
	... elever til stede <i>Tema:</i>		
	... elever til stede <i>Tema:</i>		

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturert intervju

Alle spørsmål vil bli stilt i en samtalesetting

Denne intervjuguiden kobles opp mot observasjoner gjort gjennom uken. Den tar derfor for seg generell informasjon først, før tematikk for videre samtale og konkrete spørsmål knyttet til observasjoner. Intervjuguiden vil bli utformet etter hvert som uken går og vi kan se hva som er aktuelt for hver informant.

Problemstilling:

Hvordan tilpasser tre lærere på 1. trinn læringsmiljøet for flerspråklige elever?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for flerspråklige elever?
2. Hvilke tilpasninger gjør lærerne for de flerspråklige elevene?

Spørsmål	Notater
Faktaspørsmål – introduksjon Informantens bakgrunn	
<i>Tenkte vi først kunne snakke litt om deg, hva er ditt forhold til flerspråklighet</i> <ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du jobbet som lærer?• Hva slags utdanning har du?• Hvilken stilling har du?• Har du språkkunnskaper i andre språk enn i norsk?• Hvilke personlige erfaringer har du med flerspråklighet? (bodd i et annet land, familie, venner)• Hvilke erfaringer har du med flerspråklige elever? (SNO, IFK, elever i ordinær undervisning)• På hvilken måte tenker du at dine personlige språkerfaringer spiller inn i din undervisning?	

Skolen	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke mottaksrutiner har denne skolen for nyankomne elever? • Kartlegging? • Får lærerne en annen spesiell form for faglig støtte? • Hvordan opplever du at skolen som et system støtter de enkelte lærerne i arbeid med flerspråklige barn? • Hvordan organiserer denne skolen det for nyankomne elever med norsk som andrespråk? (SNO, IFK) 	
Klassen og elevene	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange elever er det i klassen? • Hvor mange flerspråklige elever har du i klasserommet? • Hvilket språk er deres morsmål? Og hvilke andre språk snakker de? • Hvor mange av de flerspråklige elevene, har krav på særskilt norskopplæring? • Hvilket språk bruker dere i undervisningen? 	
Tilpasset opplæring	
<ul style="list-style-type: none"> • Hva er din forståelse av begrepet tilpasset opplæring? • Føler du at de tilpasningene du gjør for flerspråklige elever i klasserommet er tilstrekkelige? - Hvilke utfordringer og muligheter møter du på i arbeid med dette? 	

TEMATIKK FOR VIDERE SAMTALE	
<ul style="list-style-type: none"> • Skole-hjem-samarbeid Nå tenker vi på elever med flerspråklige foreldre, og som kanskje ikke mestrer det norske språk så godt. <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan organiseres møter? - Hvordan gjør du det med spontan kontakt? - Ukeplan/annen skriftlig informasjon - utfordringer og muligheter • Lek <ul style="list-style-type: none"> - Din opplevelse av lek som en arena for relasjonsbygging - utfordringer og muligheter 	
<p>Spørsmål knyttet til observasjoner gjort i klasserommet</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	

Vedlegg 3 – Meldeskjema fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
769938

Vurderingstype
Standard

Dato
13.11.2023

Tittel

Flerspråklige elever i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Florian Hiss

Student

Sunniva Amalie Foss

Prosjektperiode

20.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2035.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt som lærere, og kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at dere minner om dette, og at det ikke alltid er nok å utelate navn ved omtale av elever, men vær også forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning (og annethvert år så lenge personopplysninger behandles) for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ i tråd med meldeskjemaet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres opplevelse av og erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever i begynneropplæringen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fremme læreres opplevelser og erfaringer med å tilpasse undervisningen i det ordinære klasserommet for flerspråklige elever på første trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet vårt er knyttet til begynneropplæring i et norskfaglig perspektiv. Tema for oppgaven er tilpasset opplæring for flerspråklige elever i begynneropplæringen. Vi er særlig opptatt av og ønsker å fremme læreres opplevelser av og erfaringer med tilrettelegging for flerspråklige elever i den ordinære undervisningen i begynneropplæringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Veiledere/prosjektansvarlig: Florian Hiss og Ragni Vik Johnsen

Student: Sunniva Amalie Foss

Student: Frida Nilsen Jerijärvi

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For dette prosjektet ønsker vi å komme i kontakt med lærere med lærerutdanning som underviser på første trinn. Trinnet som undervises på består av en eller flere elever med flerspråklig bakgrunn som deltar i den ordinære undervisningen. Læreren må også ha erfaring med arbeid med flerspråklige elever. Basert på disse faktorene ønsker vi at akkurat du deltar i vårt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi får komme i ditt klasserom for å observere din undervisning over fem dager. Vi vil ta notater underveis i observasjonen.

Avslutningsvis vil vi gjennomføre et intervju over ca. 45-60 min. Intervjuet vil omhandle tematikk som flerspråklige elever, tilpasset opplæring og vi vil særlig løfte fram dine erfaringer og opplevelser i arbeid med dette. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun vi som masterstudenter og våre veiledere som vil ha tilgang til intervjuet. Lyddopptakene vil tas med godkjent utstyr, og lagres på forskningsserver. Vi vil transkribere intervjuet og deretter slette lyddopptaket. Via Universitetet i Tromsø har vi signert taushetserklæring. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste. Denne vil oppbevares adskilt fra øvrige data. Etter endt masterprosjekt vil masteroppgaven publiseres i UiT Munin, et åpent vitenarkiv. Som deltaker i dette prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet vil utgjøre vår masteroppgave ved grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn i norsk begynneropplæring, ved UiT Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet er også en del av et større forskningsprosjekt, Multilinguism in Transitions (Multitrans). Våre veiledere Florian Hiss og Ragni Vik Johnsen er en del av dette prosjektet. Etter at masterprosjektet er fullført, skal vårt datamateriale aidentifiseres og lagres for videre forskning sammen med øvrige data fra Multitrans. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for forskere i dette prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Etter dette vil datamaterialet oppbevares hos forskerne i MultiTrans fra vårt masterprosjekt er fullført (våren 2023) og fram til 1.oktober 2035. Datamaterialet vil da være aidentifisert, og kun tilgjengelig for forskere i MultiTrans. Etter 1. oktober 2035 vil kun fullstendig anonymisert datamateriale bli oppbevart.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved
Veiledere og ansvarlig for MultiTrans-prosjekt: Florian Hiss (florian.hiss@uit.no, +47 776 44 269) og Ragni Vik Johnsen (ragni.v.johnsen@uit.no, +47 776 45 645)

Student: Sunniva Amalie Foss (sfo074@uit.no , +47 984 80 975)

Student: Frida Nilsen Jerijärvi (fje007@uit.no , +47 974 64 905)

Personvernombud ved UiT

E-post: personvernombud@uit.no

Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Florian Hiss og Ragni Vik Johnsen
Jerijärvi
(Veiledere)

Sunniva Amalie Foss og Frida Nilsen
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres opplevelse av og erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, for videre forskning i MultiTrans.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Skjema for felles observasjoner

... Skole Kategori	Hvem har skrevet og sidetall	Hva skjer	Tolkning		

Vedlegg 7 – Skjema for kategorier

Kategori	
- Stikkord	
Marit og Mia	Kristin
Intervju	Intervju
Observasjon	Observasjon

Vedlegg 8 – Brev fra Super

Je suis un super-héros qui habite en France, et j'ai choisi cette classe pour devenir une SUPERclasse!

Cela parce que tous les élèves de cette classe possèdent de très belles qualités de super-héros. Vous ne comprenez peut-être pas encore ce que cela signifie, mais vous en apprendrez davantage.

Vous avez maintenant trois missions:

- I. Que savez-vous collectivement sur l'arc-en-ciel?
- II. Parlez de ce que signifie être un bon ami de classe.
- III. Pourquoi est-il judicieux d'apprendre la lettre qui me représente en tant que super-héros?

Bien à vous, Erpus J.

