



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Her er rom for alle, men ikke for alt»

En kvalitativ studie om organisering av undervisning til det beste for flerspråklige elever.

Anette Li

Mastergradsoppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn (30 stp.) - Mai 2015



Sammendrag

Utgangspunktet for mitt prosjekt er det økende mangfoldet i skolen, og jeg synes derfor det er viktig å sette fokus på de flerspråklige elevene. I denne masteroppgaven ønsker jeg å få et nærmere innblikk i skolehverdagen til de flerspråklige elevene i begynneropplæringen. Jeg har sett nærmere på hvordan lærerne organiserer undervisningen, og problemstillingen har som mål å søke svar på om de flerspråklige elevene blir ivaretatt gjennom organiseringen som benyttes. Det er tatt utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien, som vektlegger det sosiale samspillet for at barn skal utvikle seg. Den empiriske delen av oppgaven baserer seg på observasjon av et klassetrinn i ulike læringssituasjoner, samt et intervju av én av lærerne på trinnet. Gjennom undersøkelsene har tre faktorer pekt seg ut som viktige for at de flerspråklige elevene skal få et optimalt opplæringstilbud. Disse tre faktorene er lærernes holdninger til mangfoldet i skolen, kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring, og ressursbruk i skolen. Læreren viser seg som den viktigste faktoren for at enkeltindividet skal kunne utvikle seg i fellesskapet. Dette resultatet er i tråd med både norsk og internasjonal forskning.

Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på min fem år lange lærerutdanning. I den forbindelse ønsker jeg å gi en generell takk til alle de praksislærerne jeg har hatt i løpet av disse årene. Dere har åpnet klasserommene deres slik at jeg som kommende lærer har fått en unik innsikt i skolehverdagen, noe som har gitt meg uerstattelige erfaringer. Disse erfaringene har ført til at jeg har hatt inspirasjon og motivasjon til å skrive mastergradsoppgaven min.

I forbindelse med forskningsprosjektet mitt ønsker jeg å takke skolen og klassetrinnet jeg har samarbeidet med. Gjestfriheten og velviljen jeg møtte her setter jeg veldig stor pris på. Skolen satte meg i kontakt med informanten min, og gjennom hennes åpenhet og unike kompetanse gjorde hun det mulig for meg å gjennomføre prosjektet. Jeg ønsker derfor å rette en spesiell takk til henne, både for de gode, faglige samtalene vi hadde, alt du ordnet og organiserte, og for all tid du satte av til meg.

Videre ønsker jeg selvfølgelig å takke Karin Rørnes og Audhild Nedberg som har vært veilederne mine i dette prosjektet. Uten dere hadde jeg aldri kommet meg i gjennom dette halve året! Vi har hatt gode samtaler som har løftet oppgaven min, dere har pushet meg når jeg har trengt det, og dere har motivert meg når jeg har sett mørkt på alt.

Dette prosjektet har vært både tidkrevende og utfordrende, men også spennende og lærerikt. Jeg har hatt både oppturer og nedturer, og jeg vil derfor takke familie, venner og medstudenter for all støtte.

Tromsø, mai 2015

Anette Li

*«Vi skal gi tulipanen et så
gunstig miljø at den blir
så stor, vakker og velutviklet
som den overhodet har muligheter for å bli,
men den skal ikke tvinges
til å bli en rose.»*

August W. F. Fröbel

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	III
Forord	V
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for forskningsspørsmål.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Avgrensning og forklaring	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
Kapittel 2: Teori	7
2.1 Teoretisk grunnlag.....	7
2.2 Hvilken betegnelse skal vi bruke?.....	8
2.3 Regelverket.....	10
2.4 Tilpasset opplæring.....	11
2.5 Ressursorientert eller problemorientert skole	12
2.6 Tidlig innsats – økt lærertetthet.....	15
Kapittel 3: Metode	17
3.1 Valg av metode	17
3.2 Datamaterialets validitet og reliabilitet.....	18
3.3 Etisk og juridisk ansvar.....	19
3.4 Utvalget	21
3.5 Gjennomføringen.....	22
3.6 Observasjon	24
3.7 Intervju	25
3.8 Metodiske utfordringer	26
Kapittel 4: Presentasjon av data	29

4.1 Organisering av elevene og fordeling av lærere.....	29
4.2 Tilpasset opplæring.....	30
4.3 Ressurser	31
Kapittel 5: Analyse	33
5.1 Manglende tilpasset språkopplæring.....	33
5.2 Organisering.....	34
5.3 Tilpasset opplæring.....	37
5.4 Ressurser til det beste for mangfoldet.....	39
5.5 Et ønske om å ha en ressursorientert forståelse.....	41
5.6 Oppsummering.....	42
Kapittel 6: Avslutning	45
6.1 Hva viser undersøkelsene?.....	45
6.2 Refleksjon	46
6.3 Veien videre.....	47
Referanser	49
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	51
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre	53
Vedlegg 3: Observasjonsskjema.....	55
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	59

Kapittel 1: Innledning

Oppgavens tittel «Her er rom for alle, men ikke for alt» handler om individet i fellesskapet. Det er et uttrykk danske lærere bruker for å uttrykke at de anerkjenner og verdsetter eleven, men at de ikke aksepterer den aktuelle oppførselen (Overland & Nordahl, 2013, s. 37f). Jeg har i denne oppgaven dreid det over til å handle om å godta mangfoldet i klassen og anerkjenne hver enkelt elev for den de er, uansett etnisitet. I dagens skole skal det være rom for alle elever uansett bakgrunn, og det er derfor viktig at lærerne, og skolen generelt, har holdninger som tilsier at alle er velkommen.

1. 1 Bakgrunn for forskningsspørsmål

Utgangspunktet for prosjektet mitt er et økende mangfold i dagens samfunn, noe som inkluderer både skolen, barnehagen og arbeidsplasser. Vi lever i et flerkulturelt samfunn, der både det språklige og det kulturelle mangfoldet er en del av vår felles erfaring som samfunnsborgere i Norge og i en globalisert verden (Bjarnø, Nergård, & Aarsæther, 2013, s. 18). Det er etter hvert blitt flere måter å være norsk på, og vi må derfor lære oss å leve med forskjellighet og akseptere ulikheter. Mangfoldet vi ser i dag er ikke en tilstand som kommer til å gå over. I et historisk perspektiv sier man ofte at Norge har gått fra enhet til mangfold de senere årene (Spernes, 2012, s. 20). Det tidligere samfunnet, beskrevet som en enhet, bestod i hovedsak av nordmenn som gjennom generasjoner var født og oppvokst i landet. Dagens samfunn derimot, beskrives som mangfoldig ved at landet preges av både nordmenn gjennom generasjoner og nye nordmenn som er innvandret fra mange andre land. Innvandringen kommer av at noen flytter til Norge for å studere, jobbe eller gifte seg, mens andre kommer fordi de flykter fra krig, sult og fangenskap i eget land.

De barna som kommer til Norge fra andre land har, i likhet med alle andre barn, juridisk rett til skolegang, og blir dermed integrert i samfunnet på den måten. Det som blir viktig er at disse barna blir inkludert i skolen, noe som handler om den moralske retten elever har for deltakelse i fellesskapet. Fysisk integrering er altså en forutsetning for inkludering. En inkluderende skole kjennetegnes av variasjon og mangfold, der en erkjennelse av at alle er forskjellige skal ligge til grunn. For å kunne skape en skole for alle må læreren i større grad se på muligheter i stedet for begrensninger, elevens ressurser i stedet for svakheter, elevens

behov i stedet for diagnoser, og elevens sosiale økologi i stedet for eleven alene (Overland & Nordahl, 2013, s. 35). Å være en god lærer innebærer at man kan håndtere et flerkulturelt mangfold og bidra til å skape fellesskap. For å klare dette må man erkjenne og anerkjenne at det er forskjeller. Dette setter jeg i sammenheng med både skolens og lærerens holdninger til og forståelse av mangfoldet.

An-Magritt Hauge (2014) skiller mellom den felleskulturelle og den flerkulturelle skolen. Betegnelsen flerkulturell brukes for å beskrive skolen, da dette rett og slett er en skole med språklige minoriteter. Hun peker på at den flerkulturelle skolen ofte ikke legger nok til rette for alle de ulike nasjonalitetene, og at skolene derfor må strebe etter å bli en felleskulturell skole. Forskjellen på de to ulike skoletypene er at i en felleskulturell skole blir alle elever, uansett nasjonalitet, inkludert i fellesskapet. Det vil si at elevene i minst mulig grad blir tatt ut av klassen for å ha «spesialundervisning», men at de i stedet får undervisningen i klasserommet tilrettelagt for sitt nivå. Det betyr også at skolens holdninger inviterer til fellesskap gjennom at de ulike kulturene blir ivaretatt hver skoledag gjennom hele året. I tillegg handler det om at skolen fokuserer på at vi mennesker har ulike verdier som andre kan lære noe av. Og sist, men ikke minst, så legger den felleskulturelle skolen vekt på at de elevene som har en annen kultur og et annet språk ikke skal assimileres, altså gjøres lik majoritetselvene (Hauge, 2014, s. 21ff). De skal i stedet inkluderes i det fellesskapet som finnes på skolen, slik at de både får utviklet sin internasjonale side, samtidig som de får ta del i det norske miljøet. Ut ifra om skolen kan karakteriseres som en flerkulturell skole eller en felleskulturell skole, har Hauge kommet fram til to ulike forståelser skolene kan ha av mangfoldet. En problemorientert forståelse av mangfoldet vil karakterisere en flerkulturell skole, mens en ressursorientert forståelse karakteriserer en felleskulturell skole.

Når idealet er en slik felleskulturell skole der alle elever blir inkludert og der skolen tilpasses elevenes behov, er det svært oppsiktsvekkende å se at forskning viser at sannheten er noe helt annet. Joron Pihl (2010, s. 21) hevder at «praksis synes å motarbeide målsettingene om inkludering og integrering av minoritetslever i skolen». Hun viser til forskning som viser at svært mange minoritetslever i Norge blir diagnostisert med lærevansker, og man forutsetter at spesialundervisning er den formen for tilpasset undervisning de minoritetsspråklige elevene trenger. På den måten blir flerspråklighet kategorisert som en funksjonshemming (Pihl, 2010, s. 30). Mangel på språk blir derfor sett på som noe som hemmer læring i en ordinær

undervisningssituasjon, noe som vitner om en forståelse av mangfoldet langt unna en ressursorientert.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få et innblikk i hvordan lærerne organiserer undervisningen med tanke på de flerspråklige elevene. Ut i fra den sosiokulturelle læringsteorien, så lærer barn best i samhandling med andre der de får brukt språket aktivt. Foregår læringen slik i skolene? Får de flerspråklige elevene være med på den felles undervisningen hvor de naturlig vil bli eksponert for majoritetsspråket? Blir de flerspråklige elevene sett på som en egen gruppe som trenger spesialundervisning i stedet for ordinær undervisning sammen med resten av klassen? Tilrettelegges undervisningen for de flerspråklige elevene eller tilrettelegges de flerspråklige elevene undervisningen?

Jeg har mange spørsmål, noe som indikerer at dette er et ukjent område for meg. Likevel har jeg ut i fra erfaringene mine og forskning jeg har lest om, dannet meg en foreløpig teori om at skolene i Norge ser på flerspråklighet som et hinder i skolehverdagen. Jeg tror at lærerne har vanskeligheter med å se de flerspråklige elevene som en ressurs for klassen, og heller legger til rette for at de får egen opplæring i små grupper. Dette er likevel bare en hypotese, en foreløpig antakelse om dette, for meg, ukjente området. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 26) forklarer at hypoteser er med på å på forhånd skape et bilde av hva som kan ventes å finne gjennom undersøkelsene man gjør. Om hypotesen stemmer eller ikke, vil datamaterialet jeg sitter igjen med kunne svare på. Ut ifra hypotesen min har jeg dannet meg en problemstilling som jeg håper vil kunne hjelpe meg til å finne svarene jeg er ute etter:

Hvordan organiserer lærerne undervisningen med tanke på de flerspråklige elevene i begynneropplæringen?

Gjennom spørsmålet om hvordan organiseringen foregår ønsker jeg i tillegg å se på hvordan undervisning tilpasses de flerspråklige elevene. Jeg vil derfor forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål: Hvordan gir organiseringen av undervisningen rom for tilpasset opplæring?

Gjennom undersøkelsene og skriveprosessen håper jeg å kunne få en bedre innsikt i de flerspråklige elevens skolehverdag, der både organiseringen og tilpasset opplæring vil ha konsekvenser for deres læring. Det er vi voksne som organiserer opplæringen, og barna blir utsatt for den. På den måten setter vi «barna i situasjoner som hemmer eller fremmer deres livsutfoldelse og læring» (Hauge, 2008, s. 278). Dersom organiseringen på noen måter hemmer enkelte elever, blir det ekstra viktig å tenke tilpasset opplæring.

1.3 Avgrensning og forklaring

Selv om jeg i dette prosjektet har tatt utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien vil jeg påpeke at læring er et komplekst fenomen. Det er mange faktorer som spiller inn for at en læringssituasjon skal være optimal, der læring i samhandling med andre bare er en av disse faktorene. Når jeg da tar utgangspunkt i at læring skjer i et sosialt fellesskap, mener jeg ikke at læring alltid skal skje sammen med andre. Noen ganger er det helt nødvendig med individuelt arbeid der elevene kan fokusere kun på seg selv. Denne kompleksiteten er derfor viktig å ha i bakhodet både i forståelsen av problemstillingen og under videre lesing av denne masteroppgaven.

Ønsker vi en felleskulturell skole, må anerkjennelsen av retten til annerledeshet være integrert i skolens virksomhet på alle nivåer (Hauge, 2008, s. 291). Med alle nivåer menes alle ledd i hierarkiet som påvirker barns læring. Staten er det øverste leddet, og de yter betydelige økonomiske tilskudd til driften av grunnskolene. Neste ledd er skoleeier, som enten er kommunen eller fylkeskommunen. Som skoleeier har kommunen plikt til å sørge for grunnskoleopplæring. En felles nasjonal standard sikres gjennom lover, forskrifter og læreplaner, men innenfor lovens bestemmelser kan kommunen bestemme egen skolestruktur (Kunnskapsdepartementet, 2014). Tredje ledd er skolen som organisasjon og skolens ledelse. Skolen styrer skolehverdagen, og legger rammer og setter premisser for det læringsmiljøet elevene opplever i sin skolehverdag. For å skape et godt og inkluderende læringsmiljø kreves en tydelig ledelse. Det betyr at skoleledelsen må ta det overordnende ansvaret, men det krever også at lærerne deltar aktivt i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, Organisasjon og ledelse, u.d.). Lærerne er fjerde ledd i hierarkiet, og de skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. Lærerne er de som daglig er tett på elevene, og det er derfor viktig at det er gode relasjoner mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, Klasseledelse, u.d.). I denne oppgaven har jeg fokus på læreren, der lærerens holdninger vil vise seg i den daglige praksisen.

1.4 Oppgavens oppbygging

I denne masteroppgaven handler første kapittel om hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene ble til, og som var utgangspunktet for undersøkelsene mine. Kapittel 2 gir det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her vil jeg ta opp temaer som danner grunnlaget for tekstens oppbygging, da både viktige begreper og regelverket blir diskutert. I kapittel 3 går jeg inn på forskningsmetoden jeg har benyttet, og der tar jeg for meg både gjennomføringen og metodiske beskrivelser. En presentasjon av datamaterialet vil bli gitt i kapittel 4, før jeg i kapittel 5 går inn på selve analysen. I kapittel 6 vil jeg samle trådene og avslutte oppgaven.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet beskriver jeg det teoretiske grunnlag for undersøkelsene og analysen min, og består av aktuelle læringsteorier, redegjørelse for ulike begreper brukt i oppgaven og en gjennomgang av hvilke føringer lovverket gir lærerne i deres arbeid. I tillegg vil jeg presentere en modell som viser to ulike forståelser for mangfold i skolen. Til slutt i dette kapitlet presenterer jeg et forskningsprosjekt samarbeidstrinnet mitt allerede var en del av.

2.1 Teoretisk grunnlag

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 25) definerer teori som «en generell påstand om virkeligheten», og de mener at for å kunne handle, så må det tas utgangspunkt i kunnskaper og antakelser om hvordan tilværelsen henger sammen. Gjennom historien har det vært forsøkt å forklare læring som fenomen på mange ulike måter. I mange år var det grunntanken i behavioristiske teorier om at læring er et forhold mellom stimuli og respons som regjerte. Dette er ikke noe vi lenger finner igjen som læringssyn, selv om forsterkning av atferd i form av ros og belønning kan forstås som spor av behaviorismen. Som en reaksjon på behaviorismens læringssyn kom kognitive teorier, som legger vekt på hvordan individet konstruerer forståelse. De kognitive teoriene har lenge vært rådende, men de siste 10-15 årene har sosiokulturelle teorier dukket opp som et alternativ (Jensen & Aas, 2011, s. 54ff).

I forskningen min har jeg tatt utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien, som opprinnelig ble utviklet av Vygotskij. Sosiokulturell læringsteori går ut på at barn lærer og utvikler seg i sosial samhandling med andre, der den viktigste faktoren er språk. I følge Vygotskij utvikler barnet seg først i samspill (interpsykologisk) og siden på et indre plan (intra-psykologisk) (Jensen & Aas, 2011, s. 58). På den måten fungerer språket som et redskap for å tenke, fordi språket er en måte å kommunisere med andre. Gjennom kommunikasjon får barnet et innblikk i andres erfaringer, noe som er viktig for utvikling. Barnets sosiale liv er dermed viktig for dets indre liv, og en kan derfor si at kommunikasjon er bindeleddet mellom indre tenkning og ytre interaksjoner (Jensen & Aas, 2011, s. 59). Denne læringsteorien legger vekt på at deltakerne i den sosiale samhandlingen må ha en felles situasjonsdefinisjon, noe som betyr at deltakerne må ha en felles forståelse av det som er i sentrum av samtalen (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 61ff). Den sosiokulturelle tilnærmingen fokuserer med andre ord på det sosiale samspeillet, og har sosiale enheter som sine

analyseenheter. I tillegg er spørsmålet om hvordan kulturelle, historiske og språklige kontekster spiller inn i forståelsen av situasjoner, aktiviteter og praksiser sentralt.

Et annet aspekt ved den sosiokulturelle læringsteorien som jeg ønsker å trekke fram er hvor viktig læringsmiljøet er for å fremme læring. Læringsmiljø som faktor for å lære støttes av blant annet Andrew Martin (2010). Det blir fremhevet at klasserommet er en av de viktigste plassene hvor elevene får muligheten til å lære de ferdigheter og egenskaper som trengs for å lykkes i en verden som stadig er i endring. Et godt læringsmiljø forebygger at elevene utvikler læringshemmende atferd, og det er lærerens ansvar å skape et læringsmiljø der elevene får utvikle seg ut ifra sine forutsetninger. At læreren er en viktig faktor for å fremme læring, er også noe vi kan finne igjen i John Hattie (2009) sine metaanalyser av forskning som undersøker elevens læring. Han har gjennom sin forskning kommet fram til at reduserte klassestørrelser og nivåddifferensierte grupper ikke vil fremme læring hos elevene så lenge læreren ikke endrer sin undervisning. Studiene hans fremhever relasjonen mellom lærer og elev som viktig for at læreren skal vite hva som må til for å tilrettelegge opplæringen til hver enkelt elev slik at de utvikler seg.

Læringsteoriene handler om hva som fører til læring, altså hvordan elevene lærer best. Dette kan man se i sammenheng med «flow-teorien», som sier at man i flytsonen er fokusert og glad, og dermed vil ha den optimale opplevelsen av læringen (Jenssen & Roald, 2014, s. 43f). I denne flytsonen er det samsvar mellom kompetanse og utfordringer der begge er høye, noe som vil si at aktiviteten er tilpasset ens ferdigheter. Det er når læreren klarer å tilpasse undervisningen og organisere opplæringen slik at elevene finner sin flytzone, at læring skjer optimalt.

2.2 Hvilken betegnelse skal vi bruke?

Språk og språkbruk beskrives som komplekse fenomener (Danbolt & Palm, 2013, s. 164), og det er derfor vanskelig å finne presise begreper. Det er likevel av betydning å definere ulike begreper, spesielt med tanke på hvilke rettigheter elevene har ut i fra språkkompetansen deres. Med bakgrunn i NOU 2010:7 vil jeg gi en definisjon av ulike begreper som har betydning for oppgaven: *Morsmål* brukes om det eller de språkene som snakkes i hjemmet. *Førstespråk* betegner det språket som er en persons muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk. I et relativt homogent språkmiljø vil da morsmål og førstespråk betegne samme språk.

Andrespråk brukes om et språk som læres i et miljø hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk. Likevel behøver ikke andrespråk å bety at det er det andre språket en person lærer, for en kan ha lært flere språk fra før.

Elevgruppen som har en annen språkbakgrunn enn norsk blir betegnet på mange ulike måter. I en del offentlige dokumenter er det vanlig å bruke betegnelsen «minoritetsspråklige elever», noe som karakteriserer denne elevgruppen ut i fra den språklige bakgrunnen deres. Når vi snakker om en minoritetsgruppe, så betyr det at den sees som motsetning til den norske majoritetsgruppen. Begrepene majoritet og minoritet er i så måte kvantitative og uttrykker antall eller mengde i landet det er snakk om. I tillegg har minoritet en kvalitativ betydning, som vil si at minoriteten er de som i styrkeforhold er underlegne. I så måte betyr det at minoritetsspråk er mindre verd enn majoritetsspråk sett i sammenheng med makt-avmaktrelasjoner (Spernes, 2012, s. 25). Andre begreper som også blir brukt er «fremmedspråklig» og «med norsk som andrespråk». Det blir feil å snakke om norsk som et fremmedspråk, da elevene må forholde seg til norsk hver eneste dag. At man omtaler gruppen med at de har norsk som andrespråk blir mer riktig, for de lærer et nytt språk i det landet der norsk er majoritetsspråk. Fremmedspråk blir mer riktig å bruke om for eksempel engelsk, fransk og spansk, som mange lærer på skolen i Norge. Ofte blir betegnelsene nevnt ovenfor sett på som negativt ladede begreper, og er derfor ikke særlig heldig å bruke i skolesammenheng. I NOU 2010:7 oppfordres det til å bruke omtalen «flerspråklig» eller «tospråklig» som betegnelser i undervisningssammenheng, fordi disse kategoriene uttrykker positive kjennetegn hos elever med innvandrerbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 27).

Med bakgrunn i NOU 2010:7 sin begrepsbeskrivelse, så velger jeg i denne oppgaven å betegne elevgruppen jeg har hatt fokus på som flerspråklige. Å kunne snakke flere språk ser jeg på som en styrke, og jeg ønsker derfor å fremheve denne styrken gjennom å betegne elever som kan det som flerspråklige. I noen sammenhenger finner jeg det derimot nødvendig å bruke begrepet minoritetsspråklig, men det brukes ikke som et negativt begrep i min oppgave. Begrepet minoritetsspråklig vil bli brukt i sammenhenger der det vil være naturlig å se på elever med norsk som andrespråk som en mindre gruppe, derav minoritetsspråklig. Begrepet majoritetsspråklig vil dermed naturlig nok også dukke opp i teksten, da det i enkelte situasjoner er nødvendig å få fram at de etnisk norske elevene er en større gruppe elever enn gruppen med flerspråklige.

2.3 Regelverket

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) er sammen med *Kunnskapsløftet* (LK06) de dokumentene som i hovedsak er styrende for norsk skole, og disse dokumentene skal ivareta alle elevene. Opplæringsloven har i tillegg en egen forskrift som utdyper innholdet, og denne forskriften er i likhet med loven rettslig bindende (Spernes, 2012, s. 39). Læring er det overordnede prinsippet disse dokumentene legger til grunn, og alle barn og unge har rett til en offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med loven og tilhørende forskrifter, jmfør § 2-1 om rett og plikt til grunnskoleopplæring. I tillegg konkretiserer Opplæringsloven (1998) i § 2-8 at:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Opplæringen skal være inkluderende, noe som betyr at organisering, innhold og pedagogikk må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og erfaringer. Det er viktig at skolen legger til rette for å skape et godt læringsmiljø der elevene tilegner seg den kunnskapen de trenger for å lykkes i livet. Ikke nok med at det i en mangfoldig elevgruppe kan være utfordrende for lærerne å få til et godt læringsmiljø, så legger opplæringsloven føringer for hva lærerne kan foreta seg. § 8-2 om organisering av elevene i klasser eller basisgrupper, sier:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Her kommer det frem at det først og fremst er fellesskapet som skal ivaretas, noe som innebærer at klassen ikke skal deles opp i grupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette er i tråd med det vi allerede vet om faktorer som fører til læring, nemlig at læring skjer i et sosialt felleskap. Dersom den sosiale tilhørigheten og stabiliteten i opplæringen blir ivaretatt i klassen, så åpner loven opp for at elevene i deler av tiden kan deles i andre grupper etter behov. Loven om organisering må derfor ses i sammenheng med andre relevante lover, blant annet § 1-3 om tilpasset opplæring og § 2-8 om særskilt

språkopplæring. Organiseringen skal føre til at opplæringen skjer i et godt læringsfellesskap, men det er også viktig at organiseringen fører til at hver enkelt elev får den best tilpassede opplæringen.

Gjennom § 1-3 fastsetter opplæringsloven at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. De ordinære ressursene som er stilt til disposisjon kan variere, men innenfor disse rammene har alle i rimelig grad krav på oppmerksomhet ut fra den enkeltes behov. Dette må imidlertid ikke tolkes som at alle har krav på en individuell opplæringsplan. Den som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, har rett til spesialundervisning i henhold til § 5-1. Da settes det i gang tiltak med bakgrunn i eget vedtak, og disse tiltakene kan dreie seg om ekstra lærerressurser eller organisatoriske grep. Hvilken type spesialundervisning som skal gis, skal særlig legge vekt på utviklingsutsiktene til eleven, og også ved spesialundervisning skal det legges til rette for et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2009). Retten til spesialundervisning er ikke noe jeg vil trekke inn videre i oppgaven, men jeg syntes likevel det var verdt å nevne for å vise at lærerne er pliktig til å gå langt for å sikre læring for alle elever i skolen.

2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig pedagogisk prinsipp i norsk skole. Som vi allerede har sett er tilpasset opplæring nedfelt i opplæringsloven, men Kunnskapsløftet (LK06) understreker også betydningen av tilpasset opplæring. Overland og Nordahl (2013, s. 39) presenterer tilpasset opplæring som et formål, et prinsipp og et virkemiddel. *Formålet* er implisitt nedlagt i § 1-3 om «tilpassa opplæring og tidleg innsats» i opplæringsloven. *Prinsippet* om tilpasset opplæring kommer fram i Kunnskapsløftet, der tilpasset opplæring betraktes som et prinsipp som skal omfatte all undervisning. Dermed får prinsippet om tilpasset opplæring konsekvenser for både valg av lærestoff, organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Virkemidlet* tilpasset opplæring knyttes til metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen. Med andre ord blir tilpasset opplæring forstått som bestemte måter å organisere og gjennomføre undervisningen på slik at virkemidlene tilpasses den enkelte elev.

Gjennom både formålet, prinsippet og virkemidlet kan en implisitt se en forståelse av tilpasset opplæring der en individualisert undervisning gir den best tilpassete opplæringen. Samtidig

skal skolene være inkluderende, noe som betyr at alle elever har rett til å være med i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet. Vi har også sett at en viktig faktor for læring er at elevene deltar i et godt klassefellesskap. Begrepet tilpasset opplæring blir dermed mer komplekst, da den individuelle tilretteleggingen står i motsetning til målet om å skape et godt læringsfellesskap. Ut ifra om man har en individualisert eller en mer fellesskapsorientert forståelse av tilpasset opplæring, uttrykkes henholdsvis en *smal* og en *vid* forståelse av begrepet (Overland & Nordahl, 2013, s. 40). Dette gjelder både som prinsipp og som virkemiddel i undervisning. I en *smal* forståelse vektlegges individualisert undervisning. Med en slik forståelse baseres den tilpassete opplæringen på den enkelte elevs behov, noe som betyr at man leter etter individuelle løsninger på enkeltelevers problemer i skolen. Fellesskapet og det kollektive i skolen vektlegges i større grad med en *vid* forståelse av tilpasset opplæring. Med en *vid* forståelse tas det utgangspunkt i at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen.

Kompleksiteten i tilpasset opplæring kan skape problemer for lærerne i deres arbeid, da forholdet mellom individet og fellesskapet kan være utfordrende. Gjennom å legge stor vekt på fellesskapet kan man risikere at enkeltindivider ikke blir sett og møtt ut fra sine behov. Dersom man legger stor vekt på en individualisert undervisning må elevene sitte mye for seg selv med egne tilpassede oppgaver, noe som kan føre til at elevene verken lærer eller blir motivert i fellesskapet. En annen konsekvens den individualiserte, tilpassede undervisningen har er at det iverksettes organisatorisk nivådifferensiering for å gi en undervisning som er tilpasset elevenes nivå (Overland & Nordahl, 2013, s. 41). Mestringsgrupper blir dermed satt sammen ut fra faglig nivå, noe som kan føre til at klassefellesskapet står svakere, som igjen kan føre til svakere læringsutbytte. For at eleven skal kunne utvikle seg som individ i fellesskapet, må deltakelse i fellesskapet gi eleven en opplevelse av verdsetting, tillit, anerkjennelse og tilhørighet. Da vil retten og plikten til opplæring realiseres i samsvar med intensjonene, fordi potensialet for læring og utvikling vil kunne frigjøres (Overland & Nordahl, 2013, s. 47).

2.5 Ressursorientert eller problemorientert skole

Skoler som har minoritetsspråklige elever omtales ofte som flerkulturelle. Selv om skolen selv betegner seg som en flerkulturell skole, kan elevenes manglende mestring av norsk oppleves som problematisk. I slike tilfeller blir det iverksatt tiltak for at eleven skal få både en

språklig og faglig utvikling, men det er ikke dermed sagt at disse tiltakene er de beste for eleven. Ofte kan tiltakene føre til at eleven tilpasses skolens virksomhet, noe som ikke nødvendigvis fører til utvikling hos hver enkelt elev. Dersom skolen i stedet for å se på den manglende norskkompetanse som problematisk, ser på hva eleven faktisk mestrer, vil skolen bli betegnet som en felleskulturell skole (Hauge, Den felleskulturelle skolen, 2014, s. 21). På slike skoler blir skolens virksomhet tilpasset elevens behov, og bygger på ferdighetene og kunnskapene hver enkelt har med seg til skolen. Vi ser tendensen til to typer skoler som har hver sin forståelse og praksis av mangfoldet blant elevene. For å skille disse to typene, har Hauge (2014, s. 24) laget to kategorier der hun beskriver to ytterpunkter, vist som en modell:

	Problemorientert forståelse (assimilerende og marginaliserende)	Ressursorientert forståelse (inkluderende (integrerende) og likeverdsbasert)
Hovedfokus	Knyttet til eksistens av språklige minoriteter	Knyttet til konsekvens av språklige minoriteter
Problemorientering	Mangfold et problem	Mangfold som ressurs
Tiltak	<ul style="list-style-type: none"> - Kompensatoriske tiltak for språklige minoriteter - Isolering av det flerkulturelle - Det flerkulturelle feires ved visse anledninger 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordinære tiltak for hele skolen - Lar alle ta del i det flerkulturelle - Det flerkulturelle gjennomsyrrer hverdagen
Kompetanse	I hovedsak norskspråklig formalkompetanse. Kompetanse hos eksperter, faglærere i norsk som andrespråk	Tospråklig kompetanse. Realkompetanse. Kompetanse i norsk som andrespråk. Alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk i andrespråksperspektiv
Samarbeid med foreldre	Asymmetrisk	Symmetrisk

Modellen tar utgangspunkt i de flerspråklige elevene. Det vi kan se er at de skolene som ser på mangfoldet som en ressurs vil karakteriseres som en felleskulturell skole, mens skolene som ser på mangfoldet som et problem blir karakterisert som en flerkulturell skole.

Hovedfokuset til den problemorienterte skolen knytter det flerkulturelle til eksistensen av språklige minoriteter, noe som betyr at det knyttes til egenskaper ved elevene. Ved en skole med en slik forståelse, vil skolen oppfatte seg selv som mer flerkulturell, jo flere flerkulturelle elever de har. Fordi planer og det fysiske miljøet på en skole som oftest domineres av det norske, vil et mangfold skape problemer. Den problemorienterte skolen er opptatt av å integrere ved å gjøre de flerkulturelle elevene mer lik det norske, altså at de assimilerer de flerspråklige elevene. For å inkludere tar en slik skole gjerne utgangspunkt i hva elevene mangler av ferdigheter og kunnskaper for å gli inn, noe som fører til at det flerkulturelle blir et *overgangsfenomen* (Jenssen & Roald, 2014, s. 38). Med en problemorientert forståelse kan ulikhet lett bli noe man forsøker å organisere seg bort fra, og setter derfor inn kompensatoriske tiltak spesielt for de flerspråklige elevene.

Den ressursorienterte forståelsen ser på mangfold som en ressurs, da hovedfokuset er knyttet til konsekvenser av språklige minoriteter. Spørsmål om hva de flerkulturelle elevene kan bidra med oppfattes som viktig for å kunne gjennomsyre hverdagen med det flerkulturelle. På en ressursorienterte skole er det ingenting som heter «det norske», og det eksisterer en inkluderende grunnholdning der *vi* blir brukt i større grad enn ved en problemorientert skole. For at skolen skal kunne ha en slik grunnholdning er skolen opptatt av å ha lærere med en tospråklig kompetanse, slik at de kan imøtekomme elevenes behov. Tospråklige lærere sees derfor på som nøkkelpersoner, da de er en viktig faktor for å kunne se på mangfoldet som en ressurs.

Det vil bestandig variere hvor mange flerspråklige elever det er ved hver skole, men antallet språklige minoriteter vil ikke ha betydning for om skolen kan kalle seg problemorientert eller ressursorientert. Grunnholdningene vil ligge til grunn uansett hvor mange språklige minoriteter det er. Samtidig vil et større antall språklige minoriteter gjøre at det blir mer synlig hvilken forståelse skolen har, da en problemorientert skole vil kalle seg mer flerkulturell desto flere språklige minoriteter. I tillegg ser en problemorientert skole på et større antall flerspråklige elever som et større problem, fordi de har en holdning om at «det er lettere å integrere dem der de er få» (Hauge, 2014, s. 26).

2.6 Tidlig innsats – økt lærertetthet

Prosjektet *Tidlig innsats – økt lærertetthet* (TILT) er et forsknings- og utviklingsarbeid mellom UiT – Norges arktiske universitet ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø kommune ved byrådsavdeling for utdanning, og tre skoler i Tromsø kommune. Et av målene for dette forsknings- og utviklingsarbeidet er å prøve ut om økt lærertetthet på de laveste klassetrinnene har effekt på kvaliteten av tilpasset opplæring, og dermed fører til mindre behov for spesialundervisning. Avtalen Tromsø kommune og UiT har inngått, påpeker at skolene må legge til rette for at masterstudenter ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk kan foreta empiriske undersøkelser. Dette åpner dermed opp for et samarbeid mellom forskende lærerstudenter og de tre tromsøskolene som er med i prosjektet. Gjennom TILT-prosjektet har de foresatte i de aktuelle klassene allerede godkjent at deres barn er med som analyseenheter, noe som gjør det enkelt for forskende lærerstudenter å gjøre undersøkelser i disse klassene. Forsøksperioden vil gå over tre skoleår, og er i skoleåret 2014-2015 inne i sitt første år.

Kapittel 3: Metode

Denne studien av flerspråklige elever i begynneropplæringen er basert på observasjoner av både hel klasse og mindre grupper i klasserom og på grupperom, samt et intervju av én av lærerne i denne klassen ved en av skolene i TILT. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg samlet inn empirien min.

3.1 Valg av metode

«Metode ... betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I samfunnsforskning skilles det mellom kvalitativ metode og kvantitativ metode. Hovedforskjellen mellom disse to metodene er graden av fleksibilitet, der kvalitativ metode er mer fleksibel enn kvantitativ. Ved bruk av kvalitative metoder står man fritt til å stille mer åpne spørsmål, noe som igjen fører til at deltakeren står fritt til å besvare med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012).

”Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting” (Postholm, 2011, s. 9). Et forskerblikk har et fokus som gjør at handlinger og hendelser kan løftes frem slik at man kan reflektere over og forstå dem. For å studere temaet jeg har valgt og slik kunne svare på problemstillingen min, ønsker jeg å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode, med etnografi som den kvalitative tilnærmingen.

Etnografiske studier har som mål å beskrive en kultur. Da jeg startet prosjektet mitt fokuserte jeg på at jeg skulle forske «på» de flerspråklige elevene. Underveis i prosessen har jeg innsett at jeg har gjort undersøkelser «i» klasserommet «sammen med» elevene og lærerne (Nilssen, 2012, s. 27). For å kunne forstå en gruppe mennesker er det ikke mulig å forske «på» gruppen, man må se på denne gruppen i en kontekst. Selv om fokuset mitt har vært på de flerspråklige elevene, har hele klassen og lærerne bidratt i undersøkelsene mine, og dermed fungert som kontekst. For å kunne få et innblikk i hvordan lærerne organiserer og tilrettelegger undervisningen med tanke på mangfoldet blant elevene, var det viktig for meg å få en forståelse av lærernes praksis og tankene bak denne praksisen. For å kunne forstå og beskrive spørsmålet om hvordan organiseringen tilrettelegger for de flerspråklige elevene i begynneropplæringen, ønsket jeg å få tak i lærernes perspektiv på denne virkeligheten. Derfor valgte jeg å gjennomføre kvalitative observasjoner slik at jeg kunne danne meg et bilde på hvordan virkeligheten i klasserommet var. Jeg valgte også å gjennomføre et kvalitativt

intervju slik at jeg på best mulig måte skulle få tak i bakgrunnen for den virkeligheten jeg observerte. Ved å velge en kvalitativ metode fikk jeg den friheten jeg ønsket til å få et dypere innblikk i skolehverdagen til de flerspråklige elevene, noe jeg mente at en kvantitativ metode ikke ville åpnet opp for.

Med en etnografisk tilnærming til en kultur kreves det at forskeren både observerer og samtaler med menneskene i den sosiale gruppen eller kulturen som studeres. I etnografiske studier beskrives og tolkes kulturen ut i fra observert atferd, mens kunnskapen menneskene i denne kulturen har kommer frem gjennom samtaler. Før jeg begynte med datainnsamlingen var tanken min at observasjonene ville gi meg god innsikt i de flerspråklige elevenes virkelighet, og at intervjuet ville være et tillegg for å få dybde nok. Jeg innså raskt at observasjonene jeg gjorde var overfladiske, der jeg faktisk bare fikk se hvordan klassen ble organisert i skolehverdagen. Begrunnelsen for hvordan de flerspråklige elevene ble ivaretatt med denne organiseringen ble ikke besvart gjennom observasjonene. Da datainnsamlingsperioden var over viste det seg derfor at det var intervjuet som hadde gitt meg svarene og den innsikten jeg søkte etter for å kunne forstå kulturen jeg undersøkte. Dette underbygger det Germeten & Bakke (2013, s. 117) anbefaler, nemlig det å bruke flere metoder for å samle inn informasjon eller data.

3.2 Datamaterialets validitet og reliabilitet

Når jeg inntar klasserommet vil det jeg observerer kun være en del av hva som foregår. Vi bruker sansene våre og tidligere erfaringer når vi observerer, men likevel vil vi aldri få hele bildet med. Informasjonen vi skaffer oss gjennom både observasjon og intervju vil dermed bli mer bredspektret. Derfor var det absolutt en fordel for meg at jeg baserte intervjuet med læreren på observasjonene jeg hadde gjort, både fordi det ga meg et bedre bilde på virkeligheten, men også fordi det ga datamaterialet mitt større validitet. Når intervjuobjektet bekreftet eller avkreftet de observasjonene jeg hadde gjort, ble informasjonen jeg sitter igjen med mer troverdig. En kan derfor si at datamaterialet mitt er gode representasjoner på kulturen jeg forsker på, men det er likevel svært viktig at jeg som forsker er forsiktig med å generalisere. På grunn av både tidsbegrensninger og mangel på ressurser har jeg forsket på en klasse på én skole, og det jeg har funnet ut trenger derfor ikke å gjelde for andre skoler enn den jeg har samarbeidet med. For min samarbeidsskole kan data jeg har fått ut av undersøkelsene likevel være valide. Tidsbegrensninger gjør det imidlertid vanskelig å få

valide data, da etnografiske studier ofte krever at forskeren er en del av kulturen over en lengre periode, noe jeg ikke på noen som helst måte hadde mulighet til i dette prosjektet (Postholm, 2011, s. 45).

I min undersøkelse har jeg ikke muligheten til å teste reliabiliteten til datamaterialet mitt. Likevel tror jeg at data som kommer fra intervjuene vil være pålitelig, fordi jeg kommer tett på informanten og kan stille oppfølgings spørsmål for å få mest mulig nøyaktig informasjon. Observasjoner som gjøres vil alltid være preget av at de er observert gjennom forskerens øyne, og dermed kan en si at bruk av observasjon aldri er en objektiv eller nøytral måte å samle inn informasjon på (Germeten & Bakke, 2013, s. 109). Dette betyr likevel ikke at observasjon ikke er reliabel, men at man kan finne ulike tolkninger av samme observasjon.

Fordi observasjon gir datamaterialer både med lav troverdighet og som ofte ikke er eksakt, er dette en metode som ofte får kritikk. Observasjon av samhandling skal prøve å gi overordnede kategorier som skal være med på å forenkle vår verden, men en slik forenkling står i fare for å overforenkle undersøkelsene (Wadel, 2014, s. 92). Observasjon er derfor en innsamlingsmetode man som forsker må bruke forsiktig, også fordi empirien i så stor grad blir påvirket av forskerens erfaringer. Grunnen til at jeg likevel valgte å bruke denne forskningsmetoden er fordi jeg ønsket å komme tett på elevgruppen med flerspråklige elever, slik at jeg fikk et innblikk i skolehverdagen deres. Wadel (2014, s. 97) påpeker at vi ikke har mulighet til å observere «alt», noe jeg tidlig i prosjektet mitt opplevde som en svakhet. Observasjonsmaterialet ga meg likevel et verdifullt grunnlag for intervjuet, slik at datamaterialet jeg sitter igjen med gir et godt bilde på praksisen til forskningsdeltakerne mine.

3.3 Etisk og juridisk ansvar

I all forskning er det en viss fare for at man får informasjon om eller oppdager uheldige fakta, og det er derfor viktig at man som forsker tenker på sitt etiske ansvar. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som enhver forsker må vite om og tenke i gjennom. Overfor mine informanter har jeg forsøkt å etterfølge tre viktige etiske retningslinjer innenfor kvalitativ forskning. Det handler om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, konfidensialitet og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Selv om det finnes formaliserte retningslinjer, så er det viktig at jeg som forskende

lærerstudent fortløpende vurderer og avveier dilemmaer som dukker opp. Det handler om å ha god dømmekraft, slik at man kan vurdere en situasjon på god måte og handle rett i situasjonen (Postholm & Moen, 2009, s. 72).

Da jeg fikk på plass samarbeidet med læreren og klassen, fikk jeg inntrykk av at det var som om de da samtykket til å være med i forskningen min. Alle de som hadde noe med klassen å gjøre i skolehverdagen var blitt informert om mitt forskningsprosjekt før jeg kom til skolen første gang. Alle var innforstått med at jeg skulle observere klassen, og dette var ikke et problem for noen av dem, noe som nok henger sammen med TILT-prosjektet. Det ble aldri satt av tid til at jeg skulle informere de involverte lærerne om prosjektet mitt og deres rettigheter som forskningsdeltakere, da de allerede var forpliktet til å samarbeide med meg på grunn av TILT. Det var nok her jeg kjente mest på at jeg ikke var en ordentlig forsker, kun en forskende lærerstudent som fikk innpass uten vanskeligheter. Samtidig førte dette til at det var enkelt for meg å gjennomføre undersøkelsene, nettopp fordi alle tok godt imot meg og lot meg ta del i det de holdt på med. Dette gjaldt både elevene, lærerne og assistentene. Selv om jeg ikke bevisst skulle samle inn personlige opplysninger om elevene, valgte jeg å lage et informasjonsskriv (vedlegg 2) til de foresatte om at jeg kom til klassen for å observere. I dette skrevet informerte jeg også om at elevene sto fritt til å velge å være med eller ikke. Dette handler om at informert samtykke skal sikre at deltakerne deltar frivillig (Nilssen, 2012, s. 145), noe jeg syntes var viktig i forhold til elevene. Selv om jeg ikke observerte enkeltelever og heller ikke var opptatt av detaljer rundt elevene, var det viktig for meg å holde informasjonen jeg innhentet konfidensielt. Også i intervjuet understreket jeg at informasjonen som kom fram kun ville være tilgjengelig for meg og min veileder, og at all informasjon vil bli slettet når prosjektet avsluttes. For at alt skulle være på det rene, så underskrev jeg skolens taushetserklæring.

Når det gjelder punktet om forskerens ansvar for å unngå skade, så var dette et punkt jeg på forhånd bekymret meg for. Jeg var engstelig for at jeg ville finne ut informasjon om skolen og skolens praksis som ville komme til å «trække noen på tærne». Dette dilemmaet tok jeg opp med læreren, noe jeg er glad for at jeg gjorde. Læreren påpekte nemlig at alle på skolen hadde et bevisst forhold til egen praksis og at jeg derfor ikke kunne «trække noen på tærne». De mente derimot at det var positivt for skolen at noen utenfra kom dit og så hvordan de hadde det, med lite ressurser og stramme timeplaner. Dette beroliget meg, og ga meg motivasjon til å fortsette arbeidet uten å være redd for at jeg kom til støte noen.

All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt. I de gjennomførte intervjuene var det mitt ansvar som forskende lærerstudent å anonymisere eller unndra sensitiv informasjon for videre formidling. Annet enn at det ble nevnt noen navn under intervjuet, kom det ikke fram informasjon som ikke kan formidles videre. Navnene vil i denne oppgaven være anonymisert, slik at de ikke kan spores tilbake til personene. Transkripsjonen av intervjuene er gjort på bokmål, slik at dialekten ikke skal avsløre informanten min. Dialekten har uansett ikke noe å si for fortolkningen av datamaterialet.

I tillegg til å ha et etisk ansvar i forhold til informantene mine, har jeg et juridisk ansvar der jeg må vurdere om opplysningene jeg får er meldepliktige eller konsesjonspliktige. Fordi jeg visste at jeg kom til å komme tett på informantene mine gjennom både observasjon og intervju, meldte jeg tidlig i fra til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 1). Med tanke på mitt etiske ansvar som forsker, kan det kanskje virke betenkelig at jeg ikke var mer spesifikk ovenfor elevene om hvem jeg skulle observere. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 68) påpeker imidlertid at fullstendig informasjon kan påvirke analyseenheterens opptreden. Derfor kan det noen ganger være mer hensiktsmessig å gi en omtrentlig beskrivelse av prosjektet enn en fullstendig beskrivelse.

3.4 Utvalget

Det er en tidkrevende jobb å finne kandidater som er aktuelle for et forskningsprosjekt, noe jeg fikk erfare da jeg skulle finne informanter til prosjektet. Ikke bare skal informantene passe til forskningsspørsmålet, men informantene skal også ha tid og mulighet til å delta.

Gjennom veilederne mine fikk jeg innsikt i prosjektet Tidlig innsats – økt lærertetthet (TILT). Fordi skolene i prosjektet allerede hadde skrevet under på avtalen som sa at de var pliktige til å samarbeide med masterstudenter, så skulle det i utgangspunktet ikke være noe problem for mitt forskningsprosjekt å få innpass på en av skolene. Etter at veilederne mine godkjente temaet og problemstillingen min, sendte jeg mail til en av skolene der jeg forklarte prosjektet mitt og lurte på om de kunne tenke seg å være med. Jeg fikk positiv respons med kommentarer på at det virket som et interessant prosjekt, men grunnet stort fravær blant lærere og ledelse ved skolen, kunne det bli vanskelig å få til et samarbeid. Etter flere mailer til ulike kontaktpersoner ved skolen, kom jeg til slutt i kontakt med en lærer som hadde mulighet

til å samarbeide med meg. Vi fikk raskt på plass alt det praktiske med tanke på når jeg kunne komme for å gjøre observasjonene og intervjuene mine, så det tok ikke lang tid før jeg var ute i felten. I tillegg trengte jeg ikke å vente på godkjenning fra de foresatte for å kunne gjøre observasjonen, da det som tidligere nevnt allerede var avklart at elevene kunne være med i forskning i forbindelse med TILT.

Samarbeidet jeg fikk på plass var med et klassetrinn som allerede var en del av TILT-prosjektet. Elevene er på et trinn tidlig i begynneropplæringen, og trinnet består av en a- og b-klasse. Observasjonene mine ble gjort i b-klassen, som er en mangfoldig elevgruppe med syv elever definert som flerspråklige. Det var ulike grunner til at de ble definert som flerspråklige, men bakgrunnen deres var ikke viktig for mitt prosjekt og dette ble derfor ikke konkretisert for meg. De flerspråklige elevene er dermed den kulturen, eller sosiale gruppen, jeg har studert (Postholm, 2011, s. 46). Fordi dette trinnet er med på prosjektet Tidlig innsats – økt lærertetthet, så har de fått ekstra ressurser i form av en ekstra lærer. Trinnet er fordelt på to klasser der hver av klassene har en kontaktlærer, men i tillegg har de en lærer som brukes etter behov som en ressurs for å styrke opplæringen. Denne lærerressursen hadde stort sett en egen gruppe med elever fra hver av klassene på et grupperom, slik at klassene skulle bli litt mindre. Det var denne læreren jeg intervjuet, da hun både hadde mulighet til det, samtidig som hun hadde best oversikt over situasjonen til klassen.

3.5 Gjennomføringen

I observasjonen min har den demografiske nøkkelfaktoren vært flerspråklige elever i begynneropplæringen (Germeten & Bakke, 2013). Gjennom forskningen min ønsket jeg å observere disse elevene i deres *naturlige setting* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Det var derfor viktig for meg at elevene kjente til meg før jeg kom for å gjøre observasjoner, slik at ikke fokuset var på meg som kom inn i klasserommet som en ukjent. Derfor delte jeg besøkene mine til skolen opp i tre deler over to uker. Tirsdag første økt var jeg derfor på besøk for å bli kjent med klassen og for at de skulle bli kjent med meg. Jeg introduserte meg og fortalte at jeg skulle være sammen med klassen noen dager de neste to ukene. Deretter gikk det nesten en uke før jeg hadde to dager der jeg gjorde observasjonene mine. Mandag fulgte jeg klassen en hel dag og fikk være med på mange ulike økter. Jeg fikk se de flerspråklige elevene både i klasserommet under ordinær undervisning og i mindre grupper på grupperommet. Tirsdag var jeg igjen til stede første økt, og da fikk jeg være med en liten

gruppe elever, inkludert noen av de flerspråklige elevene, til et annet grupperom der det ble gjennomført spesialundervisning. Dette var en veldig interessant økt å observere, men observasjonene fra denne økten vil ikke være en del av datamaterialet jeg analyserer. Til slutt kom jeg tilbake torsdag og gjennomførte intervjuet der jeg benyttet en lydopptaker.

Grunnen til at jeg fordelte dagene ut over to uker var fordi jeg skulle få tid til å forberede meg på best mulig måte før hvert oppdrag. Etter «bli kjent-dagen» var det viktig for meg å planlegge hvordan jeg på best mulig måte kunne gjennomføre observasjonene og ut ifra det lage observasjonsskjema (vedlegg 3). Etter observasjonsdagen var det viktig at jeg fikk analysert observasjonene mine mens de ennå var friskt i minne. Etter observasjonene var det i tillegg viktig å skrive ned observasjoner jeg hadde gjort som var uklare for meg, slik at jeg fikk spurt om dette under intervjuene, samtidig som at jeg fikk tid til å lage en intervjuguide (vedlegg 4). Etter intervjuet spilte jeg inn mine egne refleksjoner og tanker på en lydfil, slik at disse viktige tankene ikke skulle forsvinne før jeg fikk muligheten til å skrive de ned. Tanker og refleksjoner jeg skrev ned underveis samt lydfilen med refleksjoner utgjorde det man kaller forskerlogg, og dette var en del av den kreative skriveprosessen (Nilssen, 2012, s. 34). Dette er en viktig del av forskningsprosessen, da man som forsker kan la ideene og tankene flyte slik at man kan se nye sammenhenger og dermed dra nye konklusjoner. Notater fra den kreative skriveprosessen er ofte uforståelige for andre enn forskeren selv, og det er derfor viktig at forskeren gjennom en kritisk skriveprosess gjør disse notatene forståelige for andre lesere (Nilssen, 2012, s. 35). Notatene fra min kreative skriveprosess har jeg dermed brukt aktivt i arbeidet med å analysere datamaterialet for å skape en tekst som andre lesere kan forstå.

Etter et intervju er det det viktig å få transkribert det så raskt som mulig. Kort tid etter intervjuet satte jeg meg derfor ned og transkriberte intervjuet, noe som viste seg å ta lengre tid enn jeg hadde trodd. Intervjuet jeg gjennomførte varte i omtrent 30 minutter, og det ferdig transkriberte intervjuet endte opp på om lag 11 skrevne sider. Det var mye materiale, og altfor mye materiale for oppgaven min. Jeg var derfor nødt til å lese i gjennom intervjuet og lage meg underkategorier, og slik finne ut hva som var relevant for å svare på problemstillingen min.

3.6 Observasjon

Som observatør i et forskningsprosjekt må observasjonene man gjør være mer systematiske enn våre daglige observasjoner, for observasjon er noe vi mennesker gjør hele tiden. Observasjon blir automatisk mer systematisk ved at forskeren aktivt søker situasjoner for å finne svar på noe han eller hun lurer på. *Felten*, altså det fenomenet jeg ønsket å se nærmere på, var skolen. Observasjonen ble gjennomført i to ulike *settinger*, både på klasserommet og på grupperommet. I tillegg hadde jeg ulike *analyseenheter*, da jeg både ønsket å se nærmere på elevene og på lærerens organisering av undervisningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61f). For å få svar på problemstillingen min ønsket jeg å se på hvordan lærerne organiserte elevene i undervisningen, og da med hovedvekt på gruppen med flerspråklige elever i klassen. Det ble derfor et spørsmål både om den *menneskelige settingen* og *programsettingen*, da jeg så på organisering av mennesker og organisering av undervisning og ressurser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). For at observasjonene kunne gjøres i naturlige settinger valgte jeg å ha en ”bli-kjent dag” med klassen. Da fikk jeg muligheten til å introdusere meg selv og fortelle hvorfor jeg var i klassen deres. Hele klassen var viktig som kontekst for å kunne se de flerspråklige elevene i en naturlig setting, og det var derfor ikke nødvendig for meg å presisere for klassen hvem av elevene jeg observerte. Ved at de flerspråklige elevene ikke visste at jeg hadde et særlig fokus på dem, fikk jeg sett dem i deres naturlige setting. For at settingen skulle være naturlig var det mest hensiktsmessig for meg å være ikke-deltakende observatør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Jeg satt på sidelinjen og observerte, og deltok kun i små samtaler med elevene.

Som forsker er det viktig å tenke over at observasjon handler om å forandre på proporsjonene, fordi det vi sanser og husker blir skrevet om til tekst. Et annet viktig moment er at vi rammer inn det vi ser, noe som betyr at vi kutter ett utsnitt av alle mulige utsnitt, og det er dette vi betrakter som virkeligheten (Germeten & Bakke, 2013, s. 112). Med andre ord, så vil det vi skriver ned som vår observasjon aldri kunne sies å være sannheten. Observasjonen vår filtreres gjennom tidligere erfaringer og blir tolket ut ifra det forskeren finner betydningsfullt. Som nevnt tidligere i teksten, kan en derfor si at observasjon på mange måter har lav validitet. Dette var også noe jeg erfarte da jeg var til stede i klasserommet. Det var vanskelig å få med seg alt som skjedde, og det var spesielt vanskelig å få skrevet ned alt man så og reflekterte over undervegs.

3.7 Intervju

Et intervju kan karakteriseres som en samtale med struktur og formål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Gjennom forskningen min ønsket jeg å få et innblikk i hvordan det blir tilrettelagt for flerspråklighet i skolen, og en del data ble samlet inn gjennom observasjon. Intervjuet ga meg derimot muligheten til å stille utdypende spørsmål til observasjonene jeg gjorde, noe som var klargjørende for min del. Samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre og kunne stille spørsmål til hverandre. Ikke bare er dette viktig for meg som forskende lærerstudent, men jeg synes også dette er viktig for informantene mine. Forståelse og spørsmålsstilling vil kunne gå begge veier i et intervju, noe som vil gi dypere mening enn for eksempel et kvantitativt spørreskjema.

Intervjuet jeg gjennomførte skulle være en samtale basert på observasjonene jeg hadde gjort, og jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Underveis mens jeg analyserte observasjonene mine, skrev jeg ned problemstillinger og observasjoner jeg ikke forstod, som da ble utgangspunktet for intervjuguiden. Da jeg hadde laget intervjuguiden tenkte jeg at den var mer strukturert enn semistrukturert, fordi jeg hadde ganske klare spørsmål i en bestemt rekkefølge. Jeg var likevel fast bestemt på å gjennomføre et semistrukturert intervju, fordi et slik intervju ville gi meg fordelen med en mer åpen samtale. Selv om jeg hadde en intervjuguide som var ganske strukturert som utgangspunkt for samtalen, ville jeg ikke utelukket at intervjuobjektet kunne komme med egne innspill eller at jeg kunne følge opp informasjon som kom fram. Fordi jeg var ute etter informantens tanker om temaet mitt og observasjonene jeg hadde gjort, var det viktig at intervjuobjektet kunne fortelle utenom spørsmålene jeg stilte. Til at jeg aldri har gjennomført et intervju på denne måten, så følte jeg at det fungerte bra og jeg fikk mye viktig informasjon. Flyten i samtalen gikk over all forventning, og den semistrukturerte strukturen ga rom for at jeg fikk den informasjonen jeg trengte. At intervjuet ble tatt opp på lydfil viste seg å være viktig for meg. Fordi det var et åpent intervju med rom for at informantene kunne trekke inn andre ting også, kom det fram mye informasjon som ikke var svar på spørsmålene mine, men som likevel var viktig for at jeg skulle kunne svare på problemstillingen min. Det ville vært vanskelig å skrive ned alt som kom fram i intervjuet, og viktig informasjon kunne da gått tapt.

3.8 Metodiske utfordringer

Da jeg planla intervjuet mitt tenkte jeg at informanten skulle være kontaktlæreren for klassen jeg observerte. Som tidligere nevnt, så var skolen preget av stort frafall av både lærere og i administrasjonen, og kontaktlæreren til klassen jeg observerte var en av de som for tiden ikke var på jobb. Dette ga ulike utfordringer i forhold til noen av spørsmålene jeg hadde om klassen, da læreren jeg intervjuet kun hadde vært i klassen i 3 måneder som en ekstra ressurs i forbindelse med TILT-prosjektet. Denne læreren fungerte heller ikke som vikarierende kontaktlærer, men hadde likevel en stor rolle i klassen. Informanten kunne svare på alle spørsmålene mine, men når det kom til å sammenligne hvordan det tidligere hadde vært, så kom hun til kort. Dette gjorde det kanskje også enda vanskeligere for henne å begrunne de valgene som ble gjort med tanke på organiseringen, fordi de lærerne som nå var i klassen ikke hadde lært av tidligere erfaringer. Jeg tror informanten så på dette som en større utfordring enn det jeg gjorde, fordi hun mente at hun ikke kunne bidra med nok informasjon.

At det i det hele tatt skulle vise seg å være vanskelig å finne en samarbeidsskole, var ikke noe jeg var forberedt på. I ettertid har jeg tenkt på at kanskje begrepet flerspråklige elever gjorde at lærerne ikke ønsket et samarbeid med meg. Som diskutert i kapittel 2.2, så brukes det mange ulike definisjoner på de flerspråklige elevene, noe som kan være litt forvirrende. Det kan derfor være at de jeg hadde kontakt med uten å få til et samarbeid med ikke helt visste hva jeg var ute etter. Tilbakemeldingen jeg fikk fra en lærer var at jeg burde ta kontakt med en innføringsklasse, som er et tilbud til de elevene som ikke snakker norsk når de starter på skolen. På mange måter kan jeg forstå denne tilbakemeldingen, for i en slik klasse er jeg i hvert fall garantert flerspråklige elever. Samtidig var målet mitt å se hvordan organiseringen av de flerspråklige elevene i ordinært klasserom ivaretok deres opplæring, og dette ville ikke kommet fram dersom jeg hadde observert en innføringsklasse.

Utfordringene med å velge ut og få tak i informanter viser meg at skolen er en kompleks organisasjon. Når jeg sier at skolen er kompleks, så mener jeg at det er en sammensatt virksomhet med mange aktører og mange oppgaver og mål. For at virksomheten skal fungere, så er det blant annet viktig at *den strukturelle rammen* (Jensen & Aas, 2011, s. 70) er på plass. Skolen som organisasjon har en hierarkisk oppbygging, noe som vil si at hvert ledd er avhengig av det neste. Når da ett ledd i hierarkiet uteblir, skaper det problemer med strukturen i virksomheten. Dårlig struktur skaper vansker med å lede organisasjonen, og det kan oppstå frustrasjon. Det var nok denne frustrasjonen jeg fikk et møte med første gang jeg kontaktet

skolen. På grunn av fravær i opptil flere ledd, var det ingen som kunne gi meg et konkret svar på om jeg kunne samarbeide med skolen. Heldigvis for meg gjorde de personene jeg fikk kontakt med alt de kunne for å hjelpe, og jeg fikk dermed på plass et samarbeid.

Kapittel 4: Presentasjon av data

Så langt i oppgaven har jeg fokusert på de teoretiske sidene ved opplæringen til de flerspråklige elevene, samt tatt for meg metoden jeg har brukt for å gjennomføre undersøkelsene mine. I dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste dataene som kom fram under observasjonene og intervjuet, og dette kapittelet må derfor sees i sammenheng med neste kapittel, som er analyse. Ut ifra hva som gikk igjen i både det jeg kunne observere og det informantene snakket om, kom jeg fram til tre kategorier: organisering av elevene og fordeling av lærerne, tilpasset opplæring og ressurser. Disse kategoriene vil bli presentert i hvert sitt underkapittel belyst ved bruk av sitater fra intervjuet. Grunnen til at jeg har valgt å presentere disse tre kategoriene i et eget kapittel separert fra selve analysen, er fordi jeg ønsker å presentere kategoriene mine på en oversiktlig måte. I en etnografisk studie legges det stor vekt på beskrivelsen (Postholm, 2011, s. 111), og beskrivelsen av virkeligheten jeg fikk et innblikk i blir derfor presentert gjennom disse tre kategoriene.

4.1 Organisering av elevene og fordeling av lærere

På grunn av TILT-prosjektet, så er trinnet jeg samarbeidet med inne i en noe spesiell periode som fører til at trinnet samlet har tre lærere tilgjengelig. Informanten forklarer at «... *det er to kontaktlærere, også er vi inne i et prosjekt hvor det er en stilling, 100 % stilling, som skal gå som sånn ekstra ressurs da*». Kontaktlærerne har naturlig nok hovedansvar for hver sin klasse, mens læreren som er ekstra ressurs er fri til å bli brukt der trinnet trenger det. Informanten forklarer videre at «... *ressursen er fri, vi har hatt litt frie tøyler, vi kan bruke den sånn som vi vil ... så vi prøver litt forskjellig. Så det har vært opp til oss hvordan vi har valgt å løse det.*»

Lærerne på trinnet hadde prøvd ulike måter å organisere elevene på, men til jul hadde de evaluert den tidligere organiseringen og funnet ut at den ikke var optimal. Den daværende organiseringen var at begge klassene på trinnene var delt opp i tre grupper etter faglig nivå, slik at hver av lærerne hadde ansvar for en gruppe. Da var ett nivå på det ene klasserommet, ett nivå på grupperommet, og ett nivå på det siste klasserommet. Dette gikk de altså bort ifra, og begynte etter jul med den organiseringen av elevene de hadde da jeg gjorde undersøkelsene mine. Slik de organiserer trinnet nå er at kontaktlærerne har beholdt sine klasser, men så blir enkelte elever fra begge klassene tatt ut av klasserommene. Denne lille gruppen med elever har undervisning på grupperommet sammen med den ekstra læreren noen

timer hver dag. På spørsmål om det kun er de flerspråklige elevene som blir tatt ut på grupperommet, svarer informanten at det er blandet, men at alle de 7 flerspråklige elevene er en del av denne gruppen. Hun forteller videre at hvem som blir tatt ut avhenger av hvilket fag de tas ut fra, men at det i hovedsak er de elevene som ligger på et faglig lavere nivå enn resten av klassen. Begrunnelsen deres for å organisere elevene på denne måten handler om at de ønsker mindre elevgrupper. Dette henger igjen sammen med et ønske om å kunne tilpasse opplæringen, noe jeg vil komme nærmere innpå i neste delkapittel.

Selv om organiseringen fører til at enkelte elever blir skilt fra resten av klassen, presiserte informanten at lærerne er bevisst at elevene som er med på grupperommet ikke skal føle seg ekskludert. Gjennom å rullere på hvordan de organiserer klassene, får alle elevene vært på ulike grupper. Informanten forteller at det i klassen er blitt en aksept blant elevene for at noen elever går ut av klassen i enkelte økter, nettopp fordi de ofte har rullert på gruppene. Elevene blir delt inn etter faglig nivå når grupperommet brukes i timene og når elevene for eksempel har stasjonsundervisning, som er en annen organisering de benytter seg av. Når elevene skal ha gruppearbeid i andre forbindelser sørger lærerne for at gruppene blir delt med utgangspunkt i andre kriterier enn det faglige nivået. Lærerne mener at de gjennom en slik rulling av gruppene sikrer et inkluderende fellesskap i klassene.

4.2 Tilpasset opplæring

Ved at organiseringen av elevene i grupper blir gjort med utgangspunkt i det faglige nivået, får elevene komme på grupper med elever som er på et faglig jevnere nivå. Gjennom observasjonene mine kunne jeg se at lærerne benyttet dette til å tilpasse den faglige gjennomgangen til nivået blant elevene. Jeg kunne se at gjennomgangen på klasserommet hadde et faglig høyere nivå enn den gjennomgangen som foregikk på grupperommet.

Noe informanten min trakk fram ved å organisere elevene på tre ulike rom var at det skapte en ro i klasserommene. Dette var grunnet både i at det ble færre elever på hvert rom, noe som i seg selv er med på å skape ro, men også med grunnlag i oppmerksomhet som kreves: «... *det blir roligere for de andre i klassen. For de svakeste tar jo veldig mye oppmerksomhet*».

Ved at undervisningen på grupperommet var tilpasset de svake elevenes forutsetninger, kunne jeg observere en ro blant denne gruppen elever. Denne roen førte til at de klarte å holde fokus

på den felles gjennomgangen, og at de klarte å arbeide konsentrert med oppgaver etterpå. Ved å ha grupper med færre elever enn en full klasse, får læreren tid til hver enkelt elev. TILT-prosjektet som trinnet er med i handler på mange måter om det å ha færre elever å ha ansvar for, da økt lærertetthet blir satt i sammenheng med tilpasset opplæring. Hattie (2009) viser at det ikke er en direkte sammenheng mellom økt lærertetthet og læringsutbytte. Det er lærerkvaliteten som er det avgjørende og mine observasjoner indikerer at lærerne utnyttet den økte lærertettheten til å gi elevene individuell oppfølging både i klasserommet og på grupperommet. Når hele klassen var samlet på klasserommet kunne det enkelte ganger oppstå uro på grunn av at noen elever ble sittende lenge og vente på hjelp for å komme videre.

4.3 Ressurser

TILT-prosjektet bringer med seg ressurser i form av en ekstra lærer. En ekstra lærer som kan brukes som man vil, bringer med seg mange muligheter, spesielt innenfor organiseringen av elever i klasser eller grupper. Dette har trinnet utnyttet, noe som viser seg i at de allerede har prøvd ut ulike organiseringsmåter. I tillegg til å ha en ekstra lærer tilgjengelig, har trinnet et grupperom til disposisjon. Informanten framhever denne ressursen som viktig, og sier seg enig når jeg påpeker at de er heldig som har grupperommet: *«Ja, helt klart! Da har vi muligheter, ellers blir det felles gjennomgang, også må man ta det der ifra»*. Med det ekstra rommet ser lærerne muligheter både for de faglig sterke elevene og de faglig svake elevene, slik at nivået på gjennomgangene kan tilpasses elevenes forutsetninger.

Trinnet har viktige ressurser i form av en ekstra lærer og et ekstra rom til disposisjon. Likevel mangler ressurser for å få på plass morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring, jamfør § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. For som informanten min sier, så mangler de flerspråklige elevene grunnleggende norsk, noe som hindrer de i å få en faglig utvikling. Hun mener at det er noen av de flerspråklige elevene som burde hatt blant annet morsmålsopplæring, og på spørsmål om det er på grunn av mangel på morsmålslærere, svarer hun: *«Ja... Nei, egentlig ikke til de her språkene, men det er generelt litt mangel på opplæring i det store og hele. Vi har mange elever som burde hatt enkeltvedtak, enten morsmål- eller tospråklig opplæring, som ikke får det»*. Informanten uttrykker oppgitthet over mangelen på spesifikk opplæring for de flerspråklige elevene, og forteller at det for tiden er en liten ”oppvask” på skolen for å gi de flerspråklige elevene de tilbudene de har krav på. Skolen

har morsmåslærere tilgjengelig, og det er derfor uforståelig at de ikke brukes for de elevene som har behov for denne typen opplæring.

Under intervjuet trakk jeg fram aspektet ved å bruke de flerspråklige elevene som en ressurs i klassen, blant annet gjennom at majoritets elevene må forklare ord og begreper for de flerspråklige elevene som ikke har fått utviklet sitt ordforråd. Ikke bare viser forskning at det gir en inkluderende opplevelse for de flerspråklige elevene å få forklaringen fra medelevene, men det er også bra for forståelsen av begreper for majoritets elevene. Ordforråd er viktig for leseforståelse enten man har norsk som morsmål eller som andrespråk (Palm, 2013, s. 216). På spørsmål om dette var noe som ble praktisert i klasserommet, svarte informanten: «*Veldig lite. Men jeg tror likevel at det er mer av det på småtrinnet enn på mellomtrinnet*». Meningen bak dette utsagnet kom mens vi snakket videre, og hun mente at for småtrinnet så var det en naturlig del av tankegangen til lærerne å forklare. På småtrinnet, altså 1-4. trinn, så kan selv ikke de etnisk norske elevene alle ord og begreper som brukes, så da er det nødvendig med forklaringer. På mellomtrinnet ligger det en forventning til at elevene kan ord og begreper som blir brukt, og man tenker dermed ikke på å forklare før en elev spør etter forklaring. Informanten mener forklaring av ord og begreper bør være en naturlig del av undervisningen, enten det er på småtrinnet eller på mellomtrinnet, og uavhengig av om man har flerspråklige elever i klassen eller ikke.

Kapittel 5: Analyse

I dette kapittelet vil jeg drøfte undersøkelsenes funn opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. Som nevnt i forrige kapittel har jeg delt datamaterialet opp i tre underkategorier og disse vil belyses gjennom teoriene. Før jeg går inn på hver kategori ser jeg på bakgrunnen for analysen min. Deretter tar jeg for meg første kategori og ser på hvordan trinnet organiserer opplæringen med tanke på deling av elevene i klasser og grupper, samt hvordan lærerne benyttes. Videre ser jeg på hvordan opplæringen tilpasses hver enkelt elev, og knytter det opp mot de flerspråklige elevene. Til slutt går jeg nærmere inn på ressursene trinnet har til rådighet, samt manglende ressurser.

5.1 Manglende tilpasset språkopplæring

For at opplæringen skal kunne foregå ut ifra et sosiokulturelt læringssyn, må elevene få delta i sosiale samhandlinger med andre. Samarbeidstrinnet mitt legger til rette for at alle elevene skal få være en del av et fellesskap, enten i den ordinære klassen eller i en gruppe. Ut ifra dette kan en si at funnene jeg har gjort viser at lærerne på trinnet legger til rette for læring, og at undervisningen tilpasses elevenes faglige nivå. Selv om det ikke legges til rette for at elevene bruker språket aktivt, er språket viktig i hvert fellesskap fordi læreren gjennomgår i plenum. Dette krever at alle forstår språket, men dersom noen elever ikke har gode nok språkferdigheter vil disse elevene kunne miste fokus på grunn av manglende forståelse. En kan argumentere for at elevene gjennom dette ser hvor viktig det er å kunne majoritetsspråket og dermed blir motivert til å lære det. Gjennom å delta i det miljøet der språket brukes vil de flerspråklige elevene få god tilgang på norsk, men dette er derimot ikke tilstrekkelig for å lære seg språket. I tråd med den sosiokulturelle læringsteorien må det gis muligheter for interaksjon, der elevene selv får brukt språket aktivt (Danbolt & Palm, 2013, s. 176). De flerspråklige elevene er derfor avhengige av tilrettelagt språkundervisning der de får være aktive deltakere i interaksjonen. Dette er nedfelt i opplæringsloven, som i § 2-8 sier at elevene har rett på særskilt norskopplæring.

Uten de språklige ferdighetene som kreves for å følge med vil ikke alle elevene ha den samme situasjonsdefinisjonen som læreren. Da språket er en hindring for å skape en felles situasjonsdefinisjon, vil ikke opplæringen føre til læring hos alle elevene, noe som er hovedmålet for all opplæring. Dersom de elevene som ikke har gode nok språkferdigheter hadde fått en tilrettelagt opplæring i form av tospråklig fagopplæring, ville de hatt bedre

forutsetninger for å tilegne seg kunnskap. De ville kommet til det sosiale fellesskapet med samme situasjonsdefinisjon som resten av elevgruppen og læreren, noe som ville vært en støtte til å forstå språket og dermed få mer ut av opplæringen. En annen tilrettelegging kunne vært morsmålsopplæring. Dersom elevene hadde fått en forståelse av teamene som skulle gjennomgås i undervisningen på morsmålet sitt først, ville de også da hatt samme situasjonsdefinisjon som resten av elevgruppen. En forståelse på sitt eget språk først kunne også gjort det enklere å plukke opp noen norske ord, og dermed fått utviklet sine norskkunnskaper.

De funnene jeg har gjort om at de flerspråklige elevene ikke får den opplæringen de har krav på, tyder på brudd på opplæringslovens § 2-8. Som forskende lærerstudent er det ikke min oppgave å være en lovutøvende aktør og avdekke brudd på opplæringsloven. Likevel synes jeg det er oppsiktsvekkende at det ikke foregår noen form for spesifikk språkopplæring. Da all spesifikk språkopplæring som fører til bedre læringsvilkår for de flerspråklige elevene var fraværende, ble jeg nødt til å endre fokus. Jeg har derfor sett på tilrettelegging lærerne på trinnet gjorde for å sikre læring også for de flerspråklige elevene. Denne fokusendringen har ført til at jeg har sett på organiseringen av elevene i grupper og hvordan undervisningen i gruppene tilpasses hver enkelt elev. Er tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene mulig uten en tilpasset, spesifikk språkopplæring?

5.2 Organisering

I intervjuet kom det fram at trinnet hadde prøvd ulike måter å organisere elevene på, og at den organiseringen de hadde før jul ikke fungerte. Grunnen til at de gikk bort fra organiseringen da, var at lærerne følte de miste oversikten over «sine elever». Når hele trinnet var delt opp i tre basisgrupper var det vanskelig for kontaktlæreren til hver klasse å følge utviklingen til elevene, da kontaktlæreren ofte hadde undervisning med elever fra parallellklassen. Dette kan føre til lite oversikt, og spørsmålet om hvem som skal ivareta utviklingen til hver enkelt elev blir derfor vanskelig å besvare. Den organiseringsordningen trinnet praktiserer i dag fungerer dermed bedre for å kunne følge utviklingen til alle elevene, slik at opplæringen tilpasses hver enkelt. Klassekontaktene har ansvaret for sin egen klasse, men med et godt samarbeid med den ekstra læreren som tar elever med på grupperommet, vil klassekontakten opprettholde oversikten over alle elevene. At lærerne ønsker oversikt over «sine elever», henger mest sannsynlig sammen med at de skal kunne ivareta opplæringslovens § 1-3 om tilpasset

opplæring. Organiseringen skal sørge for at opplæringen skjer i et godt fellesskap, samtidig som at hver enkelt får den best tilpassede opplæringen, noe som krever kunnskap om hver enkelt elev.

En ressursorientert skole legger vekt på mangfold og individuell tilrettelegging, og er opptatt av elevenes rettigheter både som grupper og som individ (Hauge, 2014, s. 27). En kan derfor si at samarbeidsskolen min har en ressursorientert forståelse, da organiseringen på trinnet streber etter å være det beste for alle elevene. Jeg hørte aldri at det var snakk om å være det beste for enten de flerspråklige elevene eller majoritets elevene, men at det skulle ivareta alle elevene. Når det er sagt, så kan man trekke fram mangelen på tilrettelagt språkundervisning for de flerspråklige elevene. Denne gruppen elever var med i et godt læringsfellesskap både når de var ute på grupperommet og i klasserommet, og fikk tilpasset opplæringen fordi de var faglig svak. Spørsmålet er da om det er mangelen på norskkunnskaper som fører til at de trenger denne tilpasningen. Hvorfor fikk ikke de flerspråklige elevene morsmålsopplæring for å ivareta de språkkunnskapene de allerede besitter, noe som kan være med på å gjøre det enklere å lære seg norsk? Hvorfor fikk de ikke tospråklig fagopplæring? Om de tilegner seg nytt stoff på norsk eller på morsmålet, vil uansett ikke ha noe å si for den faglige utviklingen. Betydningen av ord er noe som er felles for alle språk. Fandrem (2011, s. 32) påpeker at «dette medfører at kan man et språk veldig godt, letter det innlæringen av et nytt». Lærerne burde dermed hatt mer fokus på det språket elevene allerede kan, og bygge videre på det. Som nevnt i kapittel 4.3, så var lærerne klar over mangelen på spesifikk språkopplæring for de flerspråklige elevene. Grunnen til at tilrettelagt språkopplæring ikke var på plass, var mangelen på ressurser i form av midler nok til å kunne ha lærere med den nødvendige språkkompetansen ansatt. Ut ifra dette undres jeg på om det er mulig å legge skylden på mangelen på økonomiske ressurser for at praksisen på trinnet til tross for innsatsen, bør karakteriseres med en problemorientert forståelse. Ved at de flerspråklige elevene får opplæring ut fra et faglig svakt nivå sammen med etnisk norske elever som også er på et faglig lavere nivå enn gjennomsnittet, blir det flerkulturelle sett på som et overgangsfenomen (Hauge, 2014, s. 25). De flerspråklige elevene får samme tilpassede opplæring som de etnisk norske som sliter faglig, slik at de skal kunne komme opp på det samme faglige nivået som resten av klassen. Dette betyr at den flerkulturelle siden av minoritets elevene må vike til side, slik at elevene tilpasser seg det faglige opplegget trinnet har. Dette viser en sterk problemorientert forståelse, der lærerne streber etter å gjøre de flerspråklige elevene så lik de etnisk norske som mulig, slik at «problemet» forsvinner. Dersom skolen prioriterer å ansette

personell med språkkompetanse som kan brukes for å ha morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, så vil kanskje lærerne på dette trinnet være nødt til å endre på organiseringen en gang til. At lærerne er villige til å endre på organiseringsmåtene, viser tegn på å ville det beste for mangfoldet blant elevene. Dette vitner om en ressursorientert forståelse, da en problemorientert skole ville organisert seg vekk fra mangfoldet (Hauge, 2014, s. 33).

Selv om organiseringen fører til at noen elever blir separert fra sine klasser, legger lærerne til rette for at elevene ikke skal føle seg ekskludert fra klassefellesskapet. Undervisningen på grupperommet foregår i noen undervisningsøkter hver dag, noe som betyr at hele klassen er samlet resten av skoledagen. Dette bidrar til at klassefellesskapet blir ivaretatt, samtidig med at den tilpassede opplæringen finner sted. Det sosiale samspeillet i et godt læringsmiljø er som vi har sett viktige faktorer for å oppnå læring. Et inkluderende klassefellesskap vil kunne skape et godt læringsmiljø, og det er derfor viktig å se de ulike faktorene for læring i sammenheng. Informanten min trakk fram tilhørighet i klassefellesskapet som viktig, noe som var grunnlaget for både det å rullere på gruppene og at klassene ikke ble delt i hver undervisningsøkt. Ved at gruppen med elever på grupperommet er en blanding mellom flerspråklige elever og majoritets elever, med grunnlag i at de ikke har den samme faglige utviklingen som resten av klassen, vil det ikke være fokus på «vi» og «de andre» i forhold til etnisk tilhørighet. Dette vil også være med på å skape et godt læringsmiljø der alle er inkludert. En av utfordringene med en problemorientert forståelse er at de flerspråklige elevene blir separert fra majoritets elevene, noe som skaper en slik «vi»- og «de andre»-holdning. Med en slik holdning vil de flerspråklige elevene bli sett på som minoriteter, fordi de er i mindretall i forhold til de etnisk norske elevene. Ved min samarbeidsskole var det ikke mulig å se en slik holdning, og en kan derfor si at de på dette området har en mer ressursorientert forståelse av mangfoldet. I en slik sammenheng er det viktig at man som lærer er klar over at det kan oppstå en «vi»- og «de andre»-holdning blant elevene i forhold til hvem som er faglig sterk. Dette dilemmaet kan derfor ikke bare sees i sammenheng med etnisk tilhørighet.

Sosiokulturell læringsteori vektlegger sosial samhandling med språket som verktøy for å lære. Ved at de flerspråklige elevene er i et fellesskap med etnisk norske elever også på grupperommet, vil de få en naturlig stimulering av det norske språket. Den norske språkkompetansen vil derfor kunne utvikles i denne settingen, selv om fokuset er på en faglig utvikling. Dette er et godt eksempel på at språklig og faglig utvikling ikke kan skilles fra

hverandre, men at de på en naturlig måte er gjensidig avhengig av hverandre. Igjen ser vi at det er viktig at skolen har en ressursorientert forståelse, slik at de flerspråklige elevene blir en naturlig del av fellesskapet. Det er ikke dermed sagt at de flerspråklige elevene vil tilegne seg norsk språkkompetanse. Som nevnt tidligere i dette kapitlet er det nødvendig for språkutviklingen å få en spesifikk språkopplæring.

5.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring var ikke et tema som eksplisitt ble tatt opp under intervjuet, men det var likevel noe som viste seg både gjennom annen informasjon som kom fram og i observasjonene mine. Når jeg har drøftet organisering synes det vanskelig å komme utenom tilpasset opplæring, og problemstilling og forskningsspørsmål må derfor sees i sammenheng. Det er mange måter å organisere opplæringen på som passer for ulike elever på ulike steg i utviklingen. Selv om organisering av grupper etter faglig nivå ikke nødvendigvis er i tråd med opplæringslovens § 8-2, så kan det gjøre arbeidet med å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs forutsetninger enklere for lærerne. Dette henger blant annet sammen med at hver lærer har en mindre elevgruppe å planlegge undervisning for, samtidig som at de har et mer jevnt faglig nivå å forholde seg til. Ved at man har en mangfoldig gruppe der det er store forskjeller i faglig nivå, kan det ofte være begrunnelse nok for å organisere elevene etter kriteriet faglig nivå. På samarbeidstrinnet mitt var det store forskjeller på den faglige utviklingen, og implisitt kunne jeg tolke dette som begrunnelsen for å organisere trinnet slik de gjorde. Dette vitner om en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Overland & Nordahl, 2013, s. 41). Her ser lærerne på tilpasset opplæring som et virkemiddel, der en organisatorisk nivåddifferensiering utnyttes for at undervisningen skal være tilpasset elevenes individuelle behov. Utfordringen med en individualisert, nivåddifferensiert undervisning er at det skaper en utrygg skolehverdag for elevene, da de må forholde seg til mange ulike undervisningssituasjoner (Overland & Nordahl, 2013, s. 42). Det stabile klassefellesskapet som er så viktig for at elevene skal kunne lære, står svakere ved skoler som har en smal forståelse av tilpasset opplæring. Derfor er det viktig at samarbeidstrinnet mitt ikke fokuserer altfor mye på en individuell tilpasning gjennom nivåddifferensiering. Dette vitner om kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring, og lærerne må derfor være mer bevisst forholdet mellom individet og fellesskapet.

Lærerne på trinnet organiserer enkelte undervisningsøkter ved at noen elever får undervisningen på grupperommet. I intervjuet sa informanten at denne organiseringen ble gjort i stort sett alle norsk- og matematikktimer. Selv om informanten ikke grunnga dette i § 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats, er det likevel grunn til å tro at dette er utgangspunktet for å dele de i norsk- og matematikktimene. Denne paragrafen sier nemlig at: «på 1.-4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elever med svak dugleik i lesing og rekning.» (Opplæringslova, 1998). Gjennom TILT-prosjektet har trinnet mulighet til å ha høy lærertetthet i norsk og matematikk. At opplæringen skal være særlig rettet mot elever med svake ferdigheter blir etterfulgt, da elevene deles inne etter faglig nivå. På denne måten vil de etnisk norske elevene med svake ferdigheter få en god, tilpasset opplæring, men kan det samme sies for de flerspråklige elevene?

Ved å være i en gruppe med elever som er på tilnærmet likt faglig nivå, vil du i større grad kunne føle mestring, noe som igjen kan føre til større motivasjon for å arbeide. Når læreren har bedre tid til hver enkelt elev, blir det i tillegg enklere å legge til rette for utfordringer tilpasset elevenes forutsetninger. Mestringsfølelse er viktig for å motiveres til læring, og god mestringsfølelse får du dersom oppgaven utfordrer deg, men likevel er mulig for deg å klare. Læreren må i denne sammenheng fungere som en læringsstillas som skal hjelpe eleven til å finne det Vygotskij kaller den nærmeste utviklingssonen, altså de funksjonene barnet ennå ikke har utviklet (Slemmen, 2011, s. 19). Ved å få oppgaver som utfordrer deg faglig, men som samtidig er mulig for deg å klare med riktig veiledning, havner du i flytsonen din. Det er i flytsonen at læring skjer optimalt, fordi du i denne sonen er mest motivert (Jenssen & Roald, 2014, s. 44). For de etnisk norske elevene på grupperommet var det gode muligheter til å finne sin flytzone, fordi læreren hadde bedre tid til å veilede på grunn av færre elever å nå over. Det er også sannsynlig at de flerspråklige elevene på grupperommet fant sin flytzone i den faglige utviklingen innenfor matematikk, men språket var fremdeles et hinder i fag der lesing og tekstforståelse er viktig. En tilpasning av det faglige nivået vil ikke automatisk fjerne de språklige utfordringene. Det kan godt være at elevene kan faget og har mye kunnskap, men det kan ikke uttrykke kunnskapen på norsk. Selv om det var økt lærertetthet ved at trinnet ble delt opp, var det ingen av lærerne som hadde tospråklig kompetanse. Ved at lærerne ikke har tospråklig kompetanse, noe som er viktig for å kunne ha en ressursorientert praksis (Hauge, 2014), har de heller ikke mulighet til å veilede de flerspråklige elevene slik at de når sin nærmeste utviklingszone.

Ved at læreren får avgjørende innsikt i elevenes kompetanse og ferdigheter, kan de med utgangspunkt i dette planlegge den videre opplæringen med tanke på elevens utviklingsmuligheter. Gjennom denne informasjonen om elevene får læreren en oversikt over hva elevene kan klare alene, og hva de trenger hjelp og veiledning til (Slemmen, 2011, s. 19). Dette vil være avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene, slik at lærerne får ivaretatt behovene denne elevgruppen har med tanke på språklig veiledning og tilrettelegging. De språklige manglene kan være en utfordring, men det er faktisk når man ivaretar behovene, at eleven overkommer sine «mangler» (Hauge, 2014, s. 25). I kapittel 2.3 ble retten elevene har til spesialundervisning tatt opp. Hvilken type spesialundervisning som skal gis, skal begrunnes i utviklingsmulighetene til eleven. For en flerspråklig elev vil mest sannsynlig en tilrettelagt språkopplæring være mer hensiktsmessig enn andre tiltak for spesialundervisning. Dersom tilrettelagt språkopplæring ikke fører til faglig framgang, må en heller da vurdere andre grunner for svake prestasjoner, og dermed andre tiltak. Spesialundervisning er imidlertid utenfor mitt forskningsfelt, men jeg fant det relevant å nevne i denne sammenheng. Med tanke på de forutsetningene og de ressursene trinnet har, så kan den tilretteleggingen som gjøres for de flerspråklige elevene forsvares. Samtidig mangler som nevnt nøkkelpersoner i form av tospråklige lærere, noe som fører oss videre til spørsmålet om ressurser og ressursbruk.

5.4 Ressurser til det beste for mangfoldet

På en skole med en ressursorientert forståelse av mangfoldet er det de tospråklige lærerne som er nøkkelpersoner for de flerspråklige elevene. De tospråklige lærerne er viktig både for at de flerspråklige elevene skal ha noen å kommunisere med på sitt morsmål og for å ha en rollemodell med samme bakgrunn. Dersom det ikke finnes tospråklige lærere tilgjengelig, er det viktig at lærerne generelt har god kompetanse i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk (Hauge, 2014, s. 35). Når det gjelder de lærerne jeg observerte, så hadde ingen av dem en tospråklig bakgrunn. De hadde derimot mye erfaring med flerspråklige elever, og fikk på den måten ivaretatt de flerspråklige elevenes behov så godt de kunne.

På slutten av intervjuet diskuterte jeg utfordringer knyttet til flerspråklige elever med informanten, og vi kom fram til at det var mye de som lærere burde gjort, som ikke ble gjort. Ansvaret kan imidlertid ikke ligge hos hver enkelt lærer for å få i gjennom tiltak for de

flerspråklige elevene, men skolen må gå sammen for å få på plass tiltak for å bedre opplæringen for denne elevgruppen. Informanten mente det var «... *mye snakk om ressurser, og det er ofte det som stoppe. Og det må jo komme ovenfra.*», altså at ressursene må komme fra politikerne som styrer pengene skolen har til rådighet. Hun fortalte videre om frustrasjon blant enkelte av lærerne fordi de til stadighet følte at de møtte motstand og ikke fikk i gjennom ressurser for å tilrettelegge opplæringen for de flerspråklige elevene. I denne sammenheng er det viktig å få fram at de flerspråklige elevene ikke er en homogen elevgruppe, men en gruppe med mange ulike behov selv om det er snakk om språklige utfordringer. Dette kan være med på å skape større utfordringer, og det blir enda viktigere å ha de riktige ressursene tilgjengelig.

Trinnet jeg samarbeidet med er for tiden i en heldig situasjon, da de har en ekstra lærer som de kan bruke som de vil. Dette er ikke en ressurs direkte tiltenkt til de flerspråklige elevene siden det ikke er en tospråklig lærer, men ressursen vil implisitt være viktig for elever med norsk som andrespråk. Dette er spesielt viktig fordi elevene får en mer tilpasset opplæring ved at undervisningen i enkelte fag foregår på et faglig nivå som de har mulighet til å følge. I tillegg til en ekstra lærer har trinnet et grupperom de disponerer, noe som gjør organiseringen av opplæringen enklere. Det er ofte mangel på kompetente lærere og plassmangel som skaper vansker med å tilrettelegge opplæringen til hver enkelt elev, og en kan derfor si at TILT-prosjektet er med på å lette dette arbeidet ved at trinnet har den ekstra læreren. Et spørsmål en kan stille i forbindelse med TILT-ressursen, er om man kunne kommet lengre ved å tenke ressurser på en fleksibel måte i stedet for én lærer? Å ha en ekstra lærer er, som tidligere nevnt, en luksus få trinn har. Kunne likevel en mer fleksibel løsning vært vel så bra for å fremme læring hos elevene?

Med en ressursorientert forståelse av mangfoldet, så bruker man mangfoldet som en ressurs ved at man åpner opp for kulturell og språklig refleksjon (Hauge, 2014, s. 24). I en slik refleksjon vil de flerspråklige elevene være unike ressurser der de kan komme med sin kunnskap om kultur og språk som er annerledes enn det norske. Gjennom å sette fokus på at de flerspråklige elevene sitter på kunnskap som de etnisk norske elevene ikke har, vil de flerspråklige elevene kunne få en velfortjent anerkjennelse fra klassen sin. Anerkjennelse er en forutsetning for en inkluderende praksis (Overland & Nordahl, 2013, s. 36). Det er viktig at læreren anerkjenner alle elevene, men det er også viktig at elevene anerkjenner hverandre. Anerkjennelsen er med på å bygge opp de flerspråklige elevene og verdsette deres kunnskap,

samtidig som at kunnskapen deres er nyttig lærdom for de etnisk norske. Opplæringsloven (1998) påpeker nemlig i § 1-1 at opplæringen skal «gi innsikt i et kulturelt mangfold» og «opne dører mot verda og framtida». Dette handler om at det flerkulturelle skal gjennomsyre hverdagen på en ressursorientert skole ved at mangfoldet skal utnyttes til berikelse av fellesskapet. Gjennom å bygge et fellesskap basert på forskjeller og annerledeshet kan man skape muligheter for refleksjoner rundt kultur og språk (Hauge, 2014, s. 33). I tillegg burde den manglende språkkompetansen til de flerspråklige elevene bli sett på som en ressurs, da dette kan brukes i klasserommet til å sette fokus på språk. I presentasjonen av funnene mine kom det fram at dette sjelden fant sted i klasserommet. Informanten min mente det forekom oftere på småtrinnet, men at det generelt burde vært satt av mer tid til det i skolehverdagen. Fokus på andre språk og kulturer var ikke noe jeg kunne observere i den daglige opplæringen, noe som framhever den manglende ressursorienterte forståelsen.

5.5 Et ønske om å ha en ressursorientert forståelse

Tabellen som har vært utgangspunktet for analysen viser den problemorienterte og den ressursorienterte skolen som motsetninger, og de to skoletypene er ytterpunktene. De fleste skolene befinner seg likevel et sted midt i mellom disse to ytterpunktene, da det er lite sannsynlig at en skole bare er problemorientert eller bare ressursorientert. Ut ifra den målrettede skoleutviklingen, kan en imidlertid se om skolen styres i en problemorientert eller ressursorientert retning. Ut ifra undersøkelsene mine er det ikke mulig for meg å si noe spesifikt om skolens forståelse, men det bildet jeg har fått av trinnet jeg samarbeidet med, har gitt meg en pekepinn på hvilken av ytterpunktene skolen nærmer seg.

Utgangspunktet for samarbeidet med skolen var at de ser på seg selv som flerkulturell, da flere ulike nasjonaliteter er representert ved skolen. De bruker dermed begrepet flerkulturell som en beskrivelse av situasjonen på skolen, som er at elevgrunnlaget består av en del språklige minoriteter (Hauge, 2014, s. 21). Gjennom undersøkelsene mine har jeg sett på om organiseringen av undervisningen er tilrettelagt de flerspråklige elevene, noe som i stor grad viser at i hvert fall lærerne på trinnet har en ressursorientert forståelse av mangfoldet blant elevene. Til tross for manglende ressurser som kompetente lærere til å gjennomføre spesifikk språkopplæring, har de andre ressurser tilgjengelig for å tilrettelegge opplæringen. Et ekstra rom og en ekstra lærer er en luksus få lærerteam har tilgjengelig, men det viser seg altså at slike ressurser er viktige for å kunne gi alle elever et optimalt opplæringstilbud. Selv om jeg

ut i fra mine undersøkelser ser at lærerne på trinnet har en ressursorientert forståelse av mangfoldet, så er det også mange ting som viser til en problemorientert forståelse. Det jeg observerte var lærere som jobbet hardt for å kunne gi alle elevene et optimalt tilbud uansett forutsetninger, noe de i stor grad klarte. Samtidig er det umulig å se utenom mangelen på tilpasset språkopplæring for de flerspråklige elevene. Om skylden for dette kan legges på lærerne eller om dette er noe som skoleeier, eller kanskje enda høyere opp i hierarkiet, er ansvarlig for, er et vanskelig spørsmål å svare på. I tillegg er det vanskelig å komme utenom hvor lite plass den mangfoldige kunnskapen elevene besitter får i den daglige opplæringen. Det viktigste i en ressursorientert forståelse er at man anerkjenner ulike språk og kulturer og klarer å implementere dette i hverdagen (Hauge, Den felleskulturelle skolen, 2014, s. 33). Lærerne på trinnet har nok en lang vei å gå før det flerkulturelle blir til noe felleskulturelt. Jeg kunne ikke tyde en visjon om at de ønsket en *felles* kulturell skole, altså det Hauge (2014) kaller en felleskulturell skole.

5.6 Oppsummering

«Det norske regelverket blir betegnet som en overgangsmodell, i betydning av at morsmålet brukes i en overgangsfase, som en støtte i innlæringen av andrespråket» (Bjarnø, Nergård, & Aarsæther, 2013, s. 39). Med andre ord blir ikke morsmålet verdsatt i lovverket, så hvorfor skal da skolene bruke tid og ressurser på dette? Som jeg har vært inne på er lovverket styrende, og mye av grunnen til at skolene generelt ikke viser interesse for språkkompetansen til minoritetsspråklige elever ligger i holdninger og kompetanse. Jeg opplever derimot at samarbeidstrinnet mitt ønsker å ha en ressursorientert holdning der ulike kulturer og språk blir ønsket velkommen. Selv om den unike kunnskapen de flerspråklige elevene har ikke får komme fram i den daglige opplæringen, legges det til rette for at elevene er ulik så langt det lar seg gjøre gjennom tilpasset opplæring. På denne skolen, som så mange andre skoler, møter de hindringer i sitt arbeid. Hindringene handler om mangel på ressurser, både i form av nok kompetente lærere, rom til disposisjon, og tid nok til å gjennomføre det de ønsker. I tillegg kan mangel på flerkulturell kompetanse generelt, føre til at lærerne ikke klarer å bruke elevene som en ressurs i opplæringen (Hauge, 2014).

Det er hele tiden et motstridende forhold i spørsmålet om organiseringen av undervisningen tilrettelegger opplæringen for de flerspråklige elevene. Det kan virke som om lærerne på trinnet ønsker å bruke ressursen TILT gir til det beste for alle elevene, og på mange måter

klarer de å tilrettelegge opplæringen til det beste for elevene. Det kan likevel virke som om de flerspråklige elevene til tider har blitt glemte i planleggingen, da organiseringen av elevene på grupperommet ikke er særlig læringsfremmende for de flerspråklige elevene. Som forskende lærerstudent ønsker jeg ikke å trekke fram den praksisen jeg har sett som noe negativt, da de i stor grad har fått til å tilpasse undervisningen for de aller fleste elevene på trinnet. Selv om noe så vesentlig som spesifikk språkopplæring er fraværende, får de flerspråklige elevene ta del i klassefellesskapet. Der får de en tilpasset opplæring slik at de skal få en faglig utvikling til tross for språkvansker, samtidig som de får vært sammen med majoritetselevene, noe som gir de språklig stimulering i norsk. At de flerspråklige elevene får ta del i et godt læringsmiljø kan i seg selv føre til både faglig og språklig utvikling, da den sosiale tilhørigheten som vi har sett er en viktig faktor for læring.

Oppsummert ønsker jeg å trekke fram ressurser som en viktig faktor for å kunne gi elevene den tilpassede opplæringen de har krav på. Ved at lærertettheten øker slik at en lærer kan ta med en gruppe elever ut fra klasserommet, kan elevene få den tilpasningen de har behov for. Økt lærertetthet og flere rom til disposisjon er derfor viktige hjelpemidler for lærerne. Behovet for ekstra ressurser er likevel ikke det jeg ønsker å trekke fram som viktigst for å kunne organisere undervisningen til det beste for den mangfoldige klassen. Dette er hjelpemidler lærerne kan disponere for å lette arbeidet, men i bunn og grunn handler det om lærerens holdninger og forståelse av mangfoldet. Hvordan læreren ser på den mangfoldige elevgruppen viser seg i hvordan undervisningssituasjonene foregår, og dermed hvordan læreren får tilpasset undervisningen til hver enkelt elevs behov.

Kapittel 6: Avslutning

I det avsluttende kapittelet vil jeg samle trådene for prosjektet mitt. Først vil jeg oppsummere resultatene mine. Videre vil jeg reflektere rundt forskningsprosessen, før jeg til slutt peker framover ved å gå inn på nye temaer å undersøke.

6.1 Hva viser undersøkelsene?

Funnene mine viser at læreren er den viktigste faktoren for at elevene skal kunne lære, noe som er i tråd med Hattie (2009) sine undersøkelser. Lærerens holdninger til et mangfold viser seg i hvordan undervisningen tilpasses for de flerspråklige elevene. Blir enkeltindividet eller fellesskapet vektlagt? Får de flerspråklige elevene den oppfølgingen de har behov for? Holdningene til og forståelsen av mangfold vil dermed være avgjørende for hva som blir vektlagt i opplæringen. Ressursene vil derfor kun være der for å styrke opplæringen dersom ulike ressurser er tilgjengelige, eller være begrensende dersom ressurser mangler. TILT-prosjektet er med andre ord med på å gjøre det mulig for lærerne å legge til rette for elevene, inkludert de flerspråklige elevene.

Det vi ser er altså at en ekstra lærerressurs gir mange muligheter og TILT-prosjektet har derfor hatt stor betydning for lærerne på samarbeidstrinnet mitt. På grunn av denne ekstra ressursen har de fått prøve ulike måter å organisere elevene på i undervisningen. Grupperingen henger sammen med at det er et stort mangfold i klassen, både ved at det er et stort faglig sprik blant alle elevene, samt at de har noen flerspråklige elever. For å kunne tilpasse opplæringen til det beste for hver enkelt elev, viser det seg at færre elever per lærer gjør dette tilpassningsarbeidet lettere. En kan derfor si at uten deltakelse i TILT, så ville ikke lærerne hatt disse mulighetene. Hva skjer da med mangfoldet på trinnet når TILT-prosjektet er over? Gjennom undersøkelsene mine har det kommet fram at det er et manglende fokus på det behovet de flerspråklige elevene trenger, men at dette behovet kompenseres ved å dele elevene inn i grupper etter faglig nivå. En kan derfor si at gjennom organiseringen av elevene, så blir undervisningen tilrettelagt for de flerspråklige elevene ved at nivået på det faglige tilpasses. Når TILT-prosjektet er over vil ikke trinnet kunne tilpasse den daglige undervisningen på denne måten. Når i tillegg en tilpasset språkopplæring mangler, så vil behovet de flerspråklige elevene har, øke. Problemstillingen jeg har jobbet ut i fra er: hvordan organiserer lærerne undervisningen med tanke på de flerspråklige elevene i begynneropplæringen? Svaret på dette spørsmålet føler jeg blir et nytt spørsmål: er det mulig

å ivareta behovene til de flerspråklige elevene uten en tilpasset språkopplæring? Selv om lærerne som daglig jobber med elevmangfoldet har en ressursorientert forståelse, strekker ikke det til dersom ikke «de øvrige hold» får en holdningsendring bort fra det problemorienterte. Først når anerkjennelse av annerledeshet er integrert i skolens virksomhet på alle nivåer, vil de flerspråklige elevene kunne oppleve at deres spesielle kompetanse er gyldig i skolen, og at hvert enkelt individ blir betydningsfullt for fellesskapet (Hauge, 2008, s. 291).

6.2 Refleksjon

Som forskende lærerstudent har du en forforståelse som du sammen med tidligere erfaringer tar med deg inn i forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s. 68). Ut i fra mine erfaringer fra tidligere praksiser hadde jeg i utgangspunktet et negativt syn på hvordan lærerne ivaretok de flerspråklige elevene. Dette kommer til uttrykk gjennom hypotesen min, som sier at lærerne har vanskeligheter med å se på de flerspråklige elevene som en ressurs for klassen. Gjennom undersøkelsene jeg har gjort i dette prosjektet har jeg innsett at det kan være skummelt å generalisere på bakgrunn av noen få erfaringer. Erfaringene jeg har fra praksisperiodene mine er i tillegg uten innsikt i bakgrunnen for det som er praktisert. Jeg har erfart at man ikke skal dømme en praksis før man vet bakgrunnen for valgene som er gjort, eller uten at man ser praksisen over tid. Etter observasjonene av klassen, kunne jeg kanskje konkludert med at hypotesen min stemte, fordi jeg kun fikk se et lite utdrag av organiseringen av opplæringen. Gjennom intervjuet fikk jeg en dypere innsikt i lærernes tanker om de flerspråklige elevene i skolen og begrunnelser for praksisen jeg hadde observert, som igjen også åpnet opp min forståelse. Erfaringene mine viser at det er viktig med en forståelse og innsikt i bakgrunnen for praksisen som vises, men også at både observasjon og intervju er med på å åpne opp til denne bakgrunnen.

Jeg har i tillegg erfart at planlegging er viktig, men at det sjelden blir som man har planlagt. Når man skal forske med andre mennesker i deres skolehverdag, dukker det opp mange uforutsette ting. Det er viktig at man som forsker er til stede i settingen, og åpner opp alle sansene for det som eventuelt måtte dukke opp. Jeg har derfor også erfart hvor vanskelig det er å skulle planlegge hva man skal observere eller spørre om på et intervju ved å lage seg et observasjonsskjema eller intervjuguide. Fordi det dukker opp uforutsette hendelser og temaer, er det ofte slik at man må legge til side det planlagte skjemaet og skrive ned utenom. Det er

derfor viktig at leserne av denne masteroppgaven har dette i bakhodet når man ser intervjuguide/observasjonsskjema i sammenheng med selve oppgaven. Selv om både intervjuguide og observasjonsskjema er viktig for å være forberedt, må man også være forberedt på at fokus endrer seg underveis. Dette kan føre til at slike forberedelser virker bortkastet tid og uten hensikt for andre.

6.3 Veien videre

Flere ganger under intervjuet nevnte informanten kartlegging, og da spesielt språklig kartlegging. Det kunne derfor vært interessant å sett på kartleggingen av elevene på dette trinnet for å finne svar på problemstillingen min. Kartlegging er en viktig del av arbeidet lærerne gjør, slik at de skal kunne vite hvilket faglig nivå elevene er på og dermed hva som må til for at elevene skal utvikle seg. Språklig kartlegging er spesielt viktig for å finne ut hvor stor forståelse de flerspråklige elevene har i møtet med det norske språket, både som undervisningsspråk og når de selv leser. Forståelse er viktig for å lære, men forståelse kommer ikke dersom en ikke forstår innholdet i en felles gjennomgang eller i det som blir lest. Språklig kartlegging er derfor viktig for at en skal kunne tilrettelegge det faglige.

I oppgaven min har jeg så vidt vært innom temaet om å bruke elevene som en direkte ressurs i klassen. De flerspråklige elevene sitter på mye verdifull kunnskap om ulike kulturer og språk, så hvorfor brukes de ikke mer i undervisningen? Dette ville i tillegg gitt disse elevene mer anerkjennelse, som er et viktig moment i en ressursorientert praksis. Dette henger sammen med lærernes tilrettelegging, og kunne derfor vært interessant å gått nærmere inn på. I dette prosjektet har jeg derimot ikke hatt muligheten til det, og et neste prosjekt kunne dermed vært å se på om og hvordan kunnskapen de flerspråklige elevene besitter kunne vært brukt i større grad i klasserommet.

Noe annet jeg har tatt med i oppgaven som jeg ikke har kunnet drøfte i den grad jeg ønsker, da jeg synes dette er et viktig tema, er forholdet flerspråklige elever og spesialundervisning. Er det slik i dagens skole at de flerspråklige elevene får faglig spesialundervisning i stedet for tilpasset språkopplæring? Dersom mastergraden min hadde vært på 60 studiepoeng, kunne jeg sett nærmere på denne problemstillingen. På grunn av at mastergraden min er på kun 30 studiepoeng, har jeg kun hatt mulighet til å nevne det i noen sammenhenger.

Referanser

- Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Danbolt, A. M., & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk - introduskjon. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. England: Routledge.
- Hauge, A.-M. (2008). Organisering av opplæringen for minoritetspråklige elever. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 273-293). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R., & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Veiledning til lov- og regelverk for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 23. Mars, 2015 fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid/id547229/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). NOU 2010: 7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Oslo, Norge.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Ansvar til kommunen, fylkeskommunen og staten*. Hentet 09. mai, 2015 fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skol esektoren/id434945/>

- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2009). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martin, A. (2010). *Building Classroom Success. Eliminating academic fear and failure*. London: Continuum International Publishing Group.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 24. mars, 2015 fra lovdata.no:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2013). Elever på mellomtrinnet med norsk som andrespråk. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 209-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Klasseledelse*. Hentet 09. mai, 2015 fra udir.no:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Organisasjon og ledelse*. Hentet 09. mai, 2015 fra udir.no:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Karin Rørnes

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 15.12.2014

Vår ref: 40982 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40982

Flerspråklige elever i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Karin Rørnes

Student

Anette Li

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anette Li ali034@post.uit.no



Personvernforbundet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40982

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere jobber med flerspråklige elever i begynneropplæringen.

Datamaterialet innhentes gjennom ustrukturerte intervjuer med lærer, samt observasjon av elevene. Det skal i utgangspunktet ikke innhentes personidentifiserende opplysninger om elever, men man tar høyde for at identifiserende opplysninger vil fremgå av feltnotater.

Utvalget/foreldre informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det bør fremgå eksplisitt dersom man innhenter samtykke fra foreldre til at lærer kan uttale seg om det enkelte barn. Lærer har taushetsplikt og kan ikke uttale seg om enkeltelever uten at foreldrene har samtykket til dette.

Det forutsettes jf. ovennevnte at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever i forbindelse med intervju med lærere.

Det må tas høyde for at ikke alle foreldre til flerspråklige elever behersker norsk, og personvernombudet forutsetter at informasjonen i så tilfelle gis på engelsk eller annet språk foreldrene behersker.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Flerspråklige elever i begynneropplæringa»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer Master i lærerutdanning 1.-7. trinn ved Uit Norges Arktiske Universitet, og skal nå gå i gang med å skrive min mastergradsoppgave, som dette forskningsprosjektet er en del av. Formålet med denne studien er at jeg som student ønsker å få bedre innsikt i hvordan lærere ute i skolen ivaretar de flerspråklige elevene i begynneropplæringa. Mitt forskningsspørsmål er: Hvordan organiserer lærerne undervisningen med tanke på de flerspråklige elevene i begynneropplæringen?

Denne klassen/elevgruppa er valgt ut fordi det er flerspråklige elever her, og fordi læreren for denne elevgruppa har mulighet til å la meg observere i undervisningen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer ikke at elevene skal gjøre noe eller være med på noe spesielt. Jeg vil kun observere elevene underveis i undervisningen, og vil snakke med læreren om det er noe jeg lurer på i forbindelse med det jeg observerer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg vil ikke aktivt samle inn personopplysninger, og eventuelle navn som dukker opp i notatene mine har kun min veileder og jeg selv tilgang til

Dersom jeg må bruke elever i oppgaven min, vil jeg anonymisere både navn, kjønn og alder.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015.

Dette er datoen for innlevering av min mastergradsoppgave, og eventuelle opplysninger jeg da har om elevene vil bli slettet. De opplysningene jeg tar med i oppgaven min, vil som sagt anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anette Li, e-post ali034@post.uit.no (student), eller veilederen min Karin Rørnes, tlf. 776 60464, e-post karin.rornes@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Vi har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at

----- deltar i studien.
(Navn på elev)

(Signatur fra foresatte og dato)

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Dato: 16/2-15	1. økt: Samfunnsfag + engelsk
Hvilke aktiviteter gjøres:	Refleksjon:
Hvilke temaer gjennomgås:	Refleksjon:
Hvordan organiseres et eventuelt gruppearbeid:	Refleksjon:
Deltar de flerspråklige elevene (rekker opp hånda, svarer, osv.):	Refleksjon:
Er det noen assistenter inne som hjelper spesielt de flerspråklige:	Refleksjon:
Er noen av elevene tatt ut av undervisningen:	Refleksjon:

Får de elevene som allerede kan engelsk utfolde seg, og er det eventuelt tilrettelagte oppgaver til dem:	Refleksjon:
De elevene som har et annet morsmål enn norsk, får de samme engelskundervisning:	Refleksjon:
Hvordan skjer overgangen mellom fagene innad i samme økt:	Refleksjon:
Forstår alle sammen beskjedene (gjør alle det de får beskjed om, hvem gjør det ikke – minoritetsspråklig/majoritetsspråklig?):	Refleksjon:
Diverse:	

Dato: 16/2-15	2.økt: norsk (matpause inkludert)
Hvem deltar ikke på ordinær undervisning:	Refleksjon: Hadde jeg sett for meg det?
Blir det samme gjort både ute i gruppe og i klasserommet (får jeg observere begge plasser?):	Refleksjon:
Hvem gir undervisning på grupperommet (morsmåslærer, tospråklig, spes. Ped., assistent....):	Refleksjon:
Hvordan reagerer elevene når de går ut av ordinær undervisning (kan jeg se reaksjon i det hele tatt?):	Refleksjon:
Blir norsktimene brukt til morsmålsopplæring:	Refleksjon:

Dato: 16/2-15	3. økt: Matematikk
Er det de samme elevene som er på grupperommet:	Refleksjon:
Blir elevene tatt ut av klassen på grunn av språket:	Refleksjon:
Blir oppgavene gjennomgått i fellesskap på grupperommet:	Refleksjon:
Diverse:	Refleksjon:

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Hvem er det som er kontaktlærer? Dere er tre lærere + en assistent på dette trinnet. Hva er bakgrunnen for det? Og alle har utdanning? En del av TILT-prosjektet (økt lærertetthet)?
2. Tre rom til disposisjon: Klasserom + Grupperom + Klasserom
Hvem er det egentlig som er på grupperommet? Og når brukes dette rommet?
3. Hvordan reagerer klassen på at noen elever er på grupperommet? Har du noen ganger merket noen reaksjoner, enten fra elevene som er på grupperommet eller de elevene som blir igjen på klasserommet?
4. Stasjonsarbeid: er gruppene tilfeldige eller er de delt inn etter faglig nivå? Er eventuelle språklige barrierer tatt hensyn til?
5. Spesialundervisning: hva er grunnen til at noen av elevene blir tatt ut til spesialundervisning? Generelt at de henger etter eller at de har problemer med språket?
(kunne et alternativ vært at de fikk morsmålsopplæring/tospråklig opplæring i stedet?)
6. Er det noen av elevene som får morsmålsopplæring?
7. Generelt merket jeg lite til flerspråklighet i klassen. Kan alle norsk godt nok til å få med seg hva som skjer i klasserommet, og da tenker jeg på ting som blir gjennomgått, beskjeder som blir gitt og så videre?
8. Assistenten som er i klasserommet: er hun til stede for de flerspråklige elevene på grunn av eventuelle vansker eller er hun der for hele klassen?
9. I norsktimen observerte jeg at elevene jobbet i forskjellige bøker. Er det en del av tilretteleggingen? Eller handler det om at noen elever jobber raskere enn andre?
(Hvordan foregår gjennomgangen av nytt tema da?)
10. Poenget mitt med denne forskningen er jo å se om den organiseringen av opplæringen dere har valgt fører til læring og trivsel blant elevene.
Hva er dine tanker rundt trivsel og læring i denne klassen i forhold til hvordan dere organiserer opplæringen?
11. Slik dere organiserer dette trinnet på, der elevene i hovedsak er fordelt på to klasserom, men med et ofte brukt grupperom, er det noe dere kommer til å fortsette med? Synes dere det fungerer bra?
12. Tre lærere og tre rom vil jeg si er en luksus i forhold til hva jeg tidligere har sett.
Er dette ressurser dere vil få fortsette å ha?
13. Noe å tilføye?