



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling LUNA

Line Kirkelund Myhre

Tilpasset opplæring for tospråklige elever i mainstream-klasserommet.

En kvalitativ studie av et utvalg læreres måter å arbeide på.

Adaptive education for bilingual learners in the mainstream-classroom.

A qualitative study of teachers' educational methods

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket	JA X	NEI
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA X	NEI

Forord

Turen til Namibia i 2013 via Høgskolen i Hedmark skulle være med å lede meg inn på Master i Tilpasset Opplæring. Nysgjerrigheten på andre kulturer, elevers ulike bakgrunner, og hva vi som lærere kan gjøre for å tilpasse opplæringen, gjorde valget av tema til oppgaveskrivingen nokså enkelt. Tenk at de to årene på masterstudiet er over – allerede! På disse årene har jeg tilegnet ny kunnskap som vil prege min yrkesutøvelse framover. Selve prosessen med å skrive masteroppgaven har vært utrolig spennende og lærerik. Det har vært interessant å lese, og bearbeide teori på feltet, og å få observere og intervjuere lærere i det flerkulturelle klasserommet.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Joke Dewilde, som har vært en utrolig pliktoppfyllende og strukturert veileder. Hun har fulgt opp med jevne frister, noe som har gjort at jeg har kommet i havn med oppgaven til rett tid. I tillegg til veiledningsmøter, har hun vært tilgjengelig på mail og telefon når enn jeg har hatt behov for det. Jeg vil takke sluttleser Thor Ola Engen, som kunne se oppgavene med 'nye øyne' og komme med svært nyttige innspill. Jeg vil takke flinke medstudenter som har vært gode å ha når tanker og ideer skulle luftes. Jeg vil også takke Løvetannen skole, som med en særdeles positiv innstilling, har stilt opp på observasjoner og intervjuer. Dette har gjort denne oppgaven mulig å skrive. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke min samboer, Bjørn Frode Øvrebø. Han har vært en umåtelig støtte gjennom hele utdanningsløpet. Han har vært korrekturleser og motivator under oppgaveskrivingen. Tusen takk for at du har lyttet til mine (mange) tanker og problemstillinger underveis i arbeidet.

Jeg gleder meg til å ta i bruk ny kunnskap som jeg har tilegnet meg gjennom studiet!

Line Kirkelund Myhre

Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven skriver jeg om tilpasset opplæring for tospråklige elever. Jeg var nysgjerrig på hva lærere kan gjøre for å tilpasse undervisningen best mulig, ved at tospråklige elever er i klasserommet sammen med andre elever. Siden dette er en kvalitativ studie med få informanter, kan jeg ikke gi et fasitsvar på hvordan *alle* lærere arbeider, men det kan gi et innblikk i hvordan hverdagen er for et utvalg lærere. Studien kan forhåpentlig være til hjelp for andre lærere som kjenner seg igjen i problemstillingen. Problemstillingen min er derfor som følger:

Hvordan arbeider et utvalg lærere med å tilpasse opplæringen til tospråklige elever i mainstream-klasserommet?

For å kunne besvare problemstillingen har det vært nødvendig med teoretisk forankring før jeg tok steget ut i feltet. Teorien omhandler blant annet begrepene *Mainstreaming*, *'pull-out'*, *monoglossisk ideologi*, *heteroglossisk ideologi*, *inkludering*, *differensiering*, *fest-bruker* og *hverdags-bruker av flerkulturelt mangfold*. Teoriene har vært mitt bakteppe for undersøkelsen jeg foretok. Disse teoriene har utvidet min bakgrunnskunnskap, og ført til at jeg har sett praksisfeltet med andre øyne.

Innhenting av materiale til min masteroppgave har foregått gjennom observasjoner og intervjuer. Materialet har blitt analysert med hjelp av den hermeneutiske sirkelen, og har ført fram til konklusjonen som besvarer min problemstilling. Materialet har blitt presentert, og blitt drøftet i lys av teori. Drøftingen har ledet fram til at utvalget lærere for det mest arbeider i mainstream-klasserommet, med en grunntanke om at det beste for tospråklige elever, er å være en del av fellesskapet. Lærerne ser ut til å arbeide under den monoglossiske ideologien, og ved hjelp av kvantitativ differensiering. Det ser ut til at skolen er fest-bruker av det flerkulturelle mangfoldet, men at skolen har et godt grunnlag for å utvikle seg til å bli en inkluderende praksis som hverdags-brukere av de ulike kulturene som er representert ved skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this master thesis I write about adaptive education for bilingual learners. I was curious to see what teachers can do to adapt learning in the best way possible by having bilinguals inside the classroom with the other pupils present. Since this is a qualitative study with few informants, I cannot be able to give a correct answer to how *all* teachers work. But I can give an insight in how the everyday-tasks for teachers can be. The masters thesis can hopefully give other teachers, who may recognize themselves in this topic, ideas. The research question is as follows:

How does a selection of teachers work to adapt the education for bilingual learners in the mainstream-classroom?

To answer the research question a theoretical approach has been required before I entered the field. The theory includes following terms: *mainstreaming*, *'pull-out'*, *monoglossic*, *heteroglossic*, *inclusion*, *differentiation*, *party-user* and *everyday-user of multicultural diversity*. The theories have been the basis of my study. These theories have expanded my background-knowledge, and have led me to see the field with new eyes.

In order to collect material for my master thesis I have made observations and interviews. The material was analyzed with help of the hermeneutic circle, which has made it possible to answer my research question. The material has been presented and discussed in light of theory. The discussion has led to the conclusion that the selection of teachers work in the mainstream-classroom, for the most of the time, as they believe that it is best for bilingual learners to be a part of the fellowship. The teachers seem to work within a monoglossic framework, and apply quantitative differentiation. The school appears to be a party-user of multicultural diversity, but has the foundation to develop an inclusive practice as everyday-users of the different cultures represented at the school.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	9
1.4 DEN NORSKE POLITISKE KONTEKSTEN.....	13
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	15
<i>Styrker og svakheter med oppgaven</i>	15
<i>Oppgavens disposisjon</i>	15
2. TEORI	17
2.1 SOSIOKULTURELT – OG SYSTEMPERSPEKTIV	17
2.2 Å MØTE ELEVENE UT FRA DERES FORUTSETNINGER	18
<i>Tilpasset opplæring</i>	18
<i>Differensiering</i>	19
2.3 INKLUDERING.....	20
<i>Klassemiljøets betydning</i>	22
<i>Mainstreaming</i>	23
2.4 ULIKE FORSTÅELSER AV TOSPRÅKLIG OPPLÆRING.....	23
2.4.1 <i>Hva menes med tospråklig opplæring?</i>	24
2.4.2 <i>Monoglossiske ideologier</i>	25
<i>Subtraktiv form for tospråklighet</i>	25
<i>Additiv form for tospråklighet</i>	27
2.4.3 <i>Heteroglossiske ideologier</i>	28
<i>Rekursiv form for tospråklighet</i>	29
<i>Dynamisk form for tospråklighet</i>	29
2.5 OPPSUMMERING.....	30

3. METODE OG VITENSKAPSTEORI.....	32
3.1 INNSAMLING AV DATA	32
3.1.1 <i>Utvalg av skole og informanter</i>	33
3.1.2 <i>Materialet</i>	36
3.1.3 <i>En kvalitativ tilnærming og hermeneutikk</i>	36
3.1.4 <i>Observasjon</i>	39
3.1.5 <i>Intervju</i>	40
3.1.6 <i>Forskningsetikk</i>	42
3.2 ANALYSE AV DATA	44
3.2.1 <i>Den hermeneutiske sirkel</i>	44
3.2.2 <i>Analyse av feltnotater</i>	46
3.2.3 <i>Analyse av intervjuer</i>	48
3.2.4 <i>Framstilling av data</i>	49
3.2.5 <i>Pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet</i>	49
3.3 OPPSUMMERING	52
4. MATERIALE OG DRØFTING	53
4.1 MAINSTREAMING ELLER GRUPPER.....	53
4.2 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERVISNING	60
4.3 TYDELIGGJØRING AV DET FLERKULTURELLE MANGFOLDET I KLASSEN	70
4.4 OPPSUMMERING	72
5. KONKLUSJON.....	74
LITTERATURLISTE	76
VEDLEGG 1 - INFORMASJONSSKRIV	81
VEDLEGG 2 – TABELL OVER OBSERVASJONSMATERIALE	82
VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE.....	83
VEDLEGG 4 – TABELL OVER INTERVJUMATERIALE	84

1. Innledning

Dette er en kvalitativ studie som undersøker ulike måter å jobbe med tospråklige elever i mainstream-klasserommet i norsk skole på. Nærmere bestemt har jeg studert hvordan seks lærere ved en barneskole legger til rette for at disse elevene kan delta i undervisningssituasjonen på lik linje med de andre elevene i klassen. Temaet er dagsaktuelt i og med at det er nedfelt i loven at skolene skal drive en inkluderende praksis med tilpasset opplæring for hver enkelt elev, ut ifra dens forutsetninger. Jeg var nysgjerrig på hvilke ideologier som finnes når det gjelder den tospråklige opplæringen, og hvordan disse kan belyse det noen lærere bruker av arbeidsmetoder i mainstream-klasserommet.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Jeg ser på temaet om tospråklige elever i den norske skolen som svært aktuelt i dagens samfunn fordi det å ha kompetanse i arbeidet med tospråklige barn er av stor betydning både for lærerne, elevene og foreldrene (Østbergutvalget, 2010, kap. 20). OECD (2009, s. 7-8) har vektlagt behovet for kompetanse på dette området, støtte til utdanning for flerspråklige lærere, samt flerkulturell pedagogikk som pensum i lærerutdanningene. OECD legger fram at dagens skoleledere, og lærerkorps ikke er godt nok forberedt på å tilpasse undervisningen for tospråklige elevers behov. Skoleledere er heller ikke innlært på innføringsprogrammer for disse elevene. Det er ifølge Østbergutvalget fremdeles lite forskning på området, og derfor synes jeg det er et tema som må løftes fram. Jeg er nysgjerrig på hvordan lærerne jobber, og hvordan de reflekterer omkring valgene de gjør.

Ifølge Opplæringsloven (1998, §2-1) har alle barn og unge, minoriteter og majoriteter, som oppholder seg i Norge mer enn tre måneder, plikt og rett til grunnskoleopplæring. Videre står det også at elevene har rett til tilpasset opplæring, slik at de får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen på skolen. For å bidra med å tilfredsstille elevenes behov for sosial tilhørighet skal de deles inn i klasser og ta del i fellesskapet. Enkeltvedtak om for eksempel særskilt språkopplæring skal ligge til grunn om elever skal tas ut av en klasse, men de skal i prinsippet delta i klassen på lik linje med andre elever i gruppen (jf. §2-8).

I 2013 var jeg i Namibia via et utvekslingsprogram på Høgskolen i Hedmark, der hadde jeg praksis på en barneskole og skrev min bacheloroppgave. Etter dette oppholdet har min

interesse og nysgjerrighet for tospråklige elever i norsk skole økt betraktelig. Jeg har sett hvilket skolesystem noen barn kan komme fra, og hvilke levekår de kanskje har hatt før de kom til Norge. Det har gitt meg forståelse for hvor vanskelig det må være for minoritetsfamilier og komme til et ukjent land, med en ukjent kultur og ikke minst et ukjent språk. Hva kan vi som lærere gjøre for at opplæringen kan bli best mulig for tospråklige elever? Dette vil jeg diskutere senere i oppgaven.

1.2 Problemstilling

Ifølge Opplæringsloven (1998, §1-3) har elevene rett på tilpasset opplæring som skal bidra til et tilfredsstillende utbytte av skolens undervisning. Denne retten ønsker jeg å utforske nærmere i denne masteroppgaven. Min problemstilling er derfor som følger:

Hvordan arbeider et utvalg lærere med å tilpasse opplæringen til tospråklige elever i mainstream-klasserommet?

For å besvare denne problemstillingen har jeg studert et utvalg læreres undervisning, og deres refleksjoner rundt å arbeide i et flerkulturelt klasserom. Jeg har i teoridelen fokusert på det sosiokulturelle perspektivet og systemperspektivet (se kap. 2.1). Det sosiokulturelle perspektivet knyttes til *mainstream-klasserommet*. Systemperspektivet knyttes til den kontekstuelle sammenhengen hvor jeg ser på de tospråklige elevenes lærere, klasserom, skolens syn på flerkulturelt mangfold. Videre har jeg tatt for meg elevenes forutsetninger, herunder tilpasset opplæring og differensiering (kap. 2.2), og ulike forståelser av tospråklig opplæring (kap. 2.4). Teoretiske begreper som har vært bakteppe for min forskning er: *mainstreaming, inkludering, monoglossisk- og heteroglossisk ideologi, kvantitativ- og kvalitativ differensiering, fest-bruker og hverdags-bruker*.

I min forskning har jeg gjennom kvalitativ metode, i form av observasjoner og intervjuer (kap. 3.1.4 og 3.1.5), sett hva seks lærere utfører av tilpasning av opplæringen for tospråklige elever i klasserommet. I kvalitativ forskning er fokuset å få fram informantenes perspektiver. I min oppgave er fokuset rettet mot lærernes perspektiver på min problemstilling. Jeg velger å trekke linjer til hermeneutikken i mitt metodekapittel, og analyserer materialet etter den hermeneutiske sirkel (se kap. 3.1.3 og 3.2.1). Lærerne i undersøkelsen arbeider i et tolærersystem, og er derfor to lærere sammen per klasse, derav tre gjennomførte intervjuer. I analysedelen i denne masteroppgaven har jeg brukt de

teoretiske perspektivene som bakteppe for å forstå hvordan de observerte lærerne organiserer og arbeider for å tilpasse undervisningen til tospråklige elever. Jeg har også sett etter hvilket perspektiv, og hvilken ideologi de arbeider etter, for så å drøfte styrker og svakheter ved deres arbeid.

Den tilpassede opplæringen jeg ser på i min studie, er den prosessen der tospråklige elever lærer det norske språket, og fagene i seg selv, gjennom tilrettelagte opplegg. Det vil derfor si at den tilpassede opplæringen foregår i alle fag, fra barnet begynner i norsk skole, uavhengig om eleven starter på skolen på 1. trinn eller 5. trinn. Begrepet *mainstream*, som nevnes i oppgavens problemstilling knyttes til klasserommet der alle elevene er representert, og ingen av elevene er ekskludert på grupper. Dette begrepet utdypes nærmere i kap. 2.3. *Inkluderingsbegrepet* trekkes også inn. Inkludering er tilnærmet mainstreaming, men innebærer ytterligere inkluderende faktorer enn at alle elevene er representert i sammen klasserom (se kap. 2.3). Jeg har valgt begrepet 'tospråklige elever' for å vektlegge at elevene bruker to eller flere språk i hverdagen. Dette begrepet anerkjenner elevenes kommunikative repertoar, framfor begrepet 'elever fra språklige minoriteter', som vektlegger posisjonen de har i det norske samfunnet (minoritet vs. majoritet).

1.3 Tidligere forskning

Tidligere gjennomført forskning innen temaet om tospråklige elever og mainstreaming er både nasjonal og internasjonal. Jeg har plukket ut noen jeg kan relatere min forskning til;

Danbolt og Kulbrandstad (2008, s. 143-174) har gjennom sitt aksjonsforskningsprosjekt; *Klasseromskulturer for språklæring* belyst faglig innhold, organisering og arbeidsmetoder for å fremme tospråklige elevers kompetanse i lesing ved to skoler. Aksjonsforskningen har hatt et norskfaglig fokus ved gjennomføringen av de fire innovasjonsprosjektene. Danbolt og Kulbrandstads (2008) resultater forteller at lærerens rolle har en avgjørende betydning for hvilke resultater elevene oppnår på skolen.

Palm og Lindquist (2009, s. 8-52) leverte i 2009 forskningsrapporten: *Læring i en flerspråklig skole: tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell*. Denne rapporten gir beskrivelse og drøfting av hvordan Tøyen skole i Oslo organiserer sin undervisning. Denne skolen har et høyt antall tospråklige elever representert, og de har mange tospråklige lærere. Tøyen skole underviser i aldersblandete

klasser, hvor de fleste av elevene får tospråklig opplæring. Resultatene viser at denne måten å undervise på er en god løsning, og tilbyr de elevene som trenger det begynneropplæring på eget morsmål.

Kenner, Ruby og Gregory (2010) har i sin forskningsrapport *Teacher partnerships between mainstream and complementary schools* sett på hvordan barneskolelærere og morsmåls lærere i England kan jobbe sammen om å skape en god språklæring for tospråklige elever. Denne undersøkelsen har resultert i at tospråklige elever kan ha god nytte av opplæring både i mainstream-klasserommet og i lørdagsskoler.

I Kenners (2013, s. 49-60) artikkel *Becoming biliterate: How children learn about different writing systems* forteller hun om sin ettårige studie fra 2004, hvor hun fulgte seks elever i alderen 5-6 år og deres *parallell språklæring*. *Parallell språklæring* er når et barn lærer to språk samtidig. Målet med Kenners studie var å finne ut hvordan barn forstår forholdet mellom form og mening på ulike skriftspråk. Ifølge Kenner vil barn som både leser og skriver på to språk ha en enorm ressurs fordi de, i tillegg til god forståelse av hvordan ulike skrivesystemer fungerer, har både en stor visuell kapasitet og handlingskapasitet. Elevene i Kenners studie bodde i London og gikk på en *complementary school* etter skoletid og/eller i helger for å lære sitt morsmål. I tillegg lærte engelsk på den 'vanlige' skolen. To av elevene hadde kinesisk morsmål, to arabisk og to spansk. Kenner besøkte elevene hjemme og på begge skolene. Hun gjennomførte intervjuer med foreldrene, med lærerne, og observerte barnas lese- og skriveaktiviteter hjemme. I tillegg utførte hun observasjoner ved begge skolene under studien. Kenner kom frem til blant annet dette:

- Barn mestrer to ulike skriftspråk parallelt, og forstår hvordan de fungerer.
- Barn finner ut hva som er av kulturell viktighet for skriftspråkene, og i tillegg utvikler egne ideer.
- Barna lærer å gjenkjenne skriftspråkets oppbygging visuelt ved å lære ulike språk.
- Flerspråklige barn lever i parallell språkverdener, hvor de kobler og sammenlikner språkene de lærer.

Gjennom Kenners studie av barn i parallell språkverdener observerte hun ulike arbeidsmåter for flerspråklig opplæring. Ved elevens grunnskole oppmuntret læreren til å la de tospråklige elevene lære bort sitt morsmål til de andre elevene. Gjennom denne metoden fikk de tospråklige elevene dele sine kunnskaper, og det de hadde lært på *Complementary*

school. Her fikk de majoritetsspråklige elevene eksperimentert med språk; på kinesisk har de logografisk skriftspråk, på arabisk er lese- og skriveretningen fra høyre mot venstre. For å øve på leseretning, eller andre strukturer i språket, kan et godt hjelpemiddel være flerspråklige bøker. Bøker som inneholder både morsmålet og andrespråket for å kunne trene på å gjenkjenne ulike mønstre i språket (Kenner, 2013).

Long m.fl. (2007, s. 208) presenterer *Side-by-side reading*, som likner Kenners eksempel på lesetrening. Elever med ulikt morsmål leser bøker på sitt språk, i utgangspunktet for seg selv, mens de satt ved siden av hverandre. Elevene oppdaget etter hvert hverandres ulike tekster. Elevene begynte å utforske tekstene ved å forsøke å lese på hverandres språk. Elevene var tydelig nysgjerrige på oppbyggingen, og strukturen av det ukjente språket. For å finne bøker på ulike morsmål eller som er tospråklige, er det en god idé å samarbeide med bibliotek, det Deichmanske bibliotek for eksempel, har et godt utvalg.

Laursen (2013, s. 7-9) har i sin bok *Literacy og Sproglig Diversitet* sammenfattet en treårig forskning på fem klasser, på fem ulike skoler, på ulike steder i Danmark. Denne forskningen har basert seg på tegn og språk – hvordan barn lærer å lese og skrive. Forskningen har ledet fram til en unik databank med blant annet klasseromspraksiser og intervjuer, hvor disse har blitt analysert. Arbeidet har resultert i boken *Literacy og Sproglig Diversitet*. Den tar opp den aktuelle tematikken om hvordan mangfoldet kan være en utfordring, men også en berikelse i dagens skole- og undervisningssituasjon (Laursen, 2013).

I artikkelen *Flerspråklighet som ressurs: interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper* (Danbolt & Hugo, 2012, s. 83-99) presenteres et prosjekt som hadde som formål å finne arbeidsmåter for å inkludere de tospråklige elevenes morsmål i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Prosjektet ble gjennomført i en 1. klasse med ca. 50 elever, hvorav fire hadde annet morsmål enn norsk. I hovedsak fulgte disse tospråklige elevene vanlig undervisning, men hadde i tillegg fire timer norsk med egen lærer, og morsmålsopplæring ca. en time i uken. Tre av de tospråklige elevene hadde gått i norsk barnehage, mens den fjerde kom til Norge rett før skolestart. I Danbolt og Hugos artikkel kommer det fram at den første språkstimuleringen handler om det muntlige, med fokus på det fonologiske prinsippet; telle ord, lytte til lyder, finne rimeord med mer, gjerne også på de ulike morsmålene i klassen. Danbolt og Hugo tydeliggjør at språkstimulering på ulike språk kan bli problematisk for læreren å gjennomføre på grunn av lærerens manglende kompetanse i minoritetsspråkene. Det kan også være manglende tilgang på nødvendig materiale. En

løsning som kan anbefales er å trekke foreldregruppa inn, og tospråklige elever kan selv være til hjelp om ikke morsmåslærer er tilgjengelig ved skolen (les mer om dette i underkapittelets siste avsnitt). Danbolt og Hugo fremmer også synliggjøringen av tospråklighet i klasserommet; Det oppstår en relasjonsbygging elevene i mellom da de deler fra sine språkkulturer. Uventede diskusjoner kan dukke opp, og skape engasjement hos elevene. Dette kan bidra til å styrke identiteten til tospråklige elever.

I Østergaards (2013, s. 61-86) prosjekt; *All verdens alfabeter*, var målet å skape kultur for språklæring i klasserommet, slik at de ulike språkene blir relevant for *alle* elevene i klassen, gjerne med fokus på det fonologiske prinsippet (i tråd med Danbolt & Hugos, 2012). Østergaard anbefaler å synliggjøre mangfoldet i klassen ved å fylle klasserommet med bokstaver og skrift fra ulike land i form av plakater, aviser og barnebøker på ulike språk. Ved en slik synliggjøring kan elevene oppfordres til å ta i bruk klasserommet, og utforske det flerkulturelle mangfoldet. Dette kan skape nysgjerrighet hos elevene, de vil kanskje synes at noen av språkene ser spennende ut. Synliggjøring av de ulike språkene som er representert i en klasse vil være identitetsskapende for de tospråklige elevene. Det blir rom for å vise fram deres kultur og språk, noe som kan bidra til at elevene blir stolt av sin bakgrunn.

Palm og Stokke (2013, s. 55-67) har gjennomført et forsknings- og utviklingsprosjekt som gikk på grunnleggende lese- og skriveopplæring for 1.-4.klasse. Prosjektet baserte seg på et såkalt *Early Years Literacy Program*, forkortet: EYLP. Dette er en form for stasjonsarbeid som har én lærerstyrt stasjon med veiledet lesing. Early Years Literacy Program har sitt opphav i Australia og New Zealand. Skoler i Norge som har tatt i bruk denne arbeidsformen mener at den bidrar til bedre leseresultater hos elevene, og at det er en god metode for tospråklige elever. I EYLP blir elevene i klassen delt inn i grupper etter barnas lesenivå og elevene arbeider selvstendig på de ulike stasjonene, med unntak av den lærerstyrte stasjonen. Ifølge Palm og Stokke har en aktiv kommunikasjon mellom lærere og elever, og kommunikasjonen mellom elevene en positiv innvirkning på innlæringen av et nytt språk. Gjennom stasjonsarbeid oppnås denne kommunikasjonen. Gjennom Palm og Stokkes undersøkelse kom det fram at minoritetselvenes utbytte av arbeid med EYLP kun ble tilstrekkelig stimulert gjennom den lærerstyrte stasjonen. Dette utgjør 12-15 minutter av en til sammen 60 minutter lang arbeidsøkt, noe som åpenbart ikke er tilstrekkelig. Det kom fram i undersøkelsen at de tospråklige elevene hadde et bedre utbytte av stasjonsarbeidet der

godt innarbeidede rutiner var på plass, dette skaper forutsigbarhet for elevene (Palm & Stokke, 2013).

Ifølge Danbolt og Hugo (2012, s.83-99) er et godt samarbeid mellom skole og hjem av stor betydning, fordi foreldrenes påvirkning på barna er stor. Foreldrene bør sees på som en ressurs for skolen. Mange skoler i dag satser stort på foreldregruppa som viktige støttespillere i begynneropplæringen (Danbolt & Hugo, 2012). Ifølge Nordahl (2007, s. 162-164) blir skolens samarbeid med minoritetsforeldre sett på som svært utfordrende. Grunnen til dette kan være at foreldrene kommer fra land hvor det ikke er samarbeid mellom skole og hjem. Foreldrene er kanskje ikke kjent med å inkluderes i skolens hverdag, verken i form av lekser, eller foreldremøter. Mest sannsynlig er ikke minoritetsforeldrene kjent med hvordan et skole- hjemsamarbeid fungerer. Skolens ledelse og lærere må komme på banen for å gjøre disse foreldrene kjent med betydningen av samarbeid, som vi i norsk skole ofte tar for gitt (Nordahl, 2007). Tiltak kan gjøres ved at læreren dra på hjemmebesøk hos familien, for å styrke samarbeidet, og skape tillit og respekt til foreldrene fra skolens side. En annen mulighet er å arrangere *foreldreskole* (s. 159-161), hvor foreldrene får kunnskap om skolen for å gjøre det enklere for foreldrene å kunne involvere seg i barnas skolegang.

I kapittel 4, *Materiale og drøfting*, vil jeg benytte tidligere forskning til å belyse dataene og/eller komme med innspill til alternative undervisningsmetoder gjennom eksempler fra tidligere forskning.

1.4 Den norske politiske konteksten

Ifølge Engen & Kulbrandstad (2008, s. 90-92) er tospråklighet et minoritetsfenomen i Norge, sett bort ifra engelskferdighetene. I de etniske mindretallsgruppene, både innfødte og innvandrere, finner vi personer som daglig bruker mer enn ett språk. Norsk er uten tvil hovedspråket i Norge, og hele 95% av befolkningen har dette som sitt førstespråk. De resterende 5% har tilegnet seg norsk som andrespråk. Store andeler av de 5% behersker norsk på linje med flertallet. Andrespråksbrukerne benytter seg av norsk når de snakker med norsktalende, men også når de snakker med ulike minoritetsgrupper (s. 86).

I dagens klasserom er tospråklige elever en del av mangfoldet som finnes i norsk skole. Bak all undervisningen som foregår i klasserommet for å tilpasse undervisningsoppleggene ligger det også politiske føringer. Alle barn i Norge har både rett og plikt til skolegang, og

undervisningsoppleggene skal møte alle elevenes individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2009, kap.1.1.1). I tillegg til dette står det i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32) at det skal være et inkluderende sosialt- og faglig fellesskap, hvor elevene anerkjennes og respekteres. Skolen skal skape rom for alle, og lærerne skal ha blick for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.10).

Som nevnt i kapittel 1.1 står det i Opplæringsloven §1-3 (1998) at alle barn, både minoriteter og majoriteter, som oppholder seg i Norge mer enn tre måneder har plikt og rett til grunnskoleopplæring. De har rett til tilpasset opplæring som tilfredsstillende utbyttet av undervisningen barna får på skolen. Elevene skal kun tas ut av den opprinnelige klassen dersom eleven har krav på særskilt opplæring, men skal uansett føle tilhørighet til gruppen. Barn fra språklige minoriteter som har rett til særskilt norskopplæring er, ifølge Opplæringsloven §2-8 (1998), elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Denne språkopplæringen skal gjennomføres i henhold til *Læreplan i norsk for språklige minoriteter*, og skal pågå helt frem til eleven har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen. Tospråklige elever i norsk grunnskole har også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Dette er ikke en *plikt*, men en *rett*, her må elevens behov vurderes. For å kunne vurdere i hvilken grad eleven har behov for særskilt tilrettelegging må skolen gjennomføre reelle kartlegginger av elevenes norskerferdigheter (Østbergutvalget, 2010, kap. 8.3.10). Slike kartlegginger *skal* gjennomføres før eventuelle vedtak fattes, men kartlegginger må også utføres underveis for å se elevens utvikling, og for å vurdere når eleven er klar for å delta i ordinær undervisning (Østbergutvalget, 2010).

Hovedfokuset i denne masteroppgaven er hvordan noen lærere tilpasser opplæringen for tospråklige elever i undervisning med alle elevene i klassen tilstede. Ifølge Opplæringsloven (1998, §2-8) skal i prinsippet de tospråklige elevene delta i klassen på lik linje med de andre elevene. De tospråklige elevene som ikke kan følge ordinær undervisning kan gå i separate tilbud inntil to år. Kunnskapsløftets (Utdanningsdirektoratet, 2014) prinsipper for tilpasset opplæring sier at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev ut i fra deres forutsetninger. Det vil si at læreren må variere bruken av lærestoff og arbeidsmetoder for å treffe alle elevene i en klasse med sin undervisning.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I dette underkapitlet starter jeg med å beskrive oppgavens styrker og svakheter. Videre presenterer jeg oppgaves disposisjon, og forteller kort hva de ulike kapitlene dreier seg om.

Styrker og svakheter med oppgaven

En styrke ved oppgaven er at den kan fungere som en 'idébank' for lærere som arbeider i et flerkulturelt mangfold. Forhåpentligvis vil tidligere forskning (kap. 1.3), og oppgavens teoriforankring kaste lys over viktige elementer det kan tas hensyn til i opplæringen av tospråklige elever. En annen styrke ved oppgaven er at den løfter fram et utvalg læreres hverdag, og refleksjoner rundt å jobbe med tilpasninger til tospråklige elever. Tematikken kan være gjenkjennbar for andre lærere også. Svakheter ved oppgaven er at ved å kun presentere et *utvalg* lærere er det ikke nok til å konkludere med én sannhet om hvordan lærere generelt arbeider. Jeg kunne gått nærmere inn på andre tematikker, som hadde vært aktuelle for min problemstilling, for eksempel samarbeid mellom morsmålstrener og kontaktlærer, ledelsens føringer i arbeidet med tospråklige, og jeg kunne gått ytterligere inn på foreldregruppa som ressurs for å heve elevenes kompetanse. Masteroppgavens omfang i form av størrelse og tidsperspektiv gjorde at jeg måtte ta noen valg på hva jeg skulle se etter i min studie. Det er sannsynlig at lærerne jeg observerte har andre metoder de benytter seg av i møte med tospråklige elever. Min undersøkelse vil ikke gi et fullkomment bilde av disse lærernes innfallsvinkler og metoderepertoar i møte med tospråklige elever, men et innblikk.

Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. Jeg vil nå, kort presentere de ulike kapitlenes innhold:

Kapittel 1: Innledningsvis i denne masteroppgaven har jeg valgt å presentere bakgrunnen for valgt tema og min problemstilling. Videre presenteres tidligere forskning, som passer til min tematikk. Deler av forskningen benyttes for å drøfte mitt materiale. Den norske politiske konteksten presenteres for å vise et utdrag av lærenes retningslinjer i arbeidet med tospråklige elever.

Kapittel 2: I oppgavens kapittel 2 presenteres teoriforankringen. Teorien var mitt bakteppe da jeg kom inn i forskningsfeltet, og den har belyst, og drøftet mitt materiale.

Kapittel 3: Kapittel 3 er oppgavens metode og vitenskapsteoretiske kapittel. I dette kapittelet presenteres studien utvalg av informanter og kort om materialet. Oppgavens kvalitative tilnærming og hermeneutikk blir presentert, og jeg gjør rede for metodene jeg har valgt å bruke i min studie.

Kapittel 4: Kapittel 4 tar for seg presentasjon av innsamlet materiale, samt drøfting av dette. Her drøftes dataene i lys av relevant teori fra oppgavens kapittel 2, norsk politisk kontekst og tidligere forskning.

Kapittel 5: Dette er masteroppgavens konkluderende kapittel. Her trekkes trådene sammen, og jeg gjengir kort hva som kan oppsummeres til å være svaret på min problemstilling.

2. Teori

I dette kapittelet gjør jeg rede for masteroppgavens teoriforankring. Her har jeg tatt for meg *sosiokulturelt-* og *systemperspektiv*, som ligger til grunn for teorivalget, og er relevant for min problemstilling. Videre har jeg tatt for meg elevenes forutsetninger, via overskriftene *tilpasset opplæring*, og *differensiering*. *Inkludering* gjøres rede for i kapittel 2.3, hvor også *klassemiljøets betydning* og *mainstreaming* blir presentert. Til slutt kommer *Ulike forståelser av tospråklig opplæring* som tar for seg *monoglossisk-* og *heteroglossisk* ideologi. Til slutt oppsummeres kapittelet, og det trekkes tråder mellom begrepene.

2.1 Sosiokulturelt – og systemperspektiv

Ifølge Gibbons (2002, s. 8-10) er et sosiokulturelt perspektiv på læring at menneskets utvikling blir sett på som en sosial prosess, framfor en individuell prosess. Biologisk sett har alle et grunnlag for å lære, deriblant språk. *Hvilket språk vi lærer, hvor gode vi blir i språket og i hvilken grad vi kan nyttiggjøre oss av det* avhenger av hvilke situasjoner vi tidligere har vært i, og vår sosiale kontekst. Oppsummert vil de vi omgås spille en rolle i *hva og hvordan* vi lærer, og det er en sammenheng mellom læring og den sosiale settingen læring oppstår i. Dermed står det sosiokulturelle perspektivet på læring sentralt i andrespråksforskning (Gibbons, 2002).

Vygotskys (2001a, s. 159-160) nærmeste utviklingszone er et viktig bilde på sosiokulturell læring; det barnet lærer sammen med en voksen, eller en dyktigere medelev i dag, kan barnet klare på egenhånd i morgen. Vygotskys teori viser tydelig hvordan tett oppfølging og veiledning fra en voksen kan skape et godt utgangspunkt for barnets mestring av ulike oppgaver på egenhånd senere. En teori som er inspirert av Vygotsky er Wood, Bruner og Ross som i 1976 (Vygotsky, 2001b, s.15) introduserte begreper 'stillasbygging'. Denne teorien går ut på at barnet lærer gradvis, og at 'stillaset' kan tas ned etterhvert. Med dette kan det sies at sosiokulturelt perspektiv handler om hvordan mennesket lærer i samhandling med andre.

Systemperspektivet rettet mot min masteroppgave dreier seg om det kontekstuelle perspektivet innen systemteorien. Min masteroppgave ser på forhold elevenes handlinger og læring omgis av. Dette vil være faktorer som læreren, klasserommet og klassemiljøet.

Kontekstuelle teorier handler blant annet, om konteksten rundt elevene; fordi elevenes kompetanse utvikles i samspill med miljøet rundt seg (Ogden, 2009, s. 201). I denne oppgaven klassemiljøet og læringsmiljøet rundt eleven.

2.2 Å møte elevene ut fra deres forutsetninger

I dette underkapittelet kommer jeg inn på begrepene *tilpasset opplæring*, *differensiering* og *inkludering*, som alle henger tett sammen i det å kunne møte elevene ut fra deres forutsetninger.

Tilpasset opplæring

Ifølge Nes og Sand (2012, s. 102-103) omfatter begrepet *tilpasset opplæring* flere aktører; lærere, elever og foresatte, og er i dag lovfestet i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33-34). I lærerplanen er det ikke bestemt hvordan lærerne skal gjennomføre dette, men det understrekes at det er behov for å variere undervisningen.

Jf. Opplæringsloven §2-8 (se kap. 1.4) skal tospråklige elever delta i ordinær undervisning da de har tilstrekkelige norskerferdigheter. *Tilstrekkelige norskerferdigheter* er ifølge Engen (2010, s. 52) ved en minimumsforståelse at norskerferdighetene er forståelige, selv om disse kan være under aldersnormen. Det vil allikevel være tilstrekkelig nok til å oppnå tilhørighet, og å føle mestring. En vid forståelse er at elevene har norskerferdigheter som gir likeverdige muligheter til optimale lærings- og utviklingsmuligheter. Mestring på dette nivået er en nødvendighet om elevene skal kunne nå skolens mål på lik linje med de andre elevene. Engens definisjon på tilpasset opplæring er derfor:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*. (Engen, 2010, s. 52).

Ut ifra denne definisjonen ser det ut til at elevenes forutsetninger skal ivaretas både individuelt, organisatorisk, og kulturelt. Elevene skal få muligheten til å utvikle seg fra sitt ståsted, på best mulig måte. Utviklingen skal skje på det personlige plan, og faglig ved å bli tilbudt tilpasning som gjør at eleven har forutsetninger for å nå skolens mål.

Ifølge Nes og Nordahl (2015, s. 156) vil tilpasset opplæring i en vid forståelse betraktes som en pedagogisk plattform. Denne plattformen skal prege det som forgår på skolen. En smal forståelse av tilpasset opplæring er at tilpasningen er begrenset til bestemte metoder, og til enkeltbarn som har behov for disse. I Kunnskapsløftet står det følgende om tilpasset opplæring:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10).

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er skrevet i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Opplæringen skal bidra til mestring fra elevenes ståsted. For å oppnå mål i en klasse som består av mangfold, er det nødvendig med ulike metoder. Differensiering av arbeidsmetoder er et godt virkemiddel. Dette utdypes nærmere under neste overskrift.

Differensiering

For å kunne variere undervisningen, som nevnt i forrige avsnitt, vil *differensiering* være et viktig virkemiddel (Nes & Sand, 2012, s.103). Ifølge Nes og Sand kan pedagogisk differensiering foregå på ulike måter. Det kan foregå kvalitativt med tanke på innhold i undervisningen, og kvantitativt da oppgavene som gis går ut fra for eksempel nivå. I neste avsnitt vil jeg gå dypere inn på begrepene *pedagogisk-*, *organisatorisk-* *differensiering*, og *kvantitativ-* og *kvalitativ differensiering*.

Ifølge Engen og Lied (2011, s. 61-62) går differensieringskonseptet ut på at læreren tilpasser undervisningen slik at den passer for elevenes ulike forutsetninger. Engen og Lied skiller mellom *kvantitativ differensiering* og *kvalitativ differensiering* på den ene siden, og *pedagogisk differensiering* og *organisatorisk differensiering* på den andre siden. *Kvantitativ differensiering* varierer stoffmengden, progresjonen og vanskelighetsgraden, mens innholdet i undervisningen tas for gitt. Dette kan være at elevene har samme lærestoff, men at læreren differensierer ved å bruke spor 1, 2 og 3 i lærebøkene. Dermed er tempo og mengde gjerne redusert. *Kvalitativ differensiering* har modifisert innhold og arbeidsmetode. Her kan læreren endre innholdet for å differensiere, som for eksempel å få en oppgave på morsmålet. Innholdet i undervisningen samsvarer med elevenes språklige og kulturelle forutsetninger (Engen & Lied, 2011). *Pedagogisk differensiering* er å forsøke å tilpasse

undervisningsopplegget slik at elevene kan jobbe med ulikt lærestoff i undervisningen, både når det gjelder type oppgaver, nivå og tempo, selv om elevene er i samme klasse. *Organisatorisk differensiering* er når elevene tas ut av klassen på grunn av at lærestoffet er ulikt. Elevene tas da ut for å arbeide med tilpassede oppgaver (Engen & Lied, 2011).

Differensiert undervisning kan påvirkes av organisatoriske ordninger. Dette foregår ved at skolen har for eksempel spesialklasser eller mottaksklasser. Skolen kan også velge en mainstreaming-kultur. Hvis dette er tilfelle bør klassen differensieres i form av for eksempel individualiserte arbeidsplaner eller undervisningsopplegg. Uansett ordning er det ofte slik at elevenes majoritetsspråklige ferdigheter tas for gitt, enten på det språklige-, eller det kulturelle plan (Engen & Lied, 2011). Ved å differensiere etter pedagogisk og kvalitativt prinsipp, vil mainstreaming heller nærme seg en inkluderende kultur. Inkludering gjøres rede for i neste underkapittel.

2.3 Inkludering

Strømstad, Nes og Skogen (2004, s. 1-2) argumenterer for en vid forståelse av begrepet *inkludering*, som dreier seg om tilrettelegging for mangfoldet i skolen. Inkludering kan både forstås i en moderat form, hvor spesialundervisning i større grad skal inn i klasserommet ved siden av ordinær spesialundervisning. Mens den radikale formen dreier seg om at all spesialundervisning foregår inne i klasserommet, da med spesialpedagog eller ekstralærer tilstede. Den norske formen av inkludering befinner seg på den moderate formen av inkludering, da spesialundervisning ikke er fjernet fra skolene (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Den inkluderende skolen ser på mangfold som en berikelse. For mange lærer ser ut til å synes det er utfordrende med elever på ulike nivåer både faglig og sosialt. Forutsetningen for å se på mangfoldet som en positiv faktor er å anerkjenne det. Forskjeller må være noe læreren forholder seg naturlig til, og snakker åpent om for å lære elevene toleranse for dette. Inkludering skal være ikke-assimilerende ved at skolen tilpasser opplæringen for elevene, ikke motsatt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 79-81). Ifølge Nes og Nordahl (2015, s. 151-152) er ikke inkluderingsbegrepet entydig. Det finnes ingen bestemt definisjon på inkludering. Ut ifra Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34) handler inkluderende opplæring å ivareta alle, uansett bakgrunn og forutsetninger. Mange minoritetsfamilier kommer til Norge på søken etter et bedre liv enn i hjemlandet. Det er

allikevel ikke slik at de har forlatt sine tradisjoner, erfaringer, evner, verdier eller kultur. Disse elementene bør ivaretas om de kommer til et nytt land. Ved å forstå ulike kulturer kan skoler jobbe for å ivareta mangfoldet, framfor å prøve å gjøre alle 'like' (Carrasquillo & Rodríguez, 2002, s. 40-41).

Carrasquillo og Rodríguez (2002, s. 53-54) skriver om såkalte 'Sensitive Schools'. Ved disse skolene tydeliggjøres mangfoldet i klassene gjennom et multikulturelt miljø ved skolen. Dette gjennomføres ved at skolen har felles planer for opplæring og metoder for å framheve mangfoldets berikelse. Klassemiljøet spiller en signifikant rolle for hvordan elevene har det på skolen, både faglig og sosialt. Det er svært viktig at både skole- og klassemiljøet viser genuin respekt for *alle* på skolen. Læreren er en viktig rollemodell i inkluderingen av elever i en klasse. Læreren bør sørge for å løfte fram elevenes ulikheter på en positiv måte, for å heve elevenes selvtillit. Dermed vil også respekten for å være forskjellige vokse fram.

Carrasquillo og Rodríguez (2002, s. 57) understreker at alle voksne ved skolen må strekke ut en hånd til minoritetsforeldre for å inkludere dem i barnas skolegang. Det er uheldigvis ofte slik at lærere uttrykker at minoritetsforeldre ikke bryr seg om barna sine, eller ikke klarer å hjelpe dem. Foreldrene vil gjerne hjelpe til, men de er usikre på hvordan de kan bistå. Her er det viktig at skolene sørger for foreldrene føler seg velkomne ved skolen. Det er også viktig at det gis konkrete, og nøyaktige beskjeder om hva som skal til for at de kan hjelpe barna sine på best mulig måte.

Ifølge Nes og Nordahl (2015, s. 156) er en skoles kultur grunnlaget for å skape et inkluderende miljø. Det er viktig at skolen tenker på hvordan de fronter et mangfold ved å omtale elever og foresatte, særlig de med særskilte behov, på en positiv og oppløftende måte. Nes og Nordahl (s. 155) viser til Fagerlund skole, som i 2012 fikk Dronning Sonjas skolepris for å være en skole som har utmerket seg i praktiseringen av likeverd og inkludering. Denne skolen har iverksatt tiltak for å ivareta mangfoldet på ulike måter. Mangfoldet markeres regelmessig gjennom året, blant annet på ulike internasjonale dager. Skolens tospråklige blir tilbudt leksehjelp, og skolens bibliotek tilbyr tospråklige bøker. I tillegg får minoritetsforeldre tilbud om 'familielæring'. På Fagerlund skole er det flerkulturelle mangfoldet tydeliggjort ved at det henger bilder og plakater på veggene, og hilser på hverandre på de ulike språkene som er representert på trinnet. Skoug (1989, s. 42-45) skiller mellom begrepene *ikke-brukere*, *fest-brukere* og *hverdags-brukere* i møtet med tospråklige barn. *Ikke-brukerne* vil at barna skal lære norsk språk og bli kjent med den norske kulturen.

Fest-brukerne ønsker det samme, men i tillegg at de norske barna bør lære om tospråklige barns opphav, og utvikle toleranse for andre kulturer. I tillegg knytter fest-brukerne de ulike kulturene opp mot særskilte anledninger. Skoug eksemplifiserer med en barnehage som feirer vietnamesisk nyttår, hvor de lager vietnamesisk mat, og leser vietnamesiske eventyr. Fest-brukerne knytter også representerte kulturer til temaer det jobbes med, for eksempel 'Barn i andre land', 'eventyr' og lignende. Her blir andre kulturer enn norsk, sett på som 'spesielle', ikke gjort 'alminnelige' slik som den norske kulturen. *Hverdags-brukerne* omtaler alle kulturer på lik linje, og snakker om og synliggjør mangfoldet på daglig basis, på lik linje med det norske. Alle barnas 'kultursekk' er like viktig, enten det er likheter eller forskjeller mellom 'sekkene'. Ved å spille på mangfoldet både til hverdags og til fest vil en kulturrikdom prege det pedagogiske arbeidet. For å framheve mangfold er klassemiljøet av betydning. Dette gjøres rede for under neste overskrift.

Klassemiljøets betydning

Nes og Nordahl (2015, s. 158) hevder at aktiv deltagelse i et fellesskap vil gi bedre læringsutbytte og økt motivasjon for læring på skolen. For barn og unge er forholdet til jevnaldrende viktig (Frønes, 2006, s. 19). Et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2010). Ifølge Anne-Lise Arnesen (2004, s. 106) utgjør trygghet og trivsel forutsetninger for læring, men selv om dette er på plass er ikke det en garanti i seg selv. Elevene må i tillegg få utfordringer tilrettelagt sine forutsetninger (jf. kap 1.4). I Østbergutvalgets (2010) rapport skal opplæringen i skolen fremme kulturforståelse og bidra til utvikling innen, blant annet, toleranse og respekt. Det skal arbeides mot å skape et læringsmiljø som er inkluderende. For å lykkes med å skape et slikt miljø i en klasse må åpenhet mellom kulturer prioriteres, og det må tilrettelegges for gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene i klassen. I tillegg kreves det kompetanse hos læreren på å lede en mangfoldig gruppe. Dette mangfoldet bør sees på som en ressurs, og ikke et problem. Det er viktig at dette mangfoldet synliggjøres.

Anerkjennelse og respekt må utvikles hos elevene, og en av lærernes jobber er å dyrke dette, og gode holdninger hos elevene. I et fellesskap skal det være rom for å være seg selv, aksept for å være ulike i form av at vi ser forskjellige ut, men også at vi opplever ting ulikt. Det er viktig at dette løftes fram ved at elevene kan få uttrykke sine tanker i fellesskapet (Arnesen, 2004, s. 40-46). Mangfold i skolen er nødvendig om mennesker skal lære å leve i samme verden, og ikke minst en berikelse da eleven lærer av hverandres kunnskaper og

personligheter (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 83-84).

Inkluderingsbegrepet søker altså at kolonien som skal inkluderes i tilpasser seg de inkluderte. Klassemiljøet er av stor betydning i denne prosessen. på den andre siden finnes mainstreaming-begrepet, som har til hensikt å ta imot de som kommer utenfra, men de som kommer utenfra og inn må tilpasse seg denne sfæren (Biesta, 2007, s. 28). I neste underkapittel blir mainstream-begrepet ytterligere omtalt.

Mainstreaming

Begrepet *mainstreaming* er ikke av helt den samme betydning som *inkludering*. Ifølge Carrasquillo og Rodríguez (2002, s. 3-4) er *mainstreaming*, da det gjelder tospråklige elever, at elevene går i 'vanlig' klasse, sammen med andre elever på samme trinn. Elevene går ikke i mottaksklasser, eller er på andre tilpassede grupper. Opplæringen i klasserommet foregår på majoritetsspråket, og er ikke i noen særlig grad tilpasset tospråklige elever.

Politikken i det 21. århundrets skole er mer mainstreaming-fokusert enn tidligere, altså et miljø der hele klassen deler rom, mål og arbeidsmetoder (Selj & Golden, u.u., s. 1-2). Selj og Gold mener det finnes et handlingsrom i denne måten å undervise på, som bør utnyttes. Baker (2011, s. 211) omtaler mainstreaming som situasjonen der tospråklige elever kommer inn på en majoritetsspråklig skole, og blir plassert i en klasse på lik linje med majoritetsspråklige elever. Elevene kan i slike tilfeller bli utsatt for 'språkdrukning'. Det vil si at elevene kun blir utsatt for majoritetsspråket i undervisningen. Her vil elevene synke, streve, eller 'svømme'. Mainstreaming med 'pull-out'-grupper er også en variant (Baker, 2011, s. 214). Her foregår det meste av undervisningen i klasserommet, med alle elevene til stede, men at det i noen tilfeller er elever som trekkes ut av klassen for å jobbe med tilpassede opplegg. Oppleggene kan gå ut på tilpassede oppgaver for å styrke majoritetsspråket. 'Pull-out' kan fungere godt for å heve elevenes selvtillit i språket, for så å kunne mestre majoritetsspråket bedre, og dermed bli mer aktive i mainstream-klasserommet.

2.4 Ulike forståelser av tospråklig opplæring

I dette kapittelet trekker jeg fram teori som sier noe om hva tospråklig opplæring er. Videre presenterer jeg monoglossisk ideologi, og heteroglossisk ideologi, som er en form for tospråklig opplæring.

2.4.1 Hva menes med tospråklig opplæring?

Tanken om at en tospråklig opplæring består av at læreren underviser i majoritetsspråket for tospråklige elever, er ikke tilfellet. En tospråklig opplæring er en undervisningsmetode hvor elevene får en generell opplæring på to eller flere språk, utvikler en vid forståelse for språk og kulturer, og at elevene prissetter mangfold (García, 2009, s. 5-6). I Mønsterplan for Grunnskolen, M-87 (s. 38), står det følgende:

Ein føresetnad for at elevane kan kjenne seg heime i to kulturar, er at dei vert tospråklege. Skolen må ha som siktemål at elevane får utvikle seg til å verte funksjonelt tospråklege. Det krev at elevane lærer språk på ein måte som gjer det mogleg å bruke språka natuleg og situasjonsavhengig.

Videre står det i M-87 (s. 38-39) at elevene har ulike forutsetninger for å bli tospråklige, men at skolen har ansvar for å legge til rette på best mulig måte. Tilbudet om for eksempel morsmålslærer vil variere i kommunene. Undervisningen skal allikevel uavhengig av dette tilrettelegges på best mulig måte, slik at alle elevene i klassen får felles erfaringer. På denne måten vil kulturelle og språklige forskjeller være en verdifull ressurs i klassen for alle elevene.

I Opplæringslovens (1998) § 2-8 står det at tospråklige elever, om nødvendig, har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Ifølge García er en tospråklig opplæring den eneste måten å undervise barn på i det 21. århundret. Tospråklig opplæring kan forstås på ulike måter, og jeg har i dette kapittelet valgt å i hovedsak se på Bakers tilnærminger til tospråklig opplæring for så og se nærmere på Garcías monoglossiske og heteroglossiske inndeling av opplæringen.

Baker (2011, s. 207) presenterer ulike typer tospråklig opplæring. Baker mener det primært er et skille mellom tospråklig opplæring som fremmer tospråklighet, og enspråklig opplæring som kun gjennomfører undervisningen på majoritetsspråket. Dette igjen skaper et skille mellom klasseromskulturer som verdsetter og tydeliggjør tospråkligheten, og klasseromskulturer hvor tospråklige elever er representert, men som ikke fremmer deres morsmål. Allikevel blir begge formene for undervisning dekket med begrepet *tospråklig opplæring*, noe som gjør at begrepet blir tvetydig og uklart (Baker, 2011). Baker konkluderer med at det er skille mellom tospråklig opplæring som skaper *overgang* fra et språk til et annet, og opplæring som *vedlikeholder* språkkunnskapene. I den tospråklige opplæringen med fokus på *overgang* har som mål å få barnet til å skifte fra morsmål til majoritetsspråket.

Sosial og kulturell assimilering av majoritetsspråket er det underliggende i slike tilnærminger. På den andre siden, gjennom en tospråklig opplæring som *vedlikeholder* språkkunnskaper, fremmer elevens morsmål, så vel som kulturen og identiteten til elevens røtter (Baker, 2011). Da Baker skiller mellom to- og flerspråklig opplæring på ene siden, og enspråklig opplæring på andre siden, drar García (2009) det hele videre og deler inn monoglossiske og heteroglossiske skiller (Dewilde & Skrefsrud, 2015, s. 68-69) som jeg forklarer nærmere i kapittel 2.4.2 og 2.4.3.

Baker (2011) skiller mellom enspråklig opplæring og flerspråklig opplæring, mens García (2009) skiller mellom monoglossisk og heteroglossisk tospråklig opplæring. Enspråklig opplæring er ikke likestilt monoglossisk og flerspråklig opplæring er ikke likestilt heteroglossisk. Det som kjennetegner Bakers skille er at språkene blir holdt strengt atskilt (både når det gjelder enspråklig og flerspråklig), mens monoglossisk og heteroglossisk vektlegger språk som dynamiske størrelser. Det er altså en annen måte å tenke på, som er nærmere språkbrukeren, og som García derfor vil si passer bedre til opplæring i det 21. århundre. Under min forskning har jeg sette etter monoglossisk og heteroglossisk ideologi i lærernes klasserom.

2.4.2 Monoglossiske ideologier

I det 20. århundret var *monoglossiske praksiser* den mest vanlige gjennomføringen av språkopplæring. En monoglossisk forståelse av språk er når enten et eller to språk innlæres hver for seg, i sin fulle helhet, uten å komme over i hverandre. En annen form for monoglossisk praksis er at majoritetsspråket er fokus i opplæringen (García, 2009). I monoglossisk tradisjon blir språket sett på som objektive og avgrensede fra samfunn og kultur, og som selvstyrte systemer (Dewilde & Skrefsrud, 2015, s. 69). Innen den monoglossiske ideologien er det to retninger: *Subtraktiv- og additiv form for tospråklig opplæring*.

Subtraktiv form for tospråklighet

Med ønske om at opplæringen skal bidra til at elevene skal endre språket sitt fra morsmålet til majoritetsspråket i landet framhever ofte en *subtraktiv* form for tospråklighet. Det vil si at elevenes morsmål blir brukt separat fra majoritetsspråket. Det vil kanskje bare bli brukt som en hjelp til å forstå, ikke som en sammenlikningsfaktor eller hjelp for elevene. Her blir dermed morsmålet underprioritert i forhold til majoritetsspråket (García, 2009, s.115). Engen

og Kulbrandstad (2008, s. 97) beskriver *subtraktiv tospråklighet*, som en språkopplæringsmetode hvor andrespråket overtar barnets morsmål. Denne formen for tospråklighet kan bidra til at minoritetselevne føler at deres morsmål er ubrukelig i skolesammenheng og at deres morsmål ikke blir prissatt i samfunnet. Dette fører til at elevene ser på sin tospråklighet som et problem, framfor en berikelse, og målet blir dermed å bli enspråklig. De vil derfor miste morsmålet sitt og etter hvert bare kunne majoritetsspråket (García, 2009, s.115 – 116).

$L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$

Figur 1: subtraktiv tospråklighet (García, 2009, s. 116).

Denne modellen viser en elev som snakker sitt morsmål for så å lære majoritetsspråket i landet, og morsmålet blir erstattet med andrespråket. I settinger hvor tospråklighet ikke blir sett på som en ressurs er denne formen for opplæring typisk. Engen (2006, s. 110-111) skriver i sin artikkel om samene, som av nittenhundredallets forskere ble beskrevet som kulturelt mindreverdige. Ønsket var å sivilisere urbefolkningen. All opplæring på samisk ble forbudt, og samiske elever ble nektet å bruke det samiske språket i alle sammenhenger på skolen. Til og med på fritiden ved internatskolene. Denne diskriminerende strategien førte til at samiske elever hadde lite utbytte av den ordinære opplæringen. I USA, så vel som i mange andre land, ble urfolk sendt på internatskoler hvor de mistet kontakten med sine foreldre og dermed også med sin kultur og morsmål, noe som førte til tap av tospråklighet og en fullstendig majoritetsspråklig opplæring. Denne formen for subtraktiv opplæring er en av grunnene til at mange urspråk i verden har dødd ut (García, 2009, s . 51-52).

Øzerk (2008, s. 114-115) påpeker konsekvensen av en subtraktiv språkopplæring, da elevene på sikt vil få reduserte ferdigheter i morsmålet, og utvikler seg kun i andrespråket. I tråd med García (2009), peker også Øzerk (2008) på den negative tilknytningen eleven vil få til sitt eget morsmål om ikke miljøet rundt eleven verdsetter og tilrettelegger for en utvikling av morsmålet. I skolesammenheng vil det si at en subtraktiv språkopplæring kun fokuserer på andrespråket, og det blir ikke tatt hensyn til morsmål. Som nevnt i forrige avsnitt kan en slik form for opplæring bidra til at noen språk dør ut, og at den nye generasjonen mister kontakten med sin opphavskultur og tidligere familiegenerasjoner.

Additiv form for tospråklighet

På den andre siden finnes opplæringsformer som ønsker at elevene skal utvikle både morsmålet og majoritetsspråket. Denne formen kalles for *additiv* form for tospråklighet. Her utvikles begge språkene, men adskilt fra hverandre. Elevene vil ende opp med å bli tospråklige, men de vil snakke majoritetsspråket på skolen og morsmålet hjemme (García, 2009, s. 115-116).

$L1 + L2 = L1 + L2$

Figur 2: Additiv tospråklighet (García, 2009, s. 116)

I motsetning til tospråklig opplæring for urbefolkninger (se kap. 2.4.2) har de høyere klassene har alltid fått en mer additiv opplæringsform. Her har begge språkene blitt vedlikeholdt. Figuren over viser en fremdeles monoglossisk modell fordi elevene allikevel mottar en enspråklig opplæring på hver sin arena; morsmål hjemme, eller ved hjelp av morsmåls lærer, andrespråket på skolen med de andre elevene (García, 2009, s. 52). Ifølge M-87 (s. 37) er et godt utviklet morsmål svært viktig for barnas personlighet. Ved et godt utviklet morsmål vil barna kunne bruke språket til å kommunisere på hjemmebane og være knyttet til sin opphavskultur. Videre står det at et utviklet morsmål er et godt grunnlag for innlæringen av andrespråket.

Øzerk (2008, s. 113-114) understreker viktigheten av at tospråklige elever arbeider mot en additiv tospråklighet gjennom undervisningen. Øzerk beskriver den additive språklæringen som en utvikling der innlæringen av et andrespråk ikke går på bekostning av morsmålet til eleven. En forutsetning for å få til dette er at elevene gis muligheten til å utvikle morsmålet parallelt med andrespråket.

Ifølge Engen og Kulbrandstad (2008, s.94) er additiv tospråklighet når elevene opprettholder morsmålet ved å snakke dette språket hjemme, ved å besøke hjemlandet osv. Og at majoritetsspråket innlæres på skolen. På denne måten vil det, som også Cummins (2000, s. 37-39) sier, være at barnet lærer et andrespråk samtidig som det fortsatt utvikler sitt førstespråk. På denne måten tar ikke andrespråket over plassen til morsmålet. Språket vedlikeholdes ved at barnet, for eksempel, snakker morsmål hjemme, leser bøker på morsmålet eller oppfølging med morsmåls lærer på skolen. Cummins mener også at det kan det være en fordel å fortsette innlæringen av morsmålet parallelt med andrespråket da eleven kan dra nytte av å ha tilgang på to skriftspråk og trekke paralleller for en bedre forståelse, og

dermed vil en additiv tospråklighet være den mest gunstige språklæringen. Selv om additiv tospråklighet er mye bedre enn subtraktiv tospråklighet, kritiserer García (2009) den fordi språkene blir holdt atskilt. Språkene skal ikke blandes inn i hverandre, slik det gjøres på en mer heteroglossisk måte (se kap. 2.4.2).

Selv om skolepolitikken i Norge ser ut til å holde seg på den monoglossiske siden av tospråklig opplæring ved å fokusere på tospråklige elevers norskkunnskaper (jf. kap. 1.4), hevder García at den heteroglossiske ideologien er å foretrekke, denne vil bli nærmere beskrevet i neste underkapittel.

2.4.3 Heteroglossiske ideologier

Den heteroglossiske ideologien har tatt opp kampen med monoglossiske tilnærminger. García (2009, s. 8) stiller spørsmål ved om vi i dagens samfunn kanskje har behov for et mer avansert framkomstmiddel enn metaforen 'en ordinær sykkel'. Hun bruker metaforen 'månebil' som har mer tilpasningsdyktige egenskaper, som her representerer heteroglossisk ideologi. Den vil dermed egner seg bedre til tospråklige elevers og læreres forskjelligheter. En heteroglossisk forståelse vil derfor verdsette elevenes 'hull' i språkene, og oppmuntre til en dynamisk form for tospråklighet.

Den heteroglossiske ideologien går ut på å ta i bruk de språkene elevene har tilgjengelig (García, 2009, s.116-117). Det er altså ikke språk som system, slik som finnes i ordbøkene, som står i fokus, men språkbrukeren;

García (2009, s. 117) presenterer tre sosiolingvistiske mål for tospråklig opplæring:

1. *Tospråklig revitalisering*: en forståelse av at tospråklige elever, som har gått glipp av en opplæring i sitt morsmål, skal få muligheten til å lære dette, og i tillegg kunne utvikle kyndighet innen majoritetsspråket.
2. *Tospråklig utvikling framfor tospråklig vedlikehold*: en forståelse av at tospråklige elever ikke bare skal få tilbud om å *vedlikeholde* morsmålet sitt, men å fortsette å *utvikle* det.
3. *Tospråklige forhold*: en forståelse av at forholdet mellom to eller flere språk aldri konkurrerer, men at de strategisk responderer på de funksjonelle behovene hos eleven. Derfor må alle språk eleven har tilgjengelig være 'lov' til å bruke i en læringssituasjon.

Rekursiv form for tospråklighet

Den rekursive formen for tospråklig opplæring baserer seg på at *språkrevitalisering* ikke handler om å begynne innlæringen av et språk på nytt igjen, men å fortsette utviklingen der eleven er. Både på det språklige og kulturelle planet (King, 2001, s. 4-5). Et eksempel på en slik form for rekursiv tospråklighet er tiltaket som ble iverksatt for å redde Māori, stammespråket på New Zealand. García (2009, s.247-248) viser til Duries (1997) studie av māoriene: I 1913 kunne 90% av Māoriske skolebarn snakke språket, mens i 1975 hadde prosentandelen gått ned til 5%. I 1987 iverksatte New Zealendere et tiltak hvor de fikk besteforeldregenerasjonen til å lære bort språket til sine barnebarn, og i løpet av 1995 kunne nesten 50% av de Māoriske barna stammespråket. Etter dette har tospråklige utdanningsprogram på grunnskolenivå stadig utviklet seg. Det finnes også skoler som har Māori som et eget fag ved skolen (García, 2009). Rekursiv form for tospråklighet knyttes til urbefolkninger og urspråk der besteforeldregenerasjonen kan språket, men ikke foreldrene, og barnebarna igjen vil lære språket. De vil derfor ikke stå helt på bar bakke, fordi språket er, mer eller mindre, en del av familielivet deres. En *rekursiv* form for opplæring tillater 'sjonglering' mellom morsmål og andrespråk. Denne måten å arbeide på faller inn under den heteroglossiske ideologien fordi den fokuserer på anerkjennelse av mangfoldet i klassen, og aksept for elevenes språklige og kulturelle forskjeller. Utfordringen med en slik tilnærming er at læreren ofte ikke er flytende morsmålstalende i alle de ulike språkene representert, men det er heller ikke et mål i denne sammenhengen. Målet er å skape aksept for ulikheter. Elevene i et slik klasserom er ikke *andrespråks-lærende*, men *tospråklige*, fordi det dyrkes muligheter for *utvikling* i begge språk (García, 2009, s. 118).



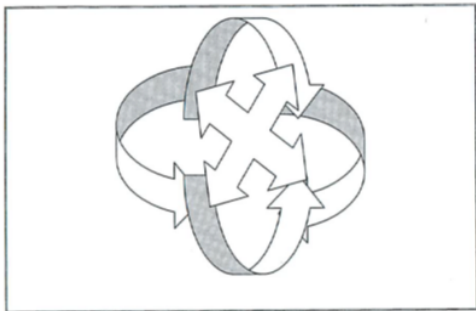
Figur 3: Rekursiv tospråklighet (fra García, 2009, s. 118)

Figuren over viser tospråklighet da pilene, som representerer ulike språk, går over i hverandre, istedenfor å forholde seg adskilt.

Dynamisk form for tospråklighet

Dette er en mer kompleks form for tospråklig opplæring, som ikke bare berører tospråklige elever, men *alle* elevene i klasserommet. I likhet med rekursiv tradisjon, verdsetter også den

dynamisk tilnærmingen kulturelle og språklige forskjeller. I tillegg til dette åpner den dynamiske formen også for *flerspråklighet* og *globalisering*; i et klasserom kan mange ulike språk være representert og elevene kan lære av hverandre og kanskje også overta noen ord. Dette vil skje på samme måte som det norske språket også er inspirert av, for eksempel, engelsk. Den dynamiske tilnærming handler om at elevene nyttiggjør seg av språkene de kan, ved å bruke de ulike språkene de mestrer i ulike settinger (García, 2009, s. 53, 118-119).



Figur 4: Dynamisk tospråklighet (García, s. 119).

Figuren over symboliserer de ulike språkene ved skyggelegging og hvite sider. Pilene som går både lineært, og pilene som bøyer indikerer ingen bestemt retning, men indikerer et mangfold av språk på samme tid.

I heteroglossisk ideologi tillates sjonglering mellom de ulike språkene, og er åpne for å synliggjøre mangfoldet i klasserommet. Metodene bidrar til at elevene får utviklet morsmålet i likhet med majoritetsspråket. De gir elevene 'lov' til å benytte seg av flere språk i klasserommet (jf. García, 2009).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har teorien, som vil være bakteppe for min drøftingsdel (kap. 4), blitt presentert. Begreper som vil komme tilbake i oppgavens kapittel 4 er: *Mainstreaming*, *inkludering*, *kvantitativ- og kvalitativ differensiering*, *monoglossisk- og heteroglossisk ideologi*, *fest-bruker* og *hverdags-bruker*. Disse begrepene kan settes sammen, og settes opp mot hverandre. Jeg har laget en tabell for å visualisere hvilke begreper som kan passe sammen, og hvilke som kan være motstridende:

Mainstreaming	Inkludering
Monoglossisk	Heteroglossisk
Kvantitativ differensiering	Kvalitativ differensiering
Fest-bruker	Hverdags-bruker

Tabell 1: Teoretiske begreper sett opp mot hverandre

I drøftingsdelen av min masteroppgaven vil disse begrepene drøftes mot mitt materialet fra forskningen (kap. 4).

Ut ifra teorien på de ulike begrepene kan det gjennom tabellen over visualiseres hva som tilnærmer seg hverandre. I et mainstreaming-miljø er alle elevene representert i samme klasserom. Elevene deler mål og arbeidsmetoder. Herav foregår undervisningen på majoritetsspråket, som knyttes til monoglossisk ideologi. Kvantitativ differensiering kan knyttes til monoglossisk ideologi, da denne formen for differensiering foregår på majoritetsspråket. Kvantitativ differensiering varierer stoffmengde, progresjon og vanskelighetsgrad, men ut i fra en lik arbeidsmetode for alle elevene i en klasse (jf. mainstreaming). Fest-brukere av flerkulturelt mangfold trekker fram tospråklige elever ved spesielle anledninger og ved passende temaer, men ikke på hverdagslig basis. Her er ikke de ulike kulturene inkludert, men mainstreamet.

På den andre siden er inkluderingsprinsippet. Dette prinsippet streber etter en dynamisk bruk av det flerkulturelle mangfoldet, som igjen kan knyttes til heteroglossisk ideologi. I heteroglossisk ideologi frontes sjonglering mellom språk. Kvalitativ differensiering kan knyttes til heteroglossisk ideologi, da denne modifierer arbeidsmetoder ut ifra språklige, og kulturelle forutsetninger. I klassemiljøer som inkluderer finner vi hverdags-brukerne, som tydeliggjør mangfoldet daglig gjennom å løfte fram elevenes morsmål, og dekorere klasserommet med identitetsskapende materiale, og starter dagen med å si god morgen på ulike språk. Med denne teoribakgrunnen i 'sekken' begir jeg meg ut på forskning i feltet, for å se hvilke av disse begrepene som kom til syne. I oppgavens kapittel 4, drøftes materialer i lys av teorien.

3. Metode og vitenskapsteori

Dette er en kvalitativ studie av hvordan et utvalg lærere arbeider i møtet med tospråklige elever i mainstream-klasserommet. For å svare på problemstillingen min har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Nærmere bestemt observasjon med en forskerrolle som fullstendig observatør, og semi-strukturert intervju som metoder.

Jeg vil i dette arbeidet vært opptatt av lærerne i klasserommet og deres arbeid med de tospråklige elevene som er representert. Målet med datainnsamlingen var derfor å undersøke hva lærerne gjør for å tilpasse undervisningen i mainstream-klasserommet. Samtidig ønsket jeg gjennom intervjuene å høre lærernes refleksjoner rundt måten de arbeider på. Ifølge Postholm (2010, s. 21-23) innebærer kvalitativ forskning et nært samarbeid mellom forsker og informanter. Målet er å beskrive et fenomen som er knyttet til den aktuelle problemstillingen, og der fenomenet er en del av settingen det forskes på. Innen kvalitativ forskning er fokuset å få fram informantenes perspektiv på problemstillingen, og dette har i mitt tilfelle vært *lærerens* perspektiver. Min forskning tar utgangspunkt i hermeneutisk teori, dette utdypes nærmere i kapittel 3.1.3.

Dette kapittelet er todelt. I den første delen konsentrerer jeg meg om innsamling av data, og i kapitlets andre del redegjør jeg for hvordan jeg analyserte materialet. Jeg vurderer også min undersøkelses pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet.

3.1 Innsamling av data

Denne delen inneholder presentasjon av valgt skole, og valgte informanter, materialet, samt den kvalitative tilnærmingen, og vitenskapsteoretisk retning. Til slutt redegjør jeg for metodene jeg har benyttet meg av, hvorfor valget falt på observasjon og intervju som metode, og hvorfor de fungerer så godt sammen. Kvalitativ forskning innebærer evnen å forstå deltakernes perspektiver. Forskeren er interessert i menneskers handlinger i den dagligdagse og naturlige konteksten. Det er viktig å tenke på at forskningen vil farges av forskerens egen forforståelse, og egne tanker rundt forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 86).

3.1.1 Utvalg av skole og informanter

Ifølge Postholm (2010, s. 46-47) er det hensikten med forskningsarbeidet som styrer valg av forskningssted. Jeg var derfor avhengig av å forske i klasser hvor tospråklige elever var representert, og hvor lærerne arbeider aktivt med disse, men da gjerne på ulike måter. Mitt utvalg av informanter falt på tre ulike klassetrinn ved samme skole. Hvert trinn med to lærere i samme klasse, altså seks lærere. Ulempen med å velge tre trinn ved samme skole kan være at det er en 'kultur' ved skolen som er lik. Dermed vil ikke variasjonen mellom trinnene nødvendigvis bli så stor. Samtidig jobber lærerne under samme rammer ved skolen, noe som også kan føre til at jeg vil se likhetstrekk i måten å arbeide på. I form av at lærerne har samme ledelse og samme ressurser gitt ved skolen (eks. ekstralærere, assistenter osv.).

Jeg har selv utdanning på 1.-7.trinn, og jobber på barneskole. Jeg derfor valgt å gjøre datainnsamlingen på barneskole. Trinnene jeg har forsket på, fikk jeg tildelt av inspektør ved skolen basert på ønsket fra min side om å forske i klasser med ulikt antall tospråklige elever representert. Jeg valgte derfor å følge tre ulike klasser for å kunne få best mulig utbytte av forskning. På denne måten kunne det være mulig å se flest mulige måter å arbeide med tospråklige elever på, og få rike data. Om tidsomfanget på oppgaven hadde vært større, kunne dataene blitt ytterligere rikere. Jeg kunne for eksempel ha forsket på flere klasser ved ulike skoler. Under neste overskrift presenteres kommunen og skolen jeg forsket ved.

Om kommunen og skolen

Løvetannen skole ligger i en kommune på Østlandet. Kommunenes mål for tospråklige elever er at de, i størst mulig grad, skal være i klasserommet sammen med de andre elevene. Kommunen har mottaksklasse ved én av kommunens skoler. Løvetannen skole ser på et flerkulturelt mangfold som en styrke, og arbeider med mainstreaming av tospråklige elever i den forstand at de er i klassene mest mulig. Løvetannen skole har ca. 20 lærere og i overkant av 200 elever, hvor ca.50 av elevene er tospråklige. Ved denne skolen har de tolærersystem, som fungerer slik at de to lærerne som er på hvert trinn har alt ansvaret. Det vil si ansvaret for alt av spesialpedagogikken på trinnet, men de har veileder på skolen som kan bistå med innspill og opplegg. Lærerne har også ansvaret for tospråklige elever. Lærerne styrer fordelingen av ansvaret selv; om de har ansvaret for hvert sitt fag, og den andre er hjelpelærer, eller om en har spesialpedagogisk gruppe, mens den andre har klassen i ordinær undervisning. Skolens ledelse mener at dette er en god form for tilpasset opplæring, og at

den skaper en tettere relasjon mellom lærere og elever. Elevene da er trygge på den som har ansvaret for spesialpedagogikken.

Ifølge ledelsen ved Løvetannen skole er sosialiseringn av tospråklige elever viktig, og de uttrykker at å skape trygghet for elevene gir godt grunnlag for læring. Skolen har per i dag *Internasjonal dag* én gang i året for å tydeliggjøre det flerkulturelle mangfoldet på skolen. Denne dagen holder rektor tale om hvilken ressurs de tospråklige elevene er for skolen, og hvilken positiv faktor dette er. Foreldrene inkluderes i planleggingen av dagen og bidrar med å lære bort sanger, danser og leker. På slutten av dagen gjennomføres en flaggparade med hjemlandets flagg, og elevene 'myldrer' for å se på plakater som er laget fra de ulike landene som er representert, samt å få en smakebit av ulike matretter fra utvalgte land.

Videre kommer en kort presentasjon av klassene jeg forsket i. I masteroppgaven har lærerne fått fiktive navn, som de selv har bestemt. Jeg har valgt å presentere elevenes nasjonalitet, i form av kontinent for å bevare anonymiteten. Andre kolonne av tabellen viser elevenes botid i Norge for å skape et bredere inntrykk av klassesituasjonen.

1. trinn ved Løvetannen skole

På 1. trinn ved Løvetannen skole er det Dorris og Sabrina som er kontaktlærere. Trinnet består av 25 elever, hvorav fire er tospråklige:

Nasjonalitet	Botid i Norge
Europeisk 1	3 år
Europeisk 2	3 år
Afrikansk 1	1 år
Afrikansk 2	6 mnd

Tabell 2: oversikt over tospråklige 1. trinn.

4. trinn ved Løvetannen skole

På 4.trinn ved Løvetannen skole er det Barbara og Olga som er kontaktlærere. Trinnet består av 32 elever, hvorav syv er tospråklige.

Nasjonalitet	Botid i Norge
Afrikansk 1	3 år
Afrikansk 2	3 uker
Asiatisk	3 år
Europeisk 1	1, 5 år
Europeisk 2	1, 5 år
Europeisk 3	8 mnd
Europeisk 4	Født i Norge

Tabell 3: Oversikt over tospråklige 4. trinn.

Den ene tospråklige eleven fra Afrika har vært nokså kort tid i Norge. Det er derfor tettere oppfølging rundt denne eleven i undervisningssituasjonen, noe som kommer fram i deler av analysen og drøftingen (kap. 4).

5. trinn ved Løvetannen skole

På 5. trinn ved Løvetannen skole er det Sian og Jostein som er kontaktlærere. Trinnet består av 33 elever, og 11 av disse er tospråklige:

Nasjonalitet	Botid i Norge
Europeisk 1	5 mnd
Europeisk 2	1 år
Europeisk 3	Født i Norge
Europeisk 4	Født i Norge
Europeisk 5	4 år
Europeisk 6	Født i Norge
Europeisk 7	Født i Norge
Asiatisk 1	Født i Norge
Asiatisk 2	Født i Norge
Asiatisk 3	Født i Norge
Amerikansk	Født i Norge

Tabell 4: Oversikt over tospråklige 5. trinn.

Elevene ved de ulike trinnene har ikke blitt navngitt i oppgaven da hovedfokuset og samtykke-erklæringen går på lærerne. Elevene er kun nevnt med betegnelsen elev/eleven/han/hun der det har vært nødvendig å ha de med i eksempler. I noen tilfeller blir begrepet 'tospråklige elever med særskilte behov' benyttet. Det vil si de tospråklige elevene som har mest utfordringer med det norske språket.

Under følger en tabell over trinnene, lærerne og elevene:

Trinn	Lærere	Utdanningsbakgrunn	Antall elever	Antall tospråklige elever	Retten til særskilt opplæring
1. trinn	Dorris Sabrina	Allmennlærer Allmennlærer	25	4	1
4. trinn	Barbara Olga	Allmennlærer Allmennlærer	32	7	2
5. trinn	Sian Jostein	Allmennlærer Allmennlærer	33	11	1

Tabell 5: Datainnsamlingens informanter og deres klasser

Ingen av lærerne har utdanning innenfor det flerspråklige feltet. Den særskilte opplæringen som de fire elevene får, er morsmålsopplæring to timer i uken.

3.1.2 Materialet

I min datainnsamling har observasjon vært primærmateriale da det var her jeg kunne se hvilke metoder læreren tok i bruk i klasserommet, og hvordan læreren arbeidet med elevene. Intervjuene har vært et supplerende sekundærmateriale hvor jeg har kunne fått svar på spørsmål jeg har notert ned under observasjonene, samt å kunne få en dypere forståelse for arbeidet læreren driver i klasserommet. Lærerne har fortalt om andre positive og utfordrende faktorer ved et flerkulturelt klasserom, som ikke ville være mulig for meg å observere den tiden jeg var der. Under følger en tabell over observasjonsdagene og intervjuene jeg gjennomførte:

Trinn	Observasjonsdager	Sider med feltnotater	Intervju med lydopptak	Transkribering
1. trinn	2	4	Ett intervju med begge lærerne	Stikkords- transkribering
4. trinn	4	6	Ett intervju med begge lærerne	Stikkords- transkribering
5. trinn	4	7	Ett intervju med begge lærerne	Stikkords- transkribering

Tabell 6: Datainnsamlingens omfang

Videre i kapittelet presenteres, og utdypes metodene jeg benyttet i min forskning, samt etiske rammer rundt prosjektet.

3.1.3 En kvalitativ tilnærming og hermeneutikk

I dette underkapittelet presenteres kvalitativ tilnærming. Jeg gjennomførte et kvalitativt studie via observasjoner og intervju. I underkapittelets andre del presenteres hermeneutikk, som jeg har benyttet som min vitenskapsteoretiske retning i denne oppgaven.

En kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning startet sin utvikling på slutten av 1700-tallet med en voksende interesse for menneskene i samfunnet og deres liv (Postholm, 2010, s. 18), og har i de siste 30-40 årene fått særlig stor oppmerksomhet (Kleven, 2011, s. 18). Målet med kvalitativ forskning er å beskrive ulike faktorer av et fenomen knyttet til en problemstilling, eller et bestemt fokus som forskeren har forespeilet seg. Dette krever et tett samarbeid mellom forsker og informanter, hvor menneskelige prosesser er det som utforskes (Postholm, 2010, s. 22).

Den kvalitative måten å forske på prioriterer nærhet og fleksibilitet i det som forskes på, noe som kan åpne for tilgang på materiale som kan føre til dypere kunnskap om et emne. Dette ville kanskje ikke ha dukket opp om forskeren er låst til et bestemt mønster. Det er nettopp denne fleksibiliteten som gjorde at mitt valg av metode falt naturlig, da jeg var ute etter å se grundigere på hva et lite utvalg lærere gjør for å tilpasse opplæringen for tospråklige elever. Samt at jeg å vite noe om lærernes egne tanker bak arbeidet, og gå i dybden på dette. Kvalitativ metode, som tar for seg menneskets individuelle opplevelser av en situasjon, var derfor det som var mest riktig for å kunne svare på problemstillingen. Tilnærmingen åpner også for å gjøre endringer underveis, noe som kom til nytte i intervjusituasjonen, da det oppstod ting jeg ville vite mer om mens jeg intervjuet ut fra de tenkte spørsmålene. Når det gjelder analyse av kvalitative data ses forskerens subjektivitet på som en positiv faktor. Det er heller ikke et like stort skille mellom innsamlingsprosessen og analyseprosessen i kvalitativ forskning. Det blir ofte en mer helhetlig analyse, noe som er positivt, men på den andre siden er det vanskeligere å sammenlikne studier, og å gjennomføre store mengder datainnsamling (se kap. 3.2.) Kvalitative metoder har også vist seg fruktbare da det kan innføre nye tanker, og begreper til forskningsfeltet (Kleven, 2011, s.18-20).

Hermeneutikk

I denne masteroppgaven har ønsket vært å skaffe forståelse for, og kunnskap om for arbeidet lærere gjør med tospråklige elever i mainstream-klasserommet. For å kunne gjøre dette har valget på vitenskapsteoretisk retning falt på *hermeneutikk*. *Hermeneutikk* stammer fra gresk og betyr *tolk* eller *fortolker*. Hermeneutikken handler om hvordan et tekstmateriale skal tolkes. Kvale og Brinkmann (2009, s. 323) definerer hermeneutikk slik:

Læren om fortolkninger av tekster innen humaniora; hermeneutisk fortolkning søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening.

Den hermeneutiske metoden ble opprinnelig brukt av teologer og klassiske filologer for å tolke Bibelen. Denne tolkningen hadde som formål å si noe om teksten i seg selv, men også å framstille sannheter om mennesket og Gud (Hjardemaal, 2011, s.190-194).

Religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) utviklet hermeneutikken videre ved å fokusere på forståelsen av enkeltmenneskets individualitet, framfor teksttolkning. Samtidig ble sannhetsfokusering tonet ned. Sclieiermacher var opptatt av å bruke hermeneutikken som en metode hvor det ville være mulig å leve seg inn i, fortolke og

rekonstruere tidligere hendelser (Hjardemaal, 2011). Kultur- og vitenskapsfilosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) oppfattet hermeneutikken som en metode som skulle finne en dypere forståelse av hva det vil si å være menneske. Dette foregikk ved å studere menneskets utfoldelser på godt og vondt gjennom historien. Ved å fortolke menneskets aktiviteter innen religion, kunst, vitenskap, rettssystemer og politikk vil det være mulig å få en fundamental forståelse av individets ulike elementer. Dilthey mente at mennesker kan mennesker forstå fordi vi tar utgangspunkt i oss selv, og har evne til å leve oss inn i andres situasjoner. Dilthey understreket at betydningen menneskets erfaringer har for kunnskap vi tilegner oss. Han rettet fokus mot indre og åndelige erfaringer, og begrepene: *verdier*, *intensjoner* og *valg* (Hjardemaal, 2011). Menneskets handlinger baseres på disse begrepene. Derfor kan ikke den sosiale verden forstås som enkle årsaksforhold, eller ut ifra universelle lover (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 37).

Nyhermeneutikken slo igjennom på 1960-tallet, hvor den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer spilte en sentral rolle. Gadamer har en annerledes oppfatning av forforståelse enn de øvrige filosofene. Mens de klassiske hermeneutikerne gjorde forskjell på en 'nødvendig' forforståelse for å kunne se sammenheng mellom del og helhet, og fordømmer som kunne ødelegge tolkningen. Ved å være klar over dette skillet er ønsket å skape en så objektiv tolkning som mulig (Hjardemaal, 2011). Inspirert av filosofen Martin Heidegger, trakk Gadamer konklusjoene om at mennesket ikke har muligheten til 'å velge' hvilke forutsetninger eller forforståelser som skal benyttes for å forsøke å forstå fenomener utenfor oss selv. Forforståelsen kan ikke løpes ifra, den vil prege tolkninger som gjøres. Det vil være umulig å tolke uten en forforståelse, fordi den er en viktig brobygger mellom omgivelser og mennesket, samt mennesker imellom. Tolkingsprosessen blir dermed en fram- og tilbakegang mellom materiale og egne forforståelser (se mer kap. 3.2.1).

Ut ifra hermeneutikkens historiske bakteppe vil jeg i min masteroppgave reflektere over egen forforståelse under innsamling av materiale, og tolkningen av denne. Ifølge Gilje og Grimen (1993) kan ikke verden møtes uten en viss forforståelse, det er alltid en viss forkunnskap tilstede. Det hadde også jeg i møtet med mitt forskningsfelt. Jeg hadde mine kunnskaper om emnet det skulle forskes på, samt egne erfaringer som lærer.

3.1.4 Observasjon

Ifølge Postholm (2010, s. 55-57) er observasjon den mest fundamentale formen for datainnsamling. Dette er en metode som tillater forskeren å ta i bruk alle sine sanser, noe som igjen fører til at inntrykkene påvirker opplevelsen, og observasjonene som gjøres. En observasjon vil farges av forskerens forforståelse, subjektive teorier og egne erfaringer av forskningsfeltet. Dette er noe jeg har tenkt over gjennom mitt analysearbeid. Som forsker i en observatørrolle holdes fokus, og den systematiske måten å observere på, samt at det er spesifikke ting det ses etter i arbeidet. I en kvalitativ observasjon er ønsket å se informantene i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2010).

Ifølge Gold (1958, s. 219-222) er observasjon en aktivitet som kan være alt fra en fullstendig deltaker i observasjonen til en fullstendig observatør. Gold legger fram fire ulike måter å gjennomføre observasjoner på: *fullstendig deltaker*, *deltaker som observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig observatør*. Valg av observatørrolle falt på *fullstendig observatør*, da jeg så på dette som en god metode for å kunne se hva lærerne faktisk utfører av tilpasning for de tospråklige elevene i klasserommet. Ved å velge fullstendig observatør er jeg helt og holdent på utsiden av situasjonene, og observerer fra sidelinjen. Observasjonene ble gjennomført ved at jeg holdt meg i bakgrunnen i klasserommet for å kunne innta min observatørrolle. Jeg valgte å notere ned det som var relevant for min problemstilling da jeg observerte, mine tanker om situasjonen og spørsmål som dukket opp. På denne måten kunne jeg ta med dette i intervjuet som ble gjennomført i etterkant. Ifølge Postholm (2010, s. 63) bør forskeren lese gjennom feltnotatene nøye etter endt observasjon for å ha et innblikk i hva som bør observeres videre. Det jeg opplevde som utfordrende ved å være fullstendig observatør var å sitte helt på utsiden uten å involvere meg med elevene, da jeg nå hadde mye kunnskap om hvilke metoder som kan fungere. Det fristet å prøve de ut. Samtidig er jeg vant til å hjelpe elever som rekker opp hånda, istedenfor å sitte å se på da det er behov for hjelp. Jeg måtte avfinne meg med at jeg var på trinnene for å observere, ikke for å være ekstralærer.

Under observasjoner er det vanlig å skrive feltnotater. Disse inneholder resultatene av observasjonene (Cohen, Manion & Morrison, 2005, s. 146). Feltnotatene er resultatet av forskerens utvalg av det han eller hun har observert, og blir derfor subjektive da det vil farges av forskerens bakgrunn. Feltnotatene er en del av forskningens analyse. Idet forskeren noterer det observerte, gjøres det opp meninger om feltet (Postholm, 2010, s. 63). Jeg hadde

notert ned noen stikkord i forkant på hva jeg skulle se spesielt etter, ellers gjennomførte jeg en nokså åpen observasjon hvor jeg noterte ned stikkord ut ifra disse fokuspunktene:

- Gjennomfører lærerne undervisning i mainstream-klasserommet?
- Arbeider noen tospråklige elever ute på gruppe?
- Hvilke metoder ser jeg i bruk med de tospråklige elevene?
- Hvordan spiller lærerne på tolærersystemet som ressurs?
- Ser jeg trekk av monoglossiske eller heteroglossiske tilnærminger?
- Er det flerkulturelle mangfoldet tydeliggjort i klasserommet?

Sterke sider ved observasjonene er at jeg fikk observert det jeg ønsket, og hadde klart for meg hva jeg skulle se etter. Svake sider ved observasjonene er at jeg ikke hadde mange dagene i feltet, noe som kan føre til at jeg gikk glipp av metoder lærerne kanskje bruker andre ganger med elevene. Etter endte observasjoner gjennomførte jeg intervju med lærerne, for å supplere materialet. Type intervju gjøres rede for i neste underkapittel.

3.1.5 Intervju

Ifølge Postholm (2010, s. 56) er observasjon en datainnsamlingsstrategi som ofte blir brukt sammen med andre former for forskningsmetoder. Klette (2003, s. 21) mener observasjon som metode er godt egnet for å kunne skaffe informasjon om atferd over tid. På den andre siden er intervju en god metode, som skaffer kunnskaper om informantens egne meninger og intensjoner. Dette er noe jeg har vært opptatt av i min datainnsamling. Jeg ønsket å observere for å se hva lærerne gjør i undervisningen i klasserommet for å tilpasse undervisningen, samtidig som jeg ønsket å høre hva lærerne selv mener at de utfører av tilpasninger. Det kunne jo hende at tanken bak var en annen enn det jeg så i klasseromssituasjonen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 21-22) er det kvalitative forskningsintervjuet interessant i informantenes oppfattelse av verden. Et forskningsintervju kan virke ukomplisert, men selv om det å intervju er lett, er det allikevel utfordringer ved måten det gjennomføres på. Derfor kreves det at forskeren har gode samtaleferdigheter, og har god spørreteknikk. Kvalitative forskningsintervjuer faller under kategorien *faglige konversasjoner*, som bygger på samtaler i dagliglivet, men som er en profesjonell samtale. Noen kvalitative forskere beskriver sin måte å intervju på, som *terapeutisk* fordi samtalen fører til endringer i livet til den de intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fontana og Frey (2004, s. 695-722) presenterer ulike måter å gjennomføre intervju på: *semistrukturert intervju*, *strukturert intervju* og *ustrukturert intervju*. Jeg har i min datainnsamling valgt å benytte *semistrukturert intervju* som metode. Jeg synes dette var det beste alternativet da jeg ønsket svar på noen faste spørsmål, men samtidig ønsket å ha muligheten for å justere underveis om det oppstod interessante utsagn fra lærerne som jeg ønsket å vite mer om. Dette åpnet også for å kunne vinkle spørsmålene annerledes underveis om jeg ikke skulle få svar på det jeg var ute etter. Jeg brukte samme intervjuguide på alle lærerteamene (se vedlegg 3), men la til spørsmål hvis noe dukket opp under observasjonene i de ulike klassene. Spørsmålene i intervjuguiden baserer seg på punktene jeg forholdt meg til under observasjonene. En forsker som velger et semistrukturert intervju ønsker å forstå det som forskes på, mer enn å *forklare* det. Noe som ville hørt til en mer strukturert intervjuform, og en mer kvantitativ måte å gjøre undersøkelser på (Spradley, 1979 i Postholm, 2010, s. 73). Det semistrukturerte intervjuet er tilnærmet lik en samtale, men intervjuet har et profesjonelt formål, det er ikke en helt åpen samtale, men heller ikke et lukket spørreskjema. Det har en intervjuguide som forholder seg til bestemte temaer, og med forslag til spørsmål, men det er rom for at disse kan endres underveis (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Jeg hadde på forhånd bestemt noen fokuspunkter jeg vill forholde meg til under intervjuene jeg gjennomførte:

Lærerenes refleksjoner omkring:

- det å mainstreame eller ta ut de tospråklige elevene på gruppe, og refleksjoner rundt å arbeide i et flerkulturelt klasserom.
- måten de tilpasser undervisningen til tospråklige elever.
- bruken av tolærersystemet som en ressurs.
- tydeliggjøringen av det flerkulturelle mangfoldet i klassen.

I arbeidet med intervjuene fulgte jeg Kvale og Brinkmanns (2009, s.118) syv stadier i arbeidet med intervjuundersøkelser. Disse stadiene hjalp meg med å organisere intervjuet, ved å tematisere (velge ut punktene som er presentert i forrige avsnitt), utføre god planlegging i forkant av intervjuene og å lage intervjuguide. Jeg gjennomførte intervjuene som en samtale, mer enn et formelt intervju. Videre var stadiene en god mal for etterarbeidet med intervjuene, ved at intervjuene skulle stikkordstranskribes, analyseres, verifiseres i form av om materialet er pålitelig, troverdig og/ eller generaliserbart. Til slutt hvordan materialet skal gjøres om fra innsamlet data til en presentasjon av materialet.

Intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonene. Jeg valgte å benytte meg av båndopptaker for at jeg skulle kunne være mer tilstede i samtalen istedenfor at jeg skulle notere ned alt som ble sagt. Jeg lyttet til opptaket da jeg skulle skrive analysekapittelet, og kunne spole tilbake og få med meg alt som ble sagt. Intervjuene ble kun transkribert i stikkordsform, slik at jeg skulle kunne huske bedre hva som ble sagt (se mer kap. 3.2.2). I mitt analysearbeid har jeg valgt å benytte meg av den *hermeneutiske sirkel* som blir nærmere presentert i kapittel 3.2.1.

3.1.6 Forskningsetikk

Ethical tensions are part of the everyday practice of doing research - all kinds of research (Guillemin & Gillam, 2004, s. 261).

Som Guillemin og Gillam (2004) beskriver, er etikk en stor del av det å drive forskning. I dette underkapittelet har jeg fokusert på etikk i form av prosedyrer forskeren må igjennom for å få tillatelse til å forske, og etikken i selve forskningsfeltet.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

I kvalitativ forskning med mennesker som informanter, er det som regel slik at det på et tidlig tidspunkt i prosessen søkes om å få gjennomføre prosjektet. Her må forskeren legge fram sitt prosjekt, og tenkt gjennomføring av datainnsamlingen. Det er viktig at all informasjon behandles konfidensielt (Guillemin & Gillam, 2004, s. 263). I mitt tilfellet søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (heretter forkortet NSD). Dette gjøres for at NSD skal kvalitetssikre prosjektet.

Jeg meldte mitt forskningsprosjekt til NSD i oppstarten av arbeidet, og med godkjennelse herfra kunne datainnsamlingen starte. Selv om prosjektet var meldt opp var det allikevel mange forhold som skulle ivaretas i et slik arbeid. Jeg sendte anbefalingsbrev og informasjonsskriv til Løvetannen skole i forkant. NSD krever informert samtykke fra skolen det skal forskes på. Gjennom dette dukker det opp noen spørsmål: *Hvem skal gi det informerte samtykket? Hvem skal signere det informerte samtykket?* (Cohen, Manion & Morrison, 2005, s. 292). Jeg hadde, i tillegg til å sende ut på forhånd, med informasjonsskriv (informert samtykke) som måtte undertegnes av lærerne jeg skulle observere, intervju, samt gjøre opptak av. Dermed må alle deltakere i er forskningsprosjekt behandles med respekt og bli ivaretatt på best mulig måte; forskning og etiske prinsipper bør henge tett sammen. Det var i forkant, også gjennom NSD, bestemt at alle personlige detaljer skal behandles

konfidensielt gjennom skriveprosessen. Opptaker oppbevares i låst skap, ingen navn er nevnt i selve oppgaven, og lagrede mailer, annet datamateriale lagret på PC beskyttes med brukernavn og passord, og slettes ved prosjektets slutt.

Etikk i forskningsfeltet

Etikken bør tas hensyn til allerede i planleggingsfasen, men også under og etter datainnsamlingen. I datainnsamlingens prosess kan det hele veien dukke opp uventede etiske dilemmaer som forskeren må ta stilling til. Forskeren kan, for eksempel, havne i en situasjon hvor han eller hun får mer informasjon om en situasjon enn ønsket. Da er det opp til forskeren og avgjøre hva han eller hun vil gjøre med denne informasjonen; ignorere den, eller spille videre på den i datainnsamlingen (Guillemin & Gillam, 2004, s. 264-265).

Selv om valget falt på en ikke-deltakende observatørrolle i min forskning, er det fortsatt etiske problemstillinger å ta hensyn til. Ifølge Cohen, Manion og Morrison (2005, s. 314-315) vil det for eksempel påvirke klassen og lærerne i en viss grad at det er en observatør tilstede. I mitt prosjekt opplevde jeg lærerne som nokså 'reelle'. Elevene var opptatt av hvem jeg var, og noen kom bort til meg før eller etter undervisning. Men det virket ikke som at de oppførte seg 'annerledes' i klassen av den grunn. Da det gjelder mitt sekundærmateriale, intervju, er dette av etisk dimensjon fordi intervjuformens mål er å skaffe informasjon om menneskets tilnærminger, tanker og følelser. Det er spesielt tre hovedproblemstillinger her: *informert samtykke* (som utdypet i forrige avsnitt), *fortrolighet* og *utfallet av intervjuene*. Ut ifra disse temaene reiser det seg noen spørsmål: *Hvor mye informasjon skal gis? Hva skal forbli konfidensielt, og hva kan publiseres? Hvordan vil intervjuet hjelpe, eller eventuelt fornærme, informantene? Og har informanten en mulighet til å innvirke på det som spørres om?* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86-87). Gjennom min datainnsamling, og bruk av intervju som metode, tenkte jeg over alle disse spørsmålene i forkant. I den endelige masteroppgaven vil det være vanskelig å kunne identifisere informantene da disse er skjult bak fiktive navn, og uten at spesifikke detaljer er oppgitt. Risikoen for fornærmelse er tilstede om informantene mener jeg har mistolket deres måter å tilpasse undervisningen på, eller hva som har blitt sagt i intervjusituasjonen. Informantene hadde i forkant, i grove trekk, fått vite hva intervjuet omhandlet. De har hatt muligheten til å trekke seg fra prosjektet når som helst i skriveprosessen.

I mitt forskningsarbeid kom jeg ovenfor et etisk spørsmål med tanke på elevene på trinnene jeg forsket på; at de ikke var forhåndsinformerte om at jeg skulle observere på trinnene, og at

foreldrene kanskje ville lure om noen av elevene fortalte det hjemme. Jeg luftet problemstillingen for lærerne, og vi ble enige om å løse det ved at jeg og lærerne presenterte meg og fortalte at jeg var der for å se hvordan lærerne jobbet med klassen. På denne måten ble det presisert at det var lærerne jeg kom til å se på, ikke elevene.

Selv om det er etiske, så vel som menneskelige, hensyn å ta en slik prosess, håper jeg at masteroppgaven kan være en hjelp for mine informanter. På denne måten kan de se teorien bak min forskning, og kanskje få noen tips til måter å arbeide på i møte med tospråklige elever. Det å lese andres observasjoner og tolkninger av eget arbeide kan bidra til økt refleksjon over egen praksis.

3.2 Analyse av data

I dette underkapittelet innleder jeg med en kort, generell del om analysearbeidet, før jeg redegjør for hvordan jeg har analysert feltnotater og intervjuer. Jeg har benyttet hermeneutisk sirkel som analyseringsmetode. Videre redegjør jeg for hvilke temaer jeg har valgt å belyse, og sett på troverdighet, pålitelighet og generaliserbarhet tilknyttet mine data.

Analysearbeidet er direkte knyttet til materialet som samles inn i forbindelse med et forskningsarbeid. Det kan godt tenkes som en avsluttende del av datainnsamlingen, men denne prosessen iverksettes umiddelbart når forskeren trer inn på forskningsområdet, og varer helt til forskningsarbeidet er over (Postholm, 2010, s. 48). Det vil si at når materialet er samlet inn får analysen enda større fokus, det er da funnene kan knyttes opp til relevant teori. Analysen vil påvirkes av forskerens egne erfaringer, opplevelser og teorier forskeren kjenner til om temaet. Derfor vil en analyse preges av et subjektivt perspektiv, og det er da viktig å være åpen om sine egne synspunkter i møte med materialet (s. 86). Jeg har selv forsøkt å legge til sides mine perspektiver på temaene i møte med dataene, men dette var utfordrende fordi jeg i forkant av forskningen hadde lest mye teori på området, og gjort meg opp en mening om hvilke teorier som passet.

3.2.1 Den hermeneutiske sirkel

I kapittel 3.1.3 forklarte jeg hermeneutikkens bakgrunn i korte trekk. I dette underkapittelet skal jeg forklare den hermeneutiske måten å analysere på. Denne metoden har vært et hjelpeverktøy i mitt analysearbeid.

Hermeneutisk fortolkning søker gyldige fortolkninger av en *tekst* (jf. Kvale & Brinkamann, 2009). Postholm (2010, s. 19) refererer til Dilthey (1833-1911) som argumenterer for at hermeneutisk tilnærming innebærer at forskeren forsøker å framlegge informantenes meningsperspektiv. Informantene studeres gjennom språket. Språket, uavhengig om det er muntlig eller skriftlig, blir oppfattet som en *tekst*. Analysen av denne teksten er en prosess som kalles den *hermeneutiske sirkelen*. Det er her meninger blir skapt, gjennom fortolkninger. Å *fortolke* betyr å veksle mellom å se på del, og helhet.

Den hermeneutiske sirkel er samspillet mellom elementene *del* og *helhet*, *forståelse* og *forforståelse*. Ordet *sirkel* kommer inn, fordi nye elementer stadig blir observert. Dette vil påvirke forforståelsen, og dermed skapes en dynamikk i stadig endring (Hjardemaal, 2011, s.190-191). Det kan bety at en enkel ytring fra en lærer må tolkes som en del av en større sammenheng; for eksempel hvordan skolen ser på begrepet *tilpasset opplæring* med tanke på tospråklige elever. Helheten vil på sin side formes ut fra de mindre delene, som kan være hendelser, ytringer eller materiell. Hvordan helhet og del forstås, påvirkes av vår forforståelse. Forforståelsen kan være tidligere erfaringer, eller leste teorier. Dette var aktuelt med tanke på min forskning fordi jeg måtte se på ulike deler i klasserommet (elevene, lærerne, tilgjengelig materiale osv), så vel som jeg måtte se alle delene sammen som en helhet, altså de overordnede målene for arbeidet. Ifølge Hjardemaal (2011, s. 193-194) vil en forsker alltid gå inn i tolkningsprosessen med hele vår forforståelse. Forforståelsen danner grunnlaget for forståelseshorisonten vi bruker når vi skal forstå tekster eller menneskers utsagn. Tolkingsprosessen består derfor av en stadig fram- og tilbakegang mellom *teksten* og egen forforståelse. I mitt arbeide har dette vært en prosess mellom innsamlet materiale, og teorigrunnlaget i oppgaven. Gjennom en slik analyse skapes forståelse for teksten, samtidig som den beriker egen forforståelse. Gadamer betegner dette som *sammensmelting av forståelseshorisonter* (Hjardemaal, 2011). Denne måten å tolke på har blitt kritisert, fordi den vil føre til en mer subjektiv, enn objektiv tolkning. Noe som fører til svekket troverdighet i forskningen. Gadamer forsvarer kritikken ved å hevde at ved en bevisstgjøring av ens egen forforståelse kan skille mellom reflektert tolkning, og tilfeldige påstander (Hjardemaal, 2011).

Fangen (2004, s. 183) nevner tre grader i en hermeneutisk fortolkning:

1. Enkel hermeneutikk: informantenes tolkning av seg selv og sin virkelighet.

2. Dobbelt hermeneutikk: temaer den tolkende forskeren engasjerer seg i, og forsøker å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten.
3. Trippel hermeneutikk: forskerens kritiske tolkninger av strukturene og prosessene.

Jeg har gjennom mitt analysearbeid forsøkt å ivareta disse gradene av hermeneutikk.

I mitt analysearbeid har jeg benyttet den hermeneutiske sirkel, ved at jeg stadig har gått fram og tilbake mellom teori (altså min forkunnskap), og mitt innsamlede materiale. Tolkningen av dataene har også blitt farget av mine erfaringer fra lærerprofesjonen. Samtidig har jeg gjennom arbeidet tilført flere referansepunkter til min forkunnskap, som kan komme til nytte ved senere arbeider.

3.2.2 Analyse av feltnotater

Når du tar feltnotater ut fra hva du har hørt og sett, får det du skriver nettopp denne kvaliteten, det blir noe du kan lese gjennom og stadig vende tilbake til. Og nettopp denne prosessen, der du leser notatene for så å legge dem vekk, og så senere igjen vende tilbake til dem, er av svært stor betydning for analysearbeidet (Fangen, 2004, s. 78).

Ifølge Fangen (2004, s. 78-84) er feltnotatene til stor hjelp fordi det får deg til å se observasjonene på en annen måte, enn om disse bare skulle vært bevart gjennom hukommelsen. Det er i disse notatene de gode eksemplene som belyser poenger i oppgaven kan hentes fra. I tillegg til dette skal notatene tolkes og settes i sammenheng. Feltnotater er ikke en analyse i seg selv, men et materiale som kan analyseres (Fangen, 2004). Forskeren velger ut noe data, og velger bort annen data.

Som nevnt i kapittel 3.1.5 noterte jeg under observasjonene ned det som var relevant for problemstillingen, ut ifra noen stikkord øverst på arket, for å minne meg selv på hva jeg så etter. Dette erfarte jeg som en god idé da fokuset fort kan komme over på andre elementer i klasserommet, da det er mye her som er interessant for en lærer. Underveis i observasjonene noterte jeg ned spørsmål jeg ønsket svar på. Ved første anledning, for eksempel i et friminutt, spurte jeg lærerne om dette og noterte ned svaret i feltnotatene. Jeg leste igjennom feltnotatene etter endte observasjonsdager for å kunne merke meg om det var noe jeg måtte tenke spesielt på til neste observasjonsøkt. Jeg forsøkte også å plassere måten lærerne arbeidet på under de ulike teoriene, i form av tidligere forskning, jeg hadde skrevet om i forkant. Ifølge Postholm (2010, s. 63) vil det å lese feltnotater nøye etter endt observasjon

bidra til å lettere kunne forstå handlingene på et dypere nivå. Jeg føyde til noen kommentarer på notatene, for å understreke det jeg hadde sett, som var av interesse for mitt prosjekt.

Proessen Fangen (2004, s. 78) beskriver, er en del av den hermeneutiske sirkel (jf. kap. 3.2.1). Noe jeg benyttet meg av i feltnotatanalysen. Mine feltnotater ble analysert ved at jeg laget stikkord fra hver observasjonsøkt på hvert trinn, og satte det inn i tabeller (tabell 7 og vedlegg 2) for å få oversikt over fag, organisering (dvs. om de tospråklige elevene ble tatt ut av klassen på gruppe eller om det var mainstreaming), undervisningsmetode, og i hvilken grad undervisningen så ut til å være av monoglossisk eller heteroglossisk art. Deretter formet jeg en tekst som utdypet de viktigste observasjonene jeg hadde gjort, som kunne lede meg til et svar på problemstillingen. Til slutt flettet jeg observasjonene (med intervjuene) sammen med teori fra teorikapittelet for å drøfte mine funn (se kap. 4). Jeg måtte gjennom denne prosessen flere ganger lete fram og tilbake mellom tabellene, og teorien, for å finne sammenhenger og å prøve å forstå det som var observert (jf. hermeneutisk sirkel).

Eksempel på tabell (observasjoner 1. trinn):

Tydeliggjøring av det flerkulturelle mangfoldet	-Nei, ikke noe spesielt på vegger e.l. -Ikke sang på annet språk, telle e.l.
--	---

Organisering	Undervisningsmetode	Monoglossisk/ heteroglossisk
Mainstreaming, alle elevene inne i klassen	Fellessamling: Føle-sansen	Monoglossisk
Mainstreaming, alle elevene inne i klassen	Samf.: Samtale-sirkel; tema familien	Monoglossisk
Mainstreaming, alle elevene inne i klassen	Fellessamling: Sang og bursdagslek	Monoglossisk
Mainstreaming, alle elevene inne i klassen	Norsk: Stasjoner. Fire nivådelte grupper arbeider med bokstaven Æ	Monoglossisk

Tabell 7: Stikkord fra feltnotater 1. trinn.

Det vil alltid være grader av monoglossisk og heteroglossisk tilnærming, og jeg har vært opptatt av å få fram dette da jeg skrev fram analysene.

Svakheter ved analysen av feltnotatene er at det er umulig å notere ned alt som foregår i klasserommet. Det er mulig jeg gikk glipp av situasjoner jeg burde fått med. Eller at noen av notatene ble ufullstendige, da det er mye som foregår i et klasserom på en gang. Styrker ved

notatene er at jeg hadde fokuspunkter å forholde meg til, som dermed var en god hjelp til å minne meg på hva jeg var ute etter.

3.2.3 Analyse av intervjuer

Kvale og Brinkmann (2009, s. 198) presenterer en analyseform i intervjusammenheng som velger ut nøkkelenheter som analyseres hver for seg for så å lettere kunne svare på problemstillingen. Dette gjennomførte jeg ved å plukke ut tre temaer (se kap. 3.2.3) å konsentrere meg om i analysene (både av intervjuene og observasjonene). Videre transkriberes intervjuene for å gjøre materialet lettere å analysere. Mengden som skal transkriberes avhenger av målet med forskningen, og tid til rådighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188-189).

Intervjuene jeg gjennomførte på hvert trinn ble analysert ved at jeg underveis i intervjuet noterte ned stikkord som jeg brukte som støtte da jeg lyttet til opptakene som ble gjort. Jeg valgte ut en del av spørsmålene fra intervjuene, samme som ble stilt til alle lærerne og plasserte i tabell med stikkordssvar, for å lettere få en oversikt (se tabell 8 og vedlegg 3). Videre laget jeg en sammenhengende tekst med svarene lærerne kom med. Dette for å få bedre oversikt over hva som ble sagt, uten å måtte behøve å transkribere alle intervjuene da det har vært et tidsbegrenset prosjekt. Jeg valgte å ikke gjøre transkripsjonene så detaljerte fordi formålet var å gjøre en innholdsanalyse, og ikke en detaljert samtaleanalyse. Jeg sammenliknet svarene lærerne ga på de ulike trinnene for å se om det er et mønster som går igjen, for å eventuelt se en 'skolekultur'. Det var også til hjelp for å se om lærernes tanker bak egen undervisning samsvarer med et jeg så i observasjonene.

Analyseprosessen bestod av at jeg gikk mellom tabellene, lydopptakene og teorien for å trekke linjer og forsøke å forstå materialet (jf. hermeneutisk sirkel).

Eksempel på tabell (intervju på 1. trinn)

Spørsmål	Svar
Hvilke faktorer ser du på som positive ved å arbeide i et flerkulturelt klasserom?	- Lære av hverandre. - Innsyn i andre kulturer og religioner - RLE
Hva kan være utfordrende ved dette?	- Begreper - Lekseinstruksjoner - Foreldresamarbeid
Hvordan planlegger du undervisningsopplegg som også skal passe tospråklige elever?	- Planlegger likt for alle, ev. som for elevene med særskilte behov - Ekstra fokus på lesing for tospråklige
Hva er utfordrende ved dette?	- Begreper, og repetisjon de mister i lekser hjemme

Hvordan erfarer du at metodene fungerer for elevene?	- Veldig bra, særlig med stasjoner
Hva ser du på som positive faktorer ved mainstreaming?	- Fellesskap og tilhørighet
Hva er utfordrende med det?	- Ser på det som enstemmig positivt, i hvert fall i 1.klasse
Arbeider de tospråklige elevene noen ganger på gruppe? Med hva? Hvorfor?	- Aldri
Er dette positivt eller negativt for elevene?	- Tror det er mest positivt å være i klassen
Gjør dere noe for å tydeliggjøre mangfoldet i klassen?	- Internasjonal dag på skolen (FN-dagen)

Tabell 8: Stikkord fra intervju på 1. trinn.

I neste underkapittel presenteres måten jeg har valgt å framstille dataene på.

3.2.4 Framstilling av data

Ut ifra fokuspunktene jeg valgte i observasjoner og intervju (kap. 3.1.4 og 3.1.5), har jeg sammenfattet disse, og ønsker gjennom min datainnsamling å belyse følgende temaer:

- Organisering: mainstreaming, inkludering eller grupper
- Måten lærerne tilpasset undervisningen på
- Tydeliggjøres det flerkulturelle mangfoldet i klassen?

Grunnen til at jeg har plukket ut nettopp disse temaene er fordi dette er holdepunktene som gir meg svar på problemstillingen min. Dette var temaer som gikk igjen i alle tre klassene, både under observasjonene og intervjuene, da jeg stilte spørsmål om dette på bakgrunn av mine observasjoner. Andre, mindre framtrepende temaer, var for eksempel; lærernes utdanningsbakgrunn som faktor for tilpasning til tospråklige elever, skole- og hjem samarbeid og inkludering av foreldrene i skolehverdagen for å bedre bli kjent med deres kultur. Jeg har ikke valgt å utdype disse temaene da de faller utenom min problemstilling, og jeg må ta hensyn til omfanget på oppgaven. Tematikkene kan kanskje være til inspirasjon for andre studenter som ønsker å skrive om tospråklig undervisning i norsk skole.

3.2.5 Pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet

I dette underkapittelet har jeg valgt å bruke begrepene *pålitelighet* og *troverdighet* i forbindelse med min kvalitative forskning, framfor *reliabilitet* og *validitet*, som også er kjente begreper, men disse er mest brukt innen kvantitativ forskning (Postholm, 2010, s. 169-170). Det er også et spørsmål om *generaliserbarhet* ved forskning, hvor forskeren må se

på om resultatene kan la seg overføre til andre personer eller situasjoner, eller om det er av lokal interesse (s. 264-266).

Pålitelighet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.249-252) er det *pålitelighet* det snakkes om i den kvalitative forskerretningen. *Pålitelighet* omhandler i hvilken grad observasjonene og intervjuene vil gi samme data om jeg gjennomfører det på et senere tidspunkt, eller om det gjennomføres av en annen forsker, og fremdeles få samme resultat. Det er ønskelig med høy pålitelighet innen forskning, men ved for mye fokus på dette området kan intervjuer fort bli ensformige. En mer kreativ og åpen observasjon og intervjustil vil skape større pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249-252). Med bakgrunn i dette ser jeg på mitt valg av intervjustil som et godt grunnlag for å skape pålitelighet. I min masteroppgave er det påliteligheten av datainnsamlingen i form av observasjoner og intervjuer det handler om. De gjennomførte observasjonene vil være utfordrende å gjenta på et senere tidspunkt, da elevene har ulike temaer i fagene gjennom året, og lærerne kanskje har ulike måter å gjennomføre undervisningen på. På den måten kan det være at en annen forsker vil kunne få andre data fra observasjonene, enn hva jeg fikk.

Ved å benytte meg av semistrukturert intervju sto jeg fritt til å improvisere, og å endre på spørsmålene underveis. Om dette vil kunne skape troverdighet i den forstand at en annen forsker kan få samme resultat som meg ved en senere anledning, kommer an på om spørsmålet blir stilt og oppfattet på samme måte. Muligheten er allikevel tilstede, da semistrukturerte intervjuer handler om informantens egne tanker og følelser rundt et gitt tema.

Troverdighet

I den kvalitative forskerretningen snakkes det også om *troverdighet* av den forskningen som gjennomføres. Kvalitativ forskning resulterer ikke i tall, slik det ofte er ønskelig at påliteligheten av en kvantitativ undersøkelse framstilles. Ved en bredere forståelse av begrepet troverdighet handler det om undersøkelsen finner svar på det forskeren ønsket å komme fram til i utgangspunktet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250-252). Under den bredere forståelsen til Kvale og Brinkmann er det mulig å se troverdigheten av kvalitative observasjoner og intervjuer. Observasjonene som ble gjennomført i min forskning ser jeg på som troverdige da disse ga meg svar på det jeg ønsket å se. Jeg fikk observert hvordan noen

lærere jobber i klasserommet for å tilpasse undervisningen for tospråklige elever, og jeg fikk gjort meg opp noen tanker rundt dette og vurdert det opp mot teorien jeg allerede hadde kunnskaper om.

Ved å velge semistrukturert intervju som metode hadde jeg muligheten til å endre spørsmål underveis da jeg kunne se at spørsmålene mine ikke fikk fram ønskelig respons. Det var ikke nødvendig å endre metode og starte forfra igjen av den grunn.

Sett i lys av Kvale og Brinkmanns (2009) bredere tolkning av begrepet troverdighet, handler dette om hvorvidt observasjonene og intervjuene inneholder ønskelig informasjon. Her kan det se ut til at kvalitativ forskning har en fordel ved at det åpner for endringer og tilpasninger underveis i en forskningsprosess.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er spørsmålet om undersøkelsen er av lokal interesse, eller om den har overførbarhetsevne til andre situasjoner. I positivistisk retning er målet å finne universell atferd, mens det i mer postmoderne retninger vektlegges mangfold og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264-265). Ut ifra min forskning er jeg nærmere en tankegang som prissetter mangfold, enn å finne en universell sannhet, da jeg i hovedsak ikke er ute etter å finne én sannhet som skal gjelde alle gjennom min forskning. Jeg håper at masteroppgaven kan overføres til lærere i liknende situasjoner, som kan kjenne seg igjen i temaet. Det kan også være at oppgaven er til nytte for andre i skolesystemet, som jeg også snakket med under datainnsamlingen; assistenter, ekstralærere, spesialpedagoger eller skoleledelsen.

En svakhet med min undersøkelse er at få informanter gjør det sårbart og lite representativt for måten lærere arbeider på. Meningen er ikke å forklare hvordan ting er, men gå i dybden på et utvalg læreres fortellinger fra deres klasseromshverdag. Der kunne vært en idé og sørge for å undersøke lærere med flerkulturell pedagogikk, men samtidig kan dette belyse eventuelle svakheter i små kommuner, da alle seks lærere jeg intervjuet faktisk ikke har denne bakgrunnen. De er alle lærere i et flerkulturelt skolesamfunn, selv om det ikke av den grunn tilbys skolering på dette området.

Jeg ønsker ikke å generalisere i min masteroppgave, men jeg ønsker å kunne sette ord på hvordan et utvalg lærere arbeider for å kunne gi tospråklige elever en tilpasse opplæringen i klasserommet sammen med de andre elevene. Tanken bak arbeidet har vært at denne masteroppgaven kan benyttes av lærere, og andre som interesserer seg for feltet, for å gi

ideer til tilpasninger av opplegg i undervisningssituasjonen, uten å måtte ekskludere de tospråklige elevene fra klassen.

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har utvalget av informanter og vitenskapsteoretisk forankring blitt presentert. Jeg har også presentert forskermetodene jeg har valgt å benytte meg av i studien, herunder kvalitativ forskning via observasjoner og intervjuer. Forskningsetiske problemstillinger har blitt diskutert. Videre har jeg presentert hvordan jeg har gått fram for å analysere det innsamlede materialet, og diskutert studiens troverdighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

I oppgavens neste kapittel presenteres studiens materiale. Materialet drøftes opp mot relevant teori fra oppgavens kapittel 2, tidligere forskning (kap. 1.3) og den norske politiske konteksten (kap. 1.4).

4. Materiale og drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg den innsamlede dataen med fokus på de tre valgte temaene i observasjonene, og i intervjuene (kap. 3.2.4) opp mot relevant teori (kap. 2), tidligere forskning (kap. 1.3) og den norske politiske konteksten (kap. 1.4). Teoretiske begreper som blir belyst i dette kapittelet er i hovedsak: *mainstreaming*, *inkludering*, *differensiering*, *heteroglossisk- og monoglossisk ideologi*.

Observasjonene måler om det er mest *mainstreaming* på trinnene eller gruppearbeid med tospråklige elever (4.1), hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres (4.2), samt i hvilken grad det flerkulturelle mangfoldet tydeliggjøres på trinnene (4.3). Her har jeg sammenliknet trinnene, og beskrevet materialet innen hvert trinn under temaene. Temaene er valgt for å kunne peile meg inn på et svar på min problemstilling, som er som følger:

Hvordan arbeider et utvalg lærere med å tilpasse opplæringen til tospråklige elever i mainstream-klasserommet?

Ut ifra oppgavens teorikapittel, ser det ut til at det ideelle vil være å tilstrebe en opplæring etter inkluderingsprinsippet, herunder kvalitativ differensiering, heteroglossisk ideologi og hverdags-bruker. På den andre siden ligger *mainstream*-begrepet, herunder kvantitativ differensiering, monoglossisk ideologi, og fest-bruker (jf. tabell 1). Jeg vil understreke at materialet drøftes på bakgrunn av perioden jeg var i forskningsfeltet. Det kan være at lærerne har andre innfallsvinkler og metoder enn de jeg fikk observert i den korte perioden jeg var tilstede.

Underveis i dette kapittelet bruker jeg sitater fra lærerne, disse skrevet i kursiv, og utelatte deler av setningene markeres med (...).

4.1 *Mainstreaming* eller grupper

I dette underkapittelet presenteres materiale fra observasjonene og intervjuene. Materialet drøftes i lys av relevant teori (alle fra kap. 2). Begreper som blir brukt i drøftingsdelen er; *mainstreaming*, *'pull-out'*, *inkludering*, *monoglossisk- og heteroglossisk ideologi*, *kvantitativ- og kvalitativ differensiering*. I min forskning var jeg opptatt av om lærerne hadde alle elevene i klassen til enhver tid, eller om de arbeidet med tospråklige elever ute på

grupper, og hva de i tilfellet gjør på disse gruppene. I dette underkapittelet går drøftingen ut på rammene, altså mainstreaming eller grupper. Selve innholdet i undervisningen i mainstream-klasserommet blir nærmere presentert i kap. 4.2.

Ut ifra observasjonene (se tabell 7 og vedlegg 2) var det på 1. trinn mainstreaming i alle timene jeg observerte. På 4. trinn var det mainstreaming i alle timene med unntak av én elev som var ute to av timene for å trene på begreper. Lærerne valgte å gjøre dette fordi eleven kom til Norge for kort tid siden, og har behov for begrepstrening. På 5. trinn var det mainstreaming i alle timene, bortsett ifra én time hvor fem elever var på gruppe for å trene på tekstoppgaver og gangetabellen i matematikk. I noen av tilfellene var elevgruppen todelt, da lærerne på 4. og 5. trinn noen ganger deler fagene mellom seg ved at halve klassen har norsk og andre halve matematikk, med bytte halvveis i økten. Jeg har allikevel valgt å se dette som mainstreaming siden gruppene da er delt jevnt i to, og ikke etter nivå. Under intervjuene spurte jeg lærerne på de ulike trinnene om de har de tospråklige elevene inne i klassen til enhver tid, eller om de noen gang får egen undervisning på gruppe, og hva som i tilfelle gjøres der, slik at det kunne forsterke inntrykket jeg hadde om mainstreaming.

Lærerne på 1. trinn kunne fortelle at de til enhver tid har elevene i klassen, med unntak av stasjonsarbeid, hvor elevene arbeider gruppevis etter nivå, men dette er da et 'gruppearbeid' for hele klassen. Sabrina (kontaktlærer) uttrykker det hun synes er viktig med å ha tospråklige elever inne i klassen:

"Felleskap og tilhørighet.."

Og Dorris (kontaktlærer) avslutter setningen:

"..og det er tror jeg er viktig! Det er bedre at de er med i klasserommet."

Videre reflekterer lærerne over at det kanskje hadde vært annerledes om de hadde hatt et høyere trinn og elever som ikke kan norsk, at de da kanskje hadde valgt andre strategier, som for eksempel å trene på begreper ute på gruppe. På 1. trinn er begynneropplæringen en del av skolehverdagen. Begynneropplæringen fører til mye grunnleggende undervisning for alle elevene på trinnet, uavhengig av bakgrunn. Ut ifra dette ser det ut til at Dorris og Sabrina på 1. trinn ser på mainstreaming som utelukkende positivt og at det er en stor fordel å være 1. trinn, da det faller seg naturlig å snakke om begreper og gå igjennom, for eksempel, tekster mer nøye enn på høyere trinn.

På 4. trinn uttrykker lærerne at de ser på det som utelukkende positivt å ha tospråklige elever inne i klassen på lik linje med de andre elevene, da dette kan bidra til at elevene lærer av hverandre både språklig og faglig, det er en viktig sosial faktor, og det er fint for elevene å bidra i diskusjoner om ulike temaer. Allikevel møter lærerne på noen utfordringer ved å ha alle elevene representert, og det er spesielt begreper, at de lett kan misforstå det som blir sagt, og at de tospråklige elevene ser ut til å føle seg mer utrygge på å snakke i hel klasse. Olga sier dette om begrepsutordringen i klasserommet, spesielt med tanke på den nyankomne eleven:

Det kreves jo en voksen, sånn at vi kan sitte en-til-en for å ha en god undervisningsmodell for han. Han har kommet uten ressurs (...). Vi ser at medelever tar ansvar og prøver å hjelpe han, og dette er god læring (...). Men elevene uttrykker at det er vanskelig å forklare han, da han ikke kan norsk. Og noen av de andre tospråklige prøver heller ikke å snakke norsk i klassen.

Om å ta de tospråklige ut på gruppe for å føle trygghet forteller Barbara:

Det er spesielt ei tospråklig, som ikke sier noen ting i klassen, sier ingenting høyt foran de andre, men på liten gruppe så både snakker og leser hun. Så der har det å være på gruppe fungert veldig bra.

Med begrepet 'ressurs', som Olga nevner, menes assistent, eller ekstra voksenperson i klasserommet. Lærerne jobber noen ganger med de tospråklige elevene på gruppe sammen med elever med særskilte behov også for å jobbe med begreper, grunnleggende ferdigheter, leseforståelse og lesehastighet. Lærerne synes det er positive faktorer ved dette også fordi elevene føler mestring blant elever som er på samme nivå, og elevene føler det tryggere å, for eksempel, lese og snakke i mindre gruppe. Lærerne ser også det positive med mer voksenoppmerksomhet, mens de understreker at de ikke er for at elevene skal ut i alle timer, men noe styrking i matematikk og norsk har vist seg effektivt på deres trinn. Lærerne prøver å variere gruppene, slik at det ikke alltid er de samme nivågruppene som er ute av klassen. Det er akseptert blant elevene at noen har forskjellige bøker og andre opplegg, og det har lærerne jobbet med i klassen, at det skal være aksept for ulikheter. Barbara (kontaktlærer) uttrykker at elevene trives med å jobbe på gruppe:

"De vil gjerne ut, de spør: 'skal vi være med ut nå?'. De vil gjerne, det er ingen som sier: 'nei, skal vi ut nå?'. Det er ingen som føler at det er flaut å være på gruppe."

Olga (kontaktlærer) forteller videre at det må være et godt klassemiljø i bunn for å skape denne tryggheten og aksepten, og det sier lærerne at de har fokusert mye på det siste året. Ut ifra observasjoner og intervjuet med Olga og Barbara på 4. trinn ser det ut til at de ser på det som positivt med mainstreaming, men at det absolutt har god effekt å jobbe med bedre voksentetthet på grupper innimellom.

Sian, en av kontaktlærerne på 5. trinn, sier dette om mainstreaming og gruppejobbing med tospråklige elever:

"(...) samtidig så skal de integreres, og blir de sittende for mye ute på gruppe mister de det sosiale."

Jostein (også kontaktlærer), supplerer:

"Ja, jeg er helt enig, mest mulig i klasserommet, men lager man grupper bør det varieres hvem som er der (...)".

Lærerne sier at det beste er å ha elevene mest mulig inne i klassen med tanke på det sosiale, for da kan elevene lettere plukke opp språk ved å høre på medelever, særlig i muntlige fag. Elevene med særskilte behov kan bidra mer i muntlige fag, da de kan se på skriving som den største utfordringen. Videre forteller lærerne at det utfordrende med å ha alle elevene i klasserommet er at elevene blir mer overlatt til seg selv fordi undervisningen skal gagne alle. Det er færre voksne på flere elever. Det blir noen ganger misforståelser da ikke alle begreper er på plass. Da jeg spurte om lærerne noen ganger arbeider med tospråklige elever ute på gruppe, forteller lærerne at tospråklige elever med særskilte behov jobber ute på gruppe tre ganger i uka med engelsk, og tre ganger i uka med matematikk sammen med ekstralærer. Da arbeider de med begreper og forståelse. Lærerne mener at grupper innimellom er fint, så lenge det blir variert hvem som går ut, slik at det ikke nødvendigvis er de samme hele tiden. Lærerne forteller at elevene responderer positivt på å være ute på gruppe med ekstralærer, og at de trives godt med det. Lærerne ser på dette som en nyttig ressurs. Ut ifra de fleste av observasjonene jeg gjennomførte på 5. trinn var alle elevene inne i klassen (jf. vedlegg 2). Et eksempel er en av matematikktimene jeg observerte hvor alle elevene satt i samme klasserom, og hadde felles gjennomgang på alle tre nivåene i matematikkboka (matematikkboka har tilpasningen spor 1, 2 og 3). Så jobbet elevene selvstendig med oppgaver på sitt nivå. Her gikk læreren rundt og hjalp elevene (det var bare én lærer i klasserommet denne økten). Det var ikke alle elevene som fikk hjelp gjennom økten, men

det ble ikke uro av den grunn. Jeg observerte også en økt hvor tospråklige elever med særskilte behov, var ute på gruppe med ekstralærere. De skulle trene på tekstopp-gaver i matematikk, og gangetabellen. På denne gruppen var det fem elever, og én lærer. Her var oppfølgingen helt klart tettere enn i klasserommet. Denne timen jobbet elevene individuelt. Timen ble gjennomført på norsk. Økten startet med gangetest, som de hadde forberedt seg til tidligere. Ekstra-læreren tok tiden på elevene, og ambisjonene var å slå egen rekord. Økten fortsatte med matematikk-bingo. Læreren leste tekstopp-gaver som elevene skulle svare på. Svaret skulle elevene skrive i rutene på bingobrettet. Tekstopp-gavene ble nøye gått igjennom, og læreren forsikret seg at alle hang med ved å sjekke svarene underveis i gjennomføringen. Til slutt var det trekning om tallene, og første elev med fire på rad vant. Elevene så ut til og trives på gruppen, og fikk tett oppfølging av voksen.

Ut ifra observasjonene ser det ut til at undervisningen for det meste foregår i mainstream-klasserommet, med unntak av noen økter. Under intervjuet ser det ut til at lærerne synes mainstreaming er positivt, men at tospråklige elever med særskilte behov har nytte av å få tettere oppfølging på liten gruppe sammen med ekstralærer i noen av fagene. Jostein uttrykker at det bør varieres hvem som er ute på gruppe (jf. sitat tidligere i underkapittelet). Elevene kan også ha nytte av 'pull-out'-grupper for å heve kompetansen ytterligere på majoritetsspråket (jfr. Baker, 2011). Olga på 4. trinn nevner ei jente som ser ut til å ha nytte av å være på liten gruppe med tanke på å snakke høyt foran andre. Baker (2011) sier at 'pull-out' kan fungere godt for å heve tospråklige elevers selvtillit i majoritetsspråket.

I prinsippet skal tospråklige elever delta i undervisningen på lik linje med de andre elevene (jf. Opplæringsloven, 1998), og dette ser de ut til å ivareta godt på 1. trinn. Selv om de også mener at dette helt klart er positivt på 4. og 5. trinn også, ser lærerne også behovet for å iblant ta ut elever på gruppe for tettere oppfølging, og gjennomgang av arbeidet på et mer detaljert nivå. Lærerne på 4. trinn uttrykker at dette bør være varierte grupper, og at det likegodt kan være elever med særskilte behov, så vel som ressurssterke elevene som er ute. Her kan det se ut til at 4. og 5. trinn benytter mainstreaming med 'pull-out' (jf. Baker, 2011). Undervisningen foregår i hovedsak i klasserommet med alle elever tilstede, med samme mål, og arbeidsmetode for elevene (jf. Selj & Gold, u. u.). Noen av de tospråklige elevene er jevnlig ute på grupper for å styrke begrepsforståelse (majoritetsspråklig styrking) i ulike fag. På 1. trinn gjennomføres mainstreaming. Alle elevene deler samme rom, mål og arbeidsmetode (jf. Selj & Golden, u. u.), og undervisningen gjennomføres på norsk (jf. Carrasquillo & Rodríguez, 2002) For å tilnærme seg inkluderingsprinsippet, må ikke bare

elevene være i samme rom, men også få mål, og arbeidsmetoder tilpasset sine forutsetninger (jf. Strømstad, Nes og Skogen, 2004).

Jostein sier at det bør varieres hvem som er ute på gruppe. I realiteten ser det ut til at det er noen av de samme elevene som er ute med ekstralærer i engelsktimene, og i matematikktimene. Dette kan virke motstridende til at tospråklige elever skal delta i undervisningen på lik linje med de andre elevene (jf. Opplæringsloven, 1998), spesielt på engelskundervisningen, hvor elevene er på gruppe tre av tre engelsktimer i uken. Her mister disse elevene ordinær engelskundervisning som foregår i klassen. Selv om det blir vurdert av lærerne til å være en nyttig ressurs, ser det også ut til at den kan ta mye av elevenes tilhørighet i klassen under ordinær undervisning. Her kunne trinnet vurdert å ta ressursen inn i den ordinære undervisningen, for å inkludere tospråklige elever. De kunne allikevel ha jobbet med samme arbeidsoppgaver, som de gjør på 'pull-out'-gruppe. For å innfri inkluderingsprinsippets rammer bør arbeidet foregå på denne måten, framfor å ekskludere elevene.

Lærerne uttrykker at mainstreaming er positivt for sosialiseringen av elevene. Mainstreaming-tankegangen er et godt grunnlag for å tilegne seg et inkluderende klasserom. Det ideelle hadde vært om lærerne jobbet ut fra et inkluderingsperspektiv. Inkludering handler om klasserommets tilpasninger til elevene (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004), ikke bare gjennom å arbeide med ulike spor i samme læreverk, men å åpne for at elevene kan arbeide med andre oppgaver enn resten av klassen. Elevene kan ha andre bøker, som er nærmere tilpasset deres behov. Elevene kan også få en oppgave på morsmålet (jf. kvalitativ differensiering kap. 2.2). Undervisningens gjennomføring på 5. trinn er tilnærmet kvantitativ differensiering (jf. Engen & Lied, 2011), da tilpasningen er at elevene følger ulike nivådelinger i læverket. Denne formen for tilpasning justerer mengde og vanskelighetsgrad, men innholdet er det samme for alle elevene (jf. mainstreaming).

En justering lærerne kunne gjort for å få tospråklige elever med særskilte behov ytterligere inn i klassen, er å bruke ekstralærer-ressursen inne i klassen i noen av timene. På denne måten ville det blitt bedre voksentetthet i mainstream-klasserommet. Ekstralæreren kunne da hatt ansvaret for oppfølgingen av de tospråklige elevene. Her kunne da arbeidsmetodene for de tospråklige elevene være ytterligere tilrettelagt. Oppgaven kunne være delvis på morsmål, eller vært av andre typer oppgaver enn hva resten av klassen har (jf. kvalitativ differensiering, og inkludering).

Lærerne på 4. trinn beskriver at de har jobbet godt med at klasse miljøet skal være slik at det er toleranse ovenfor forskjellighet. Opplæringen i skolen skal bidra i utviklingen til toleranse og respekt (jfr. Østbergutvalget, 2010), hvilket lærerne på 4. trinn vil bidra med da de jobber for et godt klasse miljø hvor det er aksept for å være forskjellige. Her ser lærerne ut til å forholde seg naturlig til forskjeller, og at det snakkes åpent om å ha toleranse ovenfor hverandres ulikheter (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Dette er på god vei mot en inkluderende tankegang.

Da det gjelder gruppene elevene er ute på (på både 4. og 5. trinn), kan det virke som at dette er av monoglossisk art, da denne foregår på majoritetsspråket (jfr. García, 2009), med unntak av en økt lærerne fortalte om, hvor de hadde forsøkt å trekke inn den ene elevenes morsmål. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2. Her ser det monoglossiske ut til å være selve hensikten med arbeidet, da det går på å lære de tospråklige elevene med særskilte behov norsk. Lærerne kunne ha gjort gruppearbeidet mer heteroglossisk ved å snakke om begrepene både på barnets morsmål og på norsk, slik de hadde prøvd på 4. trinn. De kunne for eksempel snakket om begrepskortene på begge språk, høre på forskjellene på lydene, sammenlikne ord og bokstaver (jf. Østergaard, 2013). Da det gjelder matematikk-gruppen jeg observerte på 5. trinn kunne denne vært mer heteroglossisk om ekstra-læreren hadde snakket om ulike begreper på elevenes morsmål, i tillegg til på norsk. Elevene kunne også skrevet tallene i bingoen på sitt morsmål, for å ha en mer dynamisk tilnærming (jf. García, 2009).

Ut ifra dette materialet ser det ut til at lærerne er enige om at det positive med mainstreaming er at det er bra for det sosiale, samtidig som at elevene kan lære av hverandre. Lærerne ser også ut til å føle behov for å ta ut elever på gruppe for å trene begrepsforståelse, og for å skape trygghet for elevene, men at det da er viktig at disse gruppene er varierende. På 1. trinn ser lærerne på mainstreaming som naturlig, da opplæringen på 1. trinn er nokså grunnleggende i seg selv. Lærerne reflekterer over at det på høyere trinn kan være lurt å ta elevene ut på grupper for styrking av, for eksempel, begreper. Her kan det del-konkluderes med at lærerne jobber mer innenfor et mainstream-perspektiv, enn et inkluderingsperspektiv. Det er kvantitativ differensiering, og monoglossisk ideologi som ser ut til å gå igjen i klasseromssituasjonen. For at lærerne skal styre mot en mer inkluderende praksis, med kvalitativ differensiering og heteroglossisk ideologi, kan de kulturelle forskjellene ivaretas ytterligere. Dette kan gjøres ved å bruke ekstralærer-ressursen inne i klasserommet, og gi

tospråklige elever muligheten til å sjonglere mellom språk i sine arbeidsoppgaver inne i klasserommet.

4.2 Planlegging og gjennomføring av undervisning

Dette kapittelet er todelt. Den første delen dreier seg om lærernes planlegging av undervisningen, og den andre delen om gjennomføringen av undervisningen. I hver del presenteres materialet først, og drøftingen til slutt. Som i forrige underkapittel vil også denne delen også belyse begrepene: *mainstreaming*, *pull-out*, *inkludering*, *monoglossisk* og *heteroglossisk*, *kvantitativ-* og *kvalitativ differensiering*. I tillegg vil også *skole-hjemsamarbeid* (jf. kap. 1.3 og 2.3) og *tilpasset opplæring* (jf. kap.2.2) bli drøftet.

Planlegging av undervisningen

Under intervjuene stilte jeg spørsmål til lærerne om hvordan de går fram for å planlegge undervisningen til et flerkulturelt klasserom, og om det er noen utfordringer ved dette. På 1. trinn svarte de at de ikke trenger å tenke noe spesielt på de tospråklige da 1. trinn, som sagt tidligere, er mye begynneropplæring og fokus på begrepslæring i utgangspunktet. Dorris og Sabrina ser derfor ingen spesielle utfordringer ved dette. På 4. trinn forteller lærerne at de planlegger tilrettelegging av opplegg for de tospråklige elevene, slik de planlegger undervisning for elever med særskilte behov. Her bruker de tolærersystemet som ressurs ved at den ene læreren planlegger undervisningen for gjennomsnittseleven, mens den andre planlegger for elevene med særskilte behov, og motsatt ettersom hvilket fag det er. Noen av elevene har tilpassede bøker i enkelte fag. Det er bøker fra lavere trinn, som de klarer å jobbe selvstendig med. De har også lekser i disse bøkene. I RLE, naturfag og samfunnsfag de tospråklige følger elevene faget på lik linje med de andre elevene i klassen. På 5. trinn forteller Sian at når hun skal planlegge norskunderundervisning tilpasser hun ved å gi elevene i klassen lesing og enkle spørsmål til teksten for å øve på leseforståelse. Eller så er oppgaven å skrive fortelling, da Sian mener at dette tilpasser seg selv ved at elevene med særskilt behov vil skrive mindre, og de faglig sterke elevene mer (mengdedifferensiering).

Under alle intervjuene uttrykket lærerne at det er noen utfordringer de møter i planleggingen, og gjennomføringen av undervisningen. Det ene er begreper hos tospråklige elever, at selv de enkleste ting kan misforstås. Derfor fokuserer lærerne på begrepstrening gjennom all undervisning, stopper opp ved ukjente ord og forklarer. Sian forteller om gruppe med

tospråklige som er ute og arbeider sammen med ekstralærer noen timer i uka, som har spesielt fokus på begrepsforståelse i både norskfaget og matematikk. Lærerne på 1. trinn terper mye på begreper, nettopp fordi det er 1. trinn og alle elevene har behov for begrepstrening i ulike fag. Og som Sabrina (kontaktlærer 1. trinn) uttrykker:

”I norskundervisningen i 1. klasse så jobber vi ukentlig med begreper. Så de får en del påfyll.”

En av timene jeg observerte på 1. trinn startet de dagen med samling, og her merket jeg meg grundigheten rundt å stoppe opp ved begreper, som tilsynelatende virker nokså grunnleggende. I samlingene kommer elevene over ordet ’mygg’. Sabrina spør elevene om de vet hva en mygg er. Noen av de tospråklige elevene rister på hodet. Sabrina forklarer. Hun bruker konkrete da hun snakker. Hun bruker en stein, en fjær og snakker om hva som er tyngst, og viser med steinen og fjæra hva ’tyngst’ betyr. Lærerne sier selv under intervjuet at de alltid har alle elevene i klasserommet, eller deler inn i grupper, eksempelvis på stasjoner, ut ifra nivå, ikke språklig bakgrunn, fordi det generelt på 1. trinn er behov for en nøyere gjennomgang av det meste, enn hva det er på høyere trinn.

I en annen time jeg observerte på 1. trinn leste Dorris (kontaktlærer) med en gruppe elever. Her stoppet hun opp og forklarte blant annet ordet ’elev’ for den ene tospråklige eleven. I feltsamtalen etter endt undervisningstime, fortalte Dorris at hun så på eleven at hun ikke forstod hva ordet betydde. Her er det tydelig at lærerne kjenner elevene godt, og vet når det er behov for å gå igjennom enkelte ord.

I tillegg til begreper, synes også lærerne at skole-hjemsamarbeid er utfordrende i planleggingen, og gjennomføringen av undervisningen fordi tospråklige elever ikke får samme oppfølging hjemme, noe som derfor fører til at de ligger bak de andre elevene. Lærerne skulle samarbeidet var tettere for å kunne få bedre framgang i skolearbeidet, som Olga (kontaktlærer på 4. trinn) uttrykker under intervjuet:

”(...) også hadde jeg ønsket enda tettere forhold med foreldrene da det gjelder lesetrening. (...) det hadde vært mye lettere om vi hadde hatt støtte fra foreldrene og en forventning hjemme, og den har vi ikke. Da blir det til at vi jobber her, også blir det lite jobbing hjemme.”

Barbara (kontaktlærer 4. trinn) utfyller:

”Og problemet for foreldrene er jo det at de kan så lite norsk, og de må ty til eldre søsken og eldre søsken har ofte ikke tid fordi de har nok med sine lekser, sine aktiviteter og sine venner. Og da blir ikke leksene fulgt opp på den måten som vi skulle ønske.”

Lærerne på 4. trinn er reflekterte over dette temaet og sier selv at de forstår at foreldrene kanskje kommer fra land hvor skolesystemet ikke fungerer på samme måten som det gjør i Norge, og lærerne uttrykker at det bør være skolens, eller kommunens ansvar å tilrettelegge for, og gi opplæring til minoritetsforeldre som kommer til Norge og skal ha barna sine inn på norsk skole. Denne tematikken trekker også lærerne på 5. trinn fram. Oppfølging av leksene vil skape framgang på skolen, slik også lærerne på 4. trinn uttrykker.

Lærerne ser ut til å være enige om at begreper i ulike sammenhenger er utfordrende. Begrepstrening er derfor noe lærerne tar hensyn til i planleggingen av undervisningen for tospråklige elever. Det er bra at lærerne fanger opp tospråklige elevers behov, og tilrettelegger etter dette (jf. tilpasset opplæring kap. 2.2). 4. trinn forteller at de tilrettelegger opplegg for de tospråklige elevene, som at de tilpasser for elever med særskilte behov. Her er det grunn til å spørre om elever med særskilte behov har samme behov som tospråklige elever. Det er vel ikke alltid tilfelle, da tospråklige elever gjerne har problemer med majoritetsspråket, noe norske elever allerede har utviklet. På den andre siden kan det være at tospråklige elever som trenger trening i norsk, er på samme skriftlig nivå, som elever med særskilte behov. Når trinnene trener på begreper, ser det ut til at dette foregår på norsk. Dermed er denne opplæringen av monoglossisk art (jf. García, 2009). Dette kunne vært gjort mer heteroglossisk ved å sammenlikne begreper på morsmål og majoritetsspråk, samt benytte bilder som supplement. På 4. trinn har de gjennomført heteroglossisk metode. Dette utypes under neste del av underkapittelet.

Lærerne ser også på samarbeidet mellom skole og hjem, som utfordrende. Det trekkes blant annet fram at foreldrene ikke har mulighet til å følge opp og hjelpe til med lekser hjemme. Samarbeidet mellom lærere og foreldre kunne ha vært en nyttig ressurs for å skape bedre læring for elevene, om det hadde vært tettere oppfølging på hjemmebane. Det positive er at lærerne er reflekterte rundt temaet, og viser forståelse for at det kan være utfordrende å sette seg inn i den norske skolen. Lærerne på 4. trinn viser ydmykhet, og ønske om å strekke ut en hånd til denne foreldregruppa. Alternativet kunne være at lærerne tenkte at foreldrene ikke er engasjert i barna deres sin skolegang (jf. Carrasquillo & Rodríguez, 2002). Når skole-hjemsamarbeidet ikke fungerer optimalt, slik som ved disse trinnene, fører dette til en tapt

mulighet for heteroglossisk arbeid. Uten foreldrenes engasjement i skolehverdagen blir det mer utfordrende å få nødvendig oppfølging til å mestre begge språkene. Jeg nevnte tidligere (jf. kap. 1.3) at et godt samarbeid mellom skole og hjem er av stor betydning, fordi foreldrenes påvirkning av barna er stor (jfr. Danbolt & Hugo, 2012). Skolens samarbeid med minoritetsforeldre blir sett på som svært utfordrende, og foreldrene er mest sannsynlig ikke kjent med hvordan skole-hjemsamarbeidet fungerer, og da er det lærerne og skolens ledelse som må på banen og bistå, for eksempel ved å arrangere *foreldreskole*. Et tiltak som kan bidra til forbedringer med tanke på foreldresamarbeid (jfr. Nordahl, 2007, og Fagerlund skole med *familielæring*). Alle voksne ved skolen må bidra til å inkludere minoritetsforeldre i skolehverdagen. Det må gis konkrete beskjeder om hva som skal til for at de skal kunne hjelpe barna sine på best mulig måte (jf. Carrasquillo & Rodriguez, 2002). Her kan altså skolen, ved ledelsen og lærere, tilby foreldre en opplæring i det å være foreldre i norsk skole.

I underkapittelets neste del presenteres lærernes gjennomføring av undervisningen.

Gjennomføring av undervisningen

Ut ifra mine observasjoner på de tre trinnene var mange av timene forholdsvis likt oppbygget. Timene startet med en felles introduksjon av læreren først, før elevene jobbet individuelt med oppgaver etterpå. Jeg har i denne delen av underkapittelet valgt å trekke fram et eksempel på undervisningsopplegg fra hvert trinn. På slutten av hver presentasjon av material på hvert trinn, trekker jeg linjer fra materialet til relevant teori, tidligere forskning og politisk kontekst.

1. trinn

På 1. trinn observerte jeg en økt med stasjonsarbeid i norsk. Her var elevene delt inn i 4 grupper ut ifra faglig nivå. Lærerne hadde felles gjennomgang på starten av økten, hvor de gikk igjennom de fire stasjonene og fordelte gruppelederansvar til én elev på hver gruppe. Elevene fordelte seg så på gruppene. Sabrina var på stasjonen hvor det var skriving. Her skulle elevene skrive setninger som Sabrina leste opp. Elevene måtte huske på punktum og stor bokstav i ny setning. Dorris var på stasjonen med veiledet lesing. Her snakket elevene først om ukas bokstav, før de snakket om bildene i boka de skulle lese, deretter leste elevene teksten etter tur. På stasjonene med spill og jobbing med norsk arbeidsbok var assistenten tilstede. På spillstasjonen skulle elevene spille memory med rimeord, og på arbeidsbokstasjonen skulle elevene jobbe to sider videre med ukas bokstav. Jeg bestemte

meg for å følge en av gruppene for å få med mest mulig av det som foregikk på de ulike stasjonene.

På skrivestasjonen til Sabrina leste hun setningen ord for ord og passet på at alle elevene fikk med seg det som ble sagt. Hun kikket på setningene til elevene og noterte seg om det var noe noen måtte trene ekstra på. I friminuttet spurte jeg Sabrina hva som gjøres med de som må trene mer på for eksempel bokstaven P. Da fortalte hun at elevene det gjelder får ekstra lekser om det de må trene mer på, og eventuelt ekstra gjennomgang på skolen.

På veiledet lesing fikk elevene skrive ukas bokstav på tavla, både stor og liten, før de snakket om bildene i boka. Her stilte Dorris spørsmål om de kunne se noe på bildet som hadde ukas bokstav i seg. Deretter leste elevene teksten sammen i kor, for så å lese etter tur. Dorris stoppet opp underveis og forklarte ulike begreper de kom over, som kunne være vanskelige. For eksempel ordet ”vær”, som kan være både sånn som er ute og et dyr.

På spillstasjonen gikk elevene sammen to og to for å spille memory og pare sammen rimeord. Dette var en nokså selvgående stasjon, men assistenten gikk mellom denne stasjonen og arbeidsbokstasjonen. Det så ut til å fungere godt. Noen av de tospråklige elevene var flinke til å spørre assistenten hva ulike ord betydde. På arbeidsstasjonen, som var i samme rom, jobbet elevene nokså selvstendig med ukas bokstav. Her skulle de blant annet spore over bokstavene, skrive den selv, sette strek fra bokstaven til bildene som har denne bokstaven i seg. Her spurte også noen av de tospråklige elevene om hjelp til å få forklart hva noen av bildene var.

Elevene så ut til å være drillet på stasjonsarbeid da de visste hva som foregikk på de ulike stasjonene, jobbet effektivt og fulgte gruppelederen til neste stasjon. På slutten av arbeidet samlet klassen seg og snakket om hvordan arbeidet hadde gått. Hver gruppeveileder fikk sette ord på hvordan gruppen hadde arbeidet. Om det hadde vært god arbeidsro og effektiv jobbing., eller andre aktuelle ting.

På 1. trinn ble undervisningen gjennomført i mainstream-klasserommet (se også tabell 7). Her var alle elevene tilstede i klasserommet, og arbeidet ut fra samme mål og metoder (jf. Selj & Golden, u. u.). I tillegg ble undervisningen holdt på norsk (jf. Carrasquillo & Rodríguez, 2002). Hvis undervisningen skulle fulgt inkluderingsprinsippet (jf. kap. 2.2) i større grad burde undervisningen hadde mer tilrettelagte mål for elevene på de ulike nivåene,

samt at morsmålet kunne flettes ytterligere inn i opplæringen (jf. kvalitativ differensiering, og heteroglossisk ideologi).

Undervisningen var enspråklig opplæring som ble gjennomført på majoritetsspråket (jf. Baker, 2011). Den så også ut til å være av monoglossisk art (jf. García, 2009), som tydeliggjort i tabell 7), fordi elevene ser ut til å kun lære majoritetsspråket på skolen:

(...)monoglossic belief which assumes that legitimate linguistic practices are only those enacted by monolinguals (García, 2009, s. 115).

Med unntak av én på 1. trinn, som får morsmålsopplæring to timer i uka, lærer de andre tospråklige kun norsk på skolen. De tospråklige elevene på 1. trinn snakker morsmål hjemme, men får ikke annen opplæring i språket. Jeg ble nysgjerrig på dette under observasjonene, og spurte lærerne under intervjuet om de noen gang bruker elevenes morsmål i noen sammenheng, hvorpå lærerne kunne fortelle at de ikke gjør det. De forteller videre at de ikke mener at elevene ikke skal utvikle morsmålet, men at kompetansen på morsmålene er ikke-eksisterende. For å gjøre undervisningen mer heteroglossisk kan elevene selv være gode hjelpere i sitt morsmål. Som nevnt tidligere handler det om å flette de tospråklige elevenes morsmål inn i den ordinære undervisningen, og i klasserommet sammen med de andre elevene (jf. inkludering, kvalitativ differensiering og heteroglossisk ideologi).

Med tanke på stasjonsarbeidet jeg observerte på 1. trinn ønsker jeg å trekke linjer til Early Years Literacy Program (jf. Palm & Stokke, 2013). I forskningen til Palm og Stokke ble stasjonsarbeid sett på som positivt i arbeidet med tospråklige elever, men at det var noen svakheter ved opplegget, blant annet at det kun var én lærerstyrt stasjon og at elevene ellers ble overlatt til seg selv. På 1. trinn var denne problematikken løst ved at de hadde en voksen i hvert rom, noe som derfor fører til god voksentetthet per gruppe. For at metoden kunne vært mer heteroglossisk, kunne det for eksempel på skrivestasjonen vært slik at setningene ble skrevet både på morsmål og på norsk, og at elevene kunne prøve å skrive på de ulike språkene. På veiledet lesing kunne de tospråklige elevene fortalt hva de ulike tingene på bildene heter på deres morsmål, og om dyrene finnes i deres hjemland. Og på spillstasjonen kunne eleven sjekket om rimeordene rimer om de oversetter dem til eget morsmål.

4. trinn

Fra 4. trinn har jeg valgt å løfte frem et eksempel fra en matematikktime jeg observerte, hvor alle elevene var inne i klassen og ei tospråklig jente strever med divisjon i sin tilpassede

matematikkbok. Økten startet med at alle elevene var inne i klassen og hadde felles gjennomgang av divisjon, før elevene skulle jobbe selvstendig i matematikkboken. Her har tre av elevene matematikkbok for lavere trinn som tilpasning, deriblant den ene tospråklige jenta; Hun rekker opp hånda og Olga kommer bort for å hjelpe til. Olga finner klosser til å konkretisere regnestykkene. Olga viser hvordan jenta kan bruke klossene, og støtter henne i arbeidet og forklarer oppgavene. På grunn av god voksentetthet denne timen har læreren tid til å gi eleven tett oppfølging. Læreren setter ord på situasjonen med voksentetthet i etterkant av timen. Olga skulle gjerne hatt flere voksne inne i undervisningstimene oftere. Da jenta brukte klossene til å løse regnestykket 13:4 satte hun ut fire klosser, som er 'personene' det skal deles på, også porsjonerer hun ut de 13 brikkene, og får én i rest. Neste regnestykke er 13:3, da ser hun en enkel løsning og tar bort den ene 'personen' fra i stad, og fordeler de resterende klossene på de som er igjen.

På 4. trinn minner undervisningen mer om inkludering (jf. kap. 2.3), enn om mainstreaming. Noen av elevene har tilpassede bøker. Bøkene tar hensyn til elevens forutsetninger, og det eleven har behov for å trene på. Ved at eleven arbeider med andre typer oppgaver, men allikevel er deltakende i klassen med de andre elevene, kan knyttes til kvalitativ differensiering (jf. Engen & Lied, 2011). Under den ene 'pull-out' undervisningen på 4. trinn, arbeidet assistenten med den ene tospråklige eleven både på morsmål, og på norsk, noe som igjen kan knyttes til kvalitativ differensiering. For å skape ytterligere inkluderingsramme kunne de tospråklige elevene arbeidet mer med sitt morsmål inne i klassen. Selv om de tospråklige elevene arbeider med andre temaer, eller oppgaver enn de andre elevene, kan de allikevel delta i klasserommet (jf. kvalitativ differensiering).

I likhet med 1. trinn var undervisningen på 4. trinn enspråklig opplæring som ble gjennomført på majoritetsspråket i mainstream-klasserommet (jf. Baker, 2011). Undervisningen ble gjennomført på norsk (se også vedlegg 2), noe som tyder på monoglossisk ideologi (jf. García, 2009). To elever på trinnet får morsmålsopplæring to timer i uka. De tospråklige elevene på trinnet snakker morsmål hjemme, men med unntak av de to elevene som får morsmålsopplæring på skolen, er det ingen annen stimulering av førstespråket. Jeg ble nysgjerrig på dette under observasjonene, og spurte lærerne under intervjuet om de noen gang bruker elevenes morsmål i noen sammenheng, hvorpå Barbara (kontaktlærer på 4. trinn) svarer:

”I dag så gjorde assistenten, eller assistenten litt, tok engelsk, og han syntes det var spennende med engelsk. De tok så det norske ordet, også sa han det på arabisk, da får han jo litt sammenheng mellom begreper, og forhåpentligvis mer forståelse på alle tre språkene.”

Ut ifra dette utsagnet ser jeg at Barbara har reflektert over det, og utforsket bruken av morsmål på den ene tospråklige eleven, som kom til Norge for kort tid siden og ikke har noe særlig med norske begreper enda. Det er positivt at lærerne prøver ut, selv om de ikke føler seg trygge på ulike morsmål som er representert i klassen. Elevene selv kan jo være gode hjelpere i sitt morsmål. Ut ifra det Barbara fortalte under intervjuet, kan det sies at den ene tospråklige gutten på 4. trinn får en mer heteroglossisk tilnærming (jfr. García, 2009), da han arbeider med begrepstrening. Her blir begge språk stimulert til en viss grad, selv om morsmålet ikke blir *utviklet*. Det er ytterligere potensiale til å bli mer heteroglossiske. Som nevnt tidligere handler det om å flette de tospråklige elevenes morsmål inn i den ordinære undervisningen, og i klasserommet sammen med de andre elevene (jf. inkludering, kvalitativ differensiering og heteroglossisk ideologi).

I matematikkøkten på 4. trinn hadde lærerne tilpasset ved å gi elevene særskilt behov egne bøker fra lavere trinn. Og i denne timen var det god voksentetthet, og Olga hadde mulighet til å gi den ene jenta tett oppfølging. Her møter lærerne alle elevenes ulike forutsetninger (jf. Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er positivt at læreren vier ekstra oppmerksomhet til elevene som trenger det. Boken til elevene var en annen enn de andre elevene i klassen, noe som kan knyttes til kvalitativ differensiering (jf. kap. 2.2). Her møtes eleven ut fra sin forutsetning, selv om det vil si å arbeide med et annet mål, enn resten av klassen. For å gjøre denne undervisningen mer heteroglossisk kan de tospråklige elevene oppfordres til å telle på morsmålet, da dette ofte er lettere for elevene enn å telle på norsk. På denne måten ville elevene få en mer kvalitativ differensieringsform, og dermed være ytterligere inkludert i læringsmiljøet, med sine forutsetninger.

5. trinn

På 5. trinn vil jeg trekke fram observasjonen jeg gjorde i en av norsktimene hvor alle elevene var inne i klassen. De skal jobbe med bøyning av adjektiv, noe de har jobbet med tidligere i uken også. Det er egentlig to-delt matte og norsk, men Jostein var på et møte. Alle elevene har samme norsk bok, uavhengig av nivå. Siden dette nå er kjent stoff for elevene lar Sian elevene jobbe selvstendig videre i arbeidsboken etter en kort gjennomgang av sidene som

skal gjøres. Jeg går rundt og observerer og merker meg at to av de tospråklige elevene har misforstått oppgaven, og har løst den feil. De rekker ikke opp hånda, så de er nok ikke klar over at de har misforstått. Læreren ser ikke dette, noe som er forståelig da eleven ikke rekker opp hånda, og læreren er alene i klassen med 33 elever. Sian går rundt i klassen og hjelper de elevene som rekker opp hånda. Jeg hører den ene tospråklige gutten si til sidemannen at det blir vanskelig for han på den ene oppgaven, hvor det dreier seg om uttrykk og ordtak vi har i Norge. Gutten sier selv at han ikke er kjent med dette siden han ikke er norsk, men han rekker ikke opp hånda. Han snakker heller med sidemannen om det, sidemannen svarer på noen av oppgavene, men det viser seg at også han er usikker på noen av dem. I friminuttet etter undervisningen sier Sian at tilpasningen er ressursavhengig. Det er for lite med én lærer på 33 elever. Jeg ble nysgjerrig på bøkene, at alle har like selv om de er på så ulike nivåer. Sian kunne fortelle at alle har lik norsk bok, og at de har samme lekser. De hadde tilpassede oppgaver før, som de fikk av ekstralærer, men at de har valgt å gå bort i fra dette fordi det ble mye snakk om det fra andre elever i klassen.

I likhet med de to andre trinnene gjennomfører også 5. trinn enspråklig opplæring (jf. Baker, 2011). Undervisningen foregikk på norsk, og er derfor av monoglossisk art (jfr. García, 2009), som tydeliggjort vedlegg 2, med unntak av den ene eleven på 5. trinn, som får morsmålsopplæring to timer i uka. De tospråklige elevene på 5. Trinn snakker morsmål hjemme, i likhet med de tospråklige elevene på de andre trinnene. Lærerne 5. trinn ser ikke ut til å benytte barnas morsmål i undervisningssammenheng. Opplæringen stimulerer derfor bare utviklingen av majoritetsspråket. I likhet med de andre lærerne uttrykker Sian og Jostein at de ikke mener at elevene ikke skal utvikle morsmålet sitt, men at de ikke har kompetansen som kreves for å kunne få til dette. Her snakket lærerne om språklig kompetanse i for eksempel arabisk. For at denne undervisningsøkten kunne blitt av mer heteroglossisk, kunne Sian spurt elevene som er tospråklige om hvordan de vil beskrive noe på sitt morsmål. De kunne også fått muligheten til å skrive svarene i boka både på morsmål og på norsk (sett at elevene kan morsmålets skriftspråk). Da det gjelder uttrykkene og ordtakene fra det norske språkene, kunne de tospråklige elevene fått i utfordring og skrive ned ordtak fra deres hjemland og beskrive om noen likner på de norske.

I norskøkten på 5. trinn kan det se ut til at elevene blir møtt med samme forutsetning, istedenfor ulik, i form av at elevene arbeider i samme bok, etter samme nivå. Sian forteller at elevene hadde ulike bøker tidligere, men at de valgte å fjerne disse da elevene reagerte på at bøkene så annerledes ut. Her velger læreren å fjerne problematikken, framfor å gjøre noe

med den. Elevene bør få tilrettelagte utfordringer etter sine behov (jf. Østbergutvalget, 2010), og opplæringen skal fremme toleranse og respekt. Her kunne lærerne jobbet mer med å skape et inkluderende klassemiljø, hvor aksepten for ulikheter er imøtekommet. Det er en lærers jobb å dyrke gode holdninger hos elevene (jf. Arnesen, 2004).

Sian understreker at tilpasningen avhenger av voksentettheten i klasserommet. De har også tenkt på plasseringer i klasserommet, slik at elevene med særskilt behov får sitte med ressurssterke elever som kan hjelpe til. Jeg observerte at den ene eleven forsøkte å hjelpe til. Selv om min observasjon ikke viste at dette var vellykket i stor grad, er det mulig at dette fungerer godt i andre sammenhenger. Min observasjon har ikke vart over tilstrekkelig tid, til at jeg kan konkludere med hva som fungerer, kontra ikke fungerer. Det positive er at lærerne ser muligheter i klasserommet. Lærerne velger å spille på ressurser de har i medelever. Jevnaldrende er av stor betydning (jf. Frønes, 2006), og barn lærer sammen med andre, for så å mestre oppgaver på egenhånd (jf. Vygotsky, 2001). Elevene kunne hatt tilpassede bøker, for å kvalitativt differensiere (jf. Engen & Lied, 2011). På denne måten kunne elevene muligens mestre flere oppgaver på egenhånd.

Som vi har sett i analysene, blir undervisningsøktene på trinnene for det meste gjennomført via mainstreaming, med unntak av noen økter hvor lærerne underviste 'pull-out'-grupper parallelt (jf. Baker, 2011). Elevene arbeidet med samme mål, og samme tema, men på 5. trinn på ulike spor i matematikk, og engelsk (jf. kvantitativ differensiering). Da det gjelder den monoglossiske tilnærmingen som ser ut til å gå igjen i de observerte undervisningstimene. Som jeg skrev i innledningen er den norske politiske konteksten av nokså monoglossisk tankegang med fokus på norskopplæringen til tospråklige elever. Tospråklige elever har rett til morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring til eleven kan tilstrekkelig norsk (jfr. Opplæringsloven, 1998). Dette kan være med på å forklare hvorfor lærerne legger fokuset på majoritetsspråket i sin undervisning, da det ikke er noen føringer på at elevene skal fortsette opplæringen på morsmålet parallelt med ordinær undervisning, eller flettet inn i ordinær opplæring. Ved at den politiske konteksten er monoglossisk oppbygget, kan et mulig utfall være at elevene mister sitt morsmål i generasjonene, da fokuset er opplæring på norsk. Det som kan gjøres for å dyrke undervisning som er nærmere inkluderingsprinsippet (jf. kap. 2.3), er å anerkjenne elevenes ulike språk. Og å tydeliggjøre de ulike kulturene som er representert. Dette kommer jeg nærmere innpå i neste underkapittel.

4.3 Tydeliggjøring av det flerkulturelle mangfoldet i klassen

Som i de to foregående underkapitlene vil jeg også her presentere mitt materiale, før jeg drøfter opp mot teori. I dette underkapittelet trekkes også begrepene (alle fra kap. 2): *mainstreaming, pull-out, inkludering, monoglossisk og heteroglossisk* fram. I tillegg kommer begrepet *fest-bruker* og *hverdags-bruker* inn (jf. Skoug, 1989).

Ut ifra mine observasjoner (se tabell 7 og vedlegg 2) så det ikke ut til å være noen form for tydeliggjøring av mangfoldet på noen av trinnene. Det var ingen plakater, flagg eller liknende på veggene, eller hilsninger på ulike språk, som jeg kunne observere. Jeg spurte lærerne om dette under intervjuet, da jeg tenkte at det kunne være at de har hatt markeringer, eller andre former for tydeliggjøring tidligere, eller noe jeg ikke hadde fått med da jeg gjennomførte feltarbeidet.

Alle tre trinnene fortalte om internasjonal dag i forbindelse med FN-dagen, som markeres ved skolen hvert år. Denne markeringen gjennomføres for å verdsette det flerkulturelle mangfoldet på skolen. Her holder rektor tale om at mangfoldet ved skolen er en viktig ressurs, og en positiv faktor for skolen. Noen av foreldrene inkluderes i planleggingen av dagen, og bidrar med å lære bort sanger, danser og leker. På slutten av dagen gjennomføres en flaggparade med hjemlandenes flagg, og elevene 'myldrer' for å se på plakater som er laget fra de ulike landene som er representert, samt å få en smakebit av ulike matretter fra utvalgte land. Utenom dette gikk lærernes kommentarer spesielt på RLE-faget, da det gjaldt tydeliggjøring av mangfold:

"Det har vi ikke gjort (...) Vi gjør ikke noe spesielt med det inne i klassen, men kanskje vi burde ha gjort det?" (Dorris, kontaktlærer 1. trinn).

"I RLE, så synes jeg vi får til det da vi snakker om religion, og hvem sin religion det er. Og det er viktig også, da det er mange ulike religioner i klassa. (...) jeg tror også at elevene synes det er interessant da de andre elevene forteller om sin religion. (...) men vi kunne brukt språkene mer til å telle og sånn, for vi har mange ulike språk." (Olga, kontaktlærer 4. trinn)

"I RLE har vi gjort det. Da hadde en elev med seg drakt fra sin religion og holdt foredrag for klassen en hel time. Det var kjempespennende for de andre elevene!" (Sian, kontaktlærer 5. trinn)

”(...) vi tar det litt underveis i undervisningen, om vi kommer over noe som vi kan knytte til ulike land og forskjellig, så gjør vi det.” (Sian, kontaktlærer 5. trinn)

Ut ifra disse utsagnene ser jeg at lærerne har reflektert over tydeliggjøring, men samtidig kunne se ut til å få en påminnelse da jeg spurte om det. De reflekterte over at dette er noe de kanskje burde gjøre mer av. Ved at lærerne reflekterer over situasjonen viser et godt grunnlag for å iverksette tiltak for tydeliggjøring. Det viser at lærerne er bevisste hvilke muligheter de har i et flerkulturelt klasserom. Dette kan bygges videre på, for å skape en inkluderende klasseramme. Elevenes religioner og kulturer er en viktig del av deres identitet, og for å støtte oppom å være stolte av hvor de kommer fra (jf. Danbolt & Hugo, 2012; Østergaard, 2013). En inkluderende skolepolitikk ser på mangfoldet som en berikelse (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004), noe som kunne ha kommet tydeligere fram i klassene om dette mangfoldet hadde blitt synliggjort.

På de tre trinnene ser det ut til å være mainstreaming i den forstand at de tospråklige elevene har kommet inn i klassen, men at dette ikke har endret klassekulturen, da det flerkulturelle mangfoldet ikke tydeliggjøres i klasserommet. Ved å arbeide etter inkluderingsprinsippet (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004), kunne mangfoldet ha blitt mer synlig. Ifølge Strømstad, Nes og Skogen dreier inkludering om å tilrettelegge for mangfoldet. Mangfoldet bør ses på som en berikelse, og det bør anerkjennes i klassen. Skolens jobb er å ivareta de ulike kulturene, framfor å prøve å gjøre alle 'like' (jf. Carrasquillo & Rodríguez, 2002). Ved å henge bilder og plakater på veggene med de ulike landene som er representert i klassen, er det allerede mer tydeliggjøring. Lærere og elever kan hilse på hverandre på de ulike språkene (jf. Fagerlund skole). Med disse grepene anerkjennes kulturene og blir ivaretatt i hverdagen.

Den tydeliggjøringen som er mest framtrødende på de tre trinnene ved Løvetannen skole, er FN-dagen. De tre trinnene kan derfor se ut til å være *fest-brukere* (jf. Skoug, 1989). Her knyttes det tospråklige mangfoldet opp til en spesiell anledning, FN-dagen. Ellers i året uttrykker lærerne at de ikke gjør noe hverdagslig med å synliggjøre, men gjennom ulike temaer de kommer over i diverse fag. Dette er igjen en betegnelse på fest-brukeren. Ved at skolen iverksetter noen tiltak, slik som nevnt i forrige avsnitt, vil skolen kunne bli en hverdags-bruker (jf. Skoug, 1989). Da skolen allerede nyttiggjør seg av mangfoldet i noen sammenhenger, skaper dette et godt grunnlag for å heve tydeliggjøringen ytterligere. På FN-dagen ser det ut til at minoritetsforeldrene blir inkludert i planleggingen og

gjennomføringen. Ved å inkludere foreldrene ytterligere i skolehverdagen kan både elevenes språk og kultur få større plass i klasserommet (jf. Carrasquillo & Rodríguez, 2002).

Tydeliggjøringen av mangfoldet kan sies å være monoglossisk (jf. García, 2009), da det er det norske språket som preger klasserommet. Dette kunne blitt mer heteroglossisk ved at de tospråklige elevene kunne skrevet noe av arbeidet som preger veggene på sitt morsmål, eller hatt alfabetet fra ulike språk på veggene (jf. Østergaard, 2013). Klassene kunne startet dagen med å hilse på ulike språk, eller synge en sang fra et av landene som er representert i klassen. Å framheve ulike kulturer og språk, trenger ikke bare å dreie seg om tospråklige elever. Det kan også gjennomføres tydeliggjøring av land og språk andre elever har en nær tilknytning til. Elever med besteforeldre fra et annet land, et land hvor eleven ha feriehus og besøker ofte, er noen eksempler.

Lærerne på de tre trinnene ved Løvetannen skole, ser per dags dato, ut til å være fest-brukere av det flerkulturelle mangfoldet på skolen. Denne kulturen kan endres ved å gjøre noen grep. Det flerkulturelle mangfoldet bør løftes fram på daglig basis. Ved å gjøre noen grep vil skolen bli mer inkluderende ovenfor minoritetsgrupper, og mer heteroglossiske i framstillingen av materiale ved skolen (plakater på veggene, synliggjøring av språk).

4.4 Oppsummering

I dette kapittelet har tre temaer fra min forskning blitt belyst:

- Organisering: mainstreaming eller grupper
- Måten lærerne tilpasset undervisningen på
- Tydeliggjøres det flerkulturelle mangfoldet i klassen?

Under hver del har materialet blitt drøftet i lys av begreper fra masteroppgavens teorikapittel. Ut i fra presentasjon av data og diskusjon opp mot relevant teori, ser det ut til at de observerte trinnene ved Løvetannen skole har en mainstream-kultur, med enkelte 'pull-out'-grupper. Arbeidsmetodene følger stort sett rammene for monoglossisk ideologi, og kvantitativ differensiering. Trinnene ser ut til å være fest-brukere av det flerkulturelle mangfoldet i klassene, da minoritetene trekkes fram ved spesielle anledninger, som FN-markering, eller passende temaer i skolens fag.

Mitt materiale tilsier at det er potensiale på trinnene til å tilegne seg en mer inkluderende praksis som er hverdags-brukere av flerkulturelt mangfold. Det er også et godt grunnlag for å arbeide mot heteroglossiske ideologier og kvalitativ differensiering. Lærerne virker reflekterte, og villige til å tilegne seg kunnskaper om emnet, for å skape en mest mulig tilrettelagt skolehverdag for tospråklige elever. Lærerne etterlyser foreldresamarbeid for å heve elevenes kompetansen. Her kan skolens ledelse, i samarbeid med lærerne, tilrettelegge for *familielæring* eller *foreldreskole*, slik at også foreldrene blir inkludert.

5. Konklusjon

I kapittel 2 presenterte jeg teori rundt det som dreier seg om opplæringen av tospråklige elever. Denne teorien hadde jeg med meg da jeg gjennomførte forskningen min. Ut ifra hermeneutisk teori er det slik at erfaringer preger vår tolkning, det har min bakgrunnskunnskap gjort i forskningene og analysen. Jeg satt på kunnskap jeg fikk lyst til å teste ut i klasserommene, men måtte holde tilbake. Kunnskapen farget måten jeg så på undervisningen om den var monoglossisk eller heteroglossisk (jfr. García, 2009), kvantitativt eller kvalitativt differensiert (jf. Engen & Lied, 2011). Det ledet også noen av spørsmålene mine under intervjuene, som kanskje kunne skape refleksjoner hos lærerne også. Gjennom presentasjon av materialet og drøftingen i kapittel 4, har jeg forsøkt å se lærernes side av saken, og prøve å forstå hvorfor undervisningen gjennomføres som den gjør. Jeg har knyttet dette opp mot teori og/eller tidligere forskning, og den norske politiske konteksten, slik at det kunne lede fram til et svar på min problemstilling.

Det er en gang slik at det er vanskelig å finne bastante svar i kvalitativ forskning, og det er heller ikke hensikten med denne retningen. Jeg ønsker med denne oppgaven å gi et lite innblikk i hvordan et utvalg lærere ved en skole arbeider for å tilpasse opplæringen til tospråklige elever. Jeg har videre ønsket å knytte materialet til eksempler fra teorien og tidligere forskning, noe som kanskje kan føre til ytterligere refleksjoner rundt temaet, og kanskje også ideer til arbeidsmåter som kan fungere i et flerkulturelt klasserom.

Ut ifra materialet og drøftingen ser det ut til at lærerne på 1., 4. og 5. trinn ved Løvetannen skole har en grunnleggende tanke om at det beste for de tospråklige elevene er å være inne i klassen og jobbe sammen med de andre elevene, med tanke på det sosiale aspektet. Lærerne virker enige om at det særlig på de høyere trinnene er positivt å ta ut tospråklige elever på gruppe. Det kan synes å være en fordel da det gir bedre voksentetthet og trygghet for elevene. Denne formen ser ut til å falle under kategorien mainstreaming med 'pull-out'-grupper, da det mangler den heteroglossiske opplæringen for å kunne si at inkluderingsprinsippet følges. Videre ser det ut til at det ved Løvetannen skole føres en monoglossisk opplæring, da undervisningen gjennomføres på majoritetsspråket, og en utvikling av morsmålet parallelt ikke er tilstede annet enn i hjemmesituasjonen (med unntak av tre elever som får morsmålstrening tre timer i uken). Kvantitativ differensiering ser ut til å være den mest brukte formen for differensiering, med unntak av 4. trinn, som har tilpassede

bøker i noen fag. Grunnene til dette kan også være at lærerne ikke har kunnskaper nok om tospråklige elevers språk, noe lærerne selv uttrykker i intervjuene, og at den politiske føringen i Norge kan virke nokså monoglossisk anlagt. Tydeliggjøringen av mangfoldet er spesielt tilrettelagt på FN-dagen hvor skolen har en årlig markering, noe som viser tegn til fest-bruker perspektiv. Lærerne tydeliggjør ulike kulturer i klassene gjennom RLE-faget spesielt. Noen av lærerne reflekterte over at de kunne gjort mer av dette i klasserommet, da de har mange ulike språk og kulturer representert. Her er det potensial til å bli hverdagsbrukere.

Selv om dette er materiale fra én skole, synes jeg det er viktig å løfte fram tematikken. Det kan se ut til at det er mangel på kompetanse innen det flerkulturelle feltet, noe som kan gjelde flere steder i Norge. Selv om det kan variere hvor mange tospråklige elever det er representert i ulike klasser, er kompetansen like viktig. Alle elever har rett til tilpasset opplæring, uavhengig om det er én eller 15 tospråklige elever representert i en klasse.

Ut ifra min datainnsamling på de tre trinnene ved Løvetannen skole, kan ikke jeg si at måten *alle lærere i Norge* arbeider på er via mainstreaming-klasserommet med monoglossisk ideologi. Jeg kan heller ikke konkludere med at *alle* ser ut til å være fest-brukere av flerkulturelt mangfold. Jeg kan oppsummere med at det ved Løvetannen skole ser ut til å være en naturlig undervisningsform, da mine observasjoner og intervjuer leder fram til dette ved alle tre trinnene. Jeg observerte hendelser, og lærerne uttrykte refleksjon over temaene under forskningen. Dette viser at det er potensiale for å gå fra en mainstreaming-trend til å tilstrebe inkluderingsprinsippet i større grad.

Jeg avslutter denne oppgaven med et sitat fra García:

Linguistic interrelationships or understanding that relationships between two or more languages are never competitive, but are strategic, responding to functional needs. As such, children of different ethnolinguistic groups need to have contact with each other, to be educated together, in polydirectional ways that respect differences, and children of all groups need to develop strategic multilingual competence, using the entire spectrum of their languaging capabilities (García, 2009, s. 117).

Min tolkning av dette sitatet er at tospråklige elever bør få nytte hele sitt språklige repertoar i undervisningssammenheng. Repertoaret bidrar strategisk og funksjonelt. Elever deltar i undervisningen sammen, og er avhengig av å ha kontakt med, og å respektere hverandre.

Litteraturliste

Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism, 5th Edition*. The United States of America: McNaughton & Gunn Ltd.

Carrasquillo, A. & Rodríguez, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education, 5th Edition*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain: the Cromwell Press Ltd.

Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). "Flerspråklighet som ressurs: interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper". I Engen, T. O. & Haug, P. *I klasserommet: studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). "Å bygge klasseromskulturer for språklæring". I Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. *Klasseromskulturer for språklæring: didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Dewilde, J. & Skrefsrud, T. A. (2015). "Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet: Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråkelig perspektiv". I Dobson, S., Kulbrandstad, L. A., Sand, S. & Skrefsrud, T. A. *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Oslo: Fagbokforlaget.

Engen, T. O. (2006). "Litterasitet og nasjonsbygging: Tilfellet Norge". I Kuusela, K. & Sand, S. (red.). *Introduksjon og integrasjon: Om arbeid med flyktninger i norske og svenske kommuner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.

Engen, T. O. (2010). "Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse". I Dalhaug, G. & Nes, K. (red.). *Tilpasset opplæring: støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Engen, T. O. & Lied, S. (2011). "Strategies of Differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school". I *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 55-67. Lokalisert på:

http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/education/JTETW_Issue2.pdf#page=55

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). "The interview: From Neutral Stance to political Involvement". I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). *The sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition*. California: Sage Publications, Inc.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann, a division of Reed Elsevier Inc.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation, *Social Forces*, 36, s. 217-223.

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethical important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261–280.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk – grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hjardemaal, F. (2011). "Vitenskapsteori". I Kleven, T. A., Hjardemaal, F. & Tveit, F. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering 2. Utgave*. Oslo: Unipub.

Kenner, C., Ruby, M. & Gregory, E. (2010). *Teacher partnerships between mainstream and complementary schools: from parallell worlds to connected curricula*. Lokalisert på: <http://www.gold.ac.uk/clcl/multilingual-learning/cmp/>

Kenner, C. (2013). "Becoming biliterate: How children learn about different writing systems". I Laursen, H. P. *Literacy og sproglig diversitet*. Danmark: Aarhus Universitetsforlag.

King, K. A. (2001). *Language Revitalization Process and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 – Evaluering av Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Kleven, T. A. (2011). "Forskning og forskningsresultater". I Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, F. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering 2. Utgave*. Oslo: Unipub.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (NOU, 2009: 18). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?docId=NOU200920090018000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). St. Meld. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter*. Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Laursen, H. P. (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Danmark: Aarhus Universitetsforlag.

Long, S., Volk, D., Romero-Little, M. E. & Gregory, E. (2007). "Invisible Mediators og Literacy: Learning in Multicultural Communities". I Goodman & Martens. *Critical issues in early literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug 1987. Lokalisert på: <http://www.nb.no/nbsok/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f.nbdigital?lang=no#5>

-
- Nes, K. & Sand, S. (2012). "Vurdering som tilpasset opplæring?". I Engen, T. O. & Haug, P. *I klasserommet: studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Nes, K. & Nordahl, T. (2015). "En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?". I Dobson, S., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Skrefsrud, T. A. (red.). *Dobbeltkvalifisering: Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige*. Foreløpig norsk oversettelse (juni 2009). Lokalisert på: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oecd_rapport_opplaering_minoritetsspraaklige_norge.pdf
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lokalisert på: <http://www.skoledata.net/Lover/Opplaring/opl00.htm>
- Palm, K. & Lindquist, H. (2009). *Læring i en flerspråklig skole. Tospråklig opplæring på barnetrinnet – et eksempel på en organiseringsmodell*. Lokalisert på: <https://teora.hit.no/handle/2282/860>
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early literacy program – en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæraren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 37(4), 55-67.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Selj, Elisabeth Nordhagen, & Golden, Anne (Eds.). (in press). *Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia*. Oslo: Cappellen Akademisk.
- Skoug, T. (1989). *To-kulturelt arbeid i barnehagen*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Strømstad, M., Nes, K., Skog, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.

Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner – tilpasset opplæring*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>

Vygotsky, L. S. (2001a). "Interaksjon mellom læring og utvikling". I Dahle, E. L. (red.), *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vygotsky, L. S. (2001b). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Østbergutvalget (2010). *Rapport om læringstilbudet for minoritets elever, mangfold og mestring*. (NOU, 2010:7). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Østergaard, W. (2013). "Alverdens alfabeter: At få øje på det alfabetiske princip via tværsprogligt arbejde". I Laursen, H. P. *Literacy og sproglig diversitet*. Danmark: Aarhus Universitetsforlag.

Øzerk, K. Z. (2008). "Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet". I Sand, T. (red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Tilpasset opplæring for flerspråklige elever i mainstream-klasserommet. En kvalitativ studie av læreres arbeidsmetoder”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Master i Tilpasset Opplæring ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Campus Hamar. Denne våren skal jeg skrive masteroppgave. Formålet med masteroppgaven er å studere hvordan lærere tilpasser opplæringen til flerspråklige elever som er i ferd med å tilegne seg det norske språket i mainstream-klasserommet. Min problemstilling er: *Hvordan arbeider noen lærere med å tilpasse opplæringen til flerspråklige elever i mainstream-klasserommet?*

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Datainnsamlingen til min studie krever at jeg får observere i klasserommet 1-2 dager og får et intervju med deg. Under observasjonen(e) vil jeg komme til å ta notater, og under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak for å lettere kunne transkribere intervjuet og kunne være sikker på å ha fått med korrekt informasjon. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle lærerens egen opplevelse av undervisningen av flerspråklige elever i mainstream-klasserommet, samt hvordan læreren går frem for å planlegge og gjennomføre denne undervisningen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen personopplysninger vil bli lagret eller bli brukt i min masteroppgave. Lydopptaket som gjøres ved intervjuet vil bli lagret på pc med passord for tilgang. Dette vil bare bli benyttet av meg som forsker. Lydopptaket vil bli slettet umiddelbart ved prosjektets slutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015. Både skolen og lærerne vil bli anonymisert i masteroppgaven. Jeg vil også presisere at det heller ikke vil registreres noen opplysninger om elever i denne studien.

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 slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med [REDACTED]

Siden dette er et studentprosjekt vil jeg få oppfølging fra veileder i mastergradsarbeidet. Min veileder [REDACTED]

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i observasjon(er) og intervju

Jeg samtykker til at det blir tatt lydopptak under intervjuet (dette behandles konfidensielt og blir slettet umiddelbart etter prosjektets slutt)

Vedlegg 2 – Tabell over observasjonsmateriale

TPO= Tilpasset opplæring.

Presentasjon av materialet i observasjonene på 4. Trinn

Tydeliggjøring av det flerkulturelle mangfoldet	-Nei, ikke noe spesielt på vegger el. -Ikke sang på annet språk, telle el.
--	---

Fag/ arbeidsmetode	Organisering	Monoglossisk/ heteroglossisk
Arbeidsplan: Individuelt arbeid med matte, norsk og engelsk. TPO m/egen plan. En elev ute av klassen m/ begrepstrening.	Mainstreaming m/unntak av en elev. TPO m/egen plan for svakere elever.	Monoglossisk
Engelsk: Høytlesning og arbeidsbok. TPO for to elever.	Mainstreamin. TPO m/egen bok/ oppgaver for to elever.	Monoglossisk
Matematikk: Individuelt arbeid.	Mainstreaming m/unntak av en elev. TPO m/egen bok for en annen elev.	Monoglossisk
Samfunnsfag: Gruppearbeid jernalderen	Mainstreaming	Monoglossisk

Presentasjon av materialet i observasjonene på 5. Trinn

Tydeliggjøring av det flerkulturelle mangfoldet	-Nei, ikke noe på veggene el. -Ikke sang på annet språk, telle el.
--	---

Fag/ arbeidsmetode	Organisering	Monoglossisk/ heteroglossisk
Matematikk: Tavle-undervisning og selvstendig arbeid	Mainstreaming. TPO med rød, blå gul (nivå)	Monoglossisk
Norsk: Lese fortellingen sin høyt. Skrive fortelling til bilde	Mainstreaming. Ingen TPO	Monoglossisk
Engelsk: Lese tekst i par, individuelt arbeid med arbeidsbok, co-operative learning	Mainstreaming. TPO med step 1, 2, 3 (nivå)	Monoglossisk
Norsk: Grammatikk. Selvstendig arbeid med oppgaver	Mainstreaming. Ingen TPO	Monoglossisk
Matematikk: Gangetrening. (her fulgte jeg gruppa)	Gruppearbeid med de 5 svakeste tospråklige.	Monoglossisk

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervju – holdepunkter:

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du (fordypning, flerkulturell ped. el.)?
2. Hvilke faktorer ser du på som positive ved å arbeide i et flerkulturelt klasserom?
3. Hva ser du på som utfordrende ved dette?
4. Hvordan går du fram når du planlegger undervisningsopplegg som også skal passe tospråklige elever?
5. Hva er utfordrende ved dette?
6. Hvordan erfarer du at arbeidsmetodene fungerer for elevene?
7. Hva ser du på som positivt ved at de tospråklige elevene deltar i klasserommet på lik linje med de andre elevene?
8. Hva er det utfordrende ved dette?
9. Er de tospråklige elevene noen ganger ute av klasserommet og arbeider? Evt. med hva/hvorfor?
10. Er dette positivt eller negativt for elevene tror du? Hvorfor?
11. Gjør dere noe for å tydeliggjøre mangfoldet i klassene (språkdag, foreldresamarbeid el.)?
12. Inkluderes foreldrene til de tospråklige elevene på annen måte en resten av foreldregruppa? Evt. på hvilken måte?

Vedlegg 4 – Tabell over intervjumateriale

Materialet av intervju på 4. trinn

Spørsmål	Svar
Hvilke faktorer ser du på som positive ved å arbeide i et flerkulturelt klasserom?	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeid med høytider - RLE - Positive holdninger og forståelse for ulike kulturer - Omsorg for hverandre
Hva kan være utfordrende ved dette?	<ul style="list-style-type: none"> - Begrepsforståelse - Skole- og hjem samarbeid - Ski, sykkel → sosiale aktiviteter
Hvordan planlegger du undervisningsopplegg som også skal passe tospråklige elever?	<ul style="list-style-type: none"> - Planlegger som TPO til svakere elever - En lærer planlegger for gjennomsnittseleven, en for de svakere elevene - TPO av hovedopplæringen
Hva er utfordrende ved dette?	<ul style="list-style-type: none"> - Begrepsforståelsen - Skulle ønske det var tettere foreldresamarbeid mtp økt læring
Hvordan erfarer du at metodene fungerer for elevene?	<ul style="list-style-type: none"> - Godt, positivt å arbeide med tilpassede oppgaver som elevene mestrer
Hva ser du på som positive faktorer ved mainstreaming?	<ul style="list-style-type: none"> - Det sosiale - Ta del i diskusjoner om ulike temaer - lære av hverandre både språklig og faglig
Hva er utfordrende med det?	<ul style="list-style-type: none"> - Ukjente begreper - Utrygge på å snakke i stor gruppe
Arbeider de tospråklige elevene noen ganger på gruppe? Med hva? Hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, med begreper, grunnleggende ferdigheter, leseforståelse og lesehastighet - Føle mestring blant andre elever som er på samme nivå - Tryggere å lese og snakke i mindre gruppe - Voksenoppmerksomhet
Er dette positivt eller negativt for elevene?	<ul style="list-style-type: none"> - Mest positivt, bare det ikke blir for mye av det
Gjør dere noe for å tydeliggjøre mangfoldet i klassen?	<ul style="list-style-type: none"> - Bevisst i RLE - Internasjonal dag på skolen (FN-dagen) - Et ønske om å synliggjøre mer i klassen

Materialet av intervju på 5. trinn

Spørsmål	Svar
Hvilke faktorer ser du på som positive ved å arbeide i et flerkulturelt klasserom?	<ul style="list-style-type: none"> - Lære om ulike kulturer og bakgrunner - Toleranse for forskjellighet - RLE og samfunnsfag
Hva kan være utfordrende ved dette?	<ul style="list-style-type: none"> - Manglende kunnskaper hos lærerne om hva elevene kommer fra - Skole- og hjem samarbeid
Hvordan planlegger du undervisningsopplegg som også skal passe tospråklige elever?	<ul style="list-style-type: none"> - I norsk: Tilpasser slik at alle i klassen kan gjøre samme lekse, i form av lesing m/ spørsmål til teksten, eller fortelling - I matematikk og engelsk: Spor 1, 2, 3 - Plassere svakere elever med sterkere elever
Hva er utfordrende ved dette?	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke nok ressurser til å tilpasse opplæringen
Hvordan erfarer du at metodene fungerer for elevene?	<ul style="list-style-type: none"> - Det fungerer OK - Hadde vært bedre med mer praktisk rettet undervisning mtp begrepslæring
Hva ser du på som positive faktorer ved mainstreaming?	<ul style="list-style-type: none"> - Inkludering i klassen - Plukke opp språk fra medelever
Hva er utfordrende med det?	<ul style="list-style-type: none"> - mer overlatt til seg selv pga mindre voksentetthet
Arbeider de tospråklige elevene noen ganger på gruppe? Med hva? Hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, med begreper og forståelse (kun de svakeste tospråklige) - tre ganger i uka med engelsk, og tre ganger med matematikk
Er dette positivt eller negativt for elevene?	<ul style="list-style-type: none"> - Ja, elevene liker det godt. - Positivt med tettere oppfølging - Nyttig ressurs
Gjør dere noe for å tydeliggjøre mangfoldet i klassen?	<ul style="list-style-type: none"> - Internasjonal dag på skolen (FN-dagen) - Ellers ikke noe spesielt unntatt RLE-faget