

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Rem Phuting

## Masteroppgave

Særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn i ordinær klasse. En kvalitativ studie.

Adapted education in Norwegian and adapted education for minority pupils in the mainstream classroom. A qualitative study.

Master i tilpasset opplæring

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Arbeidet med studien har vært krevende, men prosessen har også vært veldig nyttig og lærerik. Det har gitt meg et innblikk i hvilke opplevelser og erfaringer lærere har med særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for flerspråklige elever i ordinært klasserom.

Mens jeg holder på med denne masteroppgaven, stengte biblioteket som følge av koronautbruddet. Jeg fikk ikke tak i noen bøker og artikler som jeg ville benyttet meg av i arbeidet med oppgaven. Jeg har derfor brukt kun aktuell litteratur som jeg lånte før biblioteket stengte og annen relevant litteratur som er digitalt tilgjengelig. Heldigvis hadde jeg gjort datainnsamlingen før skolene stengte.

Jeg retter en stor takk til min veileder, Kari Nes, som har gitt meg verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg takker henne også for å ha vært tilgjengelig på telefon, mail eller zoom når jeg har behov for det. Jeg takker også til alle informantene mine som deltok i intervjuene gjennom å dele tid, erfaringer og opplevelser med meg. Tusen takk til fire av mine informanter som lot meg å observere dem i klassen i tillegg. Stor takk til pilotinformanten min som har gitt meg nyttige erfaringer som jeg tok med meg videre i arbeidet med datainnsamlingen.

Ikke minst takker jeg min venninne, Jenny Lian, for å ha vært en god støtte og motivator i koronaperioden og gjennom hele skriveprosessen.

Hamar, 15.mai, 2020

Rem Phuting

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>8</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN .....	11
1.2 FORMÅL, AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING .....	13
1.3 TILPASSET OPPLÆRING I NORSK LOVGIVNING.....	13
1.4 SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING .....	14
1.5 VIDERE BEGREPSAVKLARINGER .....	16
1.6 TIDLIGERE FORSKNING .....	17
1.7 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	22
<b>2. TEORI .....</b>	<b>23</b>
2.1 UTVIKLING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	23
2.1.1 <i>Språkets betydning i sosiale samhandlinger</i> .....	23
2.1.2 <i>Spontane begreper og akademiske begreper</i> .....	24
2.1.3 <i>Den nærmeste utviklingssonen</i> .....	24
2.2 VYGOTSKYS SYN PÅ FORHOLDET MELLOM FØRSTESPRÅK OG ANDRESPRÅK.....	25
2.3 DUAL-ISFJELL-MODELLEN .....	26
2.4 TILPASSET OPPLÆRING.....	28
2.4.1 <i>Differensiering</i> .....	30
2.5 INKLUDERING.....	30
2.6 ULIKE STRATEGIER FOR TILPASSET OPPLÆRING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER .....	33

---

2.7	OPPLÆRINGSMODELLER FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER .....	34
2.7.1	<i>Svake former for tospråklig opplæringsmodeller.....</i>	<i>34</i>
2.7.2	<i>Sterke former for tospråklig opplæringsmodeller.....</i>	<i>36</i>
2.7.3	<i>Virkninger av ulike opplæringsmodeller.....</i>	<i>37</i>
2.8	OPPSUMMERING AV OPPGAVENS TEORETISK PERSPEKTIV .....	38
<b>3.</b>	<b>VITENSKAPSTEORI OG METODE.....</b>	<b>39</b>
3.1	BAKGRUNN FOR METODEVALG .....	39
3.2	FENOMENOLOGI .....	40
3.3	HERMENEUTIKK.....	41
3.4	FORSKNINGSMETODER .....	42
3.4.1	<i>Kvalitativt intervju .....</i>	<i>42</i>
3.4.2	<i>Observasjon .....</i>	<i>43</i>
3.5	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	44
3.5.1	<i>Utvalg av informanter.....</i>	<i>45</i>
3.5.2	<i>Prøveintervju.....</i>	<i>46</i>
3.5.3	<i>Gjennomføring av observasjon .....</i>	<i>47</i>
3.5.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>48</i>
3.6	TRANSKRIBERING OG ANALYSE .....	49
3.6.1	<i>Analyseprosessen .....</i>	<i>50</i>
3.7	FORSKERENS ROLLE.....	54
3.8	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET.....	55
3.9	UNDERSØKELSENS STERKE OG SVAKE SIDER.....	57
3.10	ETISKE VURDERINGER.....	58
<b>4.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING- TILPASSET OPPLÆRING I KLASSEUNDERVISNING</b>	<b>61</b>

4.1	INTRODUKSJON TIL RESULTATPRESENTASJONEN .....	61
4.2	VARIERTE ARBEIDSFORMER .....	62
4.3	FAGLIG LÆRINGSFELLESKAP .....	65
4.4	VEILEDET LESING .....	67
4.5	BRUK AV ELEVENES FORKUNNSKAPER OG MORSMÅL SOM RESSURS.....	69
4.6	DRØFTING – ARBEIDSFORMER I KLASSEUNDERVISNING .....	73
4.6.1	<i>Variasjon i undervisningen .....</i>	73
4.6.2	<i>Samarbeidets betydning for SNO-elever .....</i>	74
4.6.3	<i>Flerspråklighet som ressurs .....</i>	77
4.7	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 1- TILPASSET OPPLÆRING I KLASSEUNDERVISNING	79
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING- SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING .....</b>	<b>80</b>
5.1	TILRETTELEGGING AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING.....	80
5.1.1	<i>Samordning av klassens plan og SNO-timer .....</i>	80
5.1.2	<i>Inne eller ute av klassen? .....</i>	82
5.1.3	<i>Forhåndsgjennomgang av tema og begreper .....</i>	83
5.2	DRØFTING – TILRETTELEGGING AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING.....	85
5.2	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 2- SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING.....	89
<b>6.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING- FORHOLDET MELLOM SNO OG INKLUDERING I ORDINÆR KLASSE.....</b>	<b>91</b>
6.1	FORHOLDET MELLOM SNO OG INKLUDERING I ORDINÆR KLASSE.....	91
6.1.1	<i>Faglig trygghet og mestring i den ordinære klassen .....</i>	91
6.2	DRØFTING- FORHOLDET MELLOM SNO OG INKLUDERING I ORDINÆR KLASSE.....	93
6.3	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 3 – SNO- OG INKLUDERINGSFORHOLDET .....	95
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING OG OPPSUMMERENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>96</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>100</b>

---

VEDLEGG .....	105
---------------	-----

## **Vedlegg**

Vedlegg 1a og 1b – Godkjenning NSD

Vedlegg 2a, 2b og 2c – Informasjonsskriv til lærere

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 4a og 4b – Intervjuguide

Vedlegg 5 – Tabell 3

Vedlegg 6 – Tabell 4

## **Tabell- og figuroversikt**

Figur 1 – Dual-isfjell-modellen

Tabell 1 - Oversikt over informanter som ble intervjuet og observert

Tabell 2 – Eksempel som viser arbeid med koding som danner grunnlag for utvikling av hovedkategorier.

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Oppgaven har som hensikt å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer et utvalg av barneskolelærere har med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever som har vedtak om særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 2-8. Problemstillingen lyder som følger: *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever: Hvordan er forholdet mellom særskilt norskopplæring og den ordinære undervisningen?* Problemstillingen er belyst gjennom å undersøke opplevelser og erfaringer med særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring i ordinær undervisning, sett fra læreres perspektiv.

Det empiriske materialet i undersøkelsen bygger på kvalitative intervjuer med seks lærere fra tre forskjellige barneskoler og tre ulike kommuner i Østlandsområdet. I tillegg til det kvalitative intervjuet, benyttes klasseromsobservasjon som en supplerende metode ved at fire av de seks informantene ble observert i tillegg. Det empiriske datamaterialet ble analysert på grunnlag av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre ble informantenes opplevelser og erfaringer tolket i lys av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, den gjensidige påvirkningshypotesen av Vygotsky og Jim Cummins, tilpasset opplæring, inkludering, ulike tilnærminger til språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever og tidligere forskning.

Undersøkelsen gav flere interessante funn. Primært viser studien at særskilt norskopplæring ifølge lærerne bidrar til aktiv deltagelse blant minoritetsspråklige elever i det faglige felleskapet i klassen. Videre viser funnene at bruk av samarbeidsbaserte arbeidsformer i klassen er viktig for å kunne stimulere SNO-elevens språklig- og faglig utvikling. I tillegg viser funnene at lærerne ser verdien av å knytte opplæringen opp mot det språklige- og kulturelle mangfoldet i klassen. Spesielt ser lærerne nødvendigheten av å bruke elevenes morsmål som ressurs for å styrke norskutvikling blant flerspråklige elever. Imidlertid viser det seg at lærerne tar i bruk elevenes morsmål som ressurs i liten grad i opplæringen. Ut fra observasjonene konkluderer studien også med at individuelle aktiviteter dominerer i de ordinære timene, selv om lærerne gir uttrykk for å ha vektlagt samarbeidsbaserte arbeidsformer i stor grad.



## Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master thesis in adapted education at Inland University College. The aim of the thesis is to find out which experiences a selection of primary school teachers have with adapted education for minority language students, who have decision on adapted education in Norwegian according to section 2-8 of the Education Act. The overarching research question is as follows: *Adapted education for minority language students: how is the relationship between adapted education in Norwegian and the ordinary teaching?* The research question was illuminated by examining how adapted Norwegian education and adapted education in the regular teaching are experienced, from teachers' perspective.

The empirical material consists of qualitative interviews with six teachers from three different schools and different municipalities in the Eastern region of Norway. In addition to the qualitative interview, classroom observation was used as a supplementary method. Four of the six informants were thus observed as well. The empirical material was analyzed in light of Vygotsky's sociocultural learning theory, the mutual influence hypothesis by Vygotsky and Cummins, adapted education, inclusion, different approaches to adapted education for minority language pupils and previous research.

Several interesting findings emerged. Primarily, the study shows that adapted Norwegian education contribute to active participation among minority language pupils in the academic community in the mainstream classroom, according to the teachers. Further, the findings show that using working methods based on collaboration in the class are important to stimulate academic and linguistic development among minority language pupils. In addition, the findings show that teachers see the value of linking teaching strategies up to the linguistic and cultural diversity in the class. Especially, teachers acknowledge the need to use the pupils' mother tongue as a resource to strengthen Norwegian development among multilingual pupils. However, it appears that in reality teachers are using the pupils' mother tongue as resource to a small extent in the teaching. Based on the observations, the study also concludes that the ordinary lessons are dominated by individual activities, although the teachers claim to have emphasized collaboration-based forms of work to a large extent.

# 1. Innledning

Som flykning kom jeg til Norge sent i skoleløpet, det vil si mot slutten av barneskolen. Det at jeg kom til Norge sent i skoleløpet og min begrensede skolebakgrunn medførte store utfordringer i møtet med den norske skolen. I mitt første år på barneskolen ble jeg plassert i en form for innføringsklasse, sammen med andre nyankomne elever fra samme klasse og fra andre trinn. Som jeg husker ble dette tilbudet organisert delvis integrert, der jeg noen ganger var i ordinær klasse sammen øvrige elever. I ungdomsskolen fikk jeg også en form for ekstra støtte utenfor det ordinære klasserommet. Til tross for et slikt tilbud og ekstra støtte erfarte jeg at det tok veldig lang tid for meg å tilegne meg det skolefaglige språket, som er nødvendig for faginnlæring på norsk. Mine begrensede norskerdigheter gjorde meg passiv i de ordinære timene. Dette medførte manglende læringsutbytte og mestring i klassen. Dessuten skapte dette en frykt for å møte videregående skole. Norskerdighetene til den enkelte elev er nettopp avgjørende for å kunne delta og ha utbytte av aktivitetene i klasserommet (Grimstad, 2012, s. 23). Den faglige- og språklige utviklingen til den enkelte minoritetselev vil selvsagt være individuell. Ut fra mine erfaringer som minoritetsspråklig elev innser jeg hvor viktig det er å tilrettelegge for opplæring i klassen, slik at minoritets elever med begrensede norskerdigheter også får lærings- og mestringmuligheter i fellesskapet. Jeg kan ikke tenke meg en skolefaglig- og språklig utvikling uten en forståelig undervisning. Derfor mener jeg at lærernes evne til å tilrettelegge for en tilpasset opplæring er avgjørende, for å fremme en vellykket opplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Som lærer kommer jeg til å ta med meg disse erfaringene videre i møtet med minoritetsspråklige elever i skolen.

I Kunnskapsløftet sies det at «likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen» (Utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 85). Hva innebærer det at opplæringen skal være tilpasset og inkluderende, når det gjelder minoritetsspråklige elever med vedtak om særskilt norskopplæring? Jeg er interessert i å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer et utvalg av barneskolelærere har i tilknytning til tilrettelegging av særskilt norskopplæring og klasseundervisning, og forholdet mellom disse. Studien undersøker dermed kun lærernes perspektiv, og ikke elevenes. Denne undersøkelsen ble gjennomført i samarbeid med seks lærere fra tre forskjellige barneskoler.

---

## 1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for valg av temaet *særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring i den vanlige undervisningen* har sammenheng med flere forhold. Det første forholdet har sammenheng med et økende kulturelt og språklig mangfold i den norske skolen. På grunn av økt innvandring de siste 10 årene, er dagens samfunn preget av et stort mangfold. Ifølge Aamodt (2017, s.11) har elevenes ulike utgangspunkt, forskjellige kunnskaper, interesser og evner alltid eksistert, men de språklige og kulturelle variasjonene i norsk skole er større enn tidligere. Det at befolkningen i Norge preges av mangfold, har ført til at det norske samfunnet er blitt mer sammensatt og komplekst. Det mangfoldige samfunnet får også konsekvenser for skolene. Når innvandringen øker endres også elevsammensetningen, og mangfoldet blant elever har endret seg mye på få tiår (Aamodt, 2017, s. 11; Hilt & Bøyum, 2015, s. 181). I dagens skole møter lærerne elever med ulik bakgrunn og forskjellige behov. Dette skaper utfordringer og økt kompetansebehov blant ansatte i utdanningsinstitusjoner. Behovet for kompetanse gjelder både i opplæringen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn og pedagogisk tilrettelegging som ivaretar alle i en mangfoldig skole (Aamodt, 2017, s. 17; NOU 2010:7).

Per 1.januar 2018 utgjorde innvandrere 14,1 prosent av befolkningen i Norge, mens norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 3,2 prosent. Det var 746700 innvandrere og 170000 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2018). I dag utgjør innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre rundt 17,7 prosent av den totale befolkningen i Norge. Dette tilsvarer 944402 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne andelen har økt med 4 prosent dersom andelen sammenlignes med året før. Personer som har innvandret til Norge kommer fra forskjellige land og deler av verden, blant annet Europa, Asia, Nord-Amerika, Sør- og Mellom-Amerika, Afrika og Oseania. Arbeid, familie, flukt og utdanning er grunner til at innvandrere kommer til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2019).

Det andre forholdet er knyttet til flerspråklige elevers skoleprestasjoner i norsk skole. Forskning viser at minoritetsspråklige elever som gruppe i norsk skole har lavere prestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Bakken & Elstad, 2012; NOU 2010:7). Boken *Sampedagogikk* er et resultat av et forskningsprosjekt som ble foretatt innenfor Norges forskningsråds program for evaluering av grunnskolereformen L97. Prosjektet hadde som målsetting å avdekke elevenes læringsutbytte av temaorganisert opplæring på

---

småskoletrinnet (1.-4.trinn). Undersøkelsen viste at på alle klassetrinnene hadde norskspråklige elever som gruppe bedre prestasjoner enn de minoritetsspråklige elevene. En av begrunnelsene til denne forskjellen er at elever som behersket opplæringspråket representerte opplæringen en form for kontinuitet, mens for dem som ikke behersket norsk godt ble det diskontinuitet. Manglende norskferdigheter svekket både innlæring av lærestoffet og forutsetninger for norskspråklig utvikling (Øzerk, 2003; Ryen, 2010, s. 73). Ifølge Engen (2010, s. 61) viser undersøkelser også at minoritetsspråklige elever presterer langt svakere på 7.trinn enn de gjør på småskoletrinnet. Ifølge Palm (2014, s. 184) kan årsaken til dette være lav motivasjon underveis i skoleløpet på grunn av manglende mestringsopplevelse. Tilpasset opplæring og inkludering er grunnleggende prinsipp i norsk skole, hvor alle elever skal oppleve læring og mestring uavhengig av deres bakgrunn (jfr. Utdannings- og forskningsdepartement, 2004). Men hva skal til for å skape inkluderende felleskap i et mangfoldig og flerspråklig klasserom, slik at elever med begrensede norskferdigheter også får lærings- og mestringsmuligheter? Det norske lovverket legger en tydelig føring på minoritetsspråklige elevers rett til å få særskilt språkopplæring. Denne retten er avgrenset til elever med svake norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Loven har derimot ikke presisert hvordan en slik opplæring skal organiseres og gjennomføres. I lovverket er dette tilbudet formulert på måter som gir rom for fortolkninger, og hvordan dette realiseres i praksis vil dermed være avhengig av hvordan formuleringene fortolkes og forstås (Aamodt, 2017, s. 11-12). Rambølls evaluering viser at særskilt norskopplæring (SNO) er den vanligste formen for særskilt språkopplæring som flerspråklige elever får i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hva som ligger i særskilt norskopplæring, vil omtales nærmere i punkt 1.4.

Som minoritetsspråklig student og min tidligere erfaring som elev i den norske grunnskolen, har min personlige bakgrunn også stor betydning for temaet jeg har valgt. I flere år på ungdomsskole og i videregående opplæring har jeg opplevd språkutfordringer. Mine begrensede norskferdigheter begrenset muligheter til læring, mestring og felleskap i skolen. Når man ikke har de samme språklige og akademiske deltagelsesforutsetningene som elever med norsk som morsmål, blir det vanskelig å tilegne seg faglig kunnskap og oppleve felleskap. I dagens skole finnes det mange flerspråklige elever med begrensede norskferdigheter og som også står overfor samme utfordringer. Jeg har alltid vært nysgjerrig på hvordan lærerne tilpasser opplæringen på måter som bidrar til inkludering av disse elever i den ordinære klassen. Dette har påvirket min interesse for å skrive en masteroppgave som

---

omhandler særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn i klasseundervisningen.

## 1.2 Formål, avgrensning og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å undersøke læreres opplevelser og erfaringer med tilrettelegging av særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i en vanlig klasseundervisning. Det gjelder ikke alle minoritetsspråklige elever, men bare de som har særskilt norskopplæring. Oppgaven er dermed avgrenset til å handle om minoritetselever med begrensede ferdigheter i norsk, det vil si de som har vedtak om særskilt norskopplæring. Undersøkelsen er rettet mot barnetrinnet, det vil si 1. -7. trinn. I studien vektlegger jeg lærernes stemme, ikke elevenes. Ut fra lærernes perspektiv ønsker jeg å undersøke hvordan forholdet mellom særskilt norskopplæring og inkludering av SNO-elever i en ordinær klasse oppleves. SNO-elever er elever som får særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 2-8 (se punkt 1.4). Min overordnede problemstilling er dermed som følger:

*Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever: Hvordan er forholdet mellom særskilt norskopplæring og den ordinære undervisningen?* Dette er en vid problemstilling, og derfor har jeg valgt å dele den inn i følgende tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke arbeidsformer benytter et utvalg barneskolelærere for å tilrettelegge opplæringen for SNO-elever i de ordinære timene?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan planlegger, organiserer og gjennomfører lærerne den særskilte norskopplæringen?

Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte mener lærerne at særskilt norskopplæring bidrar til inkludering av SNO-elever i den vanlige undervisningen?

## 1.3 Tilpasset opplæring i norsk lovgivning

Tilpasset opplæring (TPO) er et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Dette prinsippet bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring har ikke alltid vært i norsk skole. Tidligere var det et

---

tydelig skille mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever i Norge. Elever som ble definert som ikke opplæringsdyktige ble plassert i spesialskoler, mens opplæringsdyktige elever gikk på ordinære skoler. Segregeringsparagrafene hadde eksistert siden loven av 1889. I 1975 ble det gjort en lovendring, hvor det gamle skillet mellom elevene som gikk på spesialskoler og ordinære skoler ble opphevet. Segregeringsparagrafene av 1889 ble erstattet med prinsippet om lik adgang til grunnskolen. I tillegg sluttet Norge seg til idéen om den inkluderende skolen (Engen, 2010, s. 51; Idsøe & Skogen, 2011, s. 17-23). Ved revidering av lov om grunnskolen i 1975, ble dermed selve prinsippet om tilpasset opplæring stadfestet (Bachmann & Haug, 2006, s. 8; Bunting, 2014, s. 13). I dag gjelder det opplæringslovens § 1-3. I henhold til denne paragrafen skal opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette prinsippet gjelder alle elever og for alle opplæringstilbudene elevene får (Opplæringslova, 1998).

Slik det er presentert i forrige avsnittet, har alle elever i norsk skole rett til tilpasset opplæring etter opplæringsloven § 1-3. Særskilt norskopplæring er en form for tilpasset opplæring som gjelder elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Retten til særskilt norskopplæring i grunnskole er forankret i opplæringsloven § 2-8. Dette vil omtales nærmere i punkt 1.4. Videre i opplæringslova (1998, § 5-1) står det at alle elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er dermed også en form for tilpasset opplæring, og denne retten gjelder kun elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Hausstätter, 2012, s. 22; Opplæringslova, 1998).

## 1.4 Særskilt språkopplæring

Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring (SNO), tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2). I opplæringslova (1998, § 2-8) står det at:

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

---

Elever i grunnskolen har rett til særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 2-8. Denne loven gir elever med et annet morsmål enn norsk og samisk retten til å få særskilt språkopplæring. Dette innebærer at elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk kan få særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/ eller tospråklig fagopplæring. Elever i videregående opplæring har også rett til å få særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 3-12 (Opplæringslova, 1998). En elev kan få både særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, to av dem eller ett. Dette gjelder også i videregående opplæring. De tre tiltakene er tilbud som eleven kan få, og hvilket opplæringstilbud som gis kan være ulikt i kommuner og fylkeskommuner. Hvilket tilbud som gis er avhengig av kommunestørrelse, antall elever med krav på særskilt språkopplæring, kompetanse på feltet, tilgang til kvalifiserte lærere og hva slags prioriteringer man har (Lunde, 2017, s. 54). Hvor lenge elevene kan få vedtak om særskilt språkopplæring er ikke presisert i opplæringsloven. Tilbudet skal derimot være en overgangsordning og gjelder inntil elevene har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998). Tilbudet gjelder dermed for minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen. Ifølge Lunde (2017, s. 55) kan elever med manglende tilstrekkelige ferdigheter i norsk være nyankomne elever, elever med lang botid i Norge, eller elever som er født og oppvokst i Norge og som har et annet morsmål enn norsk. Elever som får særskilt språkopplæring kan både gå i innføringsklasse eller i ordinær klasse.

Morsmålsopplæring er opplæring i og på morsmålet. Denne opplæringen skal ta utgangspunkt i læreplanen for morsmål. Læreplanen i morsmål er aldersuavhengig og nivåbasert. Denne planen skal fungere som en overgangsplan til elever har opparbeidet seg tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den vanlige opplæringen. Det er en tospråklig lærer som gir morsmålsopplæring, og dette kan gis ved skolen eller ved en annen skole utenom det ordinære timeantallet (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2; Lund, 2017, s. 55-56).

Tospråklig fagopplæring er opplæring i ett eller flere fag på to språk, det vil si på norsk og elevens morsmål. Tospråklig opplæring gis av tospråklige lærere, og det er læreplanen i det enkelte fag som skal benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2016b; Lund, 2017, s. 57). Ifølge Lund (2017) kan tospråklig fagopplæring gjennomføres i forkant av den ordinære undervisningen, underveis i den ordinære undervisningen eller etter. Det er mulig å kombinere og tilpasse disse tre variantene etter elevenes behov og innhold i undervisningen. Noen elever kan ha behov for å jobbe med førforståelse på morsmål for å få en større

---

trygghet i faget, mens andre kan ha behov for å få denne opplæringen inkludert i den ordinære fagopplæringen. Gjennomføringen av tospråklig opplæring er dermed avhengig av hva slags behov elevene har (Lund, 2017, s. 58).

Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk, og er den vanligste formen for særskilt språkopplæring både i grunnskolen og i videregående opplæring. I opplæringsloven er det ingen føringer på verken læreplan, innhold eller hvilken kartlegging som skal benyttes i tilknytning til særskilt norskopplæring. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en egen læreplan for særskilt norskopplæring, og kan brukes både i grunnskole og videregående (Lunde, 2017, s. 59). Den særskilte norskopplæringen kan dermed gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning etter den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Ifølge Lund kan denne opplæringen også gis etter en lokalt utviklet læreplan (2017, s. 59). Særskilt norskopplæring kan organiseres på tre ulike måter, det vil si undervisning av elever i grupper, en-til-en-undervisning av lærer utenfor ordinær klasse eller undervisning i ordinær klasse av en ekstra lærer (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 55).

For å vurdere om hvem som har krav på særskilt språkopplæring, må skolene i henhold til opplæringsloven § 2-8 kartlegge elevenes språkkompetanse. Deretter skal det utarbeides et enkeltvedtak om hvilke undervisningstilbud eleven skal få. Videre skal kartleggingen gjentas underveis i opplæringen, for å vurdere om eleven har gode nok norskkferdigheter til å gå over i den ordinære opplæringen. I henhold til opplæringsloven har skoleeier (kommune og fylkeskommune) ansvaret for å kartlegge elevene og fatte et enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 33).

## 1.5 Videre begrepsavklaringer

I denne oppgaven brukes begrepene minoritetsspråklig, flerspråklig og tospråklig som synonyme. Jeg valgte å bruke disse termene for å vise til elever som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk. *Minoritetsspråklige elever* betegner elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Minoritetsspråklige elever omtales også som flerspråklige elever (Aamodt, 2017, s. 18). Begrepet flerspråklig defineres slik:

En person som har vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker



---

flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god alle språk. (NOU 2010:7, s. 25).

García og Wei (2014, s. 29) viser til Haug (1956) som definerer termen tospråklig som et paraplybegrep for mennesker som kan mange forskjellige språk, og det de har til felles er at de ikke er enspråklige.

I oppgaven bruker jeg også begrepet «SNO-elever». Denne betegnelsen viser til flerspråklige elever som har særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 2-8. Jeg har valgt å bruke denne benevnelsen, fordi oppgaven handler om minoritetsspråklige elever som har vedtaket om særskilt norskopplæring. I tillegg bruker jeg betegnelsen «klasseundervisning» i oppgaven. Dette betegner en vanlig klasseundervisning som foregår i den ordinære klassen, og som ikke er særskilt norskopplæring. Dette omtaler jeg også som «tilpasset opplæring i ordinær klasse», for å vise til andre tilpasninger som gjøres i den vanlige undervisningen.

## 1.6 Tidligere forskning

Det finnes mye både nasjonal og internasjonal forskning som berører tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Det er derimot forholdsvis lite forskning direkte på det temaet som jeg utforsker. I denne delen av oppgaven presenteres et utvalg av forskning som er relevant for min studie. Tidligere forskning som presenteres her, er hovedsakelig nasjonal, men også internasjonal. Det har vært begrensning på litteratur på grunn av koronasituasjonen. Jeg har forsøkt å bruke primærkilde på internasjonal forskning som er tatt med i denne oppgaven. Hvis primære kilder ikke er tilgjengelig, er de sekundære kildene benyttet.

Fra 1985 til 2001 forsket Thomas og Collier på amerikanske minoritetsspråklige elever. Denne forskningen satt søkelys på ulike undervisningsopplegg som minoritetsspråklige elever tilbys i den offentlige skolen i USA. Deres undersøkelse hadde fokus på prestasjoner i ulike skolefag som for eksempel engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Studiene deres viser at sterke former for tospråklige opplæringsmodeller gir de beste resultatene. Sterke former for tospråklige opplæringsmodeller vil omtales nærmere i punkt 2.7.2. Slike undervisningsprogrammer gir minoritetselever muligheten til å oppnå like gode læringsutbytte som elever med majoritetsspråklig bakgrunn. Deres analyser viser også at toveis språkbad er den eneste undervisningsopplegg som gir minoritetsspråklige elever

---

muligheten til å oppnå bedre skoleresultater enn majoritetsspråklige elever (Thomas & Collier, 2002). Toveis språkbud er en tospråklig opplæringsmodell, der målet er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige og tokulturelle (Bakken, 2007, s. 56). Tospråklig opplæringsmodell vil forklares nærmere i punkt 2.7.2. Thomas og Collier fremstiller bruken av morsmålet i undervisningen som den sentrale nøkkelen til suksess. Ifølge deres langtidsstudier gav svake opplæringsmodeller dermed langt svakere skoleresultater enn de sterke modellene (Thomas & Collier, 2002).

Noen studier konkluderer også med positive resultater fra canadiske eksperimenter. Bakken (2007, s. 65) refererer til (Swain & Lapkin, 1982) og (Johnstone, 2002) som viser vellykkede resultater fra canadiske språkbudmodeller. Elever som deltok i de tidlige og fullstendige språkbudene hadde etter fire år dårligere ferdigheter i lesing enn andre engelsktalende canadiske barn. Dette begrunnes med at disse elevene bare hadde lært engelsk i ett eller to år. Men allerede på slutten av barneskolen hadde de tatt igjen forspranget, hvor de ble like gode i leseferdigheter som elever i vanlige skoler. Elevenes prestasjonsnivå i fagene som for eksempel matematikk og naturfag tilsvarte dessuten nivået til elever som ble undervist i vanlige engelskspråklige klasser.

I artikkelen «Så dem ut sånn som meg også?», presenterer Myklebust (2006) en studie som er en del av prosjektet *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Dette er et stort prosjekt som ble gjennomført i perioden 2002 til 2005, av forskere fra Høgskolen i Volda. Gjennom dette prosjektet ble det undersøkt totalt 27 klasser på 1.-4. trinn, og 17 lærere var involvert (Haug, 2006; Ryen, 2010, s. 80). Utgangspunktet for Myklebusts delprosjektet var hvordan skoledagen kan arte seg for elever med et annet språk som morsmål. I prosjektet som helhet konkluderte forskerne med at det var en stor variasjon mellom klasse i måten å arbeide med læringsmiljøet på. Når klasserommet ble studert med fokus på minoritets elever, var klassene derimot like ved at det i stor grad praktiseres enspråkighet. I all hovedsak benyttes norsk som opplæringspråk. Opplærings situasjonen tar i liten grad hensyn til at noen elever i klassen har norsk som sitt andrespråk. Noen skoler har brukt tospråklig fagundervisning, men omfanget var lite. I tillegg konkluderes det med at det var veldig lite samarbeid mellom lærerne. Det språklige- og kulturelle mangfoldet i klassen ble veldig lite brukt som ressurs. Dette begrunnes med at lærerne hadde manglende spesiell faglig bakgrunn, for å kunne skape et læringsmiljø som er tilpasset både minoritets elever og majoritets elever (andrespråksundervisning). Myklebust fremstiller systematisk arbeid med muntlig ferdigheter som sentral for utvikling og læring. Hun mener dermed at det ville vært

---

sentralt for flerspråklige elever om lærerne bruker tid på ulike muntlige framstillingsmåter av fagstoffet (Myklebust, 2006, s. 221-222; Ryen, 2010, s. 80-81).

I boken *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen* presenterer Danbolt og Kulbrandstad resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt. Dette prosjektet ble gjennomført av Høgskolen i Innlandet i perioden august 2005 til desember 2007. Ett av prosjektene som ble gjennomført på 2.trinn og 4. og 5. trinn handlet om ordforråd og avissjangre. Gjennom prosjektet fikk elevene muligheten til å sammenligne norsk med andre språk, der de fikk utnyttet alle språk de kunne. At elevene tok i bruk morsmålspråklige erfaringer viste seg å være en interessant tilnærming til systematisk arbeid med språk og språklig bevissthet (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, s. 160-161). Organisering av undervisningen var også ett av fokusene i dette aksjonsforskningsprosjektet. Forskerne konkluderte med at det var mange ulike organiseringsmåter i de to skolene som ble undersøkt. Funnene viste at lærerne framhevet samtale i heterogene grupper som viktig for innlæring av språk. Lærerne mente dermed at flerspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring trenger å møte medelever som kan fungere som gode språkmodeller. Når det gjaldt arbeid med ordforråd, understreket lærerne viktigheten av å gi minoritets elever med spesielle behov undervisning i grupper for seg. Lærerne så behovet for systematisk arbeid med ordforråd, gjerne i forkant av klassens tema. De mente at dette vil skape bedre muligheter for minoritets elever i lykkes med fagopplæring i den ordinære undervisningen (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, s. 167-168; Ryen, 2010, s. 78-79).

I artikkelen *Flerspråklighet som ressurs* presenterer Danbolt og Hugo (2012) et prosjekt der formålet var å utvikle arbeidsformer som inkluderer førstespråket til minoritetsspråklige elever i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Prosjektet ble gjennomført på første trinn på Østlandet. Trinnet bestod av 50 elever, hvor fire av disse elevene var minoritetsspråklige elever som hadde ulik språkbakgrunn. De fire minoritets elevene fikk opplæring i grunnleggende norsk fire timer i uka med egen lærer. I tillegg hadde tre av de fire elevene morsmålsopplæring ca. en time i uken. For øvrig fulgte de fire minoritets elevene den ordinære undervisningen i klassen. Målet med prosjektet var å ta i bruk minoritets elevens førstespråk som ressurs og utvikle språklig bevissthet blant denne elevgruppen. Gjennom prosjektet lagde elevene en egen ordbok, der ordene ble illustrert. Under hvert bilde skrev læreren ordene på norsk, og med støtte fra foreldrene skrev elevene hva tingene heter på sitt morsmål. Ifølge Danbolt og Hugo bidro denne arbeidsformen til at utforskende samtaler om språk mellom lærer og elever, og diskusjoner rundt ord og begrepsavklaringer i hjemme på

---

elevenes morsmål. På denne måten ble den språklige bevisstheten stimulert. Dette prosjektet viser at synliggjøring av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen var positivt for disse elevene, ved at de bidro mer aktivt i samtalen rundt ordene. I tillegg skapte prosjektet relasjoner mellom elevene, ved at det ble større interesse for deres språk blant medelever (Danbolt & Hugo, 2012, s. 83-99).

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Danbolt, Engen, Hagen, Kulbrandstad, Sand, Speitz, Straume og Streitlien (2010) undersøkt tilbudet til minoritetsspråklige barn innen barnehage og grunnsopplæring. Denne undersøkelsen foregikk i tidsperioden august 2009 til februar 2010. Et av fokusene i undersøkelsen var organiseringen av opplæring og hva slags innhold den har. Resultatene viser stor variasjon både i organisering av opplæringstilbudet og i dets innhold. Ifølge Danbolt et al., henger denne variasjonen sammen med flere forhold. Funnene viser at det er et stort behov for kompetanseheving blant pedagoger, skoleledere og overordnede ledere. Kompetanse hos disse aktørene er dermed avgjørende for hvor godt opplæringstilbudet blir. Videre er integrering av det flerkulturelle perspektivet i opplæringsinstitusjonene også et av fokusene i undersøkelsen. Funnene viser at i noen institusjoner rettes oppmerksomheten mot elevenes kulturelle mangfold kun ved spesielle anledninger. I motsetning til disse skolene var det også andre institusjoner som skilte seg positivt ut, gjennom ulike former for kvalitativ differensiering i det pedagogiske arbeidet (Danbolt et al., 2010, s. 6-8). Kvalitativ differensiering omtales nærmere i punkt 2.4.1.

Fra 2007 til 2010 ble *Kvalitet i opplæringa- om tilpassa opplæring* (KIO-prosjektet) gjennomført av 15 forskere fra Høgskolen i Volda. Både den kvantitative- og kvalitative datainnsamlingen ble benyttet for å finne ut hvordan tilpasset opplæring er forstått og praktisert. Prosjektet ble gjennomført i 45 forskjellige klasserom fordelt på 26 ulike skoler i 16 ulike kommuner. Totalt var det 204 elever i undersøkelsen, hvor en enkeltelev i hver klasse observeres gjennom en hel skoledag. Av de 204 elevene var det 29 flerspråklige elever 15 jenter og 14 gutter, fordelt på 3., 6. og 9. klassetrinn. Gjennom prosjektet ble det observert hvilke aktivitetene flerspråklige elever involveres i, når de er i et vanlig klasserom sammen med de øvrige elevene. I andre del av KIO-prosjektet har forskerne studert den opplæringen som flerspråklige elevene får utenfor det ordinære klasserommet. Dessuten ble 3 av de 29 minoritetsspråklige elevene intervjuet for å finne ut om deres egen tenkning rundt deltagelse i klasserommet (Grimstad, 2012, s. 26-27). Funnene i KIO-prosjektet viser at individuelt arbeid med oppgaver er en dominerende arbeidsform i fagopplæringen. Det påpekes at flerspråklige elever bruker halvparten av tida i oppgaveløsning når

---

fagopplæringen gis. Forskerne kom dermed frem til at den særskilte norskopplæringen er mer tilpasset minoritetsspråklige elever enn den ordinære opplæringen er. Dette begrunnes med at de flerspråklige elevene er mer muntlig aktive, får mer lærerstøtte og arbeider mindre individuelt sammenlignet med aktivitetene i det ordinære klasserommet. En annen stor forskjell er at den særskilte norskopplæringen tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Lærerne i denne opplæringen tar altså utgangspunkt i de flerspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, som gjør at det blir mer forståelig for elevene (Grimstad, 2012, s. 40-43).

Palm og Stokke (2013) har gjennomført et forsknings- og utviklingsprosjekt knyttet til en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring på småskoletrinnet. Modellen kalles Early Years Literacy Program (EYLP). Dette programmet er en form for stasjonsundervisning, hvor det også er en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing. EYLP har sitt opphav i Australia og New Zealand. Palm og Stokke skriver at skoler i Norge som bruker dette programmet har som sentral formål at det skal bedre elevenes leseresultater og at det skal være gunstig for minoritetsspråklige elever. I et slikt program deles elevene inn i grupper på fire til fem ut fra lesenivå. På en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing, sitter læreren fast der elevene får støtte fra læreren. I denne stasjonen er intensjonen at elevene skal delta i en aktiv og språkutviklende samtale med læreren. På de andre stasjonene jobber elevene gruppevis uten lærer. I stasjonsundervisningen, flytter elevene seg dermed gruppevis fra stasjon til stasjon. Undersøkelsen viser at flerspråklige elever hadde størst læringsutbytte kun gjennom den lærerstyrte stasjonen. Prosjektet konkludert også med at de selvdrevne stasjonene ikke fungerer optimalt, og at spesielt stasjon med individuell stillelesing ikke fungerer etter hensikten når det gjelder de flerspråklige elevene. I tillegg kom det fram i undersøkelsen at de flerspråklige elevene hadde en bedre arbeidsinnsats av EYLP, når de var godt kjent med arbeidsrutinene. Dette skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene (Palm & Stokke, 2013, s. 55-67).

Rambølls rapport *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Utdanningsdirektoratet, 2016a) viser at mange skoler har gode ordninger for organisering og innhold i særskilt språkopplæring. Når det gjelder kunnskap om og villighet til prioritering av særskilt språkopplæring, viser evalueringen derimot store forskjeller mellom skoler og skoleeiere. I og med at opplæringsloven ikke legger føringer på verken innhold og organisering av særskilt språkopplæring, er det et behov for tydelige signaler og føringer fra skoleeier. Rambølls evaluering viser at særskilt språkopplæring i hovedsak organiseres på tre

måter: undervisning av elever i mindre grupper, en-til-en-undervisning av lærer utenfor ordinær klasse og undervisning i ordinær klasse av en ekstra lærer. Flertallet av skolene som er undersøkt, organiserte den særskilte norskopplæringen i mindre grupper. Dette innebærer at elever med vedtak om særskilt norskopplæring, tas ut av den ordinære opplæringen, hvor elevene gis tilpasset undervisning med elever fra samme klasse eller fra ulike klasser og fra andre trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 55).

## 1.7 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven består av sju kapitler.

**Kapittel 1** er en presentasjon av oppgavens tema, bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling. Videre belyses hvordan tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring er forankret i det norske lovverket. Her vises det også til begrepsavklaringer. Dessuten tar dette kapittelet for seg tidligere forskning.

**Kapittel 2** handler om oppgavens teoretiske perspektiv.

**Kapittel 3** er en presentasjon av oppgavens vitenskapsteori og metode. Kapittelet innledes med en redegjørelse for valg av kvalitativ forskning. Deretter presenteres fenomenologi hermeneutikk. Deretter belyses forskningsmetoder, herunder intervju og observasjon som datainnsamlingsstrategier. Videre gjøres det rede for studiens prosess.

**I kapitlene 4, 5 og 6** presenteres funnene fra undersøkelsen. Videre i disse kapitlene tolkes og drøftes funnene. Kapittel 4 tar for seg forskningsspørsmål 1, kapittel 5 gjør rede for forskningsspørsmål 2 og kapittel 6 tar for seg forskningsspørsmål 3.

**Kapittel 7** oppsummerer masteroppgaven. I tillegg tar jeg for meg refleksjoner rundt videre forskning på det aktuelle feltet.

## 2. Teori

I første delen av dette kapittelet gjøres det rede for oppgavens teoretiske perspektiv, herunder sosiokulturell utviklingsteori. Hovedfokus er teorien til Vygotsky. Deretter presenteres teori om tilpasset opplæring. Det finnes ulike definisjoner på begrepet tilpasset opplæring. I denne oppgaven blir dette begrepet belyst ut ifra forståelsene til Håstein og Werner (2004, 2014), Bachmann og Haug (2006) og Engen (2010). Videre belyses ulike forståelser av begrepet inkludering, med fokus på forståelsene til Strømstad, Nes og Skogen (2004), Bachmann og Haug (2006) og Booth og Ainscow (2001). I tillegg belyser jeg forståelsen av inkluderingsbegrepet som beskrives i Salamancaerklæringen (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Kapittelet tar for seg også ulike strategier for tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. I den siste delen av kapittelet, presenteres ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever.

### 2.1 Utvikling i et sosiokulturelt perspektiv

Det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur, mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan er grunnlaget i Vygotskys utviklingsteori. I en slik forståelse framstilles menneskets utvikling som et sosiohistorisk prosess, hvor individet fokuseres i en historisk og kulturell kontekst. Vygotsky hevdet at barnet allerede fra fødselen av må forstås som et sosialt og kollektivt vesen. I hans tenkning forstås barnets utvikling som en prosess fra det kollektive til det individuelle. Med andre ord kan man si at individets bevissthet utvikles først i et felleskap *mellom mennesker*, og deretter som en egenskap *innen det enkelte menneske*. Dette innebærer at barnets samhandling med omgivelsene danner grunnlaget for utviklingen som individ (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124; Vygotskij, 2001, s. 14).

#### 2.1.1 Språkets betydning i sosiale samhandlinger

Vygotsky så på språket som et viktig element i samhandlingen. I hans språksyn sorteres våre tanker om ting når vi kommuniserer. En språklig handling beskrives som en handling utført med ord (Øzerk, 1996a, 99-100). Vygotsky anså språket som tenkningens sosiale redskap, hvor språk og tale er viktige mentale funksjoner hos mennesker. Begrepsutviklingen er en aktiv prosess, fordi utviklingen av begreper skjer gjennom kommunikasjon, forståelse og problemløsning. Dette innebærer at når barnet aktivt jobber med å finne problemløsninger,

---

bruker barnet ord. Gjennom bruk av ordene rettes oppmerksomheten mot tingenes karakteristiske kjennetegn, der analysering og syntesedanning står sentralt. På denne måten utvikles det begreper. Barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser understrekes dermed som sentrale i begrepsdanning og begrepsutviklingen (Øzerk, 1996a, s. 101-102).

### **2.1.2 Spontane begreper og akademiske begreper**

Vygotsky skiller mellom *spontane begreper* og *akademiske begreper*. Akademiske begreper er synonym med *faglig begreper* eller *vitenskapelige begreper*. Slike begreper brukes i lærebøker, faglige diskusjoner og akademisk orienterte skriftlige fremstillinger. Kategorien spontane begreper er begreper som brukes i uformelle situasjoner, som for eksempel lek og sosiale aktiviteter (Øzerk, 1996a, s. 102-103). Ifølge Vygotsky skjer utvikling av vitenskapelige begreper gjennom en systematisk tilrettelegging av læring, det vil si et systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Dette samarbeidet resulterer utviklingen og modningen av barnets høyere mentale funksjoner. Systematikk i dette samarbeidet og i læresituasjonen gjør at vitenskapelige begreper utvikler seg tidligere enn spontane begreper. Vanskeligheten med vitenskapelige begreper ligger i at de er abstrakte. Derimot er det ingen systematikk i utviklingen av spontane begreper, og det vil være vanskelig for barnet å abstrahere utfra. Tilegnelsen av slike begreper skjer gjennom å delta i språklig samhandling med andre mennesker (Vygotsky, 2001, s. 136-137). Ifølge Vygotsky er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom de to begrepstypene. Den gjensidige påvirkningen mellom de to begrepstypene kan skje ved at spontane begreper formidler vitenskapelige begreper tilbake til virkelighetens verden, og de vitenskapelige begrepene bevisstgjør hverdagslige begreper hos barnet. Et spontant begrep som katt kan for eksempel inngå i en organisering av vitenskapelig begrep som pattedyr. På denne måten kan barnet bli bevisst på fenomenets ulike trekk på et nivå, og fellestrekk på samme tid og på et overliggende nivå (Vygotskij, 2001, s. 13).

### **2.1.3 Den nærmeste utviklingssonen**

Ifølge Bråten og Thurmann- Moe (1996) handler Vygotskys utviklingsteori om både utvikling og undervisning. Den nærmeste utviklingssonen er et nøkkelbegrep i hans teori. Gjennom dette begrepet knyttes forståelsen av barnets psykologiske og sosiokulturelle utvikling til undervisningsprinsipper (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Den



---

nærmeste utviklingssonen omtales også med betegnelsen den proksimale utviklingssonen. Dette teoretiske begrepet viser *det aktuelle utviklingsnivået* som barnet kan nå på egenhånd, og *det potensielle utviklingsnivået* som kan nås gjennom samhandling med en voksen eller en mer kompetent partner (Engen, 2007, s. 73). Vygotsky mente at gjennom samhandling med mer kompetente personer, kan barnet prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Det barnet klarer med hjelp i dag, vil det kunne senere klare alene. Gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller andre kompetente personer, vil barnet stimuleres mot et høyere nivå i sin egen utvikling. Det potensielle for videre læring og utvikling som ligger i samarbeidet står dermed sentralt (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). For å kunne styre barnet mot et høyere trinn i sin utvikling, er det viktig å tilrettelegge for opplæring som rommer utfordringer. Dette innebærer at opplæringen må ha en vanskelighetsgrad som er tilpasset barnets nivå. Det vil si at opplæringen må ligge innenfor nedre og øvre terskelen av barnets utviklingszone. For å lykkes med dette forutsetter det et godt kjennskap til det utviklingsnivået eleven allerede har nådd (Engen, 2007, s. 73).

Ut ifra sonen for den proksimale utvikling, beskriver Bråten og Thurmann-Moe mediert læring som et viktig metodisk prinsipp. Å tilrettelegge for mediert læring vil i praksis innebære undervisning som baserer seg på dialog mellom lærer og elev. I en slik undervisning er det også viktig å oppfordre elevene til samarbeid og samhandling. Gjennom samhandlingen, fungerer språket som både det sosiale redskapet for overføring av strategier og kognitive redskapet for etablering og lagring av ny kunnskap (internalisert kunnskap) (Bråten og Thurmann-Moe, 1996, s. 130).

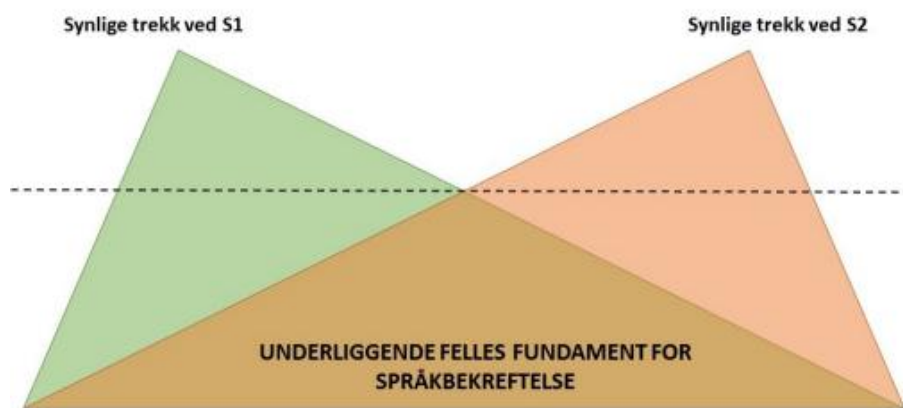
## 2.2 Vygotskys syn på forholdet mellom førstespråk og andrespråk

Vygotsky var opptatt av fenomenet tospråklighet og tospråklig utvikling. Han brukte begrepet fremmedspråk, og ikke andrespråk. Et fremmedspråk defineres som et språk som ikke er storsamfunnets språk (Øzerk, 1996b, s. 163; 2003, s. 74). På samme måte som det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom spontane begreper og akademiske begreper, mente Vygotsky at det er et gjensidighetsforhold mellom førstespråket og fremmedspråket. (Øzerk, 1996b, s. 179-180). Dette innebærer at innlæring av et nytt språk forutsetter ferdigheter i morsmålet, og andrespråket bidrar til utviklingen av førstespråket. Ved innlæring av et nytt språk benyttes meninger som allerede er lært på morsmålet (Øzerk, 1996b, s. 180-182). I

sammenheng med dette sier Vygotsky (referert i Øzerk 2016, s. 172): «Success in learning a foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language.» Dette innebærer at en vellykket innlæring av andrespråket forutsetter en viss grad av modenhet i førstespråket eller morsmålet. Dersom barnet har morsmålsspråklige kunnskaper og begreper, vil dette dermed ha stor betydning for innlæringen av et annet språk (Øzerk, 2016, s. 172).

## 2.3 Dual-isfjell-modellen

Vygotskys tankegang om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom spontane begreper og akademiske begreper, og mellom morsmålet utvikling og andrespråkets utvikling ble videreført av den kanadiske psykolingvisten Jim Cummins. Han har videreutviklet dette ved hjelp av dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling (se figur 1). Denne modellen viser at individets førstespråkutvikling og andrespråkutvikling bygger på ett og samme fundament, selv om språkene er ulike på overflaten (Øzerk, 1996b, s. 182-183). Cummins kaller det felles underliggende fundamentet for Common Underlying Proficiency (CUP) (2000, s. 191; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168; Øzerk, 2016, s. 176). Ut fra denne modellen skiller Cummins mellom to typer språkkunnskaper. Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) refererer til hverdagspråket, som brukes i hverdagslige situasjoner. Dette innebærer ferdigheter som andrespråksinnlærere må lære på andrespråket, for å kunne mestre dagligdagse situasjoner (Randen, 2013, s. 69). BICS ligger over vannet og kan komme til uttrykk i uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 171). Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) ligger under vannet, og betegner en type språkkunnskap som brukes i akademiske sammenhenger. Denne typen språkkunnskap relateres til skoleforhold som skriving, lesing, regning og forståelse av innholdet i tekster. CALP er abstrakt og er dermed mer krevende (Cummins, 2000, s. 58; Randen, 2013, s.69). Ifølge Cummins kan det ta ett til to år å lære seg en type språkkunnskap som er relatert til BICS, mens det kan ta fem til syv år å utvikle et andrespråk på akademisk nivå (Cummins, 2000; Grimstad, 2012, s. 25).



Figur 1, Dual-isfjell-modellen (Øzerk, 2016, s. 177).

Ifølge Øzerk (2016) består det underliggende felles fundamentet av et semantisk kart, begrepsnettverk, kunnskapsnettverk og en teori om omverdenen som ligger i hjernen vår. Med andre ord består det usynlige felles fundamentet av «språklig kodete og begrepsfeste kunnskaper, erfaringer, følelser, opplevelser og forventninger knyttet til mennesker, objekter, handlinger, hendelser og til meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom dem». I denne felles basen inngår det også begrepskunnskap og metaspråklig bevissthet (Øzerk, 2016, s. 176-180).

Gjennom språksenteret i hjernen skjer indirekte påvirkning fra det ene språket til det andre språket. Øzerk påpeker at denne påvirkningen er avhengig av individets oppvekst- og opplæringsvilkår. Videre understreker han at dersom minoritetsspråklige elever ikke har nødvendig tilegnelses- og læringsmuligheter når det gjelder kunnskaper, begreper, ordforråd, begrepsfestete erfaringer og opplevelser, vil læringsgapet mellom dem og deres jevnaldrende øke (Øzerk, 2016, s. 181). Dersom flerspråklige elever ikke forstår undervisningsspråket, vil de ha mindre muligheter til å delta aktivt i muntlig samhandling og andre aktiviteter i klasserommet. Dette kan medføre manglende utvikling i norskferdigheter og fagkunnskaper (Grimstad, 2012, s. 25). I og med at andrespråklæring er en tidkrevende prosess, vil det være fordel om minoritetsspråklige elever utnytter det språket de behersker (Engen, 2007, s. 82). Ved å bygge videre på elevens morsmålsspråklige bakgrunnskunnskaper, vil elevens ordforråd og kunnskaper om omverdenen styrkes. Ifølge Øzerk er en forståelig opplæring derfor viktig forutsetning for å lykkes med dette. Ved manglende tilpasset opplæring og muligheter til å bygge videre på eksisterende morsmålsspråklige og norskspråklige ferdigheter, blir den felles fundamentale basisen for språklig, begrepsmessig og

---

kunnskapsmessig utvikling fylt av hull. Øzerk kaller dette for *sveitserost-metaforen*. Konkrete, velplanlagte, intensive og velgjennomførte tiltak i oppvekst- og opplæringsmiljøet er viktig for å forebygge en slik uheldig utvikling (Øzerk, 2016, s. 182).

## 2.4 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring er i utgangspunktet politisk og ideologisk skapt. Innholdet i dette begrepet er uklart definert. Fra politisk hold gis det ikke klare forslag til hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis. Betydning av tilpasset opplæring endrer seg over tid. At det er manglende praktiske operasjonaliseringer av begrepet og at innholdet i begrepet endres over tid, skaper en stor utfordring både forskningen og for den pedagogiske praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Ifølge Engen (2010, s. 51) var det skolene som fikk ansvaret for operasjonaliseringen, og hvordan begrepet tolkes er svært ulikt. Hvordan tilpasset opplæring operasjonaliseres varierer også. I det følgende presenteres definisjonene til Håstein og Werner (2004, 2014), Bachmann og Haug (2006) og Engen (2010).

Håstein og Werner skriver at tilpasset opplæring må forstås som en tilstand preget av bestemte kvaliteter som bidrar til at alle elever utvikler seg som personer, tilegner seg faglige kunnskaper og opplever felleskap (2004, s. 52). Videre påpeker forfatterne at elevene skal utfordres, samtidig som de opplever at de lykkes med skolearbeidet. Dette handler om å tilpasse opplæringen etter den enkeltes evner og forutsetninger, uavhengig av elevenes bakgrunn (Håstein & Werner, 2014, s. 22-23). I 2004 satte de fram denne definisjonen:

Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter- får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. (Håstein & Werner, 2004, s. 53).

Denne definisjonen har en tosidig beskrivelse der den beskriver både noe om hva skolen gjør, og hva elevene skal oppnå som konsekvens av skolens innsats (Håstein & Werner, 2004). Forfatterne påpeker også at begrepet opplæring er brukt i stedet for undervisning, for å vise en bredde både i innholdet og i måtene læringen kan foregå på (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilpasset opplæring skal dermed foregå gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1).

---

Bachmann og Haug (2006, s. 7) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen tar utgangspunkt i individperspektiv, hvor tiltak settes i gang overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring. Et individperspektiv fokuserer på en individualisert undervisning basert på ulike behov og forutsetninger hos eleven. En slik forståelse av tilpasset opplæring innebærer at egenskaper ved eleven ses på som årsaksforklaringen til læringsmessige- eller sosiale problemer i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Den vide forståelsen har et systemperspektiv på tilpasset opplæring. En slik tilnærming oppfattes som en ideologisk eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og hele skolens virksomhet. En slik tilnærming til tilpasset opplæring vektlegger en mer omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, der målet er å gi alle elever en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

Engen (2010, s. 52) påpeker at tilpasset opplæring handler om å gi alle elever opplevelsen av mestring gjennom at de gis optimale muligheter. Dette handler om likeverdige muligheter, hvor alle elever får like sjanser til å oppnå skolens mål. Engen definerer dermed tilpasset opplæring som følgende:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, og 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 sjanselikhhet når det gjelder å nå *skolens mål*. (2010, s. 52).

Engens definisjon på tilpasset opplæring tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Dette er en vid forståelse av tilpasset opplæring. Et sosiokulturelt perspektiv på tilpasset opplæring handler om tilrettelegging av opplæring med hensyn til elevers kulturelle og språklige bakgrunn (Engen, 2007, s. 71). Lærere som har fokus på dette perspektivet, legger til rette for undervisning som motiverer og gir identitetsbekreftelse. Dette er særlig viktig med tanke på minoritetsspråklige elever. På et kulturnivå innebærer det at skolen gir minoritetsspråklige elever muligheten til å bruke morsmålet sitt som ressurs i undervisningssituasjonen. Det sørges for at faglærere, tospråklige lærere og norsk som andrespråklærere koordinerer sin innsats. Dessuten sørges det for at minoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn aksepteres og verdsettes. På denne måten kan det sosiokulturelle perspektivet implementeres også på et systemnivå (Engen, 2010, s. 60-61).

---

### 2.4.1 Differensiering

Ifølge Nes og Sand (2012) er differensiering et viktig virkemiddel i arbeidet med variasjon i undervisningen. Man kan skille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. En pedagogisk differensiering skjer innenfor felleskapet, og kan foregå på ulike måter. Dette kan for eksempel skje kvalitativt med hensyn til innhold i undervisningen, eller kvantitativt med tanke på oppgavemengde, nivå og tempo (Nes & Sand, 2012, s. 103). Kvantitativ differensiering handler altså om å justere eller variere vanskelighetsgraden, nivå og tempo, mens kvalitativ differensiering innebærer variasjon av innhold og metode (Engen & Lied, 2011, s. 60). Dersom særskilt norskopplæring inngår i en ordinær klasse med ekstra lærerstøtte, er tilpasset opplæring tilrettelagt etter prinsippet for kvantitativ differensiering. Dette gjenspeiler individperspektiv på tilpasset opplæring (Danbolt et al., 2010, s. 15). Gjennom grunnleggende norskopplæring med egen læreplan, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring modifiseres opplæringsinnholdet og arbeidsmåten med hensyn til elevenes forutsetninger. På denne måten vil elevene også få muligheten til å ta i bruk morsmålet sitt i opplæringen, og slik vil elevene best mulig utnytte sitt læringspotensial. Mens pedagogisk differensiering skjer innenfor rammene av felleskapet, foregår organisatorisk differensiering utenfor klasserommet. Når elevene skilles ut, helt eller delvis, midlertidig eller permanent, innebærer det organisatorisk differensiering (Danbolt et al., 2010, s. 16).

## 2.5 Inkludering

Ifølge Strømstad, Nes og Skogen (2004, s. 1) startet inkluderingsbevegelsen i USA tidlig på 80-tallet. Intensjonen hos den amerikanske inkluderingsbevegelsen var å fjerne spesialundervisningen som system, fordi det var en overrepresentasjon av barn fra amerikanske minoritetskulturer i spesialklasser og andre segregerte spesialpedagogiske tiltak. Amerikanske inkluderingstilhengerne mente at integreringen gjenskapte problemene den var tenkt å løse. De ville dermed fjerne spesialundervisningen som system, og gi alle elever den hjelpen de trengte i den vanlige klassen. Dette er den radikale formen for inkludering (Strømstad et al., 2004, s. 17).

I Norge er begrepet inkludering best kjent fra Salamancaerklæringen av 1994. Denne erklæringen ble vedtatt på The World Conference on Special Needs Education, av

---

representanter for 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner. I en motsetning til den radikale forståelsen av inkludering, vektlegger Salamancaerklæringen både spesialundervisning og vanlig undervisning. Dette innebærer at spesialundervisningen som system skal eksistere, men i mest mulig grad være en del av det ordinære opplæringstilbudet. Dessuten skal aktivitetene i klasserommet være mer tilpasset mangfoldet. Salamancaerklæringen bygger dermed på en moderat forståelse av inkludering (Strømstad et al., 2004, s. 14-16).

I Salamancaerklæringen beskrives inkludering som en reform av all undervisning, inkludert spesialundervisningen. Den inkluderende skole handler dermed om en skole som tar godt vare på alle barn, og ikke bare elever med særskilte behov for tilpasning gjennom spesialpedagogiske tiltak. Det grunnleggende prinsippet for en inkluderende skole er at alle barn skal i størst mulig grad lære sammen, uavhengig av vansker eller forskjeller som finnes i dem. Elever som får særskilte undervisningstilbudet skal derfor i størst mulig grad inn i den vanlige klassen, samtidig som aktivitetene i klassen skal tilpasses mangfoldet (Strømstad et al., 2004, s. 15; UNESCO, 1994, s. 11).

I Norge er prinsippet om inkludering tydeliggjort i opplæringsloven §§ 1-1, 8-1 og 8-2, der alle elever skal inkluderes i opplæringen og få være en del av felleskapet i en klasse (Opplæringslova, 1998). Gjennom læreplanverket for grunnskolen (L-97), kom inkluderingsbegrepet inn i norsk skole. I denne planen står det at grunnskolen skal være inkluderende og ha rom for alle. Inkludering handler om hele skolens evne til å legge til rette for mangfoldet, hvor alle elever skal ha tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt felleskap. Tilpasset opplæring blir dermed et kjernebegrep (Strømstad et al., 2004, s. 1). Tilpasset opplæring ses nært opp mot inkludering, og forstås som en viktig forutsetning for inkluderende skole (Strømstad et al., 2004, s. 69).

Bachmann og Haug (2006) ser også på inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring. For det første mener de at inkludering og tilpasset opplæring er to begreper som dekker hverandre svært mye, hvor begrepene er til dels forutsetninger for hverandre. Videre påpekes det at ut fra noen perspektiver kan inkluderingsbegrepet erstatte begrepet tilpasset opplæring. For det andre har inkludering vært mye referert til og diskutert som ideologi og politikk, og i mindre grad som personlig erfaring eller empirisk forskning (Bachmann og Haug, 2006, s. 87).

---

For å vise inkluderingsbegrepet i relasjon til tilpasset opplæring, trekker Bachmann og Haug frem fire konkrete arbeidsoppgaver som skolen må jobbe med for å oppnå en mer inkluderende virksomhet. De fire arbeidsoppgavene bygger på Booth og Ainscows forståelse av inkluderingsbegrepet. Den første arbeidsoppgaven går ut på å øke felleskapet, slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe. På denne måten får elevene muligheten til å delta i det sosiale felleskapet på skolen sammen med alle andre. Det andre handler om å øke deltakingen. Dette innebærer at eleven er i stand til å gi et bidrag til det beste for felleskapet, samtidig som eleven også er i stand til og får lov til å nyte fra det samme felleskapet. Dette forutsetter at begge deler må foregå ut fra den enkeltes forutsetninger. Det tredje går ut på å øke demokratiseringen. Å øke demokratiseringen innebærer å høre alles stemmer. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen. Å øke utbyttet er den fjerde arbeidsoppgaven som handler om å gi alle elever en opplæring som er nyttig for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89). Disse fire sentrale arbeidsoppgavene understreker også at inkludering ikke er det samme som spesialundervisning, og at det ikke bare gjelder for begrensede grupper av elever. Inkludering er derimot rettet mot alle sider ved skolen og gjelder alle elever i skolen. Inkludering handler dermed om å utvikle kvaliteten av undervisningen for alle når det gjelder både organisering, innhold, arbeidsmetoder, sosiale og kulturelle relasjoner og resultatet (Bachmann & Haug, 2006, s. 89).

Booth og Ainscow (2001) beskriver inkludering som en kontinuerlig prosess som aldri tar slutt. En inkluderende skole er dermed i stadig endring. Dette er en viktig forutsetning for å kunne møte mangfoldet i elevgruppen. I den kontinuerlige prosessen er tilpasset opplæring et nøkkelbegrep, og dette beskrives som summen av det en skole gjør for å ivareta mangfoldet i elevgruppen. Videre bruker de begrepet «hindringer for læring og deltagelse» i stedet for «særskilte behov for opplæring», for å poengtere at hindringer kan ligge overalt i systemet og som kan ramme alle elever. Utrykket «særskilte behov» kan lett ses på en egen tilstand hos individet, noe som kan føre til en overfokusering av individuelle problemer hos særskilte elevgrupper. Dette kan føre til at man overser hindringer som øvrige elevgrupper møter. Det sentrale poenget med inkluderende opplæring er å øke læring og deltagelse for alle elever uavhengig av bakgrunn, evner og forutsetninger for læring (Booth & Ainscow, 2001, s. 8-10). Deres tenkning er som sagt grunnlag for inndelingen av de fire arbeidsoppgavene som Bachmann og Haug (2006) har gjort.



---

## 2.6 Ulike strategier for tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever

Engen (2007, s. 77) presenterer tre ulike strategier for tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever, en kompensatorisk strategi, en norsk som andrespråksstrategi og en tospråklig strategi. Han drøfter disse tre strategiene opp mot et sosiokulturelt perspektiv på tilpasset opplæring, med hovedfokus på begrepet den nærmeste utviklingssonen som Vygotsky formulerte. En kompensatorisk strategi innebærer at minoritetsspråklige elever får opplæring i den ordinære klassen, hvor de får det samme lærestoffet som majoritetsspråklige elever. Siden minoritetsspråklige skolebeggynere ikke har de samme språklige forutsetningene som majoritetsspråklige elever, vil det være utfordrende for dem å forstå det samme lærestoffet som resten av klassen jobber med. Ifølge Engen innebærer dette at de ligger utenfor deres nærmeste utviklingszone. Videre påpeker Engen at for å bringe lærestoffet innenfor utviklingssonen, kan man jobbe med tekster som språklig og kulturelt ligger under det aldersadekvate nivået. Dette er en kvantitativ differensiering, hvor minoritetsspråklige elever får en færre eller enklere oppgaver. En slik strategi vil øke muligheten til å knekke lesekode raskere, og dermed vil automatisert lesing etableres. Ulempen med denne strategien er at elevene får språklig og sosiokulturell kunnskap som ligger under det aldersadekvate nivået. Dette kan føre til at de minoritetsspråklige elevene får en lavere progresjon enn de majoritetsspråklige elevene. (Engen, 2007, s. 77-78; Palm, 2014, s. 189).

En norsk som andrespråksstrategi (NOA) tar hensyn at elevene er andrespråks elever, hvor man ikke tar for gitt at all skolens innhold er kjent for disse elever. Denne formen for tilpasset opplæring krever at lærere har kvalifikasjoner for en slik undervisning og at de har kjennskap til både språklige og metodiske tilnærminger som er sentrale for å fremme en god opplæring (Engen, 2007, s. 79; Palm, 2014, s. 189). Dette innebærer å ha bevisstheten rundt arbeidsmåter i klasserommet som kan fremme elevenes språk- og læringsutbytte (Palm, 2015). Palm (2015) påpeker at minoritetsspråklige elever som har behov for særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 2-8, vil etter forholdsvis kort tid i norsk skole bruke mesteparten av tiden i ordinær klasse. Samtidig som disse elevene skal tilegne seg norskferdigheter, skal de lære alle fagene på norsk. Tilrettelegging av tilpasset opplæring for denne elevgruppen handler derfor om å ha et *andrespråksperspektiv* på undervisningen (Palm, 2015, s. 33). I en NOA-undervisningssituasjon vil en kvalifisert lærer dermed være i

---

stand til å gjøre elevenes tospråklige forforståelse relevant i relasjon til teksten som er på norsk (Engen, 2007, s. 79-80).

En tospråklig strategi er den tredje formen for tilpasset opplæring som Engen presenterer. Denne strategien gir minoritetsspråklige elever muligheten til å utnytte sine språklige og kulturelle kompetanse i opplæringen. En slik form for tilpasset opplæring kan gjennomføres gjennom for eksempel tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring som gis av tospråklige lærere. Når elevene har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter på sitt språk, vil disse også kunne overføres til andrespråket (Engen, 2007, s. 80-81; Palm, 2014, s. 189). Dette kan ses i sammenheng med teorien til Vygotsky om gjensidighetsforholdet mellom morsmål og andrespråk. Det gjensidige påvirkningsforholdet mellom førstespråk og andrespråk er belyst i punkt 2.2.

## 2.7 Opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever

Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) betegner begrepet tospråklig opplæring et komplisert fenomen. I vid forstand dekker begrepet all opplæringstilbud der utviklingen av tospråklighet brukes og støttes. I snever forstand dekker det all opplæring av minoritetsspråklige barn, inkludert tilbud som ikke nødvendigvis støtter utviklingen av to språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 201). Baker (2001) har utviklet en typologi som gir en bred innføring i ulike tospråklige opplæringsmodeller. Han skiller mellom to hovedkategorier av tospråklig opplæring, det vil si svake former for tospråklig opplæring og sterke former for tospråklig opplæring. Den første hovedkategorien består av seks modeller som underkategorier: språkdrukning (strukturert språkbad), språkdrukning med overgangsstøtte, segregeringsmodell, overgangsmodell, ordinær modell med fremmedspråk som eget fag og separatisme. Sterke former for tospråklig opplæring omfatter fire forskjellige programmer: språkbad, bevaringsmodeller, tospråklige eller tokulturelle klasser og tospråklig opplæring på majoritetsspråk (Baker, 2001, s. 192-202; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 202-204). De ti ulike programmene vil bli redegjort i det følgende.

### 2.7.1 Svake former for tospråklig opplæringsmodeller

Språkdrukning er en betegnelse for minoritets elever som plasseres direkte i ordinære klasser sammen med majoritets elever som behersker opplærings språket (mainstream education) (Engen & Kulbrandstad, s. 204). Dette omtales også som mainstream-modell og er en

---

enspråklig opplæringsmodell, hvor all opplæring foregår på majoritetsspråket i vanlige klasser. I en slik modell finnes det ikke morsmålstøttende ressurser som kan benyttes av flerspråklige elever. Målet med denne modellen er dermed å utvikle ferdigheter i og på andrespråket eller majoritetsspråket (Baker, 2001, s. 195; Baker & Wright, 2017, s. 201; Bakken, 2007, s. 63). Strukturerte språkbad (structured immersion) er også en annen form for språkdrukning. Denne modellen refererer til et språklig segregert opplegg, hvor minoritetsspråklige elever med samme språkbakgrunn settes sammen i språkhomogene klasser. Den store delen av undervisningen gis på majoritetsspråket gjennom et tempo som er tilpasset elevenes språklige ferdighetsnivå. I motsetningen til mainstream-modellen og andrespråksmodellen, har elevene i den strukturerte språkbadmodellen tilgang til tospråklige lærere. Dette gir elevene muligheten til å stille spørsmål på deres eget morsmål (Bakken, 2007, s. 64; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 204).

Språkdrukning med overgangsstøtte (submersion with withdrawal classes) er også en annen form for enspråklig opplegg (Baker & Wright, 2017, s. 202; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 205). Bakken (2007) omtaler dette som andrespråksmodell, hvor minoritetsspråklige elever med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket gis opplæring i ordinære klasser, og hvor de får tilbud om særskilt språkundervisning i majoritetsspråket. Denne modellen omfatter i hovedsak språkopplæring. Ifølge Bakken er faget norsk som andrespråk brukt som en form for andrespråksmodell i Norge. Elever som får et slikt opplegg følger egen læreplan, og undervisningen gis av enspråklige lærere som har særskilt utdanning i forhold til andrespråkslæring. Modellen kan organiseres som en integrert del av den ordinære undervisningen eller i egne grupper utenfor ordinær klasse. Dette er et midlertidig tiltak hvor målet er å forbedre elevenes ferdigheter i majoritetsspråket (Bakken, 2007, s. 64).

Segregeringsmodellen skiller seg fra språkdrukning ved at grupper bestående av minoritets elever gis opplæring på deres eget språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 205). Overgangsmodeller (transitional bilingual education) refererer til et opplegg hvor minoritets elever midlertidig får undervisning i morsmålet sitt, og / eller får opplæring på morsmålet for en viss periode. Opplegget varer til elevene får tilstrekkelige ferdigheter i opplæringspråket til å følge den ordinære opplæringen. Videre kan overgangsmodellen deles inn i tidlig- og sen overgang. Tidlig overgang (early exit) vil si at opplæringen foregår på morsmålet i en kortere periode, for eksempel to år. Sen overgang (late exit) innebærer derimot at morsmålet brukes en lengre periode, for eksempel helt opp til slutten av

---

barnetrinnet (Baker, 2001, s. 198-199; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 205; Bakken, 2007, s. 62).

Ordinær modell med fremmedspråk som eget fag (mainstream with foreign language teaching) innebærer at majoritetselever undervises på opplæringspråket som de behersker. Disse elevene får opplæring i fremmedspråk som eget fag, for eksempel i Norge gis engelsk som første fremmedspråk og tysk eller fransk som andre fremmedspråk. I likhet med segregeringsmodeller, har separatistprogrammer elevgrupper som består av kun minoritetsspråklige elever, og opplæringen foregår på morsmålet. Et viktig unntak er hvis minoritetseleven har frivillig valgt enspråklig opplæring på sitt morsmål av språklige, religiøse, politiske eller kulturelle grunner (Baker, 2001, s. 199-200; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 205-206).

### **2.7.2 Sterke former for tospråklig opplæringsmodeller**

Ifølge Baker har språkbad (immersion) sin opprinnelse fra et utdanningseksperiment i Montreal, Canada, i 1965 (2001, s. 204). Målet var todelt. Engelsktalende majoritetsbarn fikk tilbud om franskundervisning slik at de skulle bli tospråklige og tokulturelle, uten å miste samme faglige og språklige utviklingsmuligheter som engelsktalende majoritetsbarn i vanlige skoler (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 206). Språkbadsituasjonen beskrives slik:

Å bli utsatt for et språkbad er en metafor som viser til en situasjon hvor elever som kun har ferdigheter i ett språk blir kastet ut i et undervisningsmiljø hvor språket som brukes er et annet enn det eleven behersker, eventuelt bare har svært begrensede ferdigheter i. (Bakken, 2007, s. 58).

Det er vanlig å skille mellom *fullstendig-* og *delvis språkbad*, og mellom *tidlig-* og *sent språkbad*. I *fullstendige språkbad* foregår all undervisning på andrespråket, mens i *delvis språkbad* er undervisningstiden halvparten av tiden på elevenes første språk og halvparten av tiden på andrespråket. *Tidlig språkbad* innebærer at barna er i gang med språkbad når de allerede er i førskolealder, mens *sent språkbad* kan settes i gang så sent som i 12-13-årsalderen (Baker, 2001, s. 205; Bakken, 2007, s. 58; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 206).

Tospråklig eller tokulturell opplæringsmodell (toveis språkbad) var opprinnelig utviklet av det kubansk-amerikanske samfunnet i Florida i 1963 (Baker, 2001, s. 212- 218). Modellen består av majoritetsspråklige elever og elever som tilhører en bestemt språkgruppe, hvor

---

målet er at begge elevgrupper skal bli tospråklige og flerkulturelle. Dette innebærer at både majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever skal ha normal utvikling på morsmålet sitt, samtidig som de skal bli kompetente i lesing, skriving og muntlig i andrespråket tilnærmet like godt som den motsvarende språkgruppen på sitt morsmål. Dette krever en tilnærmet balansert elevmasse, for å unngå en skjev fordeling av språkgruppene. I skoler der det benyttes toveis språkbad, foregår undervisningen dermed på begge språk. Modellen kan praktiseres gjennom for eksempel en 50-50-variant eller 90:10-varianten. I den første varianten undervises halvparten av tiden i det ene språket, og halvparten av tiden i det andre gjennom hele opplæringsløpet. Den andre varianten innebærer at begge elevgruppene undervises i første fase av 90 prosent av tiden i minoritetsspråket, hvor de etter hvert overføres til en 50:50-modell (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 207; Bakken, 2007, s. 60).

Bevaringsmodellen har delvis samme målsetting og utforming som toveis modellen. Bakken (2007, s. 60) skriver at målet med denne modellen er «å utvikle og bevare elevenes morsmål, fremme positive holdninger til egen kulturbakgrunn, samtidig som en skal utvikle ferdigheter i majoritetsspråket». For å oppnå dette gis grunnleggende opplæringen på morsmålet de første årene, fordi en tar utgangspunkt i at elevene må ha tilstrekkelig nok ferdigheter i sitt språk for å kunne ta i bruk andrespråket. Denne modellen skiller seg fra toveis språkbad ved at den er rettet mot en bestemt minoritetsgruppe (Bakken, 2007, s. 61). Tospråklig opplæring på majoritetsspråket er den siste modellen og innebærer samordnet bruk av to eller flere majoritetsspråk i skolen. Modellen har tospråklighet og tokulturell kompetanse som målsetting (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 209).

### **2.7.3 Virkninger av ulike opplæringsmodeller**

I publikasjonen *Improving Schooling for Language-Minority Children. A Research Agenda* (August & Hakuta, 1997, referert i Bakken, 2007, s. 65), konkluderes det med at det er vanskelig å gi entydig svar på hvilke opplæringsmodeller som har best virkninger på minoritetsspråklige elevers språklige og faglige utvikling. Begrunnelsen for dette var mangelen på forskning og sterke ideologiske interesser for eller mot ulike opplæringsmodeller. Selv om flere studier viser at de sterke opplæringsmodellene er et bedre alternativ for minoritetsspråklige elever enn svake modeller, kan de ifølge August og Hakuta fungere dårlig i den lokale konteksten. Særlig gjelder dette ved svak forankring av tilbudet

og manglende forventninger til elevene. De hevder dermed at dersom de forskningsmessig svakere funderte modellene utøves av faglig dyktige lærere som evner å motivere elevene til læring, vil disse modellene fungere utmerket (Bakken, 2007, s. 84).

## 2.8 Oppsummering av oppgavens teoretisk perspektiv

Ut fra oppgavens problemstilling «Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever: Hvordan er forholdet mellom særskilt norskopplæring og den ordinære undervisningen?» og forskningsspørsmålene, har jeg forsøkt å vise et teoretisk fundament som er relevant for studien. Jeg tok utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, tilpasset opplæring og inkludering. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet forstås individets utvikling som en historisk og kulturelt bestemt prosess. I dette perspektivet anses samhandling og interaksjon som grunnleggende for kunnskapsutvikling, og språket defineres som det viktigste elementet i samhandlingen. Den nærmeste utviklingssonen er et sentralt begrep innenfor denne teorien. I denne sonen finnes det uferdige læringsprosesser som tilpasset opplæring må rettes inn mot.

Jeg har også belyst Vygotskys syn på forholdet mellom førstespråket og andrespråket. Videre har jeg sett dette i sammenheng med duall-isfjell-modellen til Cummins. Her belyses betydningen av en forståelig opplæring for læring generelt og språklæring spesielt.

Ulike forståelser av begrepene tilpasset opplæring og inkludering presenteres. Forskjellige former for differensiering er også belyst. Videre har jeg sett på tre ulike strategier for tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever, som Engen har belyst i sosiokulturelt perspektiv. Avslutningsvis har jeg sett på ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever.

---

### 3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet beskrives vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming som anvendes i studien. I den første delen av kapittelet beskrives bakgrunnen for valg av et kvalitativt forskningsdesign med intervju og observasjon som metode. Deretter belyses fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, som er grunnlaget for å tilnærme meg problemstillingen. Videre vil jeg presentere min forskningsprosess gjennom å beskrive utvalg av informanter, gjennomføring av datainnsamling, transkribering og analyse. Studiens gyldighet og pålitelighet vil også omtales i denne delen. I tillegg vil forskerens rolle belyses. Kapittelet avsluttes med beskrivelse av studiens sterke og svake sider, og hvordan etiske overveielser er ivarettatt.

#### 3.1 Bakgrunn for metodevalg

I kvalitativ forskning ønsker en å forstå deltakernes perspektiv. Å forske kvalitativt handler derfor om å rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige setting. Samtidig kan forskerblikket bli påvirket av forskerens egne opplevelser, erfaringer og teoretiske ståsted (Postholm, 2010, s.17). Kvalitativ forskning på praksis vil på denne måten innebære et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltagere. Hensikten er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til en bestemt problemstilling. Gjennom det nære samarbeidsforholdet viser kvalitativ forskning at kunnskap og forståelse konstrueres i sosial interaksjon. En slik kunnskap er i stadig endring og fornyelse. Dette bygger på en konstruktivistisk tradisjon hvor mennesket betraktes som aktivt handlende og ansvarlig (Postholm, 2010, s. 21-23). Gjennom min undersøkelse ønsket jeg å skape forståelse av forholdet mellom særskilt norskopplæring og ordinær opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen. For å oppnå dette valgte jeg å studere feltet ut ifra deltakernes perspektiv, noe som forutsetter et nært samarbeid med lærere. Kvalitativ tilnærming egner seg derfor best for å belyse min problemstilling.

Temaet *særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen*, kan undersøkes ved hjelp av ulike metoder. Valg som er gjort på ett trinn i prosessen, vil binde og avgrense muligheter på senere trinn (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 77). I undersøkelsen min, har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som min hovedinnsamlingsmetode. Hensikten med å intervjuere lærere var å oppnå innsikt i deres

---

tanker, refleksjoner og meninger i tilknytning til min problemstilling. Det kvalitative intervjuet egnet seg derfor best for å få fram dette. I tillegg til intervju har jeg valgt å benytte meg av observasjon som en supplerende metode, fordi jeg ønsket også å studere feltet fra et annet perspektiv. Johannessen et al. (2016, s. 129) skriver at menneskers direkte handlinger oppnås gjennom observasjon. Klasseromsobservasjon ble dermed valgt, for å få direkte innsyn i de handlingene som studeres.

## 3.2 Fenomenologi

Opprinnelig kommer begrepet fenomenologi fra det greske ordet *phainestai* som betyr «læren om fenomenene». Fenomenologi oppfattes både som en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming er et kvalitativt design som innebærer utforskning og beskrivelse av individene og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Dette handler om å studere menneskene ut fra deres være måte og subjektive virkelighetsoppfatning. Gjennom den fenomenologiske metoden studeres dermed et fenomen slik individene opplever den (Johannessen et al., 2016, s. 78). Et fenomen er det som viser seg eller det er som er synlig (Kvarv, 2014, s. 88). Man skiller gjerne mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Målet med den sosial-fenomenologiske tilnærmingen er å undersøke grupper av mennesker, og hvordan disse bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. I et psykologisk perspektiv settes individet i fokus. Denne retningen har dermed som målsetting å gripe enkeltindividets opplevelse. Samtidig prøver forskeren å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltmennesker (Postholm, 2010, s. 41). Denne tilnærmingen vil være mest relevant for min problemstilling og utvalg av informanter.

I en fenomenologisk tilnærming er *mening* et sentralt begrepet, fordi forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når meningen med handlingen eller ytringen tolkes, må dette ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Dette innebærer at meningen ikke kan forstås utenfor de sammenhengene der meningen skapes. Med andre ord kan man si at det en sier eller gjør kan ha én betydning i én sammenheng, og noe helt annet i en annen. For å oppnå forståelse av et fenomen må man dermed forstå individet, fordi det er individet som konstituerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 78-79).



---

Fenomenologien har sine røtter i filosofiske perspektiver til Edmund Husserl (1859-1938), og ble grunnlagt av han på 1900-tallet. Husserl studerte bevissthet hos mennesker, og mente at menneskers bevissthet var en viktig forutsetning for å forstå verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Ut fra Husserls tenkning kan en vitenskapelig kunnskap oppnås gjennom å studere erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Ifølge Husserl eksisterer et fenomen i individenes bevissthet (Postholm, 2010, s. 42). Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen, har jeg undersøkt og beskrevet særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i klassen ut ifra lærernes perspektiv. Jeg ønsket å få innblikk i dette fenomenet gjennom deltakernes stemme, og derfor har jeg forsøkt å beskrive dette slik den erfares og oppleves av lærerne.

### 3.3 Hermeneutikk

Ifølge Gilje og Grimen (1993, s. 143) kommer hermeneutikk fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. Hos Kvarv (2014) beskrives dette som en betegnelse på humanvitenskapenes oppfattelse, hvor tolkninger av noe som har mening står sentralt. I den hermeneutiske arbeidsprosessen forsøker en å forstå gjennom lesning og fortolkning, der en mening søkes. Videre påpeker Kvarv at ingen tolkningsprosess starter uten at det foreligger forutsetninger. Dette innebærer at mening i teksten skapes ved hjelp av forkunnskaper eller forforståelser. Før forskeren går inn på detaljer i fenomenet, gjøres det en foreløpig tolkning på bakgrunn av forforståelser (Kvarv, 2014, s. 73).

I hermeneutikken kan mening i en tekst oppnås på to ulike måter, det vil si gjennom en historisk- og en filosofisk tilnærming. Den historiske hermeneutikken omtales også som klassisk hermeneutikk, og ble representert av Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey. Denne retningen ble grunnlagt i midten av 1600-tallet, og har sammenheng med studier av teologiske- og lovtekster (Kvarv, 2014, s. 73). Representanter for den klassiske hermeneutikken orienterte seg mot en metodelære til å analysere og tolke tekster (Gilje & Grimen, 1993, s. 143; Skrefsrud, 2016, s. 2). Den filosofiske hermeneutikken representerer derimot en nyere hermeneutikk, og ble representert av Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer. De så på hermeneutikken som en eksistensiell fortolkningslære (Skrefsrud, 2016, s. 2). I en filosofisk tilnærming oppfattes forståelse som holdning eller anskuelse. Denne holdningen er viktig for å avgjøre hvilke forutsetninger som skal være til stede for at forståelse kan finne sted (Kvarv, 2014, s. 79). Hermeneutikkens grunntanke er at noe forstås

---

alltid av visse forutsetninger, som Hans-Georg Gadamer kaller for *forforståelse* eller *fordommer* (se punkt om forskerrollen). I hans tenkning var forforståelse dermed et viktig vilkår for at forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Den hermeneutiske sirkel er et nøkkelbegrep hos filosofiske hermeneutikere. Dette ble utarbeidet av Heidegger og Gadamer, og ble sett på som en bestemt fortolkningslære (Skrefsrud, 2016, s. 9). Denne sirkelen betegner forbindelser mellom det som skal fortolkes, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det skal fortolkes i. Generelt innebærer det at fortolkningen består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Hvordan delene fortolkes vil dermed være avhengig av hvordan helheten fortolkes, og omvendt (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Kvale og Brinkmann beskriver denne sirkulariteten som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (2009, s. 216-217). Min undersøkelse bygger på den hermeneutiske tradisjon ved at delene og helhetene i hver av de ulike intervjuetekstene analyseres og ses opp mot hverandre. Videre ses de ulike intervjuetekstene opp mot hverandre. Under analyseprosessen hadde jeg en umiddelbar forståelse av datamaterialet som helhet (se punkt 3.6.1). Denne umiddelbare forståelsen var preget av min forkunnskap eller forforståelse. I det videre arbeidet med å tolke det empiriske datamaterialet forsøkte jeg å veksle mellom empirien og oppgavens teori. I tillegg prøvde jeg å se datamaterialet opp mot tidligere forskning. På denne måten utviklet jeg en dypere forståelse av mening i empirien.

## 3.4 Forskningsmetoder

### 3.4.1 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju er den mest brukte måten å innhente egne data på. Metoden kjennetegnes ved fleksibilitet som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 145). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) egner kvalitative intervjuer seg når vi ønsker å studere menneskers holdninger, erfaringer og meninger. For å oppnå menneskers erfaringer og oppfatninger, må informantene gis frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater (Johannessen et al., 2016). Kvale og Brinkmann presiserer at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å finne frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres

---

opplevelse av verden. Videre handler det om å se slike erfaringer opp mot vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre tilrettelagt på forhånd. Det vil si et kontinuum fra ustrukturerte til strukturerte med faste svaralternativer. Et intervju kan altså gjennomføres ved hjelp av et *ustrukturert intervju*, et *semi-strukturert intervju*, et *strukturert intervju* eller et *strukturert intervju med faste svaralternativer* (Johannessen et al., 2016, s. 147). I min undersøkelse valgte jeg å benytte meg av et semi-strukturert intervju. Et slikt intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Spørsmål, temaer og rekkefølgen kan derimot variere. Dette gir forskeren muligheten til å bevege seg fram og tilbake mellom temaer og spørsmål som tas opp (Johannessen et al., 2016, s. 148).

I forkant av intervjuer med mine lærerinformanter, utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 4a og 4b). Denne guiden ble utformet med utgangspunkt i teorier. Ifølge Postholm (2010, s. 78) innebærer fenomenologisk forskning å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring. I intervjuguiden som jeg har utformet, skrev jeg dermed temaer og spørsmål som jeg ønsket å berøre i løpet av intervjuene. Hensikten innenfor fenomenologiske studier er dessuten å få tak i og løfte frem deltakernes perspektiv. Med andre ord handler det om at den som intervjuer må lytte til det som blir sagt av informanter, samtidig som han eller hun bringer ulike temaer inn i intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 79). I løpet av intervjuene brukte jeg også oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden på temaer som jeg ønsket å høre mer om. Ved å bevege meg fram og tilbake, varierte jeg dermed rekkefølgen på temaene og spørsmålene som ble tatt opp. Rekkefølgen var dermed ikke forhåndsbestemt, men dette skjedde naturlig ved å følge opp det som informantene hadde sagt.

### **3.4.2 Observasjon**

Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 129) kan observasjon benyttes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingene. Fordelen er at en kan få mer utfyllende informasjon og studere fenomenet fra et annet perspektiv. Holme og Solvang (1996, s. 104) skriver at observasjon handler om å oppholde seg nært deltakerne i den gruppen som skal undersøkes. Når mennesker intervjues, studerer vi det de sier at de gjør. Når de observeres, studerer vi det de gjør. Metoden egner seg dermed godt når vi ønsker direkte tilgang til de handlingene

---

som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 129). Videre kan observasjonsstudier være deltagende eller ikke-deltagende, og kan være skjult eller åpen. Før observasjonen starter opp, må det overveies hvilken rolle en skal ha i forskningsfeltet (Postholm, 2005, s. 146). I min forskning ble en ikke-deltagende observasjon benyttet. Jeg ønsket å bruke dette som en supplerende metode i tillegg til kvalitativt intervju. I en ikke-deltagende observasjon, observerer observatøren uten å delta i settingen. At denne observasjon er åpen, innebærer at forskeren er synlig, men deltar ikke i handlinger (Johannessen et al., 2016, s. 132). Ved å være tilstede i et klasserom, fikk jeg muligheten til å se lærernes aktiviteter. Dette var viktig utgangspunkt for samtalen, og for å se handlingene opp mot det som kom frem i intervjuene. På denne måten kan man få informasjon om det som studeres, fra et annet perspektiv enn det som oppnås gjennom intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 129).

Videre valgte jeg *ustrukturert observasjon*. Dette innebærer at detaljer som ble observert, ikke var forhåndsbestemt. Derimot går forskeren mer åpent inn i settingen for å oppnå mer innsikt i det som studeres. Dette gir muligheter for fleksibilitet med hensyn til hvordan observasjonen skal skje (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 72). Under observasjonen brukte jeg manuelle notater, hvor jeg observerte og noterte hendelser samtidig. Underveis skrev jeg også spørsmål som dukker opp, og tok dette opp i intervjuene. På denne måten dannes spørsmål som jeg ønsket å stille informantene på forskningsstedet (Postholm, 2005, s. 153).

### 3.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Tabellen som er vist på neste side (tabell 1), viser oversikt over hvilke kommuner og skoler informantene kommer fra (anonymisert), og hvilket trinn de jobber på. Informant A og B driver med noe annet dette året, men har erfaring fra hele barnetrinnet. I tabellen står det også informasjon om hvem som ble intervjuet og observert. Informanter som ble intervjuet krysses med bokstaven x i 5. kolonne, og de som ble observert i tillegg krysses med samme bokstav i 6. kolonne. Lærerne som ble observert, har SNO-elever i sin klasse.

Tabell 1. Oversikt over informanter som ble intervjuet og observert

Kommune	Skole	Informant / Lærer	Trinn	Intervju	Observasjon
Grønnsaker kommune	Brokkoli skole	A	1.-7.trinn	X	
Grønnsaker kommune	Brokkoli skole	B	1.-7.trinn	X	
Farge kommune	Turkis skole	C	3.trinn	X	X
Farge kommune	Turkis skole	D	3.trinn	X	X
Plante kommune	Monstera skole	E	3.trinn	X	X
Plante kommune	Monstera skole	F	2.trinn	X	X

### 3.5.1 Utvalg av informanter

Jeg var klar over at utvelgelse av informanter ville ha stor betydning for undersøkelsens pålitelighet. Jeg ønsket å fremskaffe datamateriale som kan gi meg nok informasjon til å besvare problemstillingen min. Utvalgsriterier som ligger til grunn for min undersøkelse var lærere som har nylig arbeidet eller som arbeider på 1.-7. trinn, har godkjent lærerutdanning og har minst 2 års erfaring med særskilt norskopplæring. Det var viktig for meg å velge ut informanter som var mest mulig relevante ut fra formålet med studien (Johannessen et al., 2016, s. 113). Formålet med prosjektet var å undersøke lærernes erfaringer med tilrettelegging av særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen. Som kvalitativ forsker, var det derfor viktig for meg å velge ut de informanter som var best egnet til å belyse problemstillingen. Utvalget i undersøkelsen besto av seks lærere fra tre forskjellige kommuner. Det var to informanter fra hver av kommunene. På denne måten hadde jeg muligheten til å fremskaffe informasjon fra ulike synspunkter eller perspektiver. Jeg valgte én skole fra hver av de tre kommunene. Disse kommunene har innvandrерandel som er lavere enn gjennomsnittet, og derfor har jeg informanter fra skoler med lav andel minoritetsspråklige elever.

---

Fra Farge kommune, rekrutterte jeg to lærere som jeg kjenner fra før (lærer C og lærer D). Begge jobber på samme trinn og samme skole, som jeg kaller for Turkis skole. Jeg tok kontakt med dem, fordi jeg visste at disse lærerne har mange års erfaring med særskilt norskopplæring. Begge var positive til studien. Kontakt med informanter fra Grønnsaker kommune ble opprettet via en medstudent. Denne medstudenten videreformidlet forespørselen til lærer A og lærer B, og spurte dem om jeg kunne kontakte dem per telefon. Begge var positive til å komme i kontakt med meg, og var villig til å stille opp. Både lærer A og lærer B hadde jobbet på samme skole, som jeg kaller for Brokkoli skole, og de har minst 8 års erfaring med særskilt norskopplæring. Observasjonen ble derimot ikke gjennomført i denne skolen, fordi begge lærerne jobber med noe annet dette året. Både lærer A og lærer B har jobbet med en hel del klasseundervisning og særskilt norskopplæring for et par år siden. Rekrutteringen av informanter fra Plante kommune ble gjort ved å ta kontakt med min tidligere praksislærer. Min tidligere praksislærer hjalp meg med å finne to lærere som var aktuelle for min undersøkelse. Hun fant lærer E og lærer F som også var positive til å komme i kontakt med meg, og de sa seg villig til å være mine informanter. Disse to lærere er fra Monstera skole, men de jobber på forskjellige trinn. Lærer E jobber på 3.trinn og lærer F jobber på 2.trinn. Både medstudenten min og min tidligere praksislærer var viktige bidragsytere i rekrutteringsfasen. Etter å ha vært i kontakt med de seks informantene, tok jeg kontakt med rektor ved hver enkelt skole per telefon, for å informere om studien. Alle rektorer fra de tre forskjellige skolene var positive til min studie, og gav meg adgang til å gjennomføre undersøkelsen.

### **3.5.2 Prøveintervju**

I forkant av datainnsamling på forskningsfeltet, gjennomførte jeg et prøveintervju (pilotintervju) med en lærer som jeg kjenner. Denne læreren har 18 års erfaring med minoritetsspråklige elever. Målet mitt med pilotintervjuet var å prøve ut intervjuguiden for å se hvordan spørsmålene fungerte, og teste ut rollen som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30-31). Under prøveintervjuet brukte jeg lydopptaker ved hjelp av en diktafon. Det tekniske utstyret ble dermed også testet ut, for å se at alt virker som det skal.

Jeg opplevde at læreren stort sett oppfattet spørsmålene slik jeg hadde forventet. I tillegg fikk jeg svar på flere av spørsmålene jeg ønsket å få svar på, uten å måtte stille disse

---

spørsmålene selv. Underveis øvde jeg meg også på å bruke oppfølgingsspørsmål, for å få en større innsikt i et tema som jeg syntes var interessant. Oppfølgingsspørsmål er en strategi som kan brukes for å gå i dybden på ulike temaer. Slike spørsmål kan utarbeides i løpet av intervjuet (Postholm, 2010, s. 80). Imidlertid erfarte jeg at dette krevde full oppmerksomhet og aktiv lytting av meg som intervjuer. Parallelt med å lytte til det som læreren sa, forberedte jeg relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg prøvde å legge merke til hva som manglet, og finne ut hva som måtte spørres om for å komme dypere inn i temaet (Postholm, 2010). Samtidig var jeg opptatt av å vurdere rekkefølgen på de neste spørsmålene fra intervjuguiden. På denne måten er det veldig vanskelig å lytte aktivt til innholdet av det som blir sagt. Som intervjuer syntes jeg dermed at det var krevende å hele tiden være oppmerksom i intervjusituasjonen for å kunne få med ting av interesse.

### **3.5.3 Gjennomføring av observasjon**

Før observasjonen startet, fikk alle observasjonsinformanter skriftlig informasjon om formålet med prosjektet og hva det innebærer for dem å delta. I tillegg ble de informert om hvordan observasjonen skal foregå, hvor lenge det vil vare og hvordan det vil bli registrert (se vedlegg 2a, 2b og 2c). Gjennomføring av observasjoner ble gjort i forkant av intervjuer. Under observasjonene inntok jeg rollen som en fullstendig observatør. Dette innebærer at jeg som forsker observerte fra sidelinjen, samtidig som jeg var til stede i klasserommet der handlingene foregikk. Å være en fullstendig observatør innebærer dermed at forskeren er i settingen hvor handlingene pågår, uten å være en direkte deltager i handlingsprosessene (Postholm, 2005, s. 154). Dette er ikke-deltagende observasjon som er åpen. Som observatør var jeg dermed synlig for alle som var i settingen, men jeg deltok ikke i handlingene som foregikk (Johannessen et al., 2016, s. 132).

Alle de fire observasjonsinformantene ble observert i hver sin skole og klasse. Hovedfokuset i observasjonen var lærerens aktiviteter i den ordinære klassen. Hensikten var å observere hvordan den enkelte læreren tilrettelegger for undervisningen i felleskapet, for å inkludere SNO-elever i den ordinære klassen. Observasjonene ble registrert skriftlig ved hjelp av manuelle notater i en notatbok. Det som ble notert ned er læringsaktiviteter eller arbeidsformer som ble benyttet i den ordinære undervisningen. I tillegg skrev jeg også ned mine tanker, refleksjoner, spørsmål og foreløpige tolkninger som dukker opp i løpet av

observasjonene. Det jeg ikke rakk å skrive ned mens jeg observerte, skrev jeg videre umiddelbart etter observasjonene. Underveis eller kort tid etter observasjonene hadde jeg også feltsamtaler med lærerne. I slike samtaler snakket de om for eksempel læringsmateriell, oppgaver og om hvorfor de har valgt å organisere elevene på den måten de har gjort. Gjennom feltsamtaler med observasjonsinformantene, hadde jeg dessuten muligheten til å stille spørsmål som dukket opp underveis.

### **3.5.4 Gjennomføring av intervjuene**

Alle informantene mine fikk selv velge møtested for intervju. Intervjuene med lærer A, lærer B og lærer D ble gjennomført på et grupperom ved en av høgskolene i Østlandsområdet. Jeg møtte de resterende informantene på deres arbeidsplass, og gjennomførte intervjuene på et møterom ved hver av skolene. Det var viktig både for meg som intervjuer og informanten at vi ikke ble forstyrret under samtalen, fordi forholdet rundt intervjuet kan bety mye for kvaliteten på samtalen (Dalland, 2017, s. 81). Innledningsvis brukte jeg tid på å presentere meg selv, temaet for prosjektet og formålet med intervjuet. Fordelen med dette er å sikre at informasjonsskrivet som jeg hadde sendt på forhånd er forstått slik det var ment. Samtidig var det også en fin mulighet til å skape en felles forståelse av formålet med intervjuet (Dalland, 2017, s. 80). I starten avklarte jeg også at personidentifiserende opplysninger ikke skulle komme frem i samtalen. Jeg gjentok også kort informasjon om hvordan anonymiteten sikres, hva lydopptakene skulle brukes til, når den skulle slettes og hvem som skulle ha tilgang til opplysninger. Jeg tok lydopptak av alle intervjuene. Ved å bruke lydopptaker hadde jeg muligheten til å tolke svarene underveis. I løpet av intervjuet prøvde jeg også å verifisere mine tolkninger av det som blir sagt av informanten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 175). Dessuten noterte jeg ned temaer som jeg syntes var interessante å følge opp.

I intervjuene ble intervjuguide benyttet. Etter å ha avklart studiens tema, formål og bruk av lydopptaker, startet jeg med å stille enkle spørsmål som ikke krevde refleksjoner. Blant annet var det spørsmål om utdanning, arbeidserfaring og informantens arbeidssituasjon i dag. I tillegg stilte jeg spørsmål om antall elever i klassen, minoritetsspråklige elever og hvor mange elever som har særskilt norskopplæring. Deretter stilte jeg spørsmålene som var mer utfordrende, det vil si spørsmål som krevde refleksjon og utdyping. Jeg forsøkte å lytte aktivt til innholdet i det som informantene sa. I tillegg lot jeg informantene snakke i sin egen



---

snakkehastighet. De fikk også pauser underveis for å tenke og drikke vann. I gjennomføringen av intervju med de lærerne som ble observert, knyttet jeg observasjonsnotatene til det som blir sagt. Jeg la også merke til at informantene tok mye utgangspunkt i aktivitetene de gjorde under observasjonen, når de utdypet et tema. Spørsmålene som dukket opp i observasjonene, tok jeg opp igjen senere i intervjusamtaler. Jeg opplevde at informantene var reflekterte og ærlige på mine spørsmål, og gav lange beskrivelser av sine egne erfaringer og opplevelser.

For å skille informantene, valgte jeg å bruke bokstav på lærerne. I etterkant av intervjuene skrev jeg logg, der jeg noterte ned opplysninger om intervjuets tidspunkt, møtested og varighet. Noen av intervjuene er lengre enn andre. Derfor noterte jeg også ned andre forhold som kan ha innvirkning på intervjusituasjonen. En av fordelene ved å benytte seg av lydopptak er nettopp at intervjueren har muligheten til å skrive ned slike observasjoner (Dalland, 2017, s. 86).

### 3.6 Transkribering og analyse

Før jeg startet med å analysere lydopptakene valgte jeg å transkribere dem. Transkribering innebærer å omforme intervjuene fra muntlig til skriftlig form, slik at det blir enklere å analysere. Når datamaterialet struktureres på denne måten, vil det gi en god oversikt. Denne struktureringen er i seg selv starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Dalen (2011, s. 55) tilrår at forskeren selv gjennomfører transkriberingen, fordi denne prosessen gir en helt unik anledning til å bli kjent med sitt eget datamateriale. Etter å ha gjennomført intervjuene, valgte jeg å transkribere dem selv. Dette gjorde jeg samme dag eller neste dag etter hvert intervju. Fordelen med å transkribere intervjuene fortløpende er at det gir de beste mulighetene for en god gjengivelse av det som faktisk blir sagt av informanter (Dalen, 2011, s. 58). Det jeg først valgte å gjøre var å transkribere intervjusamtalene ord for ord fra opptaket. Derimot valgte jeg ikke å ha med registreringer av alle tenkepauser eller uttrykk som for eksempel «eh», «mmm» og «emm». Deretter bearbeidet jeg teksten til en mer skriftlig form. Gjennom bearbeidingen delte jeg teksten inn i setninger. Videre fjernet jeg nøling og typisk muntlige tilleggsord som «liksom» og «sånn» (Dalland, 2017, s. 89). I tillegg valgte jeg av anonymitetshensyn å endre noen få ord som er knyttet til dialekt. Samtidig sørget jeg for at det ikke blir forandring av meningen i teksten.

Transkriberingsprosessen var svært tidkrevende. I den første runden av transkriberingen, lyttet jeg gjennom lydopptakene flere ganger for å få med alle nyanser og detaljer. Det krevde også at jeg måtte spore lydfilene fram og tilbake. Ved gjennomføring av transkriberingen brukte jeg derfor minst fire timer per intervju. Ved å transkribere intervjuene fortløpende, ble jeg stadig mer oppmerksom på min rolle som intervjuer. Av og til avbrøt jeg informantene ved å bekrefte deres utsagn for mye. Dette gjorde jeg særlig i de to første intervjuene, for eksempel ved å nikke. På de fire neste intervjuene ble jeg mer oppmerksom i intervjusituasjonen, der jeg forsøkte å unngå de samme feilene.

### **3.6.1 Analyseprosessen**

Formålet med undersøkelsen var å få tak i informantenes erfaringer og opplevelser av særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for SNO-elever i den ordinære klassen. Deretter var intensjonen å fortolke de opplevelsene og erfaringene ut fra teori. For min del startet analyseprosessen allerede under intervjuene. Rett etter intervjuene noterte jeg ned de umiddelbare inntrykkene jeg hadde. Etter å ha gjennomført datainnsamlingen og transkriberingen av intervjuene, leste jeg gjennom det transkriberte materialet flere ganger. Etter dette arbeidet dannet jeg meg et umiddelbart helhetsinntrykk av innholdet i datamaterialet, og dermed skrev jeg også ned dette inntrykket. I analysearbeidet støttet jeg meg til intervjuanalyse i form av meningskodning, meningsfortetting og meningsfortolkning som beskrives av Kvale og Brinkmann (2009, s. 208-215). For å kunne sammenligne innhold i de ulike intervjutekstene på en enklere måte, valgte jeg i tillegg å telle gjentakende utsagn og begreper som har samme mening (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2006, s. 315).

I og med at den umiddelbare forståelsen av teksten som helhet ikke gir en klar forståelse av mening i teksten, benyttet jeg meg av et hermeneutisk fortolkningsprinsipp. Kvale og Brinkmann beskriver dette fortolkningsprinsippet som en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, noe som beskrives som den *hermeneutiske sirkel* (2009, s. 216). Jeg fokuserte på ulike deler i datamaterialet, og deretter så jeg materialets ulike deler opp mot helheten i intervjuene. Dette gjorde jeg gjennom å lese svarene, ved å ta utgangspunkt i temaer og spørsmålene i intervjuguiden. Videre har jeg sett svarene på hvert enkelt spørsmål opp mot helheten i intervjuteksten. Deretter bestemte jeg de naturlige

---

«meningsenhetene» slik som informantene formulerte dem. Ved hjelp av meningsfortetting, forsøkte jeg deretter å sammenfatte ulike naturlige enheter til kortere formuleringer. I hver intervjuetekst telte jeg utsagn som har likt innhold, for å se hvor mange ganger et slikt utsagn forekommer. Meningsfortettete utsagn og begreper som er gjentakende, ble samlet i en tabell (se tabell 2). Hvilken informant som sier hva, skilles med rader. Deretter sammenlignet jeg de svarene ved å finne likheter og forskjeller i innhold.

Jeg brukte en *åpen koding* for å kode og kategorisere likheter i innholdet. *Åpen koding* beskrives som undersøkelse, sammenlikning, begrepsliggjøring og kategorisering av fenomener gjennom analyse av data (Kvale & Brinkmann, s. 209; Johannessen et al., 2016, s. 187). På denne måten var det enklere for meg å se sammenhenger i de ulike intervjuene. I analysen av det empiriske materialet, forsøkte jeg også å være induktiv. Dette innebærer at jeg prøvde å være åpen for andre forhold enn det jeg hadde tenkt på forhånd (Postholm, 2010, s. 87).

I en tabell som er vist under viser jeg hvordan jeg har analysert datamaterialet i tilknytning til forskningsspørsmål 1, dvs. temaet *tilpasset opplæring i klasseundervisningen*. Denne tabellen eksemplifiserer hvordan jeg har kommet fram til de fire ulike hovedkategorier som presenteres i kapittel 4. Arbeidsformer som listes opp i 2. kolonne, er de arbeidsformene som informantene nevnte i løpet av intervjuene. I 3. kolonne plasserer jeg meningsfortettete utsagn og begreper. Ett av de umiddelbare helhetsinntrykkene jeg hadde i løpet av intervjuene er at lærerne varierer arbeidsmetoder i de ordinære timene. Når dette helhetsinntrykket ses opp mot delene som presenteres i 3. kolonne, ser man tydelig at informantene bruker varierte arbeidsformer i den ordinære klassen. Innhold i svar eller utsagn som er lik hos flest av informanter, kodes med begrepene «variasjon», «faglig samhandling», «synliggjøring av språk og kultur» og «veiledet lesing». Utsagn om veiledet lesing forekommer flere ganger hos halvparten av informanter, og derfor har jeg valgt å ha med dette. Videre dannes de fire ulike kodene til følgende fire hovedkategorier: «Varierte arbeidsformer», «Faglig læringsfelleskap», «Bruk av elevenes forkunnskaper og morsmål som ressurs» og «Veiledet lesing». Disse hovedkategoriene er utviklet på bakgrunn av utsagn som sammenfaller hos flertallet av mine informanter. Resultatene som presenteres i kapittel 4 er dermed det som flest av informantene løftet fram gjennom gjentakende beskrivelser.

Tabell 2. Eksempel på arbeid med koding som danner grunnlag for hovedkategorier

<b>Informantenes svar knyttet til tilpasset opplæring i klasseundervisning</b>			
<b>Informant</b>	<b>Arbeidsformer som benyttes</b>	<b>Gjentakende utsagn og begreper knyttet til arbeidsformer</b>	<b>Kode</b>
<b>A</b>	Klassesamtale Individuelt arbeid Kamerat-jobbing Dialog med enkelt elev	Variasjon er alltid bra i forhold til de arbeidsmetodene. Kamerat-jobbing er en veldig viktig arbeidsmetode. Individuelt arbeid er også viktig for å mestre på eget nivå. Det er viktig å ha dialog med eleven. Det er viktig å relatere tematikken opp mot elevens kultur. Mestring	Variasjon  Faglig samhandling  Synliggjøring av språk og kultur
<b>B</b>	Klassesamtale Pararbeid Individuelt arbeid Gruppespill	Det er veldig viktig å variere. Alle skal kunne si noe muntlig og kjenne seg igjen i felleskapet. Det viktigste er muntlig aktivitet. Det er viktig å bruke elevenes kultur i undervisningen. Pararbeid	Variasjon  Faglig samhandling  Synliggjøring av kultur og språk
<b>C</b>	Pararbeid Klassesamtale Individuelt arbeid Spill Se på film Lek	Vi har mye fokus på samarbeid. Vi bruker mye pararbeid. Veiledet lesing Å knytte temaet opp mot elevenes erfaringer og bakgrunn. Bekreftelse av elevenes identitet.	Faglig samhandling  Veiledet lesing  Synliggjøring av språk og kultur
<b>D</b>	Gruppearbeid Pararbeid Veiledet lesing Stasjonsarbeid Spill Individuelt arbeid	Mye variasjon og bruk av ulike aktiviteter. Mye samarbeid i grupper Vi gjør undervisningen gjenkjennbart for elevene. Vi synliggjør at det er mange forskjellige språk i klassen. Mye modellering Det er viktig å være bevisst på språkbruk.	Variasjon  Faglig samhandling  Synliggjøring av språk og kultur

<b>E</b>	Pararbeid Klasesamtale Veiledet lesing og Stasjonsarbeid Stillelesing Individuelt arbeid Spill lek Gruppearbeid	Arbeid med læringspartner Vi bruker mye stasjoner (Veiledet lesing) Viktig å trekke fram elevenes språk og kultur i undervisningen. Flerspråklighet er en ressurs. Mye fokus på begrepsforståelse.	Faglig samhandling  Synliggjøring av språk og kultur  Veiledet lesing
<b>F</b>	Veiledet lesing Tavleundervisning Klasesamtale Pararbeid Individuelt arbeid Spill Lek	Det er mye variasjon i det vi gjør. Vi samtaler mye i klassen. Jeg prøver å knytte temaet opp mot elevenes kultur og språk. Veiledet lesing	Variasjon  Faglig samhandling  Synliggjøring av språk og kultur  Veiledet lesing

Når det gjelder temaet *tilrettelegging av særskilt norskopplæring*, analyseres informantenes svar på samme måte som analysen av temaet *tilpasset opplæring i klasseundervisning*. Et unntak er at jeg ikke telte gjentakende utsagn eller begreper. Jeg leste svarene flere ganger, hvor jeg fokuserte på innhold. I en tabell samlet jeg informantenes utsagn som viser det de vektlegger. Deretter sammenlignet jeg disse utsagnene for å finne likheter og forskjeller. Videre ses disse delene opp mot helheten i intervjuetekstene. Resultater som jeg har valgt å presentere i kapittel 5 er kun det som flere svarte, men jeg har også tatt med interessante momenter fra enkeltpersoner. Etter å ha sammenlignet utsagnene, kom jeg naturlig fram til tre hovedkategorier som jeg har valgt å kalle «Samordning av klassens plan og SNO-timer», «Inne eller ute av klassen?» og «Forhåndsgjennomgang av tema og begreper».

Datamaterialet om temaet *forholdet mellom SNO og inkludering i ordinær klasse* analyseres på samme måte som den første analysen. Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene knyttet til dette temaet, og samlet gjentakende utsagn og begreper i et skjema. Deretter sammenlignet jeg innhold i de ulike informantenes utsagn. Hele veien brukte jeg den hermeneutiske sirkel, hvor jeg så materialets ulike deler opp mot helhet i de ulike beskrivelsene som informantene gav. Jeg fant ut at de fleste av informantene vektlegger trygghet og aktiv deltagelse i klasseundervisning, som positive konsekvenser av SNO-timer. Ut fra dette utviklet jeg

dermed en hovedkategori som jeg valgte å kalle «Faglig trygghet og mestring i den ordinære klassen». Dette resultatet presenteres i kapittel 6. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke ha med de to andre tabellene i dette kapittelet, men lagt dem som vedlegg (se vedlegg 5 og 6).

### 3.7 Forskerens rolle

Et forskningsintervju er en profesjonell dialog mellom intervjueren og intervjupersonen, hvor det er fokus på intervjupersonens opplevelser (Dalen, 2011, s. 32). Å skape intersubjektivitet mellom forsker og informant, betraktes som en metodisk forutsetning. I samfunnsforskning handler intersubjektivitet om felles opplevelser og forståelser mellom mennesker. De uttalelsene som fremkommer bør derimot være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig (Dalen, 2011, s. 95).

Videre påpeker Dalen (2011, s. 94) at forskeren må eksplisitt redegjør for sitt spesielle forhold til temaet som undersøkes, slik at leseren får muligheten til å kunne vurdere forhold som kan påvirke tolkningen av resultatene. Dette handler om å synliggjøre egen subjektivitet som omfatter erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010, s. 127). Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom to typer av fortolkningsforskjeller. En *partisk subjektivitet* innebærer dårlig og upålitelig arbeid, hvor forskeren er opptatt av bevis som støtter sin egen mening. I et slikt fortolkningsarbeid vektlegges det som kan begrunne egne konklusjoner, og dermed ignoreres alt som kan gi andre fortolkninger. I en *perspektivisk subjektivitet*, velger forskeren ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten. På denne måten kommer forskeren også til ulike konklusjoner eller fortolkninger. Slik vil subjektivitet representere et mangfold av perspektiviske fortolkninger, noe som vil berike og styrke intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219). Slik jeg har presentert i punkt 3.3, er grunntanken i hermeneutikken at all forståelse er bestemt av fordommer eller førforståelser (Gilje & Grimen, 1993). Ifølge Dalen (2011, s. 16) omfatter dette meninger og oppfatninger vi på forhånd har i tilknytning til det temaet som undersøkes. Slike førforståelser bruker vi for å tolke det som foregår rundt oss, og dermed er bevissthet om egen førforståelse viktig for å kunne tolke og forstå virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 34). Både i forkant av undersøkelsen og underveis i forskningsprosessen har jeg lest ulike teorier og studier som er tilknyttet temaet jeg har valgt. På denne måten har jeg skaffet meg førforståelser som jeg møter forskningsfeltet med. Som minoritetspråklig student og min tidligere erfaring som

---

minoritetsspråklig elev, har jeg også egne oppfatninger om det fenomenet som undersøkes. Mine forforståelser basert på personlig erfaring og min teoretiske bakgrunn vil dermed kunne påvirke datamaterialet som jeg har innhentet gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner. Dessuten vil dette også påvirke min tolkning av resultatene.

### 3.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I kvalitativ forskning knytter kvalitet seg til undersøkelsens *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Johannessen et al., 2016, s. 231). Ifølge Johannessen et al. kommer *reliabilitet* fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet. Reliabilitet er ofte relatert til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette handler om hvor nøyaktig datamaterialet er, hvilke data som brukes, hvordan datamaterialet er innsamlet og hvordan de bearbeides. Reliabilitet refererer dermed til resultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250; Johannessen et al., 2016, s. 36).

Kvale og Brinkmann beskriver *validitet* som sannhet, riktighet og styrke. Begrepet validitet er derfor knyttet til spørsmålet om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og hvorvidt resultatene reflekterer de fenomenene vi er interessert i å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Ifølge Thagaard (2009, s. 201) viser validitet til gyldighet av de tolkninger som forskeren har gjort. Det har å gjøre med om resultatene av undersøkelsen er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert. Dette beskrives som *indre validitet*. God indre validitet innebærer dermed at konklusjonen er gyldig, det vil si at man kan stole på den tolkningen som forskeren har foretatt (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011, s. 104).

*Ytre validitet* er derimot relatert til spørsmålet om i hvilken grad resultatene vi har funnet kan overføres til de personer og situasjoner som er relevante ut ifra undersøkelsens problemstilling. I sammenheng med ytre validitet bruker en også begrepet *generaliserbarhet* eller *overførbarhet* (Kleven et al., 2011, s. 123-125). En *naturalistisk generalisering* er en av generaliseringsformene som Kvale og Brinkmann (2009) har presentert. Denne formen for generalisering er basert på personlige erfaringer. Det handler også om kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger i stedet for forutsigelser. Postholm beskriver naturalistisk generalisering som nytteverdien av undersøkelses funn. Hun påpeker at tykke beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet er et viktig utgangspunkt for å tilrettelegge for en slik generalisering. På denne måten kan leseren kjenne igjen sin egen situasjon i

---

beskrivelsen, og dermed kan det fungere som en nytteverdi for egen situasjon. Slik kan leseren selv bedømme generaliserbarhet ut fra egen situasjon (Postholm, 2010, s. 131).

Jeg har forsøkt å sikre studiens kvalitet på ulike måter. For å styrke reliabiliteten har jeg forsøkt å beskrive hele forskningsprosessen så detaljert som mulig. Gjennom dette har jeg redegjort for vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming, valg av design, forskningsmetoder, utvalg av informanter, gjennomføring av undersøkelsen, hvordan datamaterialet transkriberes og analyseres, forskerrolle, sterke og svake sider ved undersøkelsen (se pkt. 3.9) og etiske vurderinger. Hensikten er å oppnå gjennomsiktighet eller transparens i undersøkelsen. Begrepet *gjennomsiktighet* (transparens) handler derfor om å gi en grundig beskrivelse av hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 201). Som vedlegg har jeg lagt ved godkjenning fra NSD, informasjonsskriv til informantene, informasjonsskriv til elever og foresatte og intervjuguide (se vedlegg 1a, 1b, 2a, 2b, 2c, 3, 4a og 4b). I tillegg har jeg lagt ved tabellene som viser mitt analysearbeid i tilknytning til forskningsspørsmål 2 og 3 (se vedlegg 5 og 6).

Ifølge Postholm (2010, s. 127) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det handler om å gi en beskrivelse av egen subjektivitet, teoretisk ståsted, forforståelser, erfaringer og opplevelser. På denne måten kan leseren forstå forskerens betraktninger i lys av hans eller hennes ståsted. I lys av dette har jeg reflektert over min subjektivitet, erfaringer og opplevelser og forforståelser som omfatter kunnskaper om det fenomenet som jeg er interessert i å vite noe om. En slik refleksjon kan derfor gi leseren muligheten til å bedømme hvordan analyser og tolkninger kunne ha vært påvirket av meg som forsker. Dette kan være med på sikre studiens kvalitet (Postholm, 2010, s. 35). Studiens reliabilitet og validitet vil også være avhengig av mine erfaringer og kunnskaper som en kvalitativ forsker. I og med at jeg hadde veldig lite intervjuerfaring, brukte jeg et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen (se punkt 3.9) Dette kan bidra til å styrke kvaliteten ved undersøkelsen.

I en kvalitativ tilnærming kan man også bruke triangulering for å øke troverdigheten ved datamaterialet. Dette innebærer at forskeren tar i bruk ulike kilder, flere innsamlingsmetoder, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn (Postholm, 2010, s. 132). For å sikre datamaterialets pålitelighet i denne studien har jeg brukt en metodetriangulering, ved å kombinere intervju og observasjon. Observasjonen ble benyttet som en supplerende metode, i tillegg til å benytte meg av det kvalitative intervjuet som min



---

hoveddatainnsamlingsmetode. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg også forsøkt å være åpen, slik at andre forhold som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd, kunne bringes inn. Videre har jeg støttet meg til flere kilder for å belyse temaet. Jeg har knyttet studien nært opp mot teorier og tidligere forskning som er aktuelle for problemstillingen min. På denne måten kan resultatenes validitet eller gyldighet også styrkes (Postholm, 2010, s. 133).

I denne undersøkelsen var jeg ikke ute etter å generalisere funnene til å gjelde alle lærere. Formålet med denne undersøkelsen har derimot vært å få innsikt i hvordan et utvalg av barneskolelærere arbeide med å tilpasse opplæring for SNO-elever. Jeg var interessert i å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer disse lærerne har, i tilknytning til særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen. Når jeg skal inn i praksisfeltet kan disse erfaringene og opplevelsene fungere som nytteverdi for meg, i møtet med minoritetsspråklige elever. For leseren kan dette også oppleves som nyttig for egen situasjon ut fra erfaringer, opplevelser og funn som er beskrevet i oppgaven (Postholm, 2010). Slik kan funnene likevel være til nytte og kan ha overføringsverdi til andre situasjoner og fenomener (Johannessen et al., 2006, s. 317; Postholm, 2010, s. 131).

### 3.9 Undersøkelsens sterke og svake sider

Kvalitativ datainnsamling kjennetegnes i stor grad av åpenhet og fleksibilitet (Johannessen et al., 2006, s. 314). Åpenhet og fleksibiliteten kan dermed være en styrke ved denne undersøkelsen. Fleksibiliteten gav meg flere muligheter i min undersøkelse. For det første gjorde det mulig å trekke inn spørsmål som var uteglemt. Jeg hadde også muligheten til å justere eller oppklare noen spørsmål, som ble oppfattet eller tolket på en annen måte enn det jeg hadde forventet av lærerne. For det andre var det fleksibilitet fordi det var nærhet mellom meg og informantene. Nærhet til informantene, gav meg muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål og utdypingsspørsmål underveis i intervjuene. På denne måten fikk jeg fylldigere og detaljerte beskrivelser av temaet som undersøkes. Dette gjorde det mulig for meg å gå mer i dybden og få en mer helhetsforståelse. Likevel kan fleksibiliteten i kvalitativ forskning være en svakhet. I og med at nye og interessante temaer følges opp med tilleggsspørsmål, kan en mulig svakhet være at jeg kan ha påvirket informantenes svar.

En annen sterk side ved undersøkelsen er at jeg har benyttet meg av en metodetriangulering. Dette innebærer bruk av ulike metoder under feltarbeidet, for eksempel en kombinasjon av intervju og observasjon (Johannessen et al., 2016, s. 232). I tillegg til intervju som min

---

hoveddatainnsamlingsstrategi, brukte jeg observasjon som en supplerende metode hvor jeg observerte fire informanter i ordinære klasser (se punkt 3.4.2). På denne måten fikk jeg muligheten til å få informasjon fra forskjellige perspektiver.

Før jeg startet på selve gjennomføringen av forskningsintervjuene foretok jeg et prøveintervju, hvor jeg fikk testet ut intervjuguiden. I tillegg fikk jeg muligheten til å teste meg selv som intervjuer, samtidig som jeg fikk prøvd ut hvordan det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011, s. 30). På denne måten øket prøveintervjuet tillit til intervjuene, og derfor er prøveintervjuet også en måte å redusere svakhet i undersøkelsen. Slik jeg har sagt tidligere i oppgaven, brukte jeg en diktafon under intervjuene. Dette ser jeg også på som en styrke, fordi det tok opp alt som blir sagt av informantene. Ved bruk av lydopptaket hadde jeg også muligheten å tolke utsagnene underveis. Hva som kommer fram av informasjon og hvor detaljerte beskrivelser av fenomenet blir, vil imidlertid være avhengig av mine kunnskaper og erfaringer som kvalitativ forsker. Jeg har veldig lite erfaring med intervju. Dette kan ha påvirket mine formulerte spørsmål i intervjuguiden og hvordan oppfølgingsspørsmålene ble stilt. Mangelen på intervjuerfaring kan dermed være en annen svakhet ved denne undersøkelsen.

Utvelgelse av relevante og interessante informanter er nødvendig for å få fyldige beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses fra flere perspektiver. Å velge ut hvem som skal delta i undersøkelsen er derfor en viktig del i kvalitative tilnæringer (Johannessen et al., 2016, s. 113). Ut fra den hensikten jeg hadde med undersøkelsen, valgte jeg å rekruttere kvalifiserte lærere som har minst to års erfaring med særskilt norskopplæring. Kravet til mitt utvalg var altså to år, men det viste seg at informantene hadde fire eller mer. Fire av dem hadde videreutdanning. De seks lærerne som har deltatt i undersøkelsen kommer fra tre forskjellige kommuner. Disse erfarne lærere gav meg lange og fyldige beskrivelser. På denne måten fikk jeg muligheten til å belyse problemstillingen fra flere sider. Dette anser jeg dermed også som en styrke i denne studien. Det lar seg imidlertid ikke gjøre å generalisere funnene til å gjelde for en større gruppe, fordi utvalget mitt gir et lite datamateriale som begrenser generaliseringsmulighetene.

### 3.10 Ethiske vurderinger

Som forsker må man foreta etiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen, det vil si både før, i løpet av og etter oppholdet på forskningsfeltet eller samtalene med

---

forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, s. 142). I forkant av undersøkelsen, meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Da jeg meldte studien til NSD, vedla jeg også både informasjonsskriv til lærere, informasjonsskriv til elever og foresatte og intervjuguide (se vedlegg 2a, 2b, 2c, 3, 4a og 4b). Etter godkjenning fra NSD, hadde jeg muligheten til å starte datainnsamling i forskningsfeltet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora ([NESH], 2016) har utviklet forskningsetiske retningslinjer, som er relevant for kvalitativ forskning. Retningslinjenes kapittel om hensyn til personer (kapittel B) inneholder et eget punkt om deltakernes krav på å bli informert (pkt. 7). Ansvar for å informere er et av etiske kravene som en kvalitativ forsker må forholde seg til. Dette ansvaret innebærer å gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet, hensikten med prosjektet, hvem som er ansvarlig for prosjektet og hvem som får tilgang til innhentede opplysninger. I tillegg må de informeres om hvordan resultatene skal brukes, og hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Videre finnes det også et eget punkt om samtykke og informasjonsplikt (pkt.8). Her presiseres det at «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig». I kommentaren til bestemmelsen forklares hva som ligger i at samtykke *er fritt, informert og uttrykkelig*. Et fritt samtykke betyr at samtykket er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At samtykket er informert, innebærer at forskningsdeltakeren har fått tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Når samtykket er uttrykkelig, forstår forskningsdeltakerne hva de gir aksept på. Dessuten innebærer det at deltakerne må få vite at de når som helst kan trekke seg fra deltakelsen, uten at det medfører negative konsekvenser (NESH, 2016, s. 13-15).

Etter å ha fått godkjenning fra NSD, sendte jeg ut et informasjonsskriv til lærere som deltok i prosjektet (se vedlegg 2a, 2b og 2c). Dette brevet sendes ut god tid i forkant av datainnsamlingen, det vil si tre til fire uker før datainnsamlingen startet opp. I informasjonsskrivet stod det informasjon om prosjektets tema, formål, hva opplysningene skal brukes til og hvem som er ansvarlig for prosjektet. I tillegg fikk deltakerne informasjon om hva deltakelsen innebærer og hvem som skal få tilgang til opplysninger som er innhentet. Fire av de seks informantene fikk også informasjonsskrivet til elever og foresatte, fordi disse lærerne også skulle observeres en halv dag. Av etiske hensyn måtte jeg dermed utarbeide et informasjonsskriv, der jeg orienterte elever og foresatte om klasseromsobservasjon (se

vedlegg 3). De fire lærerne hjalp meg med å sende ut dette informasjonsbrevet, to uker før observasjonen startet opp.

Å ivareta anonymitet og konfidensialitet er også en viktig del av etisk ansvar som forskeren må ta hensyn til. I forskning innebærer konfidensialitet at man unngår å avsløre private data som identifiserer deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I et informasjonsskriv som er utarbeidet for lærerne, presiserte jeg også at all informasjon som innhentes skulle behandles anonymt og konfidensielt. For å beskytte deltakerne valgte jeg derfor å anonymisere både lærerne, skolene og kommunene i denne oppgaven. Dette gjorde jeg ved å bruke oppdiktete navn, slik at verken lærerne, skolene og kommunene kan identifiseres (se tabell 1 i punkt 3.5). I informasjonsskrivet avklarte jeg også at identifiserbare personopplysninger som navn på skolen, eleven, læreren og kommunen ikke skulle brukes under intervju samtalen. Denne informasjonen gjentok jeg også i starten av intervjuene for å påminne lærerne om dette. Av de seks informanter var det fem kvinner og en mann. Alle omtales som «hun» for å ivareta anonymiteten deres. Som nevnt tidligere har alle lærere som ble intervjuet en formell lærerutdanning, og har minst to års erfaring som SNO-lærer. For å sikre anonymiteten valgte jeg å ikke spesifisere informasjon om de utdanningene disse lærerne har.

---

## 4. Resultater og drøfting- tilpasset opplæring i klasseundervisning

### 4.1 Introduksjon til resultatpresentasjonen

Resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert i tre kapitler. Dette er empirisk materiale som jeg har innsamlet gjennom kvalitative intervjuer. Som jeg har sagt i punkt 3.5, har jeg intervjuet seks informanter. Fire av informantene er i jobb, og derfor kunne de bli observert i tillegg. Informantene C og D er fra Turkis skole, og begge jobber på 3.trinn. Informantene E og F er fra Monstra skole. Informant E jobber på 3. trinn, mens informant F jobber på 2.trinn. Utsagn som jeg har valgt å ha med i kapitlene 4, 5 og 6, er utsagn som sammenfaller hos flertallet av mine informanter. Hovedprinsippet er altså at jeg bare har tatt med utsagn som flest av lærerne svarte, men jeg valgte også å trekke inn sentrale momenter som en eller to informanter har nevnt. Videre vil jeg tolke og drøfte disse resultatene opp mot teorier jeg har gjort rede for i kapittel 2 og tidligere forskning. I tillegg vil jeg også supplere med annen litteratur.

I dette kapitlet skal jeg starte med å ta for meg forskningsspørsmål 1. I tilknytning til forskningsspørsmål 1 ønsket jeg å finne ut informantenes erfaringer og opplevelser med tilpasset opplæring for SNO-elever i de ordinære timene. Jeg var interessert i å finne ut av hvilke arbeidsformer de bruker i den ordinære klassen for å tilrettelegge undervisningen for disse elever. I og med at jeg også har gjennomført klasseromsobservasjon hos fire informanter, vil jeg i dette kapitlet supplere med observasjonsnotater. Først vil jeg gjøre rede for intervjuresultatene for hvert tema, og deretter skal jeg kommentere observasjonene jeg har gjort.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke arbeidsformer benytter et utvalg barneskolelærere for å tilrettelegge opplæringen for SNO-elever i de ordinære timene?

I dette kapitlet er overskrifter av punktene 4.2, 4.3, 4.4 og 4.5 fremkommet som hovedkategorier i informantenes svar. Utvalgte sitater fra intervjuene markeres med kursiv. Redigerte intervjusitater markeres med skarpe klammer. Sitater som er redigert, er gjort uten å endre på innholdet. Når jeg bruker parentes med tre prikker, er dette for å angi deler av uttalelsen som er utelatt.

## 4.2 Varierte arbeidsformer

Et av spørsmålene som ble stilt i intervjuene er hvilke arbeidsformer lærerne benytter når SNO-elever er til stede i en vanlig klasse. Gjennom beskrivelsene av de arbeidsformene som benyttes, begrunner flere lærere også hvorfor de har valgt å gjøre det slik. Informantene i undersøkelsen beskriver at de benytter seg av varierte arbeidsformer i den ordinære klassen. Flere av informantene forteller at arbeidsmetodene og læringsaktivitetene som benyttes også er avhengig av elevenes behov. De påpeker at alle SNO-elever har ulike forutsetninger og behov. De mener dermed at det er viktig å variere undervisning og arbeidsformer i de ordinære timene. Lærer D sier: *Man varierer veldig. Man må kanskje ha to-tre arbeidsmåter. Man kan ikke bare sitte og skrive i en hel time. Man må gjøre noen aktiviteter, og man må gjøre noen avbrekk.* Lærer A gir denne beskrivelsen:

*Det er viktig at eleven føler seg som en del av felleskapet, men at man også får lov til å sitte og mestre på sitt nivå. Hvis du setter den til å sitte i fellesundervisning eller felles gjennomgang av tema, så føler man at ja man sitter i felleskapet, men nei man forstår ingenting av det de sier. Det betyr jo også at man føler seg utenfor. Da er det faktisk bedre noen ganger at man får lov til å sitte og jobbe med sitt eget og føle at man gjør noen ting som man forstår og er morsomt da. Det er viktig at man sørger for at de også får med seg det språklige, får en viss forståelse. Derfor tenker jeg at en variasjon vil være en god tanke for SNO-eleven, da.*

I tilknytning til varierte arbeidsformer i undervisningen, forteller informant C at elevene samarbeider mye to og to. I tillegg til dette sier hun at hun bruker flere andre forskjellige læringsaktiviteter for å aktivisere og motivere elevene: *Elevene arbeider mye i par. Når et spørsmål stilles, må de snakke to og to om det. Andre arbeidsmetoder er å se på film og leke en lek. Det er mange forskjellige måter å tilnærme seg stoffet på.* De tre andre informantene gir følgende beskrivelser:

*Vi varierer jo mye på hva vi gjør, fordi at elevene har ulike behov. [Undervisningen skal varieres for at] det skal være mer motiverende for elevene. Vi har jo veiledet lesing. Vi bruker spill i klasserommet. Vi jobber sammen med læringspartner. Vi bruker også litt tavleundervisning og vi samtaler sammen. De bruker læringsbrettet sitt og jobber med ulike digitale oppgaver. Det kan være oppgaver som de skal forme*

---

*og gjøre selv gjennom for eksempel å lage tankekart og gjennom masse bruk av skriveprogram (...) Så vi gjør litt forskjellige ting. (Lærer F)*

*Når du presenterer et emne, så kan det være viktig med tanke på SNO-elever at de kommer med stikkord. Ord de kan knytte i egne erfaringer eller tanker omkring. Alle kan bidra med noe, også må læreren knytte det opp til emnet. Alle skal kunne kjenne igjen noe i felleskapet, og det er utrolig viktig. Alle elever skal kunne si noe muntlig, meddele og forstå noe. Det tilpasses i felleskapet, og individuell jobbing blir jo etterpå, da. (Lærer B)*

*I perioder har vi brukt mye stasjoner. Vi har en stasjon hvor de skriver til et bilde, en stasjon med oppgaveark knyttet til tema, en stasjon som går på leseforståelse hvor de skal lese og svare på noen spørsmål til en ukjent tekst. Også blir det stillelesing etterpå. Også har vi en stasjon som er spill og muntlig aktivitet. I dag var det litt mer stillesittende og mer lesing enn det ofte er. Som regel har vi litt mer variasjon i aktiviteter. I matematikk er det mye spill. (Lærer E)*

Som jeg har sagt observerte jeg to norskoøker hos fire observasjonsinformanter. Hos lærer D ble en naturfagstime observert i tillegg. Da jeg observerte lærer C, brukte hun fire arbeidsformer i løpet av de to norskoøkene. I starten av timen samlet alle elevene seg i ringen. I denne ringen var det mye dialog mellom lærer og klassen, hvor de gjennomgikk begreper. Elevene fikk også muligheten til å snakke sammen to og to om for eksempel forskjellen mellom begrepene «vil og vill» og «skal og skall». Etter oppstart jobbet elevene i tre ulike stasjoner. Den første stasjonen var en lærerstyrt stasjon der veiledet lesingen foregikk. I den andre stasjonen var det stillelesing, mens det var individuell oppgavejobbing i den tredje stasjonen. Mot slutten av timen samlet de seg igjen i ringen, der læreren spurte elevene om hva de har lest i stillelesestasjonen. Denne læreren har altså benyttet seg av klassesamtale, pararbeid, individuelt arbeid og veiledet lesing i små grupper. I klassen til lærer C var det to elever som hadde særskilt norskopplæring.

Hos lærer E startet timen med stillelesing som varte i ca. 10-15 minutter. Mens stillelesingen pågikk, delte læreren ut et stort oppgaveark. Etter denne stillelesingen samlet elevene seg i ringen, hvor læreren hilste dem på mange forskjellige språk. Deretter hadde de fellesgjennomgang av temaet de holdt på med. Temaet var «dyr som forsvant». Etter dette forklarte læreren oppgaven gjennom modellering og eksempler. Videre fikk elevene snakket to og to om hvordan spørresetninger kan lages. Deretter jobbet elevene individuelt i

---

oppgavearket. I andre økt hadde læreren veiledet lesing med fire grupper. Hun plukket ut en gruppe av gangen og hadde veiledet lesing med hver gruppe i gangen. Mens dette foregikk hadde en annen lærer ansvaret for øvrige elever i klassen. Lærer E brukte også tre ulike arbeidsformer i løpet av de to norskøktene. Denne læreren hadde seks SNO-elever i klassen.

Hos lærer D startet timen med felles gjennomgang av begreper i ringen. Deretter foregikk veiledet lesing i ringen, hvor hele klassen var til stede. Etter dette satt elevene sammen i fem ulike grupper. I dette trinnet sitter elevene ikke lenger hver for seg eller to og to, men de sitter i gruppevis på ca. fire til fem elever. Under feltsamtale med lærer D, sier hun at dette er for å la elevene samarbeide og hjelpe hverandre, slik at de føler fellesskapet. Resten av timen brukte elevene tid på individuelt arbeid med lesing i saltoarbeidsbok, og oppgavejobbing i saltoarbeidsbok. Dette individuelle arbeidet foregikk i ca. 35 minutter. Oppgavene var nivåddifferensiert ved at de flinkeste elevene skulle jobbe med lengre tekster, mens de svakeste elevene skulle jobbe med kortere tekster. Denne læreren varierte timen med klasesamtale, veiledet lesing og individuell oppgavejobbing. Etter to økter med norsk, hadde de naturfag. I starten av naturfagstimen hadde klassen felles gjennomgang i ringen, hvor læreren snakket om temaet livsløp og begreper knyttet til dette temaet. Dette varte i ca. 15 min. Resten av timen jobbet de individuelt med oppgaver i IPad og i skriveboka. I denne økten brukte lærer D to arbeidsformer, som er klasesamtale og individuelt arbeid. Jeg observerte at det var mer monolog enn dialog, og mer individuelt arbeid enn samarbeid i denne timen. I klassen til lærer D var det kun én SNO-elev.

I klassen til lærer F startet timen også med stillelesing. Deretter foregikk hilsningen på mange forskjellige språk. Videre viste læreren tekst og bilder på skjermen. Elevene leste et avsnitt av gangen i kor. Underveis stilte læreren elevene spørsmål om hva de så på bildene. De gjennomgikk også mange ukjente ord og begreper. Deretter forklarte læreren oppgaven i heftet. Elevene jobbet med oppgavene individuelt som varte i ca. 12 minutter. Den andre økten startet med individuelt arbeid med samme oppgave. Etter dette tok en annen lærer over timen, og lærer F hadde veiledet lesing med sin gruppe i et grupperom. Hun plukket ut en gruppe av gangen på samme måte som lærer E. Denne læreren brukte også fire forskjellige arbeidsmetoder i løpet av de to norsktimene. Denne informanten hadde åtte SNO-elever i klassen.

Mine observasjoner viser at informantene benyttet seg av varierte arbeidsformer i de ordinære timene. Dette bekrefter dermed det de svarer i intervjuene, som var på spørsmål om



---

hvilke arbeidsformer de benytter i den ordinære klassen for å tilrettelegge undervisningen for SNO-elever.

### 4.3 Faglig læringsfelleskap

Selv om informantene ser på varierte arbeidsformer som viktig i de ordinære timene, kommer det imidlertid tydelig fram at alle informantene er veldig opptatt av faglig læringsfelleskap. Lærer B sier: *Det er veldig mye variasjon i arbeidsmetodene, men det bør bli mer samarbeid fordi da blir du jo mer aktiv i læringsprosessen. En lærer mer av å være aktiv selv, og det gjelder jo alle elever.* Det faglige læringsfelleskapet gjelder i form av pararbeid, samarbeid i mindre grupper og helklassesamtale i form av dialog mellom lærer og elever. Videre forteller lærer B at disse arbeidsformene også varieres. I tilknytning til dette sier denne informanten:

*I starten er det alltid dialog og deretter er det mye pararbeid. Og noen ganger så kan det være lurt å sette minoritetsspråklige elever sammen med en annen språklig sterk elev. Det er viktig at eleven også får være med på variert gruppesammenheng, og derfor er det veldig viktig å variere.*

Lærer C forteller at i hennes klasse sitter elevene gruppevis. Denne informanten sier at målet med dette er å trene elevene i å samarbeide med hverandre, hvor de også skal øve evnen til gjensidig refleksjon. Hun påpeker at hun har mye fokus på samarbeid, inkludert pararbeid hvor elevene sitter i par og jobber med oppgaver sammen. I tillegg sier denne informanten at trinnet nettopp har etablert lekegrupper hvor fire og fire elever grupperes, for å ha det hyggelig med hverandre og løse oppgaver sammen. Mitt inntrykk er at lærerne på dette trinnet etablerer også slike grupper for å forebygge konflikt mellom elever ute i friminuttene. Lærer C beskriver dette slik:

*[I klassen] sitter elevene gruppevis for å jobbe sammen for å øve evnen til samarbeid. Også skal de øve evnen til refleksjon gjensidig og bytte av informasjon. Så vi har mye fokus på samarbeid. Elevene er også veldig godt trent i å sitte i par og løse oppgaver sammen. Så det tenker jeg at vi jobber mye med da. Vi har hatt en del utfordringer ute i forhold til slåssing og dårlige oppførsel. Så nå har vi akkurat startet med noe som heter lekegruppe, der vi setter sammen fire og fire elever som skal løse oppgaver sammen for å få det litt mer hyggelig.*

Ut fra informantenes beskrivelser av arbeidsformer kommer det tydelig fram at pararbeid blir mye vektlagt i undervisningen. Flertallet av informantene gir uttrykk for at denne arbeidsformen brukes mye i undervisningen. De ser på samarbeid og samhandling med læringspartner som en verdifull arbeidsmetode for alle elever. Lærerne påpeker at dette er særlig viktig for minoritetsspråklige elever som har tilbud om særskilt norskopplæring. Videre ble informantene stilt spørsmål om hvilke muligheter de ser ved pararbeid. De beskriver dette som en nyttig arbeidsform, som SNO-elever kan ha nytte av. Denne arbeidsformen trekkes fram som sentralt for elevenes aktiv deltagelse, læring og mestring i den ordinære klassen. Lærer B uttaler seg slik: *Kameratjobbing har stor betydning, for da er de mer aktive og mer målrettet. Også handler det om bevisstgjøring på egen forståelse og språklige utvikling eller framgang.* En annen informant (lærer C) gir uttrykk for at pararbeid er en fin samarbeidsform for ansvarliggjøring av passive elever i klassen. Denne informanten sier: *Hvis du har pararbeid får du ingen gratis passasjerer, fordi en dialog er avhengig av at begge to må jobbe. Slik aktiviserer du ungene på en helt annen måte og de blir mindre passive.* Videre beskriver denne informanten pararbeid som en nyttig metode til å utvikle begreper hos SNO-elever. Hun sier:

*Jeg opplever at den dialogen mellom en norsk elev som kan et begrep og en eritreisk elev som ikke kan begrepet, kan være utfyllende. Den ene får lov til å lære bort noe til den andre. Så pararbeid synes jeg er en veldig fin form for samarbeid som har kommet inn skolen de siste årene, som jeg er veldig begeistret for, da.*

I likhet med lærer B og lærer C opplever lærer E pararbeid som en fin arbeidsform for å inkludere SNO-elever i faglige samhandlinger. I tillegg mener lærer E at bruk av denne arbeidsformen er viktig for å skape trygghet hos elever som ikke tør å delta aktivt i en hel klasse. Denne informanten uttaler dette slik: *Det er en modell vi bruker for at alle skal være aktive. Når spørsmål stilles, så er det alltid de samme få elever som sier noe. Det er tryggere å snakke med én, enn å snakke til alle.* Lærer A forteller også at hun har brukt denne arbeidsmetoden mye, da hun jobbet i en hel klasse. Jeg tolker hennes utsagn som at hun mener at pararbeid er viktig for å motivere elevene og for å gi dem trygghet i klassen:

*Kameratjobbing er en arbeidsmetode som jeg synes er veldig viktig, og som hele klassen kan bruke. Hvis en elev jobber sammen med en kamerat, for eksempel med oppgaver som vi skal teste hverandre eller sjekke ting i, så er det en annen form for mestring. Det har ikke noe med at du skal forholde deg til lærer. Jeg opplever at det*

---

*er ikke alltid at SNO-eleven er veldig arbeidsom og velvillig når man skal ha et samarbeid med lærer, men det er noe annet når man skal sitte med en kamerat eller en medelev. Jeg tenker at en SNO-elev har mye å hente i forhold til at man skal jobbe med en medelev. I den klassen jeg jobbet, var det veldig mye fokus på dette. Det har noe med det sosiale å gjøre og.*

I observasjonene så jeg at lærer C og lærer E tok i bruk pararbeid en gang i løpet av de to norskøktene. I intervjuene understreket de viktigheten av å ta i bruk denne arbeidsformen. I intervjusamtalen sier informant C at hun bruker pararbeid mye i den ordinære klassen. Ut ifra det jeg så i observasjonene, brukes denne arbeidsformen i liten grad. Hos de fire observasjonsinformantene så jeg at det benyttes mer individbaserte arbeidsformer enn samarbeidsbaserte arbeidsformer. Hos flertallet av mine observasjonsinformanter brukte elevene mesteparten av tiden til individuelt arbeid i form av stillelesing og oppgavejobbing. I løpet av intervjuene bekreftet lærer E og lærer F at det var mye stillelesing og individuelt arbeid i de timene jeg har observert. Ifølge det de sa i intervjuene, legger de vanligvis mer opp til samarbeid.

#### 4.4 Veiledet lesing

Som jeg tidligere har nevnt i oppgaven, har jeg observert fire av de seks informantene. Hos lærer D ble både en naturfagstime og to norskøker observert. Hos de tre resterende observasjonsinformantene ble det observert kun norsktimer. Alle de fire informantene som ble observert, har benyttet seg av veiledet lesing i norskundervisningen. Hvordan lærerne organiserte stasjoner på veiledet lesingen var ulikt, med unntak av lærer E og lærer F som organiserte det veldig likt. Aamodt og Lunde beskriver veiledet lesing som en metode som trener og bevisstgjør elevene til å bli selvstendige og kritiske lesere. Veiledet lesing organiseres i klassen som stasjonsundervisning. Den stasjonen som har veiledet lesing, er lærerstyrt, mens elevene kan jobbe selvstendig på de andre stasjonene (Aamodt & Lunde, u.å., s. 4). (Se også undersøkelsen til Palm og Stokke (2013) under punkt om tidligere forskning).

Likt hos alle observasjonsinformantene mine var at de brukte veiledet lesing i nivåbaserte grupper. Et annet fellestrekk er at lærerne la mye vekt på innholdsforståelse og begrepsinnlæring. I den veiledete lesingen var det dermed mye dialog mellom lærer og elevene. Under feltsamtaler og i intervjuene fortalte informantene at veiledet lesing er en fin

arbeidsmetode for å sikre elevenes forståelse av innholdet i det de har lest. Lærer F forteller: *Vi har muligheten til å gå gjennom både på den tekniske lesinga og forståelse, hvor vi snakker om ulike begreper. I tilknytning til denne arbeidsmetoden forteller to andre informanter:*

*I veiledet lesing så har du jo en-til-en-fokus med den gruppa på fire elever, så klarer du virkelig å oppdage [hva de forstår og ikke forstår]. Du kommer veldig tett på og du får veldig god oversikt over hva de forstår. For eksempel har du en elev som har et annet morsmål som er kjempeflink teknisk leser, så vet han ikke hva han har lest. Det opplever man veldig. Det er veldig tett og lett å se i veiledet lesing. (Lærer C)*

*Noen er veldig gode tekniske lesere som aner ikke hva de har lest. Og jeg spør dem spørsmål underveis for å få i gang litt refleksjon, sånn tanker på «hva er det jeg leser om?». Men også for å sikre forståelse. Hvis jeg ser at noen ikke får med seg innholdet overhodet, så kanskje må de ha litt lettere nivå på boka. Det hender jo at «oi den boka er for vanskelig for deg å forstå».(...). (Lærer E)*

Videre forteller informant E at hun bruker ekstra tid på minoritetsspråklige elever i veiledet lesing. Hun beskriver dette slik:

*Jeg bruker gjerne mer tid med de minoritetsspråklige. Vi har jo også en gruppe med to minoritetsspråklige elever, som heller ikke er så sterke i å lese og som ikke har vært i Norge veldig lenge. Så vi bruker ekstra lang tid på å snakke om innholdet og begreper og aktivere forkunnskap: «Se på forsida, hva tror du dette handler om? Vet du om noe nattdyr?» Ikke sant?. Så var vi liksom i gang på å skape litt mer engasjement for teksten.*

I intervjuene sa flertallet av observasjonsinformantene at de bruker tiden i veiledet lesing til å fokusere på den tekniske lesingen, innholdsforståelse og begreper. Mine observasjoner bekrefter dette. Videre fortalte lærer E at hun brukte ekstra tid på minoritetsspråklige elever. Dette bekrefter også det jeg har sett, hvor hun brukte mer tid på SNO-elever enn de øvrige elevene som har norsk som morsmål.

---

## 4.5 Bruk av elevenes forkunnskaper og morsmål som ressurs

I løpet av intervjuene ble informantene stilt spørsmål om hvordan de gjør undervisningen relevant og forståelig for SNO-elever i den ordinære klassen. De fleste informantene ser ut til å ha interesse for bruk av elevenes språklige og kulturelle erfaringer og kunnskaper i undervisningen. Samtlige informanter formidlet dette flere ganger i løpet av intervjuene, selv om de ikke ble spurt om det. Lærerne jeg intervjuet mente at det er viktig å bygge videre på hva elevene kan, i arbeidet med et nytt tema. I tilknytning til dette har de en felles interesse for bruk av minoritetsspråklige elevers forkunnskaper og morsmål som ressurs i undervisningen. Lærer B mener at det er viktig å ha et klassemiljø der det er rom for at alle får vist sin kultur. Hun sier: *Man må legge opp undervisning sånn at de kan kjenne seg igjen i det som blir lagt fram. Det kan jo være ord, tanker eller erfaringer. SNO-elever har kanskje annen erfaring og kunnskap som de kunne bidra med.* Denne informanten ønsker å synliggjøre elevenes kultur i undervisningen enda mer, men dette mener hun er en utfordring: *Det å knytte an til elevenes kultur i undervisningen bør det være mer av. Men da måtte du ha kutta ut noe anna, da, og det oppleves som vanskelig i skolen, da,* sier lærer B. I likhet med informant B, forteller lærer A også at det er viktig å legge opp undervisningen der elevene kan relatere temaet til sine forkunnskaper. *Det er viktig å legge opp slik at de kan relatere til noen ting som på en måte de kjenner, da. Da er det jo viktig å bruke kulturen,* sier lærer A. Lærer C forteller: *Jeg tenker ikke at det er vanskelig å gjøre det relevant for dem. Det er mange temaer som ungene er opptatt av nesten av seg sjøl. Jeg prøver også å knytte temaet opp mot elevenes erfaringer og bakgrunn.* I det følgende presenteres tre lignende sitater fra de tre resterende informantene:

*Jeg prøver å gjøre undervisningen gjenkjennbar. Vi jobber faktisk veldig mye med å overbevise minoritetsspråklige elever om at de kan et annet språk som de andre elevene ikke kan. Det å gjøre dem bevisste på at, okey, du kan noe som de andre ikke kan, og det er noe du skal være stolt av. Og får dem til å prøve å tenke tilbake og hva er dette på morsmålet ditt, og det gir jo bedre forståelse. Vi er jo glad i disse språkene som vi har i klasserommet, og vi synliggjør at det er mange forskjellige språk. Det hender også at elever rekker opp hånda for å forklare at det ordet her høres litt som på mitt språk. Så vi prøver å se om det er latinsk eller noe sånt. Vi*

---

*driver også og lærer fraser på forskjellige språk, da. Vi gjør det også i samfunnsfag og KRLE (...). (Lærer D)*

*På SNO-gruppa knytter vi læringen opp mot elevenes morsmål; inn i klassen ikke så mye, men vi prøver å hilse på alles språk hver morgen. Også kan vi ta med sånn inn imellom at hva heter dette på ditt språk, men ikke like mye som vi gjør på SNO-gruppa. Vi opplever mye at elevene synes at det er veldig gøy. At de engasjerer seg i hverandres språk. (Lærer E)*

*Vi prøver å løfte fram kultur og språk, når vi ser at det er naturlig å gjøre det. Gjerne hvis vi har om et tema, og spør litt om hvordan det er i landet der foreldrene deres kommer fra. Prøver å ikke si deres land, fordi mange er jo født i Norge, så deres land er jo Norge ikke sant? De fleste er jo kanskje i hjemlandet på ferier, derfor må man skille litt på det, sånn at de kan fortelle litt hvordan ting for eksempel er i Polen eller i Tyskland. Så kan vi se på likheter og ulikheter. Og det kan vi også gjøre i språket når vi jobber med ulike temaer. Jeg prøver å gjøre det inni mellom. Jeg prøver å ha fokus på det, fordi jeg tenker at det er viktig at de får et annet forhold til det da, at deres kultur er viktig. (Lærer F)*

Mot slutten av intervjuet fikk alle informantene muligheten til å tilføye noe i tilknytning temaet særskilt norskopplæring og opplæring i den ordinære klassen. En av informantene trekker fram enda mer om bruk av elevenes morsmål og kultur som ressurs i undervisningen. Hun utdyper dette slik:

*Jeg tenker at når man jobber med grunnleggende norsk, skulle jeg gjerne ønske at jeg klarte å dra med meg enda mer i klassen enn det jeg gjør. Det er godt å ha den bevisstheten i bakhuet om særlig hva som kan være vanskelig å forstå, og dermed identitetsbygging og trekke fram elevens morsmål og kultur da. Jeg synes jo at det er gøy og elever synes det er gøy. Vi er opptatt av å se på at flerspråklighet er en ressurs, se på et ekstra språk som en ekstra ressurs. Du kan noe som vi andre ikke kan, isteden for at det skal bli en byrde. Hvis det er noe de ikke forstår, så ønsker vi å gjøre noe positivt, da. Det er en ressurs. (Lærer E)*

---

Utsagnene knyttet til elevenes språklige og kulturelle erfaringer ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål. Jeg stilte informantene spørsmål om hvorfor de mener at det er viktig å løfte fram elevenes kulturelle og språklige erfaringer i undervisningen. *Når du har tematikk som er gjenkjennbar, er de jo mye mer på. Hvis de får tematikk som har med sin egen kultur å gjøre, blir de jo mer ivrig og mer lysten på å jobbe, da*, påpeker lærer A. En annen lærer (lærer C) understreker viktigheten av å bekrefte elevenes identitet. Hun sier: *De blir gjenkjent i sitt, da. Det er jo den bekreftelsen som de norske barna får nesten hele tiden med hytter, ski, skøyter som de har vokst opp med. De tingene som andre unger ikke hører til, da.* Lærer E er inne på det samme:

*Det er viktig for identitetsbygging. Jeg ser muligheten for at det styrker alle elevers identitet og at det er noe å være stolt av. Også tenker jeg at det også er med på å øke toleransen for de andre. De ser at her er det forskjeller og at vi kan lære fra hverandre. Og jeg sier ikke at vi alltid er gode nok til det, men vi prøver å være bevisst på at elevene har veldig forskjellige erfaringer, da.*

Lærer D påpeker at elevenes morsmål spiller en viktig rolle i innlæring av det andre språket. Denne læreren understreker dermed viktigheten av å beherske det språket man bruker hjemme tilstrekkelig, for å kunne nyttiggjøre seg av overføringsverdien: *Jeg tenker at å kunne sitt eget morsmål godt nok er en kjemperessurs, og viktig for norskinnlæring. Hvis du kan et ord på ditt morsmål, trenger du ikke å lære det på nytt på norsk. Da må det bare forklares.* Lærer D forteller videre at hun opplever at mange minoritetsforeldre ønsker å forbedre sin norskkunnskap ved å snakke norsk med barna hjemme. Hun mener at det er en fin trening for mange minoritetsforeldre. Samtidig påpeker lærer D at dersom foreldrene har begrensete norskkunnskaper, vil barna ikke utvikle et godt norsk. I tillegg vil elevene miste muligheten til å praktisere og utvikle morsmålet hjemme. Denne læreren sier også at hun oppfordrer foreldrene til å bruke morsmålet med barna hjemme. Lærer D utdyper denne opplevelsen slik:

*Jeg opplever at det er veldig mange foreldre som tenker at «å, vi må bli bedre på norsk, og derfor må vi snakke norsk med barna». Det er jo fin trening for mange foreldre. Men det er litt uheldig for barna, fordi hvis barnet snakker bare norsk med mor, og norskkunnskapene til mor er begrenset, så kan det hemme tilegnelsen av norsk. Så mister barnet muligheten til å bruke morsmålet, da. Når man ikke kan godt*

---

*nok noen av de to språkene, så faller man litt imellom (...) Da blir det vanskelig å lære det andre språket, når du ikke kan forklare det på det ene språket.*

I tilknytning til spørsmålet om hvorfor det er viktig å bruke elevenes forkunnskaper og morsmål som ressurs i undervisningen, utdyper den siste informanten sin mening. Mye av dette utsagnet gjenspeiler utsagnene til de fem andre informantene. I tillegg understreker denne informanten viktigheten av å bli kjent med hverandre. Dette mener hun er viktig for å øke forståelse og respekt i samfunnet i dag:

*Det er muligheter for å bli kjent med hverandre. Jeg tenker at det er viktig i samfunnet i dag, for da får vi bedre forståelse for hverandre, respektere hverandre. Også blir de mer engasjerte og motiverte i undervisningen, når de selv deltar med noe. Det kan også være enklere å lære seg og forstå det norske språket når de sammenligner norsk og sitt eget morsmål. Kanskje vil de også huske det bedre: «Å ja, det var jo det jeg sa på mitt språk». At det på en måte blir fokus rundt omkring på ulike måter, da. Også at vi bruker litt morsmålet for å lære norsken. (Lærer F)*

I intervjuene argumenterte alle lærerne for synliggjøring av elevenes kultur og språk i undervisningen. Gjennom refleksjoner understreket de viktigheten av å synliggjøre elevenes kulturelle erfaringer og bakgrunn i undervisningen. De argumenterte for bruk av elevenes morsmål som ressurs. Da jeg observerte klassene til lærer D og lærer C i Turkis skole, så jeg ikke noen former for synliggjøring av elevenes språk eller kulturelle erfaringer i undervisningen. Hos to andre observasjonsinformanter var det noen former for synliggjøring av det flerkulturelle i klassen. I klassene til lærer E og lærer F observerte jeg hilsninger på mange forskjellige språk. På veggene hang hilsningen «god morgen» på 16 forskjellige språk. Da klasserommet til lærer E ble observert, samlet alle elevene seg i ringen i starten av timen på morgen. I denne ringen hilste læreren elevene på minst fem ulike språk. Under feltsamtale spurte jeg lærer E om hvor ofte hun gjør hilsningen på elevenes ulike språk. Ifølge denne informanten gjøres dette hver morgen. I lærer Fs klasse skjer det samme. Da alle elevene hadde kommet inn i klassen og satt seg på plassen, hilste hun klassen på mange forskjellige språk. Denne informanten fortalte også at hun prøver å gjøre dette hver morgen.



---

## 4.6 Drøfting – arbeidsformer i klasseundervisning

### 4.6.1 Variasjon i undervisningen

I tilknytning til arbeidsformer i de ordinære timene, opplever jeg at det lærerne fortalte i intervjuene bekrefter det jeg har sett i observasjonene. Lærerne fortalte at de tar i bruk varierte arbeidsmetoder i den ordinære klassen for å tilnærme seg lærestoffet på ulike måter. Dette samsvarer dermed med mine observasjoner. Håstein og Werner beskriver tilpasset opplæring som vanlig undervisning der man planlegger, gjennomfører og vurderer variasjon, for å gi elevene utfordringer og muligheter som gir dem tilfredsstillende utbytte. Uavhengig av bakgrunn skal elevene arbeide individuelt og i gruppe både faglig og sosialt, for å oppnå mestring og tilhørighet (Håstein & Werner, 2004, s. 53). Et viktig resultat som kom frem i min undersøkelse, er at de seks ulike lærerne tilpasser den ordinære undervisningen gjennom bruk av flere arbeidsmetoder. Det benyttes klassesamtale, pararbeid, individuelt arbeid, veiledet lesing, spill, lek, film og samarbeid i små grupper. Informantene mener at den tilpasningen som gjøres i den ordinære undervisningen også er avhengig av den enkeltes evner og forutsetninger. De gav uttrykk for at de varierer undervisningen og arbeidsformer for å imøtekomme elevenes ulike behov. Min tolkning av dette er at lærerne benytter seg av ulike varierte arbeidsmetoder i undervisningen, slik at SNO-elevene skal kunne delta på en måte som bidrar til mestring, motivasjon og tilhørighet i felleskapet. En slik praksis kan dermed ses i sammenheng med forståelsen av begrepet tilpasset opplæring som Håstein og Werner (2004) støtter. Som jeg har sagt tidligere i oppgaven, er retten til tilpasset opplæring nedfelt i opplæringsloven § 1-3. I henhold til denne paragrafen har alle elever i den norske skolen rett til å få opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dermed er funnet også i tråd med denne loven.

Lærernes bruk av varierte arbeidsformer samsvarer også med det som kalles pedagogisk differensiering, herunder en kvalitativ differensiering med fokus på variasjon i innhold og metode (Nes & Sand, 2012, s. 103; Engen & Lied, 2011, s. 60). Som vist har Danbolt et al. (2010) undersøkt opplæringstilbudet til flerspråklige barn innen barnehage og grunnskole, der organisering og innhold var et av fokusene i undersøkelsen. I denne studien konkluderte forskere med at det er stor variasjon i både organisering av opplæring og dets innhold. Mitt funn i tilknytning til arbeidsformer i de ordinære timene, ser ut til å være i samsvar med denne konklusjonen. Danbolt og Kulbrandstad (2008) har også samme funn.

#### 4.6.2 Samarbeidets betydning for SNO-elever

Som jeg har belyst i teoridelen, fremstiller Vygotsky interaksjon og samhandling med omgivelsene som det sentrale grunnlaget for barnets læring og utvikling (Vygotsky, 2001, s. 14; Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). Mine funn viser at lærerne legger vekt på samarbeidsbaserte arbeidsformer i den vanlige klassesituasjonen. Informantene gav tydelig uttrykk for at de er opptatt av at elevene skal være aktive deltagere i læringsprosessen. De mener at aktiv deltagelse i muntlig interaksjon er særlig viktig for minoritetsspråklige elever som har begrensede norskkferdigheter, det vil si elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Jeg tolker det slik at informantene tar i bruk slike arbeidsmetoder for å stimulere både fag- og språkutvikling blant SNO-elever. Samtidig kan bruk av samarbeidsbaserte arbeidsformer også være betydningsfullt for øvrige elever i klassen. Slike arbeidsmetoder beskrives av Lunde (2017, s. 66) som språkutviklende arbeidsmåter. Hajer og Meestringa (2014, s. 7, referert i Lunde, 2017, s. 66) definerer språkutviklende arbeidsmåter som «undervisning som retter seg inn både mot faglige og språklig mål, anvender en kontekstualisert didaktikk, fremmer aktiv deltagelse i muntlig interaksjon og skriving og tilbyr tilpasset støtte». Ut ifra resultatene som er presentert i punkt 4.1.2, viser informantenes uttalelser tydelig at de ser på faglig læringsfelleskap som en av flere viktige arbeidsformer for læring og språkutvikling. Som en av informantene uttalte: «Det er veldig mye variasjon i arbeidsmetodene, men det bør bli mer samarbeid fordi da blir du jo mer aktiv i læringsprosessen. En lærer mer av å være aktiv selv, og det gjelder jo alle elever». Dette samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, hvor språklige samhandlinger og interaksjoner fremheves som sentralt i individets læring (Vygotsky, 2001; Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Øzerk, 1996a).

Av flere ulike former for samarbeid ser informantene ut til å være særlig opptatt av pararbeid, hvor elevene løser oppgaver to og to sammen. Flertallet av lærere som ble intervjuet understreket viktigheten av å bruke denne formen for samarbeid. Informantene gav tydelige beskrivelser av at de med pararbeid ønsker å gjøre alle elever i klassen til aktive deltagere i læringsprosessen, bevisstgjøre dem i egen forståelse, lære av hverandre, gjøre dem trygge i klassen og gi dem mestringsopplevelse. En mulig tolkning er at når elevene arbeider to og to sammen om oppgaver, vil SNO-elevene også få muligheten til å være mer muntlig aktive i samhandlingen. Dette kan begrunnes med at disse elevene blir tryggere når de samarbeider med en medelev enn når de må snakke høyt i full klasse. Som en av lærerne

---

sa: «Det er en modell vi bruker for at alle skal være aktive. Når spørsmål stilles i klassen, så er det alltid de samme få elever som sier noe. Det er tryggere å snakke med én enn å snakke til alle». Jeg tolker dermed informantenes utsagn om pararbeid som en måte å inkludere alle elever i læringsprosessen på. På denne måten vil de minoritetsspråklige elevene få muligheten til å være språklig aktive i en trygg situasjon. Palm påpeker at det er viktig å la læringspartnere diskutere sammen om en oppgave i forkant, slik at de blir tryggere når dette tas opp igjen i plenum. Slik vil de minoritetsspråklige elevene bli inkludert og få større læringsutbytte (Palm, 2017, s. 42). Pararbeid kan dermed være en god metode for å gi minoritetsspråklige elever opplevelsen av mestring i den ordinære klassen. Denne måten å tilpasse undervisningen på samsvarer som sagt med den sosiokulturelle tilnærmingen til læring og utvikling (jfr. Vygotsky, 2001; Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Dette kan også ses i sammenheng med en Norsk som andrespråksstrategi (NOA) som Engen presenterer, i lys av det sosiokulturelle perspektivet. NOA-strategien er en enspråklighetsstrategi, men den tar hensyn til minoritetsspråklige elevers språklige og faglige behov (2007, s. 79-80).

Slik Vygotsky har hevdet, vil den nærmeste utviklingssonen ligge mellom det som en elev får til på egenhånd og det hun eller han får til med støtte fra andre (Engen, 2007). Dersom undervisningen legges opp til den språklige samhandling mellom lærer og elever og elevene imellom, vil elevene støttes opp mot et høyere nivå i sin egen utvikling. En slik undervisning beskrives av Bråten og Thurmann-Moe som en mediert læring. Gjennom samarbeid og samhandling med norskspråklige elever i klassen, vil minoritetsspråklige elever stimuleres til å strekke seg mot den proksimale utviklingssonen. På denne måten vil disse elevene prestere bedre (jfr. Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Engen, 2007). At lærerne legger opp til undervisning der minoritetsspråklige elever får muligheten til å samarbeide med mer kompetente medelever, signaliserer dermed en mediert læring. En slik pedagogisk praksis kan ha stor betydning for å styre minoritets elevene opp mot et høyere trinn, i både den språklige og faglige utviklingen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

I sammenheng med utvikling av skolerelaterte språk vil en mediert læring i tillegg være av stor betydning for minoritets elever. Systematisk samarbeid mellom lærer og elever, og elevene imellom, står sentralt i utvikling av en slik språkvariant, det vil si det akademiske språket (Vygotsky, 2001; Øzerk, 1996a). Når minoritetsspråklige elever får muligheten til å bruke språket aktivt i muntlig kommunikasjon med lærer og medelever, vil deres akademiske norskerferdigheter utvikles. Dessuten vil de akademiske, norske begrepene stimulere det felles underliggende fundamentet for elevenes tospråklige, begrepsmessige og

---

kunnskapsmessige utvikling (Øzerk, 2016). Norskferdigheter på CALPs-nivå fremheves nettopp som avgjørende for å kunne mestre skolerelaterte oppgaver som skriving, lesing, regning og forståelse av innholdet i tekster (Cummins, 2000; Randen, 2013).

Ut fra det jeg har observert opplever jeg imidlertid at lærerne tok i bruk pararbeid i liten grad. I undervisningen brukte de helklassesamtale mer enn pararbeid. I tillegg har jeg sett at elevene brukte mesteparten av sin tid til individuelt arbeid med oppgaver og stillelesing. Individuelt arbeid var dermed en dominerende arbeidsmetode i de ordinære timene som ble observert. KIO-prosjektet har vist samme funn (Grimstad, 2012). Det som flere av informantene uttalte i intervjuene, står dermed i motsetning til hva jeg har observert. At den individuelle oppgaveløsningen er dominerende i klasseromsundervisningen, kan indikere at SNO-elever får mindre muligheter til å få læring og mestring. Ettersom disse elevene ikke har de samme språklige forutsetninger som majoritets elever, kan de møte språklige utfordringer i oppgavetekstene. Bergem (2012, s. 41-46) viser at bruk av arbeidsplaner fører til at elevene ofte jobber individuelt med ulike temaer og oppgaver, noe som kan medføre en mer tilbaketrukket rolle hos læreren. Dette vil resultere at elevene får mindre støtte i læringsarbeidet sitt. Ifølge Palm vil manglende lærerstøtte være uheldig for minoritetsspråklige elever som særlig har behov for lærerens støtte for å øke sin arbeidsinnsats (Palm, 2017, s. 41). Ut fra det sosiokulturelle læringssynet har høy grad av støtte fra lærer eller andre kompetente personer i opplæringen nettopp avgjørende betydning for å kunne stimulere barnet opp mot det potensielle utviklingsnivået (jfr. Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Engen, 2007). At en del av arbeidsformene i klassen baserer seg mye på individuelt arbeid og oppgaveløsning, kan være en av grunnene til at minoritetsspråklige elever i mindre grad deltar aktivt i undervisningen (jfr. Palm, 2017).

I tilknytning til arbeidsformer i den ordinære undervisningen fortalte flertallet av informantene også at de bruker mye veiledet lesing, der elevene grupperes etter lesenivå. Dette samsvarer med det jeg har sett i de undervisningsøktene som ble observert. At elevene er nivågruppert i den veiledete lesingen, kan ses i lys av kvantitativ differensiering der lærestoffet varieres etter vanskelighetsgraden, nivå og tempo (Engen & Lied, 2011; Danbolt et al., 2010). Som nevnt tidligere, uttalte en av de fire observasjonsinformantene (lærer E) at hun bruker ekstra tid på minoritetsspråklige elever når innholdet og begreper diskuteres i den veiledete lesingen. Palm påpeker at et slikt tiltak kan være gunstig for minoritetsspråklige elever, fordi de kan ha behov for den ekstra tiden for å kunne formulere sitt svar på norsk (2017, s. 46).

---

Som sagt uttalte lærerne at de bruker modellen veiledet lesing til å støtte og stimulere elevene i både den tekniske delen av lesingen, begrepslæring og forståelse av innholdet i teksten. Ut fra informantenes beskrivelser ser den lærerstyrte stasjonen dermed ut til å være preget av lærer-elev dialog. I observasjonene har jeg også sett at flere av observasjonsinformantene brukte utforskende samtaler i denne stasjonen, der det samtales om både innhold, vanskelige begreper og bildene i teksten. Lærerne fortalte at noen minoritetsspråklige elever er veldig gode på den tekniske lesingen uten å forstå hva de har lest. Jeg tolker det dermed slik at lærerne bruker slike samtaler for å engasjere elevene og bevisstgjøre dem forståelsen av det de har lest. Ut fra lærernes utsagn viser det seg dermed at den lærerstyrte stasjonen har stor betydning for SNO-elevs læringsutbytte. Prosjektet til Palm og Stokke (2013) har vist samme funn; de konkluderer med at minoritets elever hadde størst læringsutbytte gjennom den lærerstyrte stasjonen.

### **4.6.3 Flerspråklighet som ressurs**

Et annet funn som kom frem i denne undersøkelsen er at informantene viste interesse for bruk av elevenes språklige og kulturelle erfaringer i klassen. De argumenterte for bruk av elevenes forkunnskaper og morsmål som ressurs i undervisningen. Lærerne gav uttrykk for at dette bidrar til stimulering av norskferdigheter, identitetsutvikling og økt motivasjon blant minoritetsspråklige elever. To av informantene løftet også frem viktigheten å fremme toleranse og respekt for mangfoldet i klassen og i samfunnet. Betydningen av elevenes språklige og kulturelle erfaringer for andrespråklæring, motivasjon, respekt, toleranse og identitetsutvikling ble dermed understreket av lærerne i intervjuene. Dette kan ses i sammenheng med forskning som viser positive sammenhenger mellom bruk av morsmål og elevenes læringsutbytte (Swain & Lapkin, 1982; Johnstone, 2002, referert i Bakken, 2007; Thomas & Collier, 2002). Dette samsvarer også med funn fra aksjonsforskningsprosjektet hvor bruk av morsmålsspråklige erfaringer viste seg å være en viktig tilnærming til systematisk arbeid med språk og språklig bevissthet (Danbolt & Kulbrandstad, 2008).

I en studie av den grunnleggende lese- og skriveopplæringen har Danbolt og Hugo (2012) vist hvordan minoritetsspråklige elever lagde egne bildeordbøker, der ordene ble skrevet på både norsk og morsmål ved hjelp av foreldrene. Denne studien viser også positive sammenhenger mellom bruk av morsmål og elevenes engasjement i det faglige felleskapet. I

---

tillegg viser Danbolt og Hugo at dette medførte positive relasjoner elevene imellom, ved at majoritets elevene interesserer seg mer i morsmålet til minoritetsspråklige elever. Som vist hevdet Vygotsky at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråket og andrespråket, hvor morsmålspråklige kunnskaper og begreper fremheves som sentralt i læring av andrespråket (Øzerk, 1996b, 2016). At lærerne ser på betydningen av morsmål for utvikling av norskferdigheter, samsvarer også med Vygotskys tenkning rundt tospråklig utvikling.

Selv om informantene fremhevet synliggjøring og bruk av elevenes morsmål som viktig, viste det seg i mine observasjoner at de praktiserte dette i liten grad i det ordinære klasserommet. Flere av lærerne uttalte at de synliggjør elevenes kulturelle og språklige erfaringer når de ser behov for det. Dette tolker jeg dermed slik at lærerne anerkjenner og bygger på elevenes morsmålspråklige erfaringer og kunnskaper, når de mener det er nødvendig å gjøre det. Som sagt tidligere, har jeg observert at elevene hilste «god morgen» på klassens forskjellige språk i klasserommene til lærer E og lærer F. Utover dette har jeg ikke sett noen form for synliggjøring- eller bruk av elevenes morsmål i undervisningen. Ut fra det jeg har sett, ser det dermed ut til at det språklige mangfoldet i klassen ble veldig lite synliggjort og brukt som ressurs. Mine observasjoner samsvarer med en tidligere undersøkelse som har vist samme funn (Myklebust, 2006). Dersom morsmålet til minoritetsspråklige elever tar lite plass i klassen, kan det indikere at de ikke får undervisning som tar hensyn til deres språklige forutsetninger (Engen, 2010).

Øzerk (2016) peker på at påvirkningen fra det ene språket til det andre språket forutsetter gode oppvekst- og opplæringsvilkår. Dette handler om å skape muligheter for å bygge videre på elevenes erfaringer og kunnskaper ut fra bakgrunnen sin. At elevenes morsmålspråklige erfaringer og kunnskaper tar lite plass i undervisningen, kan føre til at det felles underliggende fundamentet ikke utvikles som ønskelig (Øzerk, 1996, 2016). I verste fall kan dette medføre hull i den usynlige basen som er felles på tvers av språkene, den såkalte *sveitserost-metaforen*. Konsekvensen blir at disse elevene verken får utviklet norskferdighetene sine eller lært seg fagkunnskaper i klassen (Grimstad, 2012). Dette vil igjen resultere i et større læringsgap mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever (Øzerk, 2016). For å bedre flerspråklige elevers læringsutbytte, kreves det dermed tiltak som tar hensyn til deres kulturelle og språklige bakgrunn, dvs. kvalitativ differensiering og et sosiokulturelt perspektiv på tilpasset opplæring (Engen, 2010, s. 59).

---

## 4.7 Oppsummering av forskningsspørsmål 1- tilpasset opplæring i klasseundervisning

Resultatene mine viser at informantene benytter seg av ulike varierte arbeidsmetoder i den ordinære undervisningen. Beskrivelsene tyder på at lærerne i stor grad vektlegger samarbeidsbaserte arbeidsformer, og at de ser på pararbeid som særlig viktig for minoritetsspråklige elever. Begrunnelsen for faglig læringsfelleskap er at det stimulerer SNO-elevens norskkferdigheter, og dermed økt læringsutbytte blant disse elevene. Veiledet lesing anses av lærerne som en viktig arbeidsmetode for å støtte elevenes tekniske leseferdigheter, begrepslæring og innholdsforståelse. Arbeidsformene som vektlegges av informantene i uttalelsene omfatter mediert læring, der undervisningen bærer preg av den muntlige samhandlingen mellom lærer-elev og elev-elev. En slik pedagogisk praksis kan være et viktig utgangspunkt for å kunne støtte SNO-elevne i å bevege seg fra det aktuelle nivået til det potensielle nivået i sin egen utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Engen, 2007). I midlertid viser observasjonene at individbaserte arbeidsmetoder benyttes i stor grad i klassen.

Bruk av morsmålspråklige erfaringer og kunnskaper anses av informantene som viktig for å gjøre undervisningen relevant og gjenkjennbar for minoritetsspråklige elever. Informantene mener at dette styrker andrespråklæring og identitetsutvikling, og at det bidrar til økt motivasjon blant flerspråklige elever. I tillegg viser flere uttalelser at en slik undervisningssituasjon bidrar til toleranse og respekt for mangfoldet i klassen og i samfunnet. Selv om informantene anser det språklige- og kulturelle mangfoldet som ressurs, tyder både uttalelsene og observasjonene på at dette tar liten plass i den ordinære klassen. Dette indikerer en opplæring som i liten grad tar hensyn til minoritetsspråklige elevs sosiokulturelle bakgrunn.

---

## 5. Resultater og drøfting- særskilt norskopplæring

I dette kapitlet vil det bli redegjort for forskningsspørsmål 2. I tilknytning til forskningsspørsmål 2, ønsket jeg å finne ut hvordan lærerne jobbet med den særskilte norskopplæringen. Spesielt var jeg interessert i å vite om hvordan denne opplæringen planlegges, organiseres og gjennomføres. I første delen av kapitlet vil jeg først presentere hovedkategoriene jeg har funnet under temaet *tilrettelegging av særskilt norskopplæring*. Deretter drøfter jeg disse funnene opp mot oppgavens teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan planlegger, organiserer og gjennomfører lærerne den særskilte norskopplæringen?

I dette kapitlet angir underoverskrifter av hovedpunktet 5.1 hovedkategorier i informantenes svar.

### 5.1 Tilrettelegging av særskilt norskopplæring

#### 5.1.1 Samordning av klassens plan og SNO-timer

I løpet av intervjuene ble informantene stilt spørsmål om hvordan de planlegger den særskilte norskopplæringen. Lærerne forteller at de planlegger og tilpasser den særskilte norskopplæringen i stor grad ut fra undervisningsplanen til trinnet. *Jeg har vært veldig opptatt av at eller det gjelder jo alle her på denne skolen at vi er veldig opptatt av å følge det som trinnet gjør. Vi planlegger i stor grad ut fra planen til trinnet*, sier lærer E. Dette innebærer at SNO-gruppen jobber stort sett med et tema som trinnet jobber med. Innholdet i særskilt norskopplæringen knyttes dermed tett opp mot det som eleven skal lære i den ordinære timen. Derimot tilpasses temaet etter elevenes behov. Lærer C beskriver også sin erfaring knyttet til planleggingen på denne måten: *Når jeg planlegger og organiserer SNO, så går jeg ut ifra den ukeplanen som trinnet har. Også går jeg gjennom og bruker mye tid på de tingene som jeg vet kan være utfordrende å forstå av begreper*. Utsagnene til lærer C og lærer E tilsvarer i stor grad svarene til lærer D og lærer F.

I sammenheng med planleggingen av den særskilte norskopplæringen, sier informant B også at hun planlegger timen ut fra det temaet som trinnet har. Hun forteller at dette temaet



---

tilpasses etter nivået til eleven. Informant A forteller at hun samarbeider mye med en lærer som skal ha hovedtimen. Hun påpeker at samarbeid med denne læreren er viktig for å kunne forberede SNO-elever til et tema som skal gjennomgås i klassen. Disse to informantene beskriver planleggingen slik:

*Jeg tar utgangspunkt i fagstoff som klassen har. Det norske nivået er jo veldig forskjellig. Det er avhengig av hvor lenge du har bodd i Norge, om du har gått på skole før og om du kan noe lese og skrive. Så må du tilpasse sånn at noen bare har noen enkle ord for å bygge ut språket ut ifra ordet. (Lærer B)*

*Veldig typisk at man samarbeider med læreren som skal ha timen, for da kan jeg forberede de på hva er det læreren kommer til å gjennomgå. Så kan vi gjennomgå det på forhånd, slik at de faktisk får det to ganger. Dette blir enklere for dem å følge undervisningen da. Det handler jo om mestring. Det å føle at man er en del av klassesituasjonen, tilbake til inkludering, på tross av at man har bruk for ekstra hjelp, da. Jo bedre man forbereder de timene, da, enkeltvis eller i en liten gruppe, jo bedre [læringsutbytte vil de kunne få] i klassesituasjon. (Lærer A)*

Ett av spørsmålene som ble stilt til informantene i intervjuene, var hvor mange SNO-timer de hadde i uken. Lærer A svarer: *Det er veldig forskjellig. En elev kan typisk ha tre til fire timer i løpet av uka.* Lærer B forteller lignende: *Avhengig av hvor lenge de har bodd i Norge. I klassen så kan de ha tre til fire økter i uka. Det er sjeldent at de får det hverdag. Men det varierer.* Lærer C sier: *De har tre time i uka.* I likhet med denne læreren sier lærer D at hun gir elevene særskilt norskopplæring tre timer i uken. Lærer E forteller at hun er usikker på hvor mange SNO-timer elevene har nå pr. uke, men hun sier at hun hadde opp til ti timer da hun jobbet som SNO-lærer. Denne informantene sier: *Tidligere hadde jeg opp til ti timer i uka, fordi jeg hadde mange elever den gangen. [Elevene har] kanskje fem timer i uka nå.* Informant E er usikker på hvor mange SNO-time hun hadde da hun underviste i særskilt norskopplæring. Hun sier at det kanskje var fire økter i uken. Ut fra informantenes svar forstår jeg det slik at antall SNO-timer som gis, er avhengig av både antall elever og nivået deres. Hos flertallet av lærerne ser det ut til å være tre til fire timer i uken.

### 5.1.2 Inne eller ute av klassen?

Jeg stilte også informantene spørsmål om hvordan de organiserer og gjennomfører den særskilte norskopplæringen. Ifølge informantene organiseres særskilt norskopplæring både i og utenfor klassen. Flere lærere forteller også at organiseringen er avhengig av elevenes nivå. Dersom det er store nivåforskjeller innad i gruppen, gis det også en-til-en undervisning utenfor ordinær klasse. Mitt inntrykk er at elevene tas ut en-til-en når lærerne vurderer det som hensiktsmessig. Imidlertid gir flest av informantene uttrykk for at særskilt norskopplæringen ofte gis i en samlet gruppe utenfor den ordinære klassen. Lærerne ser ut til å være positive til denne måten å organisere den særskilte norskopplæringen på: *Noen ganger er det bedre å gå på mellomrom eller et lite grupperom og at det er en liten del av time. For da får de det de trenger*, mener lærer B. Lærer F påpeker at det er enklere for SNO-elever å uttrykke seg muntlig, når de er i en liten gruppe. Dersom elevene settes sammen i en liten gruppe, vil alle i gruppen få muligheten til å delta aktivt, mener hun: *Det er lettere å gjøre [å være muntlig aktiv] når man sitter på en liten gruppe. Hvis man ikke er så mange sammen, så får alle elever muligheten til å si noe da*. To andre lærere gir også lignende beskrivelser:

*Selv om de blir tatt ut noe, så er den sterke tilhørigheten fortsatt i klasserommet. Da har du jo krav på [egen gruppe] frem til du mestrer godt nok til å være i klassen, og jeg føler at det blir god overgang. Så jeg tror på den organiseringa sjøl.* (Lærer E)

*Jeg ser at det er veldig lurt for dem og at det gjør dem tryggere når de får lov til å snakke og uttrykke seg i en liten gruppe. De leter etter ord, de finner ut av ting som en gruppe, for å finne ut hva ting er, hva det betyr. Du slipper på en måte å blottstille at veldig mye er ukjent for deg i en stor gruppe, men det kan du gjøre i en liten gruppe. Så opplever jeg også at elevene er veldig motiverte og synes er gøy å gå ut for å ha SNO, da.* (Lærer C).

I forhold til organiseringen av særskilt norskundervisning, understreker lærer A viktigheten av å etablere et godt samarbeid mellom SNO-lærer og kontaktlærer. Denne informanten argumenterer for at et slikt samarbeid er viktig for å kunne forberede SNO-elever til det ordinære klasserommet. Dette mener hun er avgjørende for å kunne inkludere SNO-elever i den ordinære klassen. Sitatet under er utsagnet til lærer A:

---

*Forhåndsgjennomganger behøver ikke å være lange økter, hvis det er et godt samarbeid mellom SNO-lærer og lærer [i klassen]. Men bare at de har fått forberedt eleven til timen. Hvis ikke, så blir man jo nødt til å ha SNO-undervisning i kllassesammenheng. Hvis du tar med deg eleven ut, så er det jo ikke helt på inkluderingsstanken at eleven skulle være en del av klassen. Man kan legge opp til at man forbereder eleven. Det kan jo være et kvarter, men du forbereder så godt at den kunne fortsatt være med 30 eller 45 minutter sammen med klassen likevel. For meg er det ikke tanken at man skal sitte med eleven i 45 minutter. Det er mer at man skal kunne gi kort bakgrunnsopplysning på hva er det vi skal jobbe med, slik at den kan ta del i fellesundervisning.*

Blant de seks informantene er det én lærer som argumenterer for organisering av særskilt norskopplæring i den ordinære klassen. Denne informanten forteller at hun vil helst ha SNO-undervisningen i en vanlig klasse, der SNO-elevne kan være sammen med resten av klassen. Ifølge denne informanten foregår denne undervisningen mest i den vanlige klassen: *Vi vil helst være sammen med de andre. Det hender også at vi går ut av klassen for å ha SNO der, men det er sjelden. Vi er mest inne i klasserommet og gir ekstrahjelpen der.*

### **5.1.3 Forhåndsgjennomgang av tema og begreper**

Samtlige informanter forteller at de i utgangspunktet fokuserer mye på begrepsinnlæring, når SNO-elever er i egen gruppe. Her er det snakk om faglige ord og begreper knyttet til det samme temaet som trinnet jobber med. De beskriver dette som en forhåndsgjennomgåelse, hvor elevene forberedes til den ordinære timen. *Hvis vi skal ha om fotosyntesen for eksempel neste uke, så må jeg jo begynne å forklare begreper. Vi gjennomgår dette gjerne litt i forkant, så eleven får være med i klassen når dette skjer i klassen, sier lærer D. I sammenheng med forhåndsgjennomgang av temaet og sentrale begreper, gir to andre lærere følgende beskrivelser:*

*Begrepsopplæring tenker jeg er hovedessensen av SNO-opplæringa, begrepsopplæring og forklaringer. Hvis du for eksempel jobber med 2.verdenskrig i samfunnsfag, så må du ha noen begreper for å kunne forstå sammenhengen. Da er det jo kjekt at vi jobber med de begrepene på forhånd. Vi gjør det klart ved å tegne, skrive og forklare i forhold til det i forkant av hovedtimen. (Lærer A)*

---

*Vi forsterker og jobber mye med begreper, vanskelige ord. Har i hvert fall ambisjon om trekant-samarbeidet at hvis man har morsmåslærer, så skal man gjerne møte tema der først, så hos SNO-lærer, også inn i klassen. Det er jo ikke alltid man får det til så godt som man skulle ønske, men i hvert fall at vi jobber med det samme. At de møter det samme på flere måter og i flere grupper. (Lærer E)*

I den særskilte norskopplæringen varierer og bruker lærerne forskjellige læringsaktiviteter. Det benyttes individbaserte arbeidsformer, hvor elevene jobber individuelt med oppgaver knyttet til temaet. I tillegg sier lærerne at de benytter mye dialog og samarbeidsbaserte arbeidsformer som spill, lek og samtale. Gjennom samarbeidsbaserte arbeidsformer får elevene for eksempel oppgaver som de skal diskutere sammen. Imidlertid kommer det tydelig fram at lærerne har mye fokus på læringsaktiviteter som de mener støtter språk- og begrepsutviklingen. I tilknytning til dette sier lærer B: *Det viktigste er jo samtalen. Det å forklare hverandre og kunne hjelpe hverandre. Det synes jeg er verdifullt. Jeg ser at elevene trenger enda mer på den språklige bevisstheten og setningsformuleringer, gjentakelser, repetisjoner som foregår på muntlig.* Lærer D mener at aktiv bruk av språket er det viktigste, og hun sier at hun legger mye opp til muntlig aktivitet. Denne læreren forteller: *Jeg benytter læringsaktiviteter som er lystbetont, noe som får elevene i en aktivitet. Til syvende og sist så er det viktigste at elevene er aktive, bruker språket aktivt, utvider begrepsapparatet sitt.*

Informant E forteller også at hun fokuserer mye på dialog og samarbeid i SNO-undervisningen. I tillegg har denne informanten erfaring med at hun legger opp til en læringsaktivitet der elevene får muligheten til å sammenligne norsk og morsmål: *Vi har mye fokus på dialog, samarbeid og mye fokus på det muntlige bruk av språket. Og det her med sammenligning av norsk og morsmål, da, som vi har som grunnleggende måte å jobbe på,* sier lærer E. En annen lærer er inne på det samme og forteller at SNO-timen benyttes også til repetisjon av leselekse. Min opplevelse ut fra hennes utsagn er at hun bruker mye dialog med denne elevgruppen. Jeg tolker også slik at elevene gis muligheten til å ta i bruk sitt eget morsmål, for å støtte opp innlæring av nye begreper. Dette gjør elevene ved at de sammenligner norsk og morsmål. Denne informanten gir følgende beskrivelse:

*Litt sånn som du så når vi jobba med veiledet lesing. Så vi jobber på mange måter på det samme som resten av trinnet. Men jeg hadde da muligheten til repetisjon og mer grunnleggende jobbing, hvor alle fikk lov til å være muntlige. Alle fikk lov til å bruke*

---

*det norske språket og øve seg muntlig. Spørre om ting de lurte på og kanskje sammenlignet vi litt. Noen ord var like på norsk som ligner på deres morsmål, som også gjør at det kanskje var enklere å huske og var enklere å lære. (Lærer F)*

Lærer C er veldig opptatt av at elevene skal utføre praktiske oppgaver knyttet til temaet som resten av klassen jobber med. Hun sier: *Når vi har om måling, så lager vi papirfly og måler lengder.* Jeg forstår at denne læreren er veldig opptatt av at elevene skal kunne forklare det de har gjort gjennom muntlig bruk av språket. Konkrete ting brukes som utgangspunkt for samtale. Dette mener hun er viktig for å stimulere begrepsinnlæringen:

*Læringsaktiviteter som brukes er læringsaktiviteter som innebærer egen aktivitet, erfaring, også deretter å sette ord på erfaringen. Det å bruke tid på språket til å klare å forklare hva som har skjedd i stedet for å si «den greia» eller «den derre der». At de ungene må lære seg å bruke språket til å presisere sine egne ting, for det er jo det som er utfordringen deres, at de ikke har begrepene. (Lærer C)*

I arbeidet med begrepsinnlæring forteller lærer A også at hun bruker konkrete hjelpemidler. Hun bruker mye bilder, og er opptatt av at elevene skal kunne definere et begrep ved bildebruk. Mitt inntrykk er at denne informanten bruker slike konkrete hjelpemidler, for å kunne se om eleven faktisk har forstått et begrep. Dersom hun ser at eleven ikke har forstått begrepet, benyttes det andre aktiviteter som hun mener er stimulerende for begrepsinnlæring. Dermed varieres også aktiviteter etter elevens behov. Hun utdyper dette slik:

*Det handler jo egentlig om at man bruker alle sanser for begrepsinnlæringa. Noen har begrensa forståelsesapparat, sånn at veldig ofte så bruker man bilder. Hvis du lærer begreper som for eksempel foran, bak, under og sånt, så får du spørsmålet om ballen som ligger under bordet. Hvis du peker på bildet som ligger over bordet, vet du ganske nøyaktig at oi, det begrepet kan ikke eleven. Også må man jobbe med andre oppgaver som gjør at den lærer det etter hvert, da. (Lærer A)*

## 5.2 Drøfting – tilrettelegging av særskilt norskopplæring

Som jeg har nevnt tidligere, spesifiserer opplæringsloven ikke hvordan tilbudet til elever med særskilt språkopplæring skal utformes og organiseres, hvilke læreplaner som skal

---

brukes og hva som skal være det konkrete innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 22). I min undersøkelse viser de fleste beskrivelsene at informantene planlegger den særskilte norskopplæringen i stor grad ut fra den ordinære undervisningsplanen. Informantene uttalte at når flerspråklige elever har SNO-time, jobber de stort sett med det samme temaet som resten av klassen jobber med. Uttalelsene viser at det fagstoffet eller temaet som gis, tilpasses etter den enkelte elevs behov. Dette innebærer at den særskilte norskopplæringen samordnes stort sett med klassens plan, men at innholdet tilpasses etter det nivået elevene er på.

Ut ifra informantenes uttalelser viser det seg at elevene får rundt tre til fire SNO-timer i uken. For øvrig følger de den vanlige undervisningen i klassen, ifølge lærerne. Det ser dermed ut til at SNO-elevne tilbringer en stor del av dagen i vanlig klasse. Dette samsvarer med en forståelse av inkludering som beskrives i Salamancaerklæringen, der målet er å gi alle elever opplæring i størst mulig grad i ordinær klasse (Strømstad et al., 2004, s.15; UNESCO, 1994, s. 11). All opplæring som gis viser seg å foregå på majoritetsspråket. Dette innebærer at i den vanlige undervisningen og når minoritetselevne får særskilt norskopplæring, benyttes norsk i hovedsak som opplæringsspråk. Dette funnet kan ses i sammenheng med et tidligere prosjekt, *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*, som har vist lignende funn (Myklebust, 2006). I og med at all opplæring som gis baserer seg på majoritetsspråket, bygger det på enspråklige opplæringsmodeller. Her er det snakk om mainstream-modell, andrespråksmodell og strukturerte språkbad, hvor målet er at elever med minoritetsspråklig bakgrunn skal utvikle ferdigheter i majoritetsspråket. Betydningen av morsmålet er dermed svært begrenset i en slik undervisningssituasjon (Baker, 2001; Bakken, 2007; Baker & Wright, 2017; Engen & Kulbrandstad, 2004). Fokus på en enspråklig pedagogikk kan føre til at minoritetsspråklige elevers samlede språkkompetanse ikke fungerer kulturadekvat (Engen, 2007). I og med at SNO-elever ikke har de samme språklige forutsetninger som norskspråklige elever, kan ensidig vektlegging av norsk i klassen medføre en undervisning som ikke er forståelig for dem. I lys av Vygotsky (2001) innebærer det en opplæring som ligger langt over deres utviklingszone.

Når det gjelder organisering av særskilt norskopplæring, fortalte lærerne at de organiserer denne opplæringen både inne og utenfor klassen. Hvordan elevene organiseres, ser ut til å være avhengig av elevenes nivå. Imidlertid viser de fleste uttalelsene at SNO-elever ofte er i en samlet gruppe utenfor det ordinære klasserommet. Min tolkning av dette er at SNO-elever er mest ute av den vanlige klassen når de skal ha opplæring i særskilt norsk. Dette funnet

---

samsvarer med Rambølls rapport som viser at flertallet av skolene som ble undersøkt, organiserte den særskilte norskopplæringen i mindre grupper utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). En slik organisering kan også ses i sammenheng med organisatorisk differensiering, hvor elevene skilles ut midlertidig for å få opplæring som er tilpasset sitt nivå (Danbolt et al., 2010, s. 16).

At elevene tas ute av klasserommet for å ha SNO-time, samsvarer også stort sett med modellen språkdrinking med overgangsstøtte, som på engelsk kalles «submersion with withdrawal classes» (Baker, 2001; Baker & Wright, 2017; Engen & Kulbrandstad, 2004). Denne modellen omtales også som andrespråksmodell, som er et midlertidig tiltak der målet er å forberede minoritetsspråklige elevers ferdigheter i majoritetsspråket (Bakken, 2007, s. 64). I analysen kommer det tydelig fram at flertallet av informantene er positive til å organisere den særskilte norskopplæringen utenfor klassen. Flere av dem argumenterer for å ta SNO-elevene ute av klasserommet. Jeg forstår det slik at lærerne mener at dette kan være en god læringsarena, der minoritetsspråklige elever får muligheten til å få praktisert norsken i en trygg og liten gruppe. Som en av informantene sa: «Det er lettere å gjøre [å være muntlig aktiv] når man sitter på en liten gruppe. Hvis man ikke er så mange sammen, så får alle elever muligheten til å si noe, da». Min forståelse av lærernes argumentasjoner rundt dette er at minoritetsspråklige elever får større muligheter til å delta aktivt i muntlig kommunikasjon når de er i en liten gruppe. I en forskningsoversiktsartikkel om språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne konkluderer Ryen med at flerspråklige elever får færre muligheter til å delta aktivt i en opplæringssituasjon enn majoritetsspråklige elever. Dette fører til at minoritets elever ikke får praktisert norskferdigheter tilstrekkelig, til å kunne fremme den språklige og faglige utviklingen (Ryen, 2010, s. 67). God andrespråkslæring forutsetter nettopp interaksjon og samhandling med andre (Palm, 2017, s. 40). Selv om lærernes organisering av den særskilte norskopplæringen indikerer en organisatorisk differensiering, kan en slik organiseringsmåte være betydningsfullt for SNO-elever. Det vil si at disse elevene kan dra nytte av å være i egen gruppe ettersom de får større muligheter til aktiv deltagelse og samhandling i en slik gruppe.

Som vist i analysen gav en av de seks ulike informantene (lærer D) uttrykk for at hun organiserer den særskilte norskopplæringen mest i det ordinære klasserommet. Hos denne læreren ser dermed SNO i mindre grad ut til å foregå utenfor ordinær klasse. Lærer D begrunner dette med at hun vil helst at SNO-elevene skal være sammen med de øvrige

---

elevene i klassen. Denne læreren ser dermed ut til å gi elevene SNO-time etter prinsippet for pedagogisk differensiering (Danbolt et al., 2010). At elevene gis særskilt tilrettelagt norsk både i og utenfor ordinær klasse samsvarer også med et individperspektiv på tilpasset opplæring, der opplæringen tilpasses etter enkeltelevers behov og forutsetninger (Danbolt et al., 2010, s. 15; Bachmann & Haug, 2006, s. 7; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

I tilknytning til innhold i den særskilte norskopplæringen, viser uttalelsene at informantene er veldig opptatt av at elevene skal lære begreper. Lærerne gav uttrykk for at de ønsker å gi elevene en forhåndsgjennomgang av begreper og temaet, som de skal ha igjen i klassen senere. Som en av lærerne fortalte: «Hvis vi skal ha om fotosyntesen for eksempel neste uke, så må jeg jo begynne å forklare begreper. Vi gjennomgår dette gjerne litt i forkant, så eleven får være med i klassen når dette skjer i klassen» (lærer D). Lærerne ser dermed ut til å utnytte SNO-timene til gjennomgang av vanskelige ord og begreper i forkant av fellestime. De begrunner dette med at innlæring av begreper er en viktig forutsetning for å forstå sammenhengen i tematikken, og at det vil være tryggere for SNO-elever når de møter det samme temaet igjen i klassen. Systematisk arbeid med ordforråd er sentralt for å bedre norskferdigheter generelt, og for å bedre leseforståelse spesielt (Lunde, 2017, s. 68). En undervisningssituasjon der en vektlegger faglige begreper, ord og uttrykk, formuleringer og tenkemåter, anses som en viktig betingelse for utvikling av akademiske begreper på norsk. En slik pedagogisk praksis kan bidra til å sikre faglige utvikling blant minoritetsspråklige elever (Øzerk, 1996a, s. 107).

Lærerne gav uttrykk for at i tillegg til å ha fokus på gjennomgang av vanskelige ord og begreper, brukes også SNO-timen til å gjennomgå temaet i forkant av klasseundervisning. Ifølge informantene, er hensikten med dette å forberede SNO-elevene til undervisning i den ordinære klassen. Jeg tolker det slik at lærerne jobber med forhåndsgjennomgang av temaet, for å gjøre elevene i stand til å ta del i fellesundervisning. På denne måten vil SNO-elevene kunne bli mer inkludert i det faglige felleskapet.

Analysen viser også at flere informanter har erfaring med å gi minoritetsspråklige elever muligheten til å utnytte sitt eget morsmål i SNO-time. Disse elevene utnytter sine morsmålsspråklige kunnskaper ved at de sammenligner ord og begreper på norsk og morsmål. Både lærer E og lærer F påpekte at de i større grad bruker elevenes morsmål som ressurs i særskilt norskundervisningen, enn de gjør i den ordinære klassen. Disse informantene mente at dette er viktig for å stimulere innlæring av norskbegreper. Dette er i



---

tråd med Engens beskrivelse av tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Dette innebærer tilrettelegging av opplæring med hensyn til kulturell og språklig bakgrunn til elevene, der de får muligheten til å utnytte sitt morsmål i undervisningen (Engen, 2007, 2010). Sosiokulturelle erfaringer og kunnskaper elevene har med seg til skolen, fremstilles dermed som sentrale i begrepsdanningen og begrepsutviklingen (Øzerk, 1996a).

Når det gjelder arbeidsformer, viser mine funn at informantene i stor grad benytter seg av dialog, der det samtales om ord og begreper knyttet til tematikken. Det ser dermed ut til at informantene er opptatt av å legge opp til muntlig aktivitet i SNO-timene som organiseres utenfor klassen. Lærerne mener at muntlig bruk av språket bidrar til den språklige og begrepsutviklingen blant SNO-elever. Som nevnt i kapittel 2, fremstiller Vygotsky begrepsutvikling som en aktiv prosess der begreper utvikles gjennom kommunikasjon, forståelse og problemløsning (Øzerk, 1996a). Som jeg også har vært inne på tidligere, beskrives en slik pedagogisk praksis som mediert læring (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Gjennom lærer-elev dialog vil elevene få språklig støtte av den voksne personen underveis. På denne måten vil de få muligheten til å utvikle begrepsforståelse og norskerdigheter. Dette ser dermed ut til å ha stor betydning for å bevege seg fra det aktuelle nivået til det potensielle nivået (Engen, 2007; Bråten & Thurmann-Moe, 1996). At lærerne vektlegger muntlig bruk av språket for å utvikle ordforråd og for å bedre elevenes beherskelse av norskerdigheter, kan derfor ses i sammenheng med læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv.

## 5.2 Oppsummering av forskningsspørsmål 2- særskilt norskopplæring

Uttalelser om tilrettelegging av særskilt norskopplæring viser at planleggingen er hovedsakelig basert på planen til trinnet. Dette innebærer at når minoritetsspråklige elevene får særskilt tilrettelagt norsk, arbeider de med det samme temaet som de øvrige elevene på trinnet. Innholdet i fagstoffet tilpasses derimot etter elevenes ferdighetsnivå i norsk. Antall timer som elevene får i særskilt norskopplæring, viser seg å være tre til fire timer i uken. Dette gjelder hos de fleste av informantene. I tillegg viser mine funn at antall timer som gis varierer etter elevenes nivå og antall elever som har behov for denne opplæringen.

Opplæringspråket i all undervisning som elevene gis, viser seg å være preget av norsk, noe som baserer seg på enspråklige opplæringsmodeller.

Når det gjelder organiseringen viser funnene at minoritetsspråklige elever får særskilt tilrettelagt norsk både i og utenfor ordinært klasserom. Imidlertid tyder uttalelsene på at den særskilte norskopplæringen organiseres i stor grad utenfor klassen, der SNO-elevene samles i en liten gruppe. Til tross for en slik organisatorisk differensiering, viser flertallet av informantene seg å være positive til denne organiseringsmåten. Begrunnelsen for å organisere særskilt norskopplæring utenfor klassen, er at det skaper trygghet for minoritetsspråklige elever og at de får større muligheter til å praktisere norsk muntlig. Dette anses som en viktig forutsetning for å få praktisert tilstrekkelig norskferdigheter, som igjen bidrar til den språklige og faglige utviklingen hos disse elever. Ifølge lærerne er det mye fokus på muntlig aktivitet i form av lærer-elev dialog i SNO-timene.

I tilknytning til innhold legger SNO-lærerne stor vekt på innlæring av ord og begreper. Det er snakk om ord og begreper knyttet til tema som de skal møte igjen i klassen senere. Argumentasjonen for å ha fokus på begrepsinnlæring er at det bidrar til økt forståelse av fagstoffet, og at elevene blir tryggere i møtet med det samme temaet i den ordinære timen. Flere uttalelser viser at elevenes morsmål synliggjøres og utnyttes i SNO-timene i større grad enn i den ordinære klassen. Gjennom SNO tas det dermed hensyn til elevenes morsmålspråklige erfaringer og kunnskaper, ifølge flere informanter.

---

## 6. Resultater og drøfting- forholdet mellom SNO og inkludering i ordinær klasse

Denne delen tar for seg forskningsspørsmål 3. I sammenheng med temaet *forholdet mellom SNO og inkludering i ordinær klasse*, var jeg ute etter å finne svar på om lærerne hadde positive opplevelser, og om hvordan de opplever det. På samme måte som i kapitlene 4 og 6 vil jeg først presentere hovedkategorien jeg har funnet. Deretter vil dette funnet tolkes og drøftes i samme kapittelet i lys av de teoretiske perspektivene som er belyst i kapittel 2 og tidligere forskning.

Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte mener lærerne at særskilt norskopplæring bidrar til inkludering av SNO-elever i den vanlige undervisningen?

I dette kapittelet betegner punktet 6.1.1 hovedkategori i informantenes svar.

### 6.1 Forholdet mellom SNO og inkludering i ordinær klasse

#### 6.1.1 Faglig trygghet og mestring i den ordinære klassen

Alle de seks informantene har opplevelsen av positive sammenhenger mellom særskilt norskopplæring og inkludering av SNO-elever i den ordinære klassen. I tilknytning til dette ble de stilt spørsmål om på hvilke måter de mener særskilt norskopplæring bidrar til inkludering av SNO-elever i den ordinære klassen. Lærerne mener at særskilt norskopplæring gir elevene forkunnskap som er en viktig forutsetning for å bli inkludert i en vanlig klassesituasjon. De gir også uttrykk for at elevene får sikrere kunnskap og økt forståelse. Ifølge informantene bidrar dette til faglig trygghet og mestring blant SNO-elever i en vanlig klasseundervisning. Ut fra informantenes utsagn kommer det dermed tydelig fram at elevene blir mer aktive når de er sammen med de øvrige elevene i klassen. Lærer B sier: *Når norskkunnskapen økes, så får de mer forståelse for det som skjer rundt dem rett og slett. Da deltar de jo også mer aktivt i klassen.* Lærer D sier: *Når man er litt i forkant og får sett på noen temaer, så ser du at de er mye mer aktive, at de rekker opp hånda mer enn de hadde gjort ellers.* I likhet med disse utsagnene sier lærer E: *Faglig ser jeg at det er veldig godt. De gangene elevene har vært ute på SNO først, og vi får akkurat det samme etterpå, så er de veldig trygge på å opp med hånda.* I forhold til faglig trygghet og mestring, gir to andre informanter også følgende beskrivelser:

---

*De kan rett og slett komme inn i klasserommet og si at «ja, jeg vet om hvalen». Da har de kanskje sittet med SNO-lærer på mandag og finner ut litt mer om hvaler enn det som står i boka, så de kan komme og kjenne at de tilfører noe. Det opplever jeg helt tydelig, og det ser jeg på ungene. Det synes jeg er gøy, da. De er mer aktive, tryggere og sikrere på at det de har å komme med er noe verdt, da. Det er en god ting for dem og gjør dem inkludert og deltagende, da. (Lærer C)*

*Jeg tenker at det styrker dem i forhold til at de også kan bidra mer i klassen. Kunnskap som de har tilegnet seg og temaer som vi jobber med, at de kan ta det videre med i klassen. At de faktisk kan rekke opp hånda og kan si noe om det, fordi at det har vi jobba med på SNO. Dette har jeg erfart, også når jeg jobba som SNO-lærer. Jeg fikk mange tilbakemeldinger på at «ja vi merker jo at dere har jobbet med det først, så kom de inn igjen, så var det så mye de kunne og ville si». Så det er jo veldig fint. (Lærer F)*

Videre understreker informant A viktigheten av å bevisstgjøre og anerkjenne elevene for at de faktisk har nyttiggjort seg den særskilte norskopplæringen. Denne informanten påpeker at det er individuelle forskjeller blant SNO-elever. Med dette mener hun at det finnes noen elever som nyttiggjør seg denne undervisningen, mens andre ikke ser nytten av det og dermed bruker det i liten grad. Sitatet under er uttalelsen til informant A:

*En ting er at du nyttiggjør deg det, men hvis det ikke er noen som anerkjenner deg at du faktisk gjorde det, så vil du egentlig ikke kunne selv forstå det. Da tenker jeg at både SNO-lærer og kontaktlærer anerkjenner eleven ved å si det fysisk. Hvis eleven ikke forstår at det han gjorde var bra, så vil han ikke nyttiggjøre seg den undervisningen som han får i forkant, da.*

Av de seks lærerne som ble intervjuet, var det flere lærere som mener at den særskilte norskopplæringen også er viktig for å øke SNO-elevens sosiale ferdigheter. Lærer B sier: *Når elevene opplever mestring, så er de også mer aktive når de er med andre barn og leker. Det betyr jo mye å delta i sosialt også utenfor skolen som for eksempel i fotballtrening, og anna.* En annen lærer ser også på det muntlige fokuset i særskilt norskundervisningen som verdifullt for minoritetsspråklige elever. Dette mener informant A er viktig for å bli inkludert i klasserommet, og blant jevnaldrende i sosiale sammenhenger utenfor klassen. Hun utdyper dette slik:

---

*Det muntlige fokuset i SNO-undervisningen har mye å si for som å tørre å ta kontakt med andre barn, tørre å være med på leken og forholde seg til regler i leken og blir trygg på det. Det er jo viktig å snakke på en måte som gjør at du gjør deg forstått, og at du har tydelig nok norsk muntlig språk. Også tenker jeg at det er viktig for å bli inkludert i gruppa og blant jevnaldrende. Så jeg tenker at det er med på å bidra til både å bli kjent med de andre, og å øke de muntlige ferdighetene som er viktige i det sosiale. (Lærer E)*

## 6.2 Drøfting- forholdet mellom SNO og inkludering i ordinær klasse

Som vist i teorikapittelet ses tilpasset opplæring nært opp mot inkludering, og fremheves som en viktig forutsetning for inkluderende skole (Strømstad et al., 2004; Booth & Ainscow, 2001; Bachmann & Haug, 2006). Samtlige informanter påpekte at særskilt norskopplæring er et viktig utgangspunkt for å gi elevene forkunnskaper, noe som er viktig for å kunne ta del i felleskapet. Min forståelse av dette er at når elevene får en forhåndsgjennomgang av temaet og begreper, får de litt kjennskap til det de senere skal jobbe med i klassen. Med andre ord vil det si at forhåndsgjennomgang gir en førforståelse som gjør at de blir tryggere faglig. Slik kan de også engasjere seg i aktiviteter knyttet til temaet. Når disse elevene møter det samme temaet igjen i en vanlig klassesituasjon, vil deres forkunnskaper aktiveres og videreutvikles. Ut fra informantenes uttalelser tolker jeg det dermed slik at kunnskaper som de minoritetsspråklige elevene har tilegnet seg gjennom den særskilte norskopplæringen, bidrar til at de får en sikrere kunnskap, økt forståelse og dermed faglig trygghet. Lærerne gav tydelig uttrykk for at på denne måten deltar minoritetsspråklige elever mer i klassen, og at de får et større læringsutbytte. Som en av informantene uttalte: «Når man er litt i forkant og får sett på noen temaer, så ser du at de er mye mer aktive, at de rekker opp hånda mer enn de hadde gjort ellers» (lærer D). Det at særskilt norskopplæring bidrar til at minoritetsspråklige elever blir mer inkludert og delaktige i felleskapet, er i tråd med prinsippet om inkludering som er tydeliggjort i opplæringsloven §§ 1-1, 8-1 og 8-2. I denne loven presiseres at alle elever i norskskole skal inkluderes i opplæringen, og være en del av felleskapet i gruppen (Opplæringslova, 1998).

At informantene fremhevet forhåndsgjennomgang av temaet og begreper som viktig for økt deltagelse og læring i klassen, kan også ses i sammenheng med en tidligere undersøkelse

---

som viste lignende funn. Ordforråd var ett av fokusene i et aksjonsforskningsprosjekt (Danbolt & Kulbrandstad, 2008). Når det gjelder minoritetsspråklige elever, viste undersøkelsen at lærerne så behovet for forhåndsgjennomgang av begreper. Ett av funnene viste at systematisk arbeid med ordforråd er viktig for å gi minoritetsspråklige elever økt læringsutbytte i den ordinære klassen (Danbolt & Kulbrandstad, 2008; Ryen, 2010). Når SNO-elevene får et tilpasset opplæringstilbud som gjør at de blir mer aktive deltagere i klassen, er det også i tråd med tanken om inkludering. Å øke deltakingen var en av de fire konkrete som Bachmann og Haug (2006) fremhevet som viktig i arbeidet med inkludering. I min undersøkelse gav lærerne tydelig uttrykk for å ha erfart positive sammenhenger mellom særskilt norskopplæring og SNO-elevers utbytte i den ordinære undervisningen. Ut fra lærernes uttalelser forstår jeg det dermed slik at særskilt norskopplæring bidrar til at minoritetsspråklige elever blir mer i stand til å ta del i det faglige fellesskapet. Økt deltaking handler nettopp om å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, samtidig som man er i stand til å kunne utnytte bidrag fra det samme fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006).

En av informantene (lærer A) så behovet for fysisk anerkjennelse og bevisstgjøring av SNO-elever om at de faktisk har nyttiggjort seg opplæring de får i SNO-timen. Når det gjelder flerspråklige elever med vedtak om særskilt norskopplæring, mente denne læreren at det er individuelle forskjeller innad i gruppen. Ut fra hennes uttalelser viser det seg at noen elever ser nytten av den tilrettelagte norskundervisningen, mens det også er noen elever som ikke ser nytten av det. Lærer A så derfor behovet for å anerkjenne og bevisstgjøre elevene ved å gi dem gode tilbakemeldinger på det. Tilpasset opplæring handler også om at elevene opplever fellesskap og at de opplever at de lykkes med skolearbeidet (Håstein & Werner, 2004, 2014).

Videre har flere lærere trukket frem den særskilte norskopplæringens betydning for minoritetsspråklige elevs sosiale ferdigheter. To av informantene pekte på at det muntlige fokuset i særskilt norskundervisning bidrar til at elevene deltar mer i sosiale sammenhenger. Som lærer E beskrev: «Det muntlige fokuset i SNO-undervisningen har mye å si for å tørre å ta kontakt med andre barn, tørre å være med på leken og forholde seg til regler i leken og bli trygg på det (...)». Slik jeg har kommet fram til i oppgaven tidligere, viser ett av funnene mine at særskilt norskopplæring bidrar til økte norskferdigheter og læring blant minoritetsspråklige elever, ifølge lærerne. En mulig tolkning av informantenes svar kan dermed være at ettersom disse elevene får økte norskferdigheter, blir de også mer inkludert i sosiale sammenhenger blant jevnaldrende. Som jeg har vist tidligere, handler inkludering

---

også om å gi alle elever opplæring som er nyttig for dem både sosialt og faglig (Booth & Ainscow, 2001; Bachmann og Haug, 2006). I tillegg har Bachmann og Haug trukket fram økt fellesskap som viktig for inkludering. Informantene uttalte tydelig at minoritetsspråklige blir mer inkludert i klassen og blant jevnaldrende i sosiale situasjoner som følge av en tilrettelagt norskundervisning. En slik praksis viser dermed det tydelige forholdet mellom tilpasset opplæring og inkludering (jfr. Booth & Ainscow, 2001; Bachmann & Haug, 2006).

Minoritetslevers sosiale erfaringer vil også ha stor betydning for videreutvikling av spontane begreper. Som jeg har belyst i teoridelen, skjer læring av slike begreper gjennom lek og sosiale aktiviteter (Vygotskij, 2001; Øzerk, 1996a). I lys av dette vil sosiale kontakter ha stor betydning for språklige minoriteters utvikling av spontane begreper. Utvikling av slike begreper spiller dessuten en betydelig rolle for innlæring av akademiske begreper (Øzerk, 1996a, s. 104). Utvikling av et andrespråk på akademisk nivå (CALP) anses av Cummins som en viktig forutsetning for å kunne lykkes i skolen (Cummins, 2000; Randen, 2013). I følge Palm (2015, s. 35) må en i første omgang bygge på elevenes hverdagspråk (BICS) for å lære fagspråk, for deretter å innføre faglige begreper. Når de minoritetsspråklige elevene deltar aktivt i sosiale situasjoner blant jevnaldrende, vil de dermed få en større mulighet til å kunne utvikle et godt muntlig ordforråd.

### 6.3 Oppsummering av forskningsspørsmål 3 – SNO- og inkluderingsforholdet

Funnene viser at informantene har opplevelser av positive sammenhenger mellom særskilt norskopplæring og inkludering av SNO-elever i den ordinære klassen. Uttalelser tyder på at forhåndsgjennomgang av fellestema og begreper anses betydningsfullt. Dette viser seg å ha stor betydning for utvikling av førforståelser blant SNO-elever. Førforståelser trekkes frem av informantene som betydningsfullt for disse elevene med tanke på faglig trygghet, økt forståelse og økt deltagelse i den ordinære klassen. I tillegg til faglig inkludering viser den særskilte norskopplæringen seg å ha stor betydning for sosial inkludering, ifølge lærerne. Uttalelsene til flere lærere viser at det muntlige fokuset i SNO-timene bidrar til at disse elevene deltar mer i sosiale aktiviteter. Dette tyder på at de blir også mer inkludert blant jevnaldrende. Dette viser seg å være en indikasjon på inkluderende praksis som er preget av økt fellesskap, økt deltaking og økt læringsutbytte (jfr. Bachmann & Haug, 2006).

---

## 7. Avslutning og oppsummerende kommentarer

Formålet med denne studien var å få innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer barneskolelærere har med å tilrettelegge for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever som har vedtak om særskilt norskopplæring. *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever: Hvordan er forholdet mellom særskilt norskopplæring og den ordinære undervisningen?* er problemstillingen i denne oppgaven. Denne problemstillingen ble besvart gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke arbeidsformer benytter et utvalg barneskolelærere for å tilrettelegge opplæringen for SNO-elever i de ordinære timene?
2. Hvordan planlegger, organiserer og gjennomfører lærerne den særskilte norskopplæringen?
3. På hvilken måte mener lærerne at særskilt norskopplæring bidrar til inkludering av SNO-elever i den vanlige undervisningen?

Ut fra hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene, undersøkte jeg et utvalg av barneskolelæreres opplevelser og erfaringer med tilrettelegging av særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for SNO-elever i den ordinære klassen. I tillegg har jeg sett på hvordan forholdet mellom særskilt norskopplæring og inkludering av SNO-elever i klassen oppleves. I studien er det lærernes stemme som har vært i fokus.

Funn i denne undersøkelsen viser at lærerne benytter seg av varierte arbeidsformer i den ordinære klassen for å tilpasse opplæringen for SNO-elever. Arbeidsformer som benyttes av de fleste informantene i klassen omfatter individuelt arbeid, veiledet lesing, spill, lek, klassesamtale, pararbeid og samarbeid i mindre grupper. I tillegg til varierte arbeidsmetoder kommer det frem fire interessante funn i tilknytning til tilpasset opplæring i de ordinære timene:

- For det første viser funnene at samtlige informanter fremhever faglig læringsfelleskap eller samarbeidsbaserte arbeidsformer som sentrale i arbeidet med SNO-elever. Spesielt ser lærerne på pararbeid som verdifullt for disse elevene. Informantene mener at denne formen for samarbeid er viktig for å gi minoritetsspråklige elever muligheten til å være aktive deltagere i læringsprosessen.



- 
- For det andre viser observasjonene mine at både bruk av pararbeid og andre former for samarbeid om det faglige er begrenset, og at individuelt arbeid er en dominerende arbeidsform i den vanlige klassesituasjonen.
  - For det tredje viser funnene at lærerne ser betydningen av å synliggjøre det flerkulturelle og språklige mangfoldet i klassen. Særlig understreker informantene viktigheten av å bruke elevenes morsmål som ressurs i opplæringen. Spesielt påpeker lærerne at bruk av elevenes morsmål er viktig for å styrke norskinnlæring og identitetsutvikling. I tillegg mener de at bruk av elevenes morsmålspråklige kunnskaper er viktig for å motivere flerspråklige elever og gjøre opplæringen gjenkjennbar for dem.
  - Det siste interessante funnet er at mine observasjoner viser at lærerne i liten grad bruker elevenes morsmål i undervisningen, til tross for det de mente.

Selv om mine observasjoner avkrefter det lærerne sier om bruk av det flerkulturelle- og språklige mangfoldet som ressurs i klassen, er det interessant at lærerne tydeliggjør dette aspektet. Det er også interessant at lærerne ser betydningen av å ta i bruk av pararbeid i opplæringen. Som jeg tidligere har sagt, varte observasjonen en halv dag, og at de fleste undervisningsøktene som ble observert er kun norsktimer. Om lærerne bruker mye pararbeid eller om de tar i bruk flerspråklige elevenes morsmål som ressurs i de øvrige timene jeg ikke har observert, kan jeg dermed ikke si noe om.

I innledningen nevnte jeg at lærerkompetanse er avgjørende for å kunne møte og anerkjenne det kulturelle- og språklige mangfoldet i skolen (Aamodt, 2017, s. 17; NOU 2010:7). I teorikapittelet (se punkt 2.7) belyste jeg også at for å lykkes med opplæring i et andrespråkperspektiv (NOA-strategi), kreves det kvalifiserte lærere (Engen, 2007, s. 79-80; Palm, 2014, s. 189). Alle informanter som deltok i denne undersøkelsen har godkjent lærerutdanning. Fire av informantene har etter- og videreutdanning, der en av dem har videreutdanning i særskilt norskopplæring for flerspråklige elever. Selv om de fleste av informantene ikke har tilleggsutdanning i flerkulturell pedagogikk, har alle seks informantene mange års erfaring som SNO-lærer (se punkt 3.9). Er det slik at disse lærerne har tilstrekkelig kompetanse til å praktisere den undervisningen de selv anbefaler? De er godt kvalifiserte lærere, men studien indikerer at minoritetslevers språklige forutsetninger

---

ikke er tatt hensyn til i tilstrekkelig grad i klassen. Selv om lærerne ser på flerspråklighet som verdifull ressurs, tyder undersøkelsen på at elevenes morsmål i liten grad utnyttes i praksis. Dette synliggjør kanskje behovet for mer kunnskap om andrespråkspedagogikk. Transspråking kan være en strategi å anbefale lærerne. I opplæringssammenheng beskrives transspråking som en prosess der *alle* språkpraksisene til elevene brukes som ressurs av lærere og elevene for å samhandle i diskursiv praksis. Hensikten er å videreutvikle kunnskap og nye språklige praksiser samtidig som gamle språkpraksiser opprettholdes (García og Wei, 2014, s. 81).

I forbindelse med tilrettelegging av særskilt norskopplæring viser resultatene at planleggingen baserer seg i hovedsak på undervisningsplanen til trinnet. Derimot tilpasses innholdet i fagstoffet etter det nivået elevene er på. I tillegg viser funn at den særskilte norskopplæringen organiseres i stor grad utenfor det ordinære klasserommet, hvor SNO-elevne settes samlet i en mindre gruppe. Det ser ut til at lærerne er positive til denne måten å organisere denne opplæringen på. Ifølge informantene skaper det en trygg situasjon, der minoritetsspråklige elever får større muligheten til å få praktisert norskferdigheter muntlig. Funn viser at lærerne vektlegger lærer-elev dialog i den tilrettelagte norskopplæringen. Lærerne fremhever muntlig bruk av språket som sentral for utvikling av norskferdigheter blant minoritetsspråklige elever. Når det gjelder innhold, tyder funnene på at lærerne stort sett benytter seg av SNO-timene til å gjennomgå temaet og begreper som elevene skal møte igjen i klassen senere. De ser ut til å ha spesielt fokus på begrepsinnlæring. Det kommer også frem at flere informanter i større grad tar hensyn til elevenes språklige forutsetninger i den særskilte norskopplæringen enn de gjør i den ordinære undervisningen. Dette innebærer at de flerspråklige elevene får unyttet sine morsmål som ressurs i det faglige arbeidet.

Når det gjelder sammenhengen mellom særskilt norskopplæring og inkludering av SNO-elever i den ordinære klassen, ser samtlige lærere ut til å ha positive erfaringer. Funn viser at den tilrettelagte norskopplæringen bidrar til at de minoritetsspråklige elevene blir mer inkludert i det faglige felleskapet i klassen. Lærerne gir uttrykk for at når de minoritetselvene får forhåndsgjennomgang av tema og begreper i SNO-timen, blir de mer i stand til å delta aktivt i klasserommet. Flere lærere hevder også at disse elevene blir mer inkludert blant jevnaldrende i sosiale situasjoner utenfor klassen.

Slik funn i denne undersøkelsen har vist, viser det seg at ut fra lærernes perspektiv ser den særskilte norskopplæringen ut til å ha stor betydning for SNO-elevens deltagelse i det faglige felleskapet i den ordinære klassen. Det hadde vært interessant å forske videre på dette ut fra SNO-elevens perspektiv. Det kunne også vært interessant å få innsikt i hvordan særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring i klassen oppleves av disse elevene. Dette kunne man også sett i sammenheng med de opplevelsene og erfaringene lærerne har i tilknytning til temaet særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring i den ordinære klassen. Som jeg har sagt innledningsvis, vil den enkelte minoritetsspråklige elevs norskerferdigheter og faglige prestasjoner variere. I hvilken grad den særskilte norskopplæringen og tilpasset opplæring i klassen oppleves som nyttig for utvikling av norskerferdigheter og faglæring, kan også variere. Det er altså behov for mer forskning på det feltet som jeg har undersøkt.

---

## Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aamodt, S. & Lunde, M. (u.å.). Pedagogiske program og arbeidsmåter som tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/faglitteratur/nafo-10-ar-for-flerkulturell-barnehage-og-skole/>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. utg.). Bristol: MULTILINGUAL MATTERS.
- Bakken, A. (2007). *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-rapport 7/2012). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/5587/1/5587\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/5587/1/5587_1.pdf)
- Bergem, O. K. (2012). Arbeidsplaner, lærerstøtte og elevinnsats. I F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid & I. Pareliussen (Red.), *FoU i praksis 2011: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 35-47). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 13-18). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

- 
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Straume, I. & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring* (Rapport 01/2010 ). Telemarksforskning-Notodden. Hentet fra [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439998/Rapport\\_TIMI.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439998/Rapport_TIMI.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs: Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83-99). Oslo: Abstrakt.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring : Artikkelsamling* (s. 69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 55-67. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134394/Engen%20c%20Lied.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Transspråking : Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Bergen: Ariadne.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA : norsk som andrespråk*, 28(2), 23-48. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/106>
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : Kva skjer i klasserommet?* (s. 7-17). Bergen: Caspar forl.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Bergen: Fagbokforl.

- 
- Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 181-193. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/kulturelt\\_mangfold\\_og\\_interneksklusjon](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/kulturelt_mangfold_og_interneksklusjon)
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 19-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 53-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myklebust, R. (2006). Så dem ut sånn som meg også?- Begynneropplæring når norsk er andrespråket. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : Kva skjer i klasserommet?* (s. 189-223). Bergen: Caspar forl.
- Nes, K. & Sand, S. (2012). Vurdering som tilpasset opplæring? . I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet : Studier av skolens praksis* (s. 102-116). Oslo: Abstrakt.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: -Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

- 
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 183-197). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole: Nr. 1-2015 Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 33-38. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/>
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen: Tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program : En modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, 37(4), 55-67. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/early-years-literacy-program-en-modell-for-grunnleggende lese-og-skriveopplaering-i-flerspraklige-klasserom>
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 146-159. Hentet fra [https://www.idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2005/02/observasjon\\_som\\_redskap\\_i\\_kvalitativ\\_forskning\\_pa\\_praksis](https://www.idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2005/02/observasjon_som_redskap_i_kvalitativ_forskning_pa_praksis)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? : Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* University of Bergen, Bergen.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn. En forskningsoversikt. *NOA: norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/viewFile/1554/1538>
- Skrefsrud, T.-A. (2016). *Hermeneutisk metode: Et essay om forståelse av tekster i lys av historisk og filosofisk hermeneutikk*. Hamar: Høgskolen i Innlandet. Upublisert.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 5.mars). 14 prosent av befolkningen er innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 5.mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- 
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement* (Final Reports 1.1). Hentet fra <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Sluttrapport ). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzerk, K. (1996a). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-119). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Øzerk, K. (1996b). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 160-187). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk: En studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



# Vedlegg

## Vedlegg 1a

11.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

#### Referansenummer

493108

#### Registrert

31.10.2019 av Rem Phuting - 132964@stud.inn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag  
- Hamar

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari Nes, kari.nes@inn.no, tlf: 004762517741

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Rem Phuting, rem-phuting@outlook.com, tlf: 45161538

#### Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.05.2020

#### Status

05.11.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 05.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.11.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

## Vedlegg 1b

11.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”Særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på lærernes erfaringer med særskilt norskopplæring og opplæring for minoritetsspråklige elever i klasseundervisningen. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke lærernes erfaringer med tilrettelegging av særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen. På bakgrunnen av dette er min foreløpige problemstilling: *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever: Hvordan er forholdet mellom særskilt norskopplæring og den ordinære undervisningen?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet v. Kari Nes er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalgsriterier som ligger til grunn er at du arbeider på 1.-7. trinn, har godkjent lærerutdanning og minst 2 års erfaring med særskilt norskopplæring. Det vil være fire til seks lærere på 1.-7.trinn som får forespørsel om å delta i forskningsprosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg 45-60 minutter. Samtalen vil bli tatt opp med en lydopptaker som senere skal transkriberes. Utgangspunktet for samtalen er dine erfaringer med særskilt norskopplæring og øvrig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i en vanlig klasseundervisning. Taushetsbelagte opplysninger må ikke komme frem under intervjuet.

I tillegg bes det om samtykke til å få observere din undervisning, som jeg gjerne vil gjennomføre i forkant av intervjuet. Jeg vil benytte meg av ikke-deltagende observasjon. Det er dine aktiviteter som skal observeres, og ikke elevenes. Observasjoner skal registreres skriftlig, og det blir ikke gjort lyd-/videopptak av undervisning eller tatt bilder i timen. Observasjonen vil vare ca. en halv dag. Jeg skal ikke skrive ned notater som identifiserer deg og elevene på individnivå. Et eget informasjonsskriv til elever og foresatte er utarbeidet.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil erstatte ditt navn og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun jeg som vil ha tilgang til ditt navn og kontaktopplysningene dine. Anonymisert datamateriale vil lagres på en datamaskin som er beskyttet av personlig brukernavn og passord.

I masteroppgaven vil jeg bruke anonymiserte koder, slik at skolen og deltakerne i studien ikke vil kunne gjenkjennes av andre.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Etter endt prosjekt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes og destrueres.

**Dine rettigheter**

Personopplysninger ut over selve lydopptaket blir ikke registrert, men så lenge lydopptakene eksisterer og din stemme kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i, få rettet og slettet de personopplysninger som er registrert om deg selv, og få utlevert en kopi og klage til datatilsynet.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Innlandet ved student Rem Phuting, e-post: [rem-phuting@outlook.com](mailto:rem-phuting@outlook.com) tlf. 451 61 538 eller veileder for prosjektet Kari Nes, e-post: [kari.nes@inn.no](mailto:kari.nes@inn.no) tlf. 62 51 77 41/ 95 77 94 02

---

Vedlegg 2c

- Vårt personvernombud: Seniorrådgiver Hans Petter Nyberg, e-post: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Nes  
(Veileder)  
(Sign.)

Rem Phuting  
(Student)

-----  
-----

## **Informasjonsskriv til elever og foresatte**

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet og skriver fram mot våren 2020 min masteroppgave som skal være ferdig innen 15.mai 2020. I den forbindelse vil jeg foreta en observasjon i klassen din/ i klassen til ditt/deres barn. Formålet er å undersøke hvordan lærerne tilrettelegger særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. (I tillegg intervjuer jeg lærerne.)

Etter avtale med rektor og lærer/lærere skal observasjonen gjennomføres i løpet av januar/februar 2020, og dette vil vare ca. en halv dag. Observasjonen skal registreres skriftlig, og det blir ikke gjort lyd-/videoopptak av undervisning eller tatt bilder i timen.

I dette informasjonsskrivet vil jeg presisere at det er lærerens aktiviteter som skal observeres og ikke elevenes. I observasjonen skal jeg dermed ikke behandle personopplysninger om elevene eller skrive ned notater som identifiserer dem på individnivå. Heller ikke klasse eller skole kan identifiseres i oppgaven jeg skriver.

Undersøkelsen er godkjent av NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Spørsmål kan rettes til meg eller min veileder, Kari Nes, e-post: [kari.nes@inn.no](mailto:kari.nes@inn.no) Tlf. 62 51 77 41/ 95 77 94 02.

Med vennlig hilsen

Rem Phuting

e-post: [rem-phuting@outlook.com](mailto:rem-phuting@outlook.com)

Tlf.: 451 61 538

## Intervjuguide

### 1. lærerens bakgrunn

- a) Hva slags utdanning har du?
- b) Hvilke erfaringer har du med minoritetsspråklige elever?
- c) Hvor lenge har du jobbet med sno-elever?
- d) Hva er din arbeidssituasjon i dag?

### 2. Klassen og elevene

- a) Hvor mange elever har du i din klasse?
- b) Hvor mange minoritetsspråklige elever har du i din klasse?
- c) Har alle minoritetsspråklige elever i din klasse særskilt norskopplæring?

### 3. Tilpasset opplæring og inkludering

- a) Hva er din forståelse av tilpasset opplæring?
- b) Hva legger du i begrepet inkludering?

### 4. Kartlegging og vurdering

- a) Hva mener du er hensikten med den særskilte norskopplæringen?
- b) Hvordan vurderer du at eleven har behov for særskilt norsk opplæring?
  - Hvem bestemmer valg av kartleggingsverktøy?
  - Hvem har ansvaret for å kartlegge, og hvor ofte kartlegges elevene?
  - Hva slags kartleggingsverktøy bruker du for å vurdere elevenes norskerferdigheter og hvorfor?
- c) Opplæringsloven sier at særskilt norskopplæring skal gis inntil eleven har fått tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge den ordinære undervisningen.
  - Hva legger du i betydningen av å ha tilstrekkelig norskerferdighet?
  - Hvordan vurderer du at eleven ikke lenger har behov for sno?

### 5. Organiseringen av særskilt norskopplæring

- a) Fortell om hvordan du planlegger, organiserer og gjennomfører den særskilte norskopplæringen.
  - Hvordan opplever du at planleggingen, organiseringen og gjennomføringen fungerer?
  - Hvilke muligheter ser du på ved dette?
  - Hvem har ansvaret for å følge opp sno-timene, både når dette foregår i og utenfor klassen?

## 6. Mengde, innhold og aktiviteter i særskilt norskopplæring

- a) Hvilke læringsaktiviteter/arbeidsformer bruker du i sno-timene?
- b) Hvilke muligheter ser du på ved arbeidsformer som benyttes?
- c) Fortell om læringsmateriell som benyttes.
- d) Hvor mange sno-timer har dere i uken?

## 7. Aktiviteter i den ordinære klassen

- a) Hvordan tilrettelegger du for arbeidet i klassen, for å imøtekomme sno-elevers språklige og faglige behov?
  - Gjør du endringer i arbeidsmetodene dine når sno-elevene er tilstede i en vanlig undervisning?
  - Hvilke arbeidsformer benytter du i felleskapet?
  - Hvilke muligheter ser du på ved arbeidsformene som brukes?
  - Hvordan vet du at elevene har forstått det som undervises i felleskapet?
  - Hvordan gjør du undervisningen relevant for sno-elever?
- b) Opplever du positive sammenhenger mellom særskilt norskopplæring og sno-elevenes faglig deltagelse i den ordinære undervisningen?
  - På hvilke måter mener du at sno-opplæringen bidrar til inkludering av sno-elever i vanlig klasse?

**8.** Er det noe mer du vil tilføye når det gjelder temaet *særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i vanlig klasse*?



Vedlegg 5, Tabell 3

Informantenes svar knyttet til tilrettelegging av særskilt norskopplæring		
Informant	Utsagn knyttet til planlegging, organisering og gjennomføring av SNO-timer	Kategori
A	<p>Jeg samarbeider mye med lærer som skal ha hovedtime.</p> <p>Vi har SNO-timer både i og utenfor klassen. Ofte jobber man i en til en eller i en liten gruppe. Kommer an på tematikk og elevens nivå.</p> <p>Et godt samarbeid mellom SNO-lærer og lærer er viktig for å kunne forberede eleven til timen.</p> <p>Begrepslæring er hoved-essensen av SNO. Alle sanser brukes for begrepslæring. Det er viktig å jobbe seg fram til enkelte arbeidsmetoder, slik at de blir gode i det. Med tradisjonelle arbeidsmåter, mister man SNO-elever tidlig.</p>	<p style="text-align: center;">Samordning av klassens plan og SNO-timer Inne eller ute av klassen? Forhåndsgjennomgang av tema og begreper</p>
B	<p>Jeg tar utgangspunkt i temaet som klassen har og tilpasser ut fra den.</p> <p>Vi jobber både i og utenfor klassen. Om det foregår i grupper eller om det foregår individuelt er jo veldig avhengig av akkurat den eleven og hvilket nivå eleven er på.</p> <p>Vi samtaler mye om innholdet i tekster som er tilpasset sitt nivå. Også lager de egne setninger for å bli god på setningsstrukturer og språklige formuleringer.</p>	
C	<p>Vi planlegger og organiserer ut fra ukeplanen til trinnet.</p> <p>[Denne læreren hadde SNO-timer utenfor klassen].</p> <p>Vi prøver å forberede dem til time i klassen.</p> <p>Jeg er opptatt av at ungene skal utføre ting og sette ord på egne ting.</p> <p>Jeg bruker mye tid på begreper.</p>	
D	<p>Planleggingen starter med trinnets ukeplan. SNO-elever får en ekstra plan om hva de skal fokusere på, og vi tilpasser ut fra det nivået er på.</p> <p>Når det gjelder organisering er vi mest inne i klasserommet. Noen ganger jobber vi også utenfor klassen.</p>	
E	<p>Vi planlegger i stor grad ut fra planen til trinnet.</p> <p>Da jeg jobbet med SNO, hadde jeg opp til 10 elever og vi jobbet mye utenfor klassen.</p> <p>Vi har hatt veldig mye fokus på begreper og gjerne oversette til morsmål hjemme. Også løftes det fram igjen i SNO-gruppen, også i klassen innimellom.</p> <p>Vi har forberedt oss mye til temaet som skal tas opp i klassen.</p> <p>Vi brukte også tid på gjennomgang av leselekse.</p>	
F	<p>Jeg tok mye utgangspunkt i tekster og leselekse som trinnet jobber med.</p> <p>Vi tar elevene ut til SNO. Også har vi litt SNO inn i klasserommet.</p> <p>Felles på denne skolen er at alle elever i alle trinn jobber med begrepsark.</p> <p>Vi fokuserer mye på begreper.</p>	

Vedlegg 6, Tabell 4

<b>Informantenes svar knyttet til forholdet mellom SNO og inkludering i ordinær klasse</b>		
<b>Informant</b>	<b>Gjentakende utsagn og begreper knyttet til positive sammenhenger mellom SNO-timer og inkludering i klassen</b>	<b>Kategori</b>
A	Veldig individuelt. Noen elever favoriserer og kan bruke det de har lært i SNO-timen, mens andre kanskje ikke har forstått det og ikke ser nytten av det, og bruker det i liten grad.  Bevisstgjøring og anerkjennelse	<b>Faglig trygghet og mestring i den ordinære klassen</b>
B	Elevene opplever mer mestring og får mer forståelse av det som skjer. De deltar mer aktivt i klassen, også utenfor klassen.	
C	Elevene er mer aktive, tryggere og sikrere på den kunnskapen de kommer med i klassen. Trygghet Mestring	
D	Forhåndsgjennomgang av temaet og begreper i SNO-timer bidrar til at elevene er mye mer aktive i klassen.	
E	Etter å ha gjennomgått ting i forkant og får de får akkurat det samme etterpå, så ser jeg at de er veldig trygge på å rekke opp hånda. Trygghet Elevene tørr å delta mer. Inkludering	
F	De kan bidra mer i klassen. Jeg har opplevd at elevene deltar mer i klassen.	