



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – masterprogram i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Ganna Postoienko (signatur forfatter)
Veileder: Professor Stein Erik Ohna	
Tittel på masteroppgaven: Andrespråklæring i et inkluderende fellesskap. Engelsk tittel: Second language learning in an inclusive community.	
Emneord: Andrespråklæring Opplæringsmodell Flerkulturell Inkludering	Antall ord: 27031 + vedlegg/annet: 4832 Stavanger, 11.06.2019

Innhold

Forord	4
1. Innledning	5
1.1 Aktualitet	5
1.2 Bakgrunn for valg av tema	5
1.3 Mål og forskningsspørsmål	6
1.4 Lovverk og begrepsforklaring	6
1.5 Østbergrapporten	9
1.6 Oppgavens struktur.....	10
2. Teoretisk bakgrunn	11
2.1 Sosiokulturelt læringssyn	11
2.1.1 Språkets funksjon	12
2.1.2 Nærmeste utviklingszone og lærerens rolle.....	13
2.2 Språklæring	14
2.2.1 Teoretiske perspektiv på andrespråklæring.....	14
2.2.2 Hvor lang tid tar det å lære et andrespråk?.....	16
2.2.3 Opplæringsmodeller	17
2.2.4 Tospråklig undervisning.....	20
2.3 Tidligere forskning på opplæringstilbud til flerspråklige elever	21
2.4 Flerkulturell skole og inkludering	23
2.4.1 Schein's definisjon av kultur	23
2.4.2 Hva er en flerkulturell skole?	25
2.4.3 Inkludering	26
2.4.4 Tre praktiske pedagogiske prinsipper.....	28
2.5 En undervisningsmodell med gode resultater.....	29
2.6 Oppsummering	32
3. Metodisk tilnærming	33
3.1 Fenomenologi.....	33
3.2 Hermeneutikk	34
3.3 Metodevalg og datainnsamling.....	36
3.4 Intervju	36
3.5 Etnografisk inspirert observasjon	38
3.5.1 Feltnotat.....	39
3.6 Gjennomføring av intervju	42
3.7 Analyse av data.....	43
3.7.1 Analysefaser	43
3.8 Forskningsetikk	46

3.9	Validitet og reliabilitet.....	47
4.	Presentasjon av analyse og resultater	49
4.1	Organisering og gjennomføring av undervisning.....	49
4.1.1	Organisering av undervisning.....	50
4.1.2	«Alle har forskjellige måter å lære på»	50
4.1.3	«Det er ganske mye tilrettelegging i klassen»	51
4.1.4	«Drahjelpen»	52
4.1.5	«Det har blitt bedre samarbeid med kontaktlærerne».....	53
4.1.6	Oppsummering	54
4.2	Vurdering av fagkunnskap og behov for spesialundervisning	54
4.2.1	«Det er bedre å ha en to'er enn ingen karakter».....	55
4.2.2	«Skolens praksis med spesialundervisning».....	56
4.2.3	«Det går ikke så fort ...»	56
4.2.4	Oppsummering	57
4.3	Nye erfaringer for skolen og lærerne.....	58
4.3.1	«Det er en berikelse»	58
4.3.2	«Er det det vi må tilby?»	59
4.3.3	«Vi trenger mer informasjon og vi trenger å huske på dem hele veien»	59
4.3.4	«Det er bare flaks!»	60
4.3.5	«Hva ønsker vi?».....	61
4.3.6	«Vi inkluderer men ... ».....	61
4.3.7	Oppsummering	64
5.	Drøfting	65
5.1	Organisering og tilrettelegging av undervisning	65
5.1.2	Betydning og bruk av morsmålstøtte i undervisningen	69
5.2	Språklæring i en flerkulturell skole og i et inkluderende fellesskap	71
5.3	Oppsummerende kommentarer	74
	Litteraturliste	76
	Vedlegg 1 NSD sin vurdering	79
	Vedlegg 2 Informasjonsbrev til rektor	81
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv til deltakere	82
	Vedlegg 4 Informasjonsskriv til foreldre	86
	Vedlegg 5 Intervjuguide 1 (Intervju med lærer i grunnleggende norsk)	87
	Vedlegg 6 Intervjuguide 2 (Intervjue med faglærer).....	89
	Vedlegg 7 Intervjuguide 3 (Intervjue med spesialpedagog).....	91
	Vedlegg 8 Intervjuguide 4 (Intervju med assisterende rektor)	93
	Vedlegg 9 Noder NVivo.....	95

Forord

En treåring lærerik reise som masterstudent ved Universitet i Stavanger er over. Det som jeg sitter igjen er verdifull kunnskap og erfaring som først og fremst har gjort meg til en bedre utgave av mamma, lærer og menneskekjenner.

Jeg ønsker å rette stor takk til studiens informanter. Takk at dere delte kunnskap og erfaring, og ikke minst brukte tiden til å bidra til denne masteroppgaven. Uten deres deltakelse hadde ikke det vært mulig å gjennomføre denne studien. Tusen takk til skoleledelsen for at jeg fikk lov til å være med dette skoleprosjektet.

Veileder professor Stein Erik Ohna kan ikke takkes nok. De konstruktive og gode tilbakemeldingene, lærerike og informative samtaler samt positiv holdning til prosjektet, tålmodighet og tro på at jeg kan klarer det, var drahjelpen gjennom hele skriveprosessen.

Jeg vil også takke min norsklærer, Gerny, for informative og støttende samtaler. Du har motivert meg og støttet meg i alle disse årene i Norge. Tusen hjertelig takk!

Til slutt ønsker jeg å takke familien min. Mammaen min har reist flere ganger til Norge i de siste månedene for å hjelpe meg med rutinene hjemme, mens jeg satt og skrev i timevis på kveldene og i helgene. Takk til Ingvild og Jørgen som hjalp med barnepass da jeg trengte det. Takk til mannen min og dattera for tålmodighet og støtte i disse studieårene. Takk at dere har holdt ut med meg sånn at jeg kunne gjøre ferdig denne masteroppgaven.

Anna

1. Innledning

1.1 Aktualitet

I løpet av de siste par tiårene har vi fått et stadig større språklig mangfold i Norge. Skolen får en økende andel elever som er vokst opp her i landet med norsk som andrespråk. Nå er det ikke lenger bare norsk, samisk og finsk som er førstespråk for elever som vokser opp i Norge, men også språk som urdu, arabisk, tyrkisk, vietnamesisk, polsk, litauisk, thai, somalisk, russisk og andre språk. Barn med norsk som andrespråk er en svært heterogen gruppe, og blir omtalt som minoritetspråklige, flerspråklige eller tospråklige elever. Ifølge SSB (2017), var det 102 900 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6–15 år ved utgangen av 2016. Dette tilsvarer 16 prosent av aldersgruppen, en økning på 7 prosentpoeng siden 2008. Skolen blir stadig mer flerspråklig og flerkulturell og derfor har vi behov for mer kunnskap om språklæring, om elevenes språksituasjon og bakgrunn og opplæringstilbud på skoler.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er selv voksen innvandrer og begynte å lære norsk for 9 år siden. Mine egne erfaringer, venner og deres barns erfaringer både med skole og barnehage i Norge, har vekt interesse for fenomenet flerspråklighet og språklæring. Bakgrunnen min er innen pedagogikk, og utdannelsen min fra Ukraina er godkjent av NOKUT. Jeg er allmennlærer og tok videreutdanning med fordypning i fremmedspråklæring. I Norge tok jeg kurs «Norsk som andrespråk» ved Universitet i Bergen, «Spesialpedagogikk» ved Universitet i Sørøst-Norge og nå holder jeg på med masterstudiet ved Universitet i Stavanger. Integrering, inkludering og tilpasset opplæring er noe jeg har erfart selv, og nå jobber jeg med flerspråklige elever og møter utfordringene med å ha en stor variasjon av elever med ulike forkunnskaper og bakgrunn i et klasserom.

Opplæringstilbudet i norsk og kvaliteten på undervisning for flerspråklige elever varierer fra kommune til kommune (Lunde og Aamond, 2017, s.54). Det kan være flere grunner til dette: antall elever, mangel på lærere med kompetanse innenfor norsk som andrespråk eller tospråklige lærere, økonomi og andre.

SSB (2017) viser at både elever som innvandret til Norge og norskfødte med innvandrerforeldre skårer lavere enn øvrige elever på de fleste nasjonale prøvene utført i 2016. Engen og Kulbrandstad (2004, s.199ff) peker på at det kan være mange grunner til underytning av flerspråklige elever i skolen. En av forklaringer peker på forhold ved eleven selv. Elever mislykkes på grunn av kognitiv forvirring, manglende motivasjon, emosjonelle problemer o.l. Spesielt fokus retter forfatterne på type opplæringsmodell elevene følger og

sammenheng med skoleprestasjoner. Andre faktorer kan være verdi- og interessekonflikter mellom hjem og skole, barnets sosioøkonomiske bakgrunn (Bakken, 2009).

1.3 Mål og forskningsspørsmål

Jeg har fått anledning til å være med et skolebasert prosjekt. Prosjektet er lokalisert ved en ungdomsskole i en liten kommune og denne masteroppgaven skal handle om organisering av opplæringstilbudet til flerspråklige ungdomsskoleelever. Noen av disse elevene har bodd i Norge i noen år, mens andre nettopp har kommet til landet. Noen har gått på skole i hjemlandet mens andre har aldri holdt ei bok i hånda før de kom hit. Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å få mer kunnskap og større innsikt i hvordan en skole i en liten kommune, hvor det kan være krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn. Spesielt interesse vekker en gruppe av elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskap til å følge vanlig undervisning.

Mine forskningsspørsmål er:

Hvordan tilrettelegger en skole i en liten kommune opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn?

Hvordan ivaretas prinsippet om inkluderende opplæring i undervisningen?

Denne studien har ikke som mål å undersøke hvilke metoder for flerspråklig opplæring som er mest effektiv med tanke på skolerresultater. Hensikten er å sette fokus på det som ansatte ved prosjektskolen vektlegger i arbeidet med flerspråklige elever. Ved å rette oppmerksomheten mot skolens erfaringer av undervisningen håper jeg å få informasjon som kan være til nytte for andre skoler, hvor opplæringen foregår uten eller med liten støtte av morsmål/tospråklig lærer.

1.4 Lovverk og begrepsforklaring

I likhet med mange andre områder av samfunnet styres skolen fra forskjellige nivåer. St. meld. nr. 21 (2016-1017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* tydeliggjør ansvarsfordeling i utdanningssystem:

Staten har et systemansvar for hele skolesektoren, og et særlig ansvar for å sikre likhet i kvaliteten på opplæringstilbudet på tvers av kommuner og fylkeskommuner. Opplæringsloven er et sentralt virkemiddel for at nasjonale myndigheter skal kunne sikre at elevene skal få et likeverdig opplæringstilbud. Det er gjennom lov og forskrift at statens forventninger til lokale skolemyndigheter defineres (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 11).

På skolen skal elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet. St. meld. nr. 21 (2016-1017) påpeker at elevene gjennom opplæring skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Opplæringen skal også gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for elevenes overbevisninger. Følgende tre sektormål for grunnopplæring oppsummerer sentrale elementer i både formålsparagrafen og læreplanverket:

- i. Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø
- ii. Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter å ha god faglig kompetanse
- iii. Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 16 ff).

Videre står det i St. meld. nr. 21 (2016-2017), at et godt og inkluderende læringsmiljø er både et mål i seg selv og et middel for å heve elevens læringsutbytte. Skoler og læringsbedrifter skal møte elever med tillit og respekt, og motarbeide alle former for diskriminering. Alle barn og unge skal trives og være inkludert. Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse, som det forventede læringsutbyttet elevene skal ha i undervisningsfagene etter endt opplæring på ulike trinn.

Peder Haug (2014) skriver at en skole bygget på de inkluderende prinsippene, tar hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. I den inkluderende skolen skal skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov, ikke omvendt (Haug, 2014, s.9). Haug hevder at det ikke finnes en universell akseptert definisjon av inkludering. Det er nok en viktig forklaring på at inkludering i praksis varierer svært mye (Haug, 2014, s. 12). Siden begrepet *inkludering* har stor definisjonsmessig variasjon, blir det derfor grundig presentert i teorikapittelet.

Videre redegjør jeg regelverk og begreper som regulerer rettigheter til flerspråklige elever.

Ifølge opplæringsloven har et barn plikt til å gå på skolen når det har opphold i Norge i tre måneder eller mer. Flerspråklige elever har de samme rettighetene som andre elever i grunnskolen, inkludert gratis opplæring, tilpasset opplæring, spesialundervisning og rett til å gå på nærskolen. Elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk kan ha rett til særskilt norskopplæring. Lovformuleringen er følgende:

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.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette (Opplæringslova, § 2-8, 2012).

Følgende definisjoner på personens forhold til språk kommer fram i Østbergutvalget:

Morsmål: Språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan således ha to morsmål.

Førstespråk: En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Betegner vanligvis språket vedkommende har lært først, benytte mest og er nærmest knyttet til.

Andrespråk: Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk.

Fremmedspråk: Et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk.

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

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

Betegnelsen *minoritetspråklige* er brukt i offentlige dokumenter og er, ifølge Lunde og Aamondt (2017, s. 18ff), synonymt til betegnelsen *flerspråklige*. Forfatterne mener at den siste oppfattes av mange som mer positiv, idet det er i ordet *fler* viser en kompetanse (at man kan flere språk).

Andre begreper: UDIR (2016) definerer *særskilt norskopplæring* som forsterket opplæring i norsk. Opplæringen kan gis enten etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære planen.

Morsmålsopplæring – undervisning i morsmål. *Tospråklig fagopplæring* – fagopplæring på to språk. For eksempel: eleven får opplæring i matematikk med en tospråklig lærer på morsmålet, og får også opplæring og lærer matematiske begreper på norsk. Særskilt norskopplæring kan gis med eller uten morsmålsstøtte.

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01) kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring og er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Denne læreplanen er nivåbasert, aldersuavhengig og gjelder for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn (UDIR, 2007).

Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk er et dynamisk verktøy som er knyttet til læreplanen i grunnleggende norsk og har tre deler og er nivåbasert. Den første delen er en språkbiografi som inneholder beskrivelse av elevens samlede språkkompetanse. Del to er et kartleggingsverktøy som inneholder både nivåbeskrivelser og *eleven-kan-skjemaer* som skal brukes for å dokumentere elevens norskspråklige ferdigheter områdene: lytte, tale, lese, skrive, språklæring og språk og kultur. Del tre er en språkmappe der elevenes språkkompetanse kan dokumenteres (UDIR, 2007).

Spesialundervisning er en rettighet som inntreffer når elever ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 5.1).

1.5 Østbergrapporten

I 2008 ble det oppnevnt et utvalg som skulle gjennomgå opplæringstilbudet for barn, unge og voksne med flerspråklig bakgrunn i Norge. I 2010 leverte utvalget sin rapport (NOU, 2010:7), ofte omtalt som Østbergrapporten etter utvalgets leder Sissel Østberg (ref. i Monsen og Randen, 2017). Utvalget anbefaler blant annet mer aktiv bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Konkret foreslår utvalget, at § 2-8 i Opplæringsloven endres slik at elever som blir overført til ordinær læreplan i norsk, fortsatt skal kunne ha rett til særskilt norskopplæring og at flerspråklige elever får anledning til å få morsmålet sitt som fag med muligheter for påbygging i løpet av skoletiden.

Monsen og Randen påstår følgende:

I dag, flere år etter at Østbergutvalget fremla sin rapport, er ikke anbefalingene deres fulgt i særlig grad. Selv om det er lite forskning på dette, tyder erfaringer lærere og lærerutdannere rapporterer om, på at det i svært mange kommuner er lite aktiv bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Monsen og Randen, 2017, s. 17).

Data fra SSB (2017) bekrefter dette: kun 2 prosent av elevene i grunnskolen deltar i undervisning i morsmål og/eller tospråklig fagopplæring. Derimot går antallet med særskilt norskopplæring litt opp. «I 2008 fikk 41000 elever særskilt norskopplæring, som utgjorde i underkant av 6,7 prosent av elevene. I 2016 var tallet økt til 45300, og dette utgjorde vel 7,2 prosent» (Statistisk sentralbyrå, 2017). Å tilpasse opplæring til elever, som ikke kan norsk når de begynner på skole i Norge, er en dobbel utfordring: elevene må lære seg et nytt språk og samtidig få kunnskap i forskjellige fag på norsk. Det er skolens ansvar å tilpasse opplæringen slik at eleven får maksimalt utbytte og tilegner seg kunnskap.

Som jeg har nevnt ovenfor, ønsker jeg med denne masteroppgaven å få en bedre innsikt i hvordan en skole i en liten kommune tilrettelegger opplæringen, uten eller med liten støtte av morsmål/tospråklig lærer, for elever med flerspråklig bakgrunn.

1.6 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. Innledningsvis presenterer jeg aktualitet med tema, lovverk og sentrale begreper, og forskningsspørsmål. Etter *innledningen* følger *kapittel 2*, hvor jeg presenterer det sosiokulturelle perspektivet og teoretisk synet på språklæring inspirert av Vygotskijs og Cummins teorier. Videre presenterer jeg forskjellige opplæringsmodeller og tidligere forskning på opplæringstilbud til flerspråklige elever internasjonalt og i Norge. Kapitlet gir et overblikk over begrepene flerkulturell skole og inkludering. I *kapittel 3* gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen og valg av metoder for datainnsamling. Dette prosjektet sikter på å studere et gitt fenomen, altså hvordan skolen tilrettelegger opplæringen til flerspråklige elever. Jeg har valgt intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Ifølge Thagaard (2013) er den kvalitative forskningsprosessen preget av overganger mellom innsamling og analyse. Analysen og tolkning starter allerede under intervjuet. Analysen kan brukes innen ulike teoretiske rammer og tradisjoner, og jeg velger Braun og Clark (2006) «step-by-step» guide for tematisk analyse av innsamlet data. I *kapittel 4* presenterer og tolker jeg resultatene. Videre i *kapittel 5* oppsummerer jeg masteroppgaven med å se på de empiriske funnene i lyset av teori og tidligere forskning på området.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg først presentere sosiokulturelt perspektiv på læring, der kommunikasjon, språk og tenking er sentrale begreper. Videre presenterer jeg teorier om andrespråklæring og gjør rede for forskjellige opplæringsmodeller. Til slutt presenterer jeg forskning på opplæringstilbud til flerspråklige elever.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Det sosiokulturelle perspektivet har sin opprinnelse fra Lev Vygotskijs skrifter fra 1920 og 1930-tallet i Sovjetunionen og bygger på antakelsen at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Det sosiokulturelle perspektivet skiller seg fra andre teorier rundt læring og utvikling ved at det vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt våre handlinger (Säljö, 2016).

Det å kunne bruke språk om det er talte, skrevne eller tegnspråk, er helt nødvendig i kommunikasjon og samspill med andre, og helt avgjørende for å tilegne seg nye kunnskaper. Vygotskij kaller språket «redskapenes redskap» (Vygotskij, 1978, ref, i Säljö, 2016, s. 111ff). Her er det viktig å understreke at med språk mener han såkalt «semiotisk system av tegn» og et medierende redskap som påvirke menneskers utvikling. Han skriver:

Центральную роль в построении высших психических функций, как показывают исследования, играет речь и речевое мышление, те несомненно специфические человеческие функции, которые, по-видимому, должны быть отнесены к продуктам исторического развития человека (Vygotskij, 1960,. с. 371).

Jeg oversetter dette slik:

Som forskning viser, spiller tale og tenkning en sentral rolle i å bygge høyere mentale funksjoner, som utvilsomt hører til spesifikke menneskelige funksjoner som burde tilskrives produktene av menneskelig historisk utvikling.

Den grunnleggende metaforen for læring i den sosiokulturelle tradisjonen er *appropriasjon*, som kan oversettes med «å ta til seg», «å låne» eller «å ta over og gjøre til sitt eget» (Säljö, 2016, s.113ff). Barnets utvikling skjer i samhandling med voksne. Når barnet hører språklige uttrykk, observerer måter å oppføre seg på, lærer det å kjenne dem igjen og vite hva de betyr. Gradvis tar barnet disse uttrykkene over i egen bruk. Utviklingen skjer ved å delta i samspillet med andre uten at «situasjonen som sådan er organisert spesielt for læring» (Säljö, 2016, s.113). Kunnskap og erfaringer blir synlige i kommunikasjon mellom mennesker og ved hjelp av *appropriasjon* blir kunnskapen og erfaringene tilegnet individet og dermed har språket en

intrapersonlig (tenking og indre samtaler) og interpersonlig funksjon (kommunikasjon mellom mennesker).

I et sosiokulturelt perspektiv medierer intellektuelle og språklige redskaper virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter (Säljö, 2001, s.83). Begrepet *å mediere* kommer fra tyske Vermittlung (formidle) og tyder på at mennesker ikke står direkte og ufortolket i kontakt med omgivelsene, men handler ved hjelp av intellektuelle redskaper. Mediering innebærer at vår tenking og våre forestillinger formes av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper. «Språket og språklig mediert samhandling er både noe generelt og noe de fleste mennesker lærer seg, men er også noe spesifikt, altså en sosialisering inn i en av mange mulige måter å leve og forestille seg verden på» (Säljö, 2016, s.114) Ved hjelp av språket samler vi erfaringer og kommunisere disse til hverandre. Språket er redskapet som «medierer» verden rundt oss og «gjør at den framstår som meningsfull» (Säljö, 2001, s.85).

2.1.1 Språkets funksjon

Språket har flere funksjoner. Vygotskij (1934, s 160) hevder at kombinasjon av alle elementære intellektuelle funksjoner deltar i forming av et begrep. Det sentrale i hele dannelsen er den funksjonelle bruken av begrepet som er et middel til å peke på noe, markere individuelle tegn og deres syntese og symbolisering ved bruk av markering (tegn). Dermed har språket *en indikativ funksjon* («индикативная функция», Vygotskij, 1934, s.160), som Säljö (2001, s. 85ff) betegner som «*språkets utpekende funksjon*». Vi benevner ting i vår omverden og bruker forskjellige strategier for å gjøre det. Vi kan peke med fingeren eller bruke et språklig uttrykk som gjør andre personer oppmerksomme på disse fenomenene. Det er forskjell mellom å peke på noe og bruke språk som er et kraftig redskap i samspill med omverden. Språket gir så mange flere muligheter enn fysisk peking: fargen, formen, bevegelsen eller noe annet ved objektet som kan gjøre vår samtalepartner oppmerksom på hva vi mener. Vi kan snakke om det som ikke er synlig og kontekstuvhengig. Språket gir mulighet til «å referere til en rekke signifikante fenomener som ikke har noen direkte fysisk eksistens, men som likevel er sentrale i menneskelig samvær» (Säljö, 2001, s. 86).

Språket gir oss flere muligheter til å forholde oss til omgivelsene enn det som ligger i dets utpekende funksjon. Språk som et medierende redskap referer ikke bare til et fenomen eller et objekt, men til innhold og betydning. «Faktisk ligger vesentlige deler av det vi kaller kunnskap, nettopp i disse fleksible relasjonene mellom et uttrykk (eller utsagn) og det som uttrykket referer til» (Säljö, 2001, s. 87). Dette kan vi kalle for språkets *semiotiske funksjon*.

Vygotskij (1934, s. 92ff) påpeker at å tilegne seg språklige kategorier som gjør at en kan delta i sosiale samspill, former vår måte å tenke på. Han kaller overgangen fra *ytre tale* (det som vi hører «внешняя речь») til *indre tale* (det som vi ikke hører «внутренняя речь») for *egosentrisk tale* («эгоцентричная речь»). Menneskelig tenkning uttrykker seg ikke bare i tale, men utføres også i den. Tanker er gjort i overgang fra indre tale, som i sin funksjon og i sin struktur er vesentlig forskjellig fra den ytre. I motsetning til ytre eller kommunikative tale, er indre tale ikke rettet mot samtalepartneren og har ingen innvirkning på ham eller hun. Den er bare forståelig for en selv.

Språket har også *en retorisk funksjon*. Ved å lære seg et språk, lærer individet å anvende den språklige ressursen til å skape kontakt med andre. Det å bli et sosiokulturelt individ er å lære seg å kommunisere med andre. Interaktive forutsetninger ligger i den sosiale-, emosjonelle- og kognitive utviklingen. Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon (Säljö, 2001, s. 91).

2.1.2 Nærmeste utviklingszone og lærerens rolle

Vygotskij har gjennom sine teorier satt søkelyset på hvordan forholdet er mellom språk, tenking og kommunikasjon, og hvilken betydning dette har for menneskelig utvikling.

Vygotskij's teorier brukes fortsatt internasjonalt og fortolkes ulikt i forskjellige situasjoner.

For eksempel framhever den britiske forskeren, Niell Mercer (ref. i Wittek, 2012, s. 59), tre viktige dimensjoner ved språket som er avgjørende i klasseromssituasjonen og i elevenes læring:

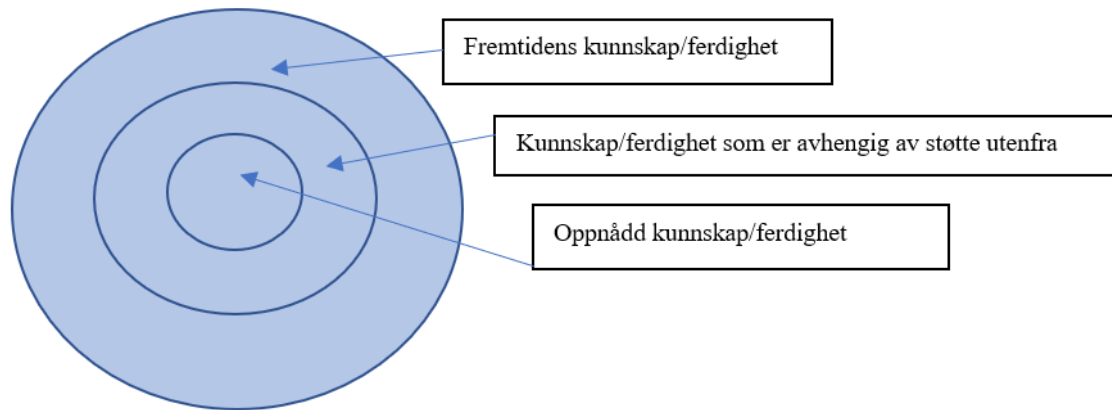
1. For det første er det av stor betydning at vi legger til rette for at elevene kan sette ord på sine tanker.
2. Når de gjør det, får læreren og andre medspillere i klasserommet tilgang til hverandres tenking.
3. For det tredje må vi ha blikk for at måten vi snakker sammen på og de prosedyrene som blir vektlagt i undervisningen – kort sagt måten elever og lærere snakker sammen på – er en del av det som læres (Wittek, 2012, s.59).

Mercer peker på at det er viktig i læringsprosessen å sette ord på sine tanker. Dette gjelder alle fag og uansett hva som læres. Elevene må oppmuntres til å dele tankene sine med andre og på denne måte finne felles løsninger. Når eleven resonerer høyt om det som han eller hun holder på med, får læreren og andre elever tilgang til den måten eleven prøver å finne løsning på. Dette bidrar til bevisstgjøring av egne tanker og hjelpe den kognitive utviklingen.

«Når et barn blir en del av et sosiokulturelt fellesskap, bygger læring på en grunnleggende ubalanse» (Säljö, 2016, s.118ff). I en lærings situasjon ligger denne ubalanse i det at deltakerne

har forskjellig kompetanse: en som er mer kompetent, som støtter den andre på hans vei inn i kunnskaper, og den andre som er i utvikling, som lærer noe. Et av Vygotskijs mest kjente begreper er *den nærmeste (eller proksimale) utviklingssonen*.

Figur 1 Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016, s.119).



Når vi kan og behersker noe (oppnådd kunnskap/ferdighet), blir dette en plattform for videre læring. Kunnskapen/ferdigheten som er avhengig av støtte utenfra, er det det som en lærer eller utvikler. Fremtidens kunnskap/ferdighet er det som skal oppnås. En utviklingszone kan på et mer generelt plan ses på som «en gliding inn i en bestemt kulturs eller delkulturs måte å oppfatte fenomen på» (Säljö, 2001, s. 125).

2.2 Språklæring

Språk formes og forandres i samspill med andre mennesker. Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008, s.204ff) definerer språkinnlæringsprosessen som prosessen der en person utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk – i samspill med omgivelsene. Med denne grunndefinisjonen får vi fem nøkkeldemisjoner: «person som lærer språk», «omgivelser», «samspill», «språk» og «utvikling». Forfatterne peker på at språkinnlæringen har en rekke forutsetninger: kognitive, sosiale og biologiske. De aller fleste språklæringsforskere er enige om en slik åpen definisjonen om språklæring, men det er ingen enighet om hvilke faktorer som spiller den viktigste rollen i innlæringsprosessen eller om hvordan vi best skal kunne vinne kunnskap om hvordan språkinnlæring foregår. I det neste delkapitlet presenterer jeg teoretiske syn på andrespråklæring.

2.2.1 Teoretiske perspektiv på andrespråklæring

Ifølge Øzerk (1996) er Lev Vygotskij blant de første forskerne som satte søkelys på fenomenet tospråklighet og tospråklig utvikling. Han anser dette som et interessant område når en skulle studere språkets rolle i tenkningen. Vygotskij mener at det er gjensidig

påvirkningsforhold mellom førstespråks utvikling og fremmed- /andrespråks utvikling. Mens man lærer et fremmed språk, bruker man meninger som en allerede har lært på morsmålet. Dette kan vi observere i en fremmedspråktid på skolen, når nye begreper er introdusert eller forklart. Lærerne henviser til språket som barna behersker fra før, til opplevinger, erfaringer, innsikt om det vi vet og kan.

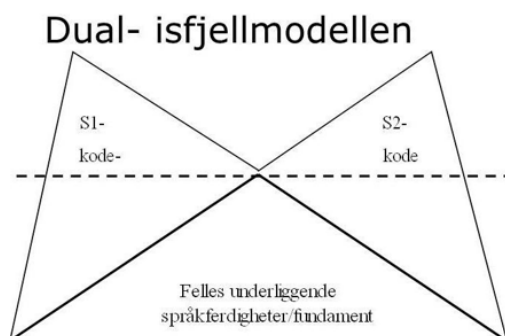
Jeg kan se på andre-/fremmedspråks læring i perspektivet av den nærmeste utviklingssonen på denne måten:

1. oppnådd kunnskap er morsmål eller språk som en behersker best;
2. fremtidens kunnskap/ferdighet er et nytt språk som læres;
3. kunnskap som er avhengig av støtte utenfra, er språket som eleven utvikler mens et nytt språk læres, og læreren eller et annet mer språklig kompetent barn, er veilederen og støtteyter på vei til det nye språket som læres.

Den kanadiske psykolyngvisten Jim Cummins har aktualisert Vygotskijs argumentasjon angående det gjensidige påvirkningsforholdet mellom førstespråk og fremmed-/andrespråk. Han formulerer det slik: «Experiences with either language is capable of promoting the proficiency that underlies the development of academic skills in both languages» (ref. i Øzerk, 1996, s.182).

Cummins beskriver utviklingen av førstespråket og andre-/fremmedspråket ved hjelp av en teoretisk modell under navnet dual isfjell-modellen. Med denne isfjellanalogien peker Cummins på at utviklingen av det første og andrespråket bygges på ett og samme fundament, men toppene er ulike på overflaten. Selv om de har et felles fundament, utvikler de seg til to ulike koder eller kommunikasjonsredskap som vi omtaler som språk.

Figur 2 Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling (Øzerk, 1996, s. 183).



Øzerk (1996, s. 177ff) trekker frem spørsmålet om barn kan utvikle andrespråket sitt tilfredsstillende dersom førstespråket/morsmålet blir fortrenget. Flere forskere har stilt spørsmålsteget ved tilfredsstillende utvikling av andrespråket når barnas morsmålspråklige utvikling ikke fremmes samtidig. Øzerk mener at «førstespråkets/morsmålet utvikling bare er en av flere viktige faktorer, og ikke den eneste avgjørende faktoren for andrespråkets utvikling. (...) Andrespråkstilegnelse og andrespråksinnlæring er komplekse prosesser. Det finnes ikke en enkel variabel som spiller en avgjørende rolle» (Øzerk, 1996, s. 177).

2.2.2 Hvor lang tid tar det å lære et andrespråk?

Det er gjennomført en rekke studier for å forsøke å kartlegge hvor lang tid et barn trenger for å lære et andrespråk etter at førstespråket er tilegnet. Det kalles for *suksessiv* eller *sevensiell* andrespråkspråklæring (Wagner, 2004, Egeberg, 2014, Engen og Kulbrandstad, 2004).

Enkelte fastslår at barn allerede etter ett år, gitt gunstige læringsvilkår, vil mestre andrespråket i samme grad som barn som har dette aktuelle språket som morsmål, mens andre trenger lengre tid. Noe av uenigheten kan skyldes hvilke kriterier som legges til grunn for vurderingen (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 131).

Når en skal bedømme språklige ferdigheter, er det nødvendig å spesifisere hvilke kriterier en bedømmer ut fra. I denne sammenheng vil jeg introdusere og avklare to typer begreper: *hverdagsbegreper* og *vitenskapelige begreper*.

Vygotskij (1934, s.164ff) skiller mellom «*житейские понятия*» (*hverdagsbegreper*) og «*научные понятия*» (*vitenskapelige begreper*). Med hverdagsbegrepene menes begreper som vi bruker daglig i ulike situasjoner, mens vitenskapelige begreper er begreper som brukes i skole og i undervisning. Vygotskij peker på at en elev håndterer vitenskapelige begreper på et høyere nivå enn de hverdagslige og dannelsen av disse begrepene foregår på en spesiell måte. Dannelsen av vitenskapelige begreper definerer vendepunkt i utviklingen av en primær verbal definisjon, som under bestemte systematiske betingelser havner i et konkret fenomen, mens utvikling av hverdagslige begreper foregår uten et bestemt system, helt spontan. Vygotskij (1934, s. 165ff) påpeker at utviklingen av de vitenskapelige samfunnsvitenskapelige begrepene foregår under forholdene i den pedagogiske prosessen, som er en spesiell form for systematisk samarbeid mellom lærer og barn. Dette samarbeidet fører til at barnets høyere psykologiske funksjoner utfolder/utvikler seg med hjelp og deltakelse av en voksen. Dette spesielle samarbeidet mellom barn og voksen er sentral for læring, og kunnskap som overføres til barnet i et bestemt system, forklarer tidlig modning av vitenskapelige begreper

og det faktum at deres utviklingsnivå fungerer som en sone med umiddelbare muligheter i forhold til hverdagens begreper, som trækker veien og er en slags propedeutikk i deres utvikling.

Cummins har utarbeidet akronymer *BISC* (Basic Interpersonal Communicativ Skills) og *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1979). Forskeren betegner *BISC* som et konkretbasert, sosialt språk, mens *CALP* er et språk som er mer abstrakt og kompleks og bygges opp i skolesammenheng.

I faglitteraturen (for eksempel Egeberg, 2014) finner vi følgende påstand: å opparbeide et tilstrekkelig *CALP*-språknivå til å kunne få med seg opplæringen i skolen på samme nivå som rent norskspråklige jevnaldrende, ser ut til å ta fem til åtte år. Å tilegne seg kommunikasjonsspråk på *BICS*-nivå, tar noe kortere tid, to til fire år. «Selv om barna da har opparbeidet et tilsynelatende flytende og funksjonelt språk i vanlige sosiale sammenhenger, er disse språkferdighetene ikke tilstrekkelige til å forstå og bruke språket i lærings situasjoner uten spesiell tilpasning» (Egeberg, 2014, s.25).

For å se nærmere på andrespråksinnlæring som prosess vil jeg presentere forskjellige opplæringsmodeller og forskning på opplæringstilbud for flerspråklige elever.

2.2.3 Opplæringsmodeller

Engen og Kulbrandstad (2004, s. 201 ff) skiller mellom to former for språkopplæring: bevaringsmodeller og overgangsmodeller. Målet med *bevaringsmodeller* er at et barn skal bevare morsmålet sitt og sin kulturelle identitet. I tillegg til dette er målet å sikre rettene til minoritetsgruppa barnet tilhører. *Overgangsmodeller* har som mål å føre et barn fra morsmålet til det dominerende majoritetsspråket i samfunnet. I disse får barnet midlertidig undervisning i og/eller på morsmålet sitt fram til barnet blir oppfattet som flink nok i majoritetsspråket til å følge vanlig undervisning (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 205).

Baker (ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004), skiller mellom *svake* og *sterke* former for tospråklig opplæring. Sterke former for tospråklig opplæring har tospråklighet og doblet lese- og skrivekyndighet som resultat. Baker mener at *svake* former likevel kalles tospråklige, fordi de tilbys tospråklige elever. «*Svake* former for tospråklig opplæring har enten enspråklighet eller begrenset tospråklighet som språklig resultat, og assimilering, atskillelse eller tilbaketrekning som bakenforliggende samfunnsmessig målsetting eller funksjon» (ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 201).

Jeg presenterer først de svake modellene, så beskriver jeg de sterke modellene etterpå.

Tabell 1 (Baker, 1996, ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 202-203).

SVAKE FORMER FOR TOSPRÅKLIG OPPLÆRING				
PROGRAMTYPE	KATEGORI BARN	OPPLÆRINGSSPRÅK	SAMFUNNSMESSIGE MÅL OG UNDERVISNINGSMÅL	MÅL FOR SPRÅKLIG RESULTAT
Språkdrukning (strukturet språkbad)	Språklig minoritet	Majoritetsspråket	Assimilering	Enspråklig
Språkdrukning med overgangsstøtte	Språklig minoritet	Majoritetsspråket med særskilt opplæring i andrespråk utenfor klassen	Assimilering	Enspråklig
Segregeringsmodell	Språklig minoritet	Minoritetsspråket uten valgmuligheter	Apartheid (segregering)	Enspråklig på minoritetsspråket
Overgangsmodell	Språklig minoritet	Overgang fra minoritetstil majoritetsspråket	Assimilering	Relativ tospråklig (ubalansert tospråklig)
Ordinær modell med fremmedspråk som eget fag	Språklig majoritet	Majoritetsspråket med egne timer i andrespråk eller fremmedspråket	Begrenset berikelse	Begrenset tospråklig
Separatisme	Språklig minoritet	Minoritetsspråket etter eget valg	En viss kulturell autonomi	Begrenset tospråklig

Tabell 1 viser at de to første *svake* modellene sammenfaller med språkdrukning (submersion). Flerspråklige elever kastes ut i majoritetens «språkhav», fordi dette antas å være den raskere måten å lære dem «å svømme» på. Elevene får ingen form for «svømmeopplæring» eller «flytestøtte». De samfunnsmessige og pedagogiske målene er assimilering, og resultatet er enspråklig på majoritetsspråket. Ungens morsmål «druker» av majoritetsspråklig påvirkning. Mange elever under slike omstendigheter vil ha problemer med å lære majoritetsspråket skikkelig, og fordi mange ofte i tillegg opplever problemer av sosial og følelsesmessig art, kalles strategien for «språkdrukning». Ifølge Baker (ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 202) lærer likevel noen barn «å svømme» i det språklige majoritetshavet, mens andre i det minste lærer å «holde seg flytende».

Språkdrukning med overgangsstøtte innebærer at elevene får kompenserende undervisning i en eller annen form og grad. De kan få støtteopplæring i majoritetsspråket i små grupper og de kan få språklig eller faglig forenklet opplæring eller leksehjelp.

Segregerende opplæring medfører at grupper bestående av minoritets elever undervises på minoritetsspråket, men uten at de selv har valgt denne ordningen. Grunnene kan være repatriering. Målet er da enspråklig på minoritetsspråket. Sådanne separatistprogrammer har de samme objektive kjennetegnene, med det viktige unntaket at minoriteten – av språklige, religiøse, politiske eller kulturelle grunner – frivillig har valgt enspråklig opplæring på

minoritetsspråket. Elevene kan likevel bli begrenset tospråklige på grunn av den sterke innflytelsen majoritetsspråket har utenfor skolen (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 205).

Overgangsmodeller skiller seg fra språkdrinking ved at minoritetselevne får undervisning i morsmålet sitt en viss periode til de er flinke nok i majoritetsspråket til å følge opplæring på minoritetsspråket i den ordinære klassen. Målet for overgangsmodeller er likevel assimilering og relativ enspråklighet på majoritetsspråket.

Med fremmedspråk som eget fag for majoritetselever menes for eksempel engelsk som første fremmed språk, deretter tysk, fransk, spansk og andre språk som tilbys i skoler.

Tabell 2 (Baker, 1996, ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 204).

STERKE FORMER FOR TOSPRÅKLIG OPPLÆRING				
PROGRAMTYPE	KATEGORI BARN	OPPLÆRINGSSPRÅK	SAMFUNNSMESSIGE MÅL OG UNDERVISNINGSMÅL	MÅL FOR SPRÅKLIG RESULTAT
Språkbud	Språklig majoritet	Tospråklig med vekt på språk 2 innledningsvis	Pluralisme og berikelse	Tospråklighet og dobbelt lese- og skrivekyndighet
Bevaringsmodeller eller morsmålsbaserte modeller	Språklige minoritet	Tospråklig med hovedvekt på førstespråk	Bevaring, pluralisme og berikelse	Tospråklig og dobbelt lese- og skrivekyndighet
Tospråklige eller tokulturelle klasser/skoler	Blanding av majoritets- og minoritetsbarn	Majoritets- og minoritetsspråk	Bevaring, pluralisme og berikelse	Tospråklighet og dobbelt lese og skrivekyndighet
Tospråklig opplæring på majoritetsspråk	Språklig majoritet	To majoritetsspråk	Bevaring, pluralisme og berikelse	Tospråklighet og dobbelt lese- og skrivekyndighet

Tabell 2 viser *sterke* former for tospråklig opplæring. Baker skiller mellom fullstendig (all undervisning på andrespråket) og delvis språkbud (noe undervisning på førstespråket) (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 206). Målet er at majoritetselever blir undervist på andrespråket. I USA finner man eksempler på utviklende bevaringsprogrammer og tospråklige, morsmålsbaserte programmer som Developmental Maintenance Bilingual Education - skoler for amerikanske urbefolkninger. I Canada kalles offentlige morsmålsbaserte tilbud Heritage Language Education, som tilbyr opplæring på mer enn 60 språk.

Følgende kjennetegn er felles for utviklende bevaringsprogrammer og tospråklige morsmålsbaserte programmer:

1. De fleste, men ikke alle elevene kommer fra språklige minoritetshjem, men minoritetsspråket kan samtidig være minoritetsspråket lokalt.
2. Foreldrene kan selv velge om de vil sende ungene til det spesielle programmet eller til ordinær skole.
3. Morsmål brukes som redskapsspråk minst halvparten av undervisningstida. Det kan imidlertid være en tendens til at teknologiske og naturvitenskapelige fag

undervises på majoritetsspråket, men kultur- og språkfag behandles på minoritetsspråket.

4. En antar at minortetsbarn lett vil kunne overføre begreper, ferdigheter og kunnskaper til majoritetsspråket når de først er tilegnet på morsmålet, forutsatt at språkene er så utviklet at de håndterer begreper og innholdssubstans.
5. Et minoritetsspråk kan lett gå tapt hvis det ikke undervises, men et majoritetsspråk lettere kan tilegnes også uformelt. Tospråklighet utvikles sikrest når skolen tar ansvaret for morsmålet.
6. Berikende morsmålsopplæring gis oftest bare på elementærnivået (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 206-207).

Tospråklig eller tokulturell opplæring er navnet på modeller der om lag like mange minoritets- og majoritetsbarn danner en klasse, og der begge språkene er jevnbyrdige opplæringsspråk, ut fra målet om å utvikle balansert tospråklige individer (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 207). Elevene får undervisning i fag, lese- og skriveopplæring på begge språk og de to språkene har likeverdig status på skolen.

Den siste modellen, tospråklig opplæring på majoritetsspråk, innebærer samordnet bruk av to eller flere majoritetsspråk i skolen. Slike skoler som har tospråklighet og tokulturell kompetanse som mål, finnes i land der flertallet av befolkningen er tospråklige.

2.2.4 Tospråklig undervisning

Norge har lang erfaring med tospråklig opplæring. Undervisning i norsk i samiske områder som begynte i misjonsperioden på 1700-tallet dreier seg om pedagogisk arbeid blant samene, som hadde to mål: å gi samene så mye «kunnskap» at de kunne fungere som «opplyste personer», og å sette samene i stand til å bruke norsk i kommunikasjon med majoritetsbefolkningen. I dette arbeidet nyttet misjonærene samiske assistenter som fikk en viss utdanning, og samisk ble brukt som redskapsspråk (Engen og Kulbrandstad, 2004, s.211ff). 1800-tallet kjennetegnes ved sterk fornorskningsspolitikk og det ble forbudt å undervise på samisk i skolen, og elever fikk heller ikke lov til å bruke samisk seg imellom. Først på midten av 1900-tallet ble samisk språk og kultur anerkjent i norsk lovgivning. Jeg skal ikke utdype tema om situasjonen med samisk språk og kultur i Norge, men synes at det er viktig å nevne den i forbindelse med nåværende flerkulturell situasjon i Norge. Samisk erfaring kan bli overført til andre minoritetsgrupper i forbindelse med norsk- og morsmålsopplæring.

I denne sammenheng kan det være interessant også å vise til situasjonen i Ukraina. Før oppløsning av Sovjetunionen i 1991 var russisk et majoritetsspråk i alle de 15 republikkene som var i denne unionen. De fleste skolene hadde tilbud på russisk i alle fag, og i tillegg lærte

elevene andrespråket som var det andre språket i denne republikken. Jeg kommer fra Ukraina fra området hvor det mest brukte språket er russisk, men på skolen hadde vi opplæring både i russisk og i ukrainsk. Dette førte til at de fleste elevene blir balansert tospråklige, med lese- og skrivekyndighet på begge språk. Jeg kjenner noen som kommer fra Moldova, Armenia, Kazakhstan, Latvia, Litauen, Hviterussland og det samme tilbudet gjaldt elevene i disse republikkene før unionsoppløsningen i 1991.

Mange andre land har erfaring med tospråklig opplæring og det blir gjort forskning på disse tilbudene, som jeg presenterer senere i det neste kapitlet.

Som en kan se, er tospråklig eller tokulturelloplæring brukt internasjonalt. Mange skoler lykkes i å utdanne funksjonelt tospråklige eller flerspråklige elever med sans for kulturell variasjon uten at det går over elevens faglige prestasjoner.

2.3 Tidligere forskning på opplæringstilbud til flerspråklige elever

I dette delkapitlet har jeg plukket av forskning som ble gjennomført innen temaet om flerspråklige elever, både nasjonalt og internasjonalt. Mange av forskerne setter søkelys på skoleprestasjoner, og nedenfor følger noe av forklaringene på skolerresultatene hos flerspråklige elever.

Forskning utført av Bakken ved NOVA (Bakken, 2009), viser at flerspråklige elever i gjennomsnitt får noe lavere karakterer enn de som har norsk som morsmål. Bakken hevder at årsaken til at de flerspråklige elevene har dårligere skoleprestasjoner enn de etnisk norske skyldes familieforhold; at de vokser opp i familier med dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang til PC og bøker. Øzerk (ref. i Fandrem, 2009, s. 30), finner også at det er forskjeller i skoleprestasjoner mellom flerspråklige og etnisk norske elever. Hans studier viser imidlertid at mange flerspråklige elever gjør det svært bra, mens andre gjør det svært dårlig. Urdu- og arabisktalende viser seg for eksempel å være de språkgruppene med størst problemer. Øzerk hevder at forskjellen mellom flerspråklige og etnisk norske elever øker med alder, og at foreldres sosiokulturelle bakgrunn er lite utslagsgivende. Han påpeker at viktige faktorer som påvirker resultatene er skole- og klasse miljø, innsatsen til den enkelte lærer og bevissthet og kunnskap om flerspråklighet.

De nordamerikanske forskerne Thomas og Collier gjennomførte et prosjekt der de fulgte flerspråklige elever gjennom hele skoletiden og sammenholdt eksamensresultatene ved avsluttende videregående skole med det skoletilbudet elevene hadde fått (ref. i Schultz, Hauge og Støre, 2008, s. 50ff).

Det viser seg at prestasjonsgapet mellom flerspråklige og etniske elever er forholdsvis stort ved skolestart, men det reduseres raskt i løpet av de første skoleårene. Hvilke opplæringsmodeller elevene følger i de første årene, ser ikke ut til å ha stor betydning. Men på mellomtrinnet ser vi at det utgjør en forskjell hva slags opplæringstilbud elevene følger. Studien til Thomas og Colliers peker på at elevene som hadde opplæringen både på morsmålet og majoritetsspråket, der språkets innhold (for eksempel ordforråd) står i sentrum, hadde bedre læringsutbytte ved utgangen av videregående skole og bedre karrieremuligheter. Studien til Thomas og Collier setter opp den tospråklige opplæringen som den viktigste indikatoren for skolemestring for elever som ikke har tilstrekkelig ferdigheter i andrespråk til å følge ordinær opplæring.

Som en kan se er det sterke indikasjoner på at morsmålsbaserte modeller har klare fordeler for flerspråklige barn. Likevel er ikke det å gi opplæring på barnets morsmål i seg selv noen garanti for et godt læringsutbytte (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 246). Ryen, Wold og Pastoor (2009) har gjennomført en studie på tre skoler i Norge, hvor de har sett at elevens morsmål har vært trukket inn i opplæring på til dels helt ulike måter. Som vi kan se i lovverket, gis det ikke entydige retningslinjer om hvordan tilbudet skal organiseres. Studiensresultater viser at det er forskjell i tilbudet når det gjelder morsmål og tospråklig fagopplæring. Forskere peker på at bruken av elevens morsmål i opplæringen var «beskjeden innenfor alle skolene sammenliknet med undervisningsopplegg man kan finne beskrevet i internasjonal litteratur» (Ryen, Wold og Pastoor, 2009, s.162). Forskerne konkluderer med at tospråklige programmer, som for eksempel prosjektet til Thomas og Collier, virker å omfatte mer tilrettelegging og undervisning ved hjelp av tospråklig lærer, enn det som er observert på skolene som deltok i deres studie. Det vil si at korte økter med morsmåls- eller tospråkligfagopplæring, og i noen tilfeller en time per uke, ikke er tilstrekkelig for å konkludere at dette tilbudet gir bedre resultater enn enspråklige programmer praktisert i Norge. Et interessant avsnitt finner jeg i konklusjonen som følger:

Til tross for at det var stor variasjon skolene imellom med hensyn til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, uttrykte ledelsen ved alle tre skolene seg meget positivt om betydningen av å ha tospråklige lærere knyttet til skolen. De tospråklige lærere er viktige som konfliktløser og brobyggere (Ryen, Wold og Pastoor, 2009, s.162).

I lys av sosiokulturelle perspektiv for læring kan jeg oppsummere dette delkapitlet at andrespråklæring med eller uten morsmålsstøtte skjer gjennom tett sosial interaksjon ved bruk av språket og deltakelse i sosial praksis. Voksne og mer kompetente andre barn kan best

bidra til at flerspråklige elever utvikler og lærer seg et annet språk. Hovedbudskapet i et sosiokulturelt perspektiv er at læring skjer i hovedsak når man inngår som del av et fellesskap, og språket er sentral redskap i alle læringsprosesser. I skolekontekst handler det om hele skolen som system med holdninger og forståelse om andrespråklæring, flerspråklighet og anerkjennelse av andre kulturer. Det handler om skolekultur som har fokus på elevens språklige og faglige utvikling og sosialisering. For å definere «skolekultur», kan det være nyttig først å definere hva begrepet «kultur» innebærer. Her vil jeg presentere Schein's teori om kultur og overfører denne teorien på skolekultur.

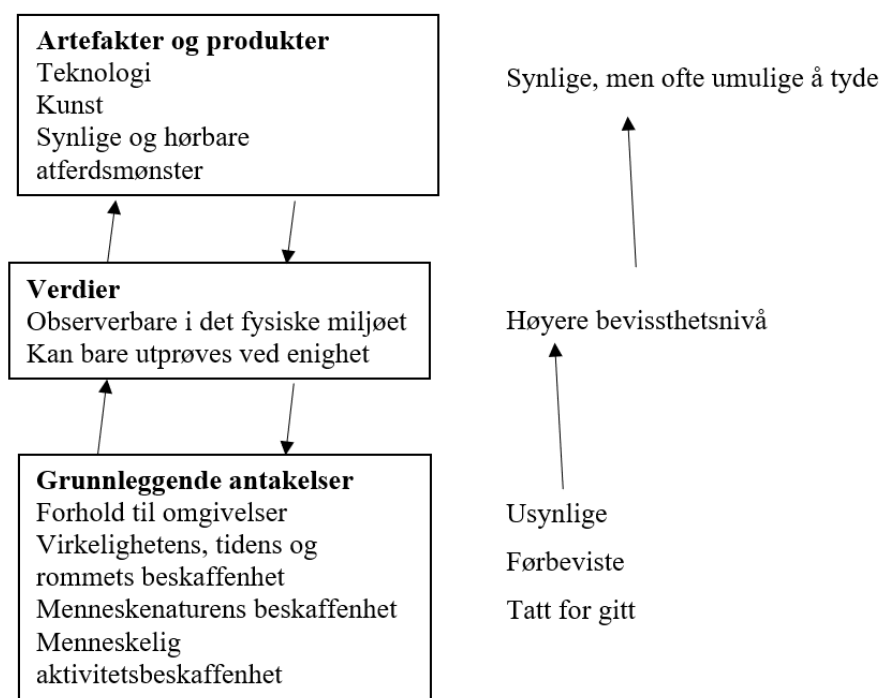
2.4 Flerkulturell skole og inkludering

Ved siden av de formelle prosedyrer og rutiner i en organisasjon, utvikles det bestemte måter å samhandle mellom organisasjonsmedlemmer. Disse måtene for samhandling kan en oppfatte som deler av kulturen i organisasjonen. Hva forstår man egentlig med begrepet «kultur»?

2.4.1 Schein's definisjon av kultur

Schein definerer begrepet *kultur* som «et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget, eller utviklet av en gruppe som lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra for å være valid, og at det læres til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene» (Schein, 1985, s. 9). Det vil si at kulturen er felles grunnleggende antakelser som utvikles gjennom samspill mellom organisasjonsmedlemmene og kommer til uttrykk i måten medlemmene oppfører seg på. Medlemmene i gruppen oppfatter denne måten som riktig. Schein (1985) hevder at organisasjonskulturen kommer til syne på tre kulturelle nivåer.

Figur 3 Kulturnivåer og samhandling mellom dem (Schein, 1985, s. 14).



Artefakter og produkter kan være fysiske gjenstander og produkter som er synlige og fremstilt av mennesker. Disse er redskaper som en gruppe kan bruke i form av teknologiske redskaper og hjelpemidler, skrevet og talt språk (logoer, kleskoder og andre materielle objekter). Atferdsmessige artefakter kan være tradisjoner og kommunikasjonsmønstre. Disse kan man observere og prøve å forstå meningen med.

Det andre nivået er verdier som er observerbart i det fysiske miljøet. Verdier kan forstås som individets personlige prinsipper og standarder som en selv mener er verdifulle. Når en gruppe står overfor et problem, kommer disse verdiene til syne i form av et forslag på løsning av problemet, og sier noe om hva individet ønsker å prioritere. Hvis løsningen har positive virkninger, får gruppen bekreftelse på at det var en riktig løsning. På denne måten bygges de grunnleggende antakelser av verdier og normer.

Grunnleggende antakelser er det tredje nivået og er kjernen i en organisasjonskultur. Schein (1985) mener at antakelser og overbevisninger ofte er usynlige, ubevisste og tas for gitt. Når løsninger virker flere ganger, vil man etter hvert ta løsninger for gitt. «Det som en gang var en hypotese, støttet av bare en verdi, kommer gradvis til å bli behandlet som en realitet» (Schein, 1985, s. 18). Gjennom samspillet blir kunnskapen internalisert og blir på denne måten en del av kulturen.

2.4.2 Hva er en flerkulturell skole?

Med bakgrunn i Schein's kulturdefinisjon kan jeg anta at skolekulturen kommer til uttrykk gjennom skolens ritualer, tradisjoner, historier, logo, visjoner, språk og talemåter. Ikke minst er skolekultur et fellesskap av ideer og holdninger.

Med utgangspunkt i studien til Anne Bonnevie Lund (2018) vil jeg illustrere hvordan skolekultur påvirker forståelse av begreper, og spesielt lærerens forståelse av mangfolds- og flerkulturalitetsbegrepet. Bonnevie Lund (2018, s. 88) skriver at mange deltakere i hennes studie knyttet mangfoldsbegrepet til forskjellige grupper og synes at *mangfold* er et overordnet begrep, som passer til både etniske og ikke etniske norske grupper. De aller fleste informantene i studien ga uttrykk for at begrepet mangfold ga assosiasjoner til noe positivt og mente «at dette på sikt kanskje burde være det vi skulle beskrive skolen med» (Lund, 2018, s. 99). Mens *flerkulturell* er et mer spisst underordnet begrep som er en del av mangfoldet. Videre beskriver Bonnevie Lund hvordan en kan tolke begrepet flerkulturell skole.

Studien viser at organiseringen av skoletilbudet for de flerspråklige elevene var ganske ulik. Noen skoler hadde mottaksgrupper eller klasser, andre hadde all undervisning innenfor klassens rammer med tospråklig lærer sammen med klassen, eller de hadde tospråklig fagopplæring i egne grupper. Studiens informanter på skoler, der det flerkulturelle er integrert som en fellesholdning i hele personalet, understreker at anerkjennelse og inkludering er vesentlig med utgangspunkt i den enkeltes bakgrunn. De jobbet samtidig med anerkjennelse som en relasjonell handling mellom lærer og elev og elevene imellom. De fleste informantene ga uttrykk for at de flerspråklige elevene var ressurser og berikelse innenfor skolens mangfold ved at de bidro med nye innfallsvinkler og andre erfaringer. «Interaksjon og samhandling gjennom tette og trygge dialoger med elever som har ulike kulturelle bakgrunner, gir grobunn for utvikling av toleranse, det blir mindre naturlig å inndele i «de» og «oss» fordi kategorier blir utydelige og unødvendige» (Lund, 2018, s. 95).

I studien deltok også skoler der, ifølge Bonnevie Lund (2018), det flerkulturelle perspektivet ikke gjennomsyret arbeidet. Hun hevder at selv om alle informantene i begge gruppene understreket inkluderingsperspektivet, gikk det likevel et klart skille mellom hvordan informantene beskrev arbeidet. Vesentlig forskjell ligger i det at ofte ble de spesielt engasjerte lærerne som ble gitt ansvar for oppfølging av foreldre, lekser og andre praktiske ting som kontaktlærer ellers burde ha ansvar for. Nylig ankomne elever eller elever med norsk som andrespråk ble tatt ut av klassen for norskundervisning, mens de ellers var inne i klasser der

undervisningen bare i varierende grad var tilpasset deres språklige eller kulturelle bakgrunn (Lund, 2018, s. 97). Elevene blir i fellesundervisningen behandlet på samme måte som de etnisk norske, uten verken språklig, kulturell eller faglig tilpasning i undervisningen.

Forfatteren skriver videre at «når elever blir tatt ut av et fellesskap, eller når de innenfor et fellesskap opplever at de får lite anerkjennelse i den forstand at undervisningen ikke tilpasses deres bakgrunn eller erfaring, vil disse elevene oppleve undervisningen lite relevant» (Lund, 2018, s. 97).

Eksempler fra studien til Bonnevie Lund peker på at et og samme begrep kan tolkes og brukes i praksis forskjellig. Perspektiv på mangfold varierer ut fra skolens flerkulturelle profil og skolens arbeid med flerspråklige elever. Mangfoldsbegrepet assosieres med inkluderende holdninger, men begrepet bør «spisses inntil inkludering er en realitet innenfor hele skolens praksis» (Lund, 2018, s. 100). Som en kan se, blir inkluderingsperspektivet tolket og realisert på forskjellige måter, og derfor er det nødvendig å presentere begrepet «inkludering» mer grundig.

2.4.3 Inkludering

Studien til Anne Nevøy og Stein Erik Ohna (2014) viser hvordan forståelse og praktisering av inkludering varierer i forbindelse med spesialundervisningen i Norge. Forfatterne mener at inkluderende opplæring beskrives som et sammensatt begrep. «Det inngår i en kontinuerlig utviklingslinje knyttet til skolen for alle, samtidig signaliserer det et brudd med historiens grenser for hvem som er inne og hvem som er ute, og nyorientering i utforming av skolen» (Nevøy & Ohna, 2014, s. 13). Det er først når en skiller begreper inkludering og integrering, ekskludering og inkludering, en kan forstå at inkludering ikke dreier seg om elever med særskilte behov. Forfatterne hevder at integreringsideologien fokuserte ensidig på spesialundervisning mens inkludering og en god inkluderende praksis handler om å legge vekt på «skolens utforming og evne til å møte alle elever i kollektive læringsfellesskap» (Nevøy & Ohna, 2014, s. 16). Forfatterne peker på at inkludering kan tolkes som et politisk begrep, noe som gjør at en må spørre seg om hvorvidt det er mulig å legge et pedagogisk innhold i det. Vislie peker på at en lang skole-for-alle-tradisjon er «vår styrke, men også vår svakhet, for vi ser ikke, eller takler ikke helt, de utfordringer til justeringer eller fornyelse av modellen som kreves etter som verden forandrer seg. Satt på spissen: når 'skolen for alle' blir et rop om 'spesialundervisning for alle', da takler vi ikke mangfoldet!» (Vislie, 2003, s. 12)

Peder Haug (2014) har delt opp begrepet inkludering og presentert det i følgende tabell:

Tabell 3 Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12).

	Felleskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Denne tabellen viser de ulike nivåene (vertikalt) og hvordan de påvirkes på ulike måter. Mellom stat og skole står kommune som definerer vilkår for organisering. Haug hevder at det kan være flere nivåer enn disse. Begrepene som presenteres horisontalt anses som utfordringer med tanke på inkludering. Forfatteren påpeker at disse begrepene har framkommet gjennom analyser av ulike definisjoner av inkludering, og av politiske intensjonsformuleringer om inkludering.

Den første utfordringer ligger i å sikre fellesskapet og ved å la alle elevene bli medlemmer av en klasse eller en gruppe. Når det gjelder spesialundervisning, foregår «hele 80 prosent av spesialundervisningen utenfor vanlig klasse» (Haug, 2014, s. 39).

Den andre utfordringer ligger i å sikre muligheter til deltakelse, direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. «Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til å få lov til å nyte av det samme fellesskapet» (Haug, 2014, s. 13). Begge deler, påpeker forfatteren, må skje ut fra den enkeltes forutsetninger og dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering, ellers kan man være tilskuere. Haug hevder at deltakelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring, og stiller store krav til kvaliteten på den opplæringen som blir gitt.

Den tredje utfordringen er å sikre medvirkning av involverte parter og gi dem mulighet til å uttrykke seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæring.

Den siste utfordringen handler om å sikre utbytte, dvs. at alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Haug referer til studien til Nes, Strømstad og Skogen (ref. i Haug, 2014, s. 15), og hevder at en overordnet politisk og ideologisk tilslutning til ideen om inkludering samsvarer ikke med realiteten i praksisfeltet på grunn av varierte tilslutninger og praksiser i hva inkludering faktisk handler om. «Det er eksempler på at informanter er sterke tilhengere av inkludering, med en forståelse som åpner for klart segregerte løsninger, og som ikke er i samsvar med den horisontale analysen av

innholdet i begrepet slik det framkommer her» (Haug, 2014, s. 15ff). Forfatteren konkluderer at for å svare på spørsmålet om det er samsvar mellom horisontale og vertikale dimensjoner og om de faktisk følges opp i de nordiske landene, kreves det en svært omfattende analyse, som ingen har gjort fullt ut hittil.

2.4.4 Tre praktiske pedagogiske prinsipper

Hart og Drummond (2014) beskriver ni casestudier om hvordan lærere har utviklet alternative praksiser og undervisningsformene som et konsept av «transformability» (Hart og Drummond, 2014, s.442). Lærerne i studien ga uttrykk for at det alltid er potensial for endring i nåværende mønster av prestasjon og respons, at ting alltid kan forandres, og kan forandres til det bedre i daglig interaksjon mellom lærere og elever. Ideen om en mystisk indre kraft, ansvarlig for læring i individet, og individuelle interne grenser, hadde ingen plass eller verdi i deres tenkning. Lærerne i studien så på læringsevne som et produkt av samspillet mellom eksterne krefter og interne ressurser og «state of mind» (Hart og Drummond, 2014, s.443). De forsto at læringsevne ligger i både kollektivet og i individet. Det observerte hvordan en gruppe ungdommer jobber og driver sammen som en gruppe, og av mulighetene og ressursene som blir gjort tilgjengelig for dem som en gruppe. Gjennom oppgavene og aktivitetene lærerne ga til elever, kontekstene de skapte, klasserommetsrelasjoner og samspill de fremmet, lærte lærerne å legge grunnlag, som ville gjøre det mulig for alle elevene i klassen å bli bedre elever. De gjorde dette spesielt ved å kontinuerlig henvende sine beslutningsprosesser til de interne ressursene og tankene om at det de ønsker å gjenopprette, bygge og fremme. Lærerne skiller mellom tre praktiske pedagogiske prinsipper: (Hart og Drummond, 2014, s.445ff)

Prinsippet om alle handler om lærerens grunnleggende ansvar og forpliktelse til å handle i alle sine interesser. Det er beslutsomhet om at ingen skal bli utelatt, og kjerneformål av undervisningen gjelder alle i klassen og ikke bare noen elever. Forfatterne hevder at man kan bli bedre elev hvis forholdene er riktige. De ni lærerne oppfordret sine elever til å jobbe sammen og verdsette hva de kunne bidra til hverandres læring. Lærerne innså at det er enormt potensial i gruppe for å styrke og transformere læringsevner. Ressursene i gruppen, blant annet fysiske ressurser som for eksempel datamaskin, var effektivt utnyttet og muliggjorde produktivitet av alle elevene og støttet dermed alle sin læring.

Prinsippet om samarbeid handler om at alle lærernes praksiser er rettet mot å engasjere sine elever både individuelt og kollektivt, som aktive, deltakende partnere i undervisningsprosessen.

Strategiene som lærerne brukte, var å planlegge felles opplegg og sikre at oppgaver og aktiviteter er tilgjengelige for alle. Både lærere og elever bidro til undervisningsprosessen. Oppgaver og resultater var bevisst forlatt åpne eller konstruert på en måte som tilbød alternative aktiviteter eller valg av ulike slag. Elevene fikk mulighet til å lage egne forbindelser, ideer på sine egne premisser. Elever fikk uttrykke sine tanker, ideer og følelser på sin egen måte.

Prinsippet om tillit handler om at lærere har en overbevisning om at elever er å stole på. Lærerne stoler på at elevene får mening i det de møter på skolen og klarer å finne relevans og hensikt i målrettede aktiviteter, klarer å bidra til hverandres læring, klarer til å ta opp lærerens invitasjoner til å samarbeide og delta i læringsaktiviteter.

Da elevene i studien valgte å ikke engasjere seg eller syntes at det var noe som hemmet læringen, revurderte lærerne sine valg og praksiser for å prøve å forstå hva som kunne begrense deres deltakelse og læring. Lærerne adopterte spesielle mønstre av pedagogisk tenkning: man prøver kontinuerlig å koble seg til elevers bevissthet som mennesker, for å forstå deres respons på læringsaktiviteter og erfaringer fra deres synspunkt.

I denne studien kommuniserte lærerne både aksept og verdsettelse av elever, og de skapte forhold som ville gjøre elevene i stand til å endre seg, og gjøre dem i stand til å overskride eksisterende grenser.

I det neste delkapitlet presenterer jeg forskningsresultatene fra en skole som skiller seg fra andre skoler med stor andel av flerspråklige elever ved å oppnå de beste resultatene på nasjonale prøver og en av de nøkkellindikatorerne på skolens suksess er felles pedagogisk tenkning og arbeidsplanlegging.

2.5 En undervisningsmodell med gode resultater

Engen (2013) beskriver opplæringstilbud på en skole som har stor andel av flerspråklige elever (mellom 40 og 60%). Denne skolen har sterkt fokus på de spesifikke utfordringene knyttet til flerspråklig elevers læringssituasjon. I motsetning til studiene beskrevet overfor, iverksetter denne skolen et enspråklig program som gjør det mulig for flerspråklige elever å fungere på aldersnivå i bare *ett* av deres språk. Det vil si at undervisningen foregår kun på norsk.

Når ansatte og ledelsen på skolen ble bedt om å forklare skolens faglige suksess, utpekte de nesten enstemmig tre faktorer:

1. Arbeidsplanlegging
2. Ekstrastudietid i kombinasjon med spesiell kurs for flerspråklige elever
3. Velutviklet og velstyrt skolemediatek

Arbeidsplanlegging handler om en metodisk tilnærming som inneholdt dokumenter med instruksjoner og oppgaver for alle elever på et visst nivå, samlet og utviklet av en gruppe lærere. Tilnærmingen omfatter skolefagene norsk, engelsk, samfunnsfag, KRLE og naturfag. Matematikk er ikke lenger en integrert del, derfor har mange elever fått frihet å nedprioritere emnet.

Lærerne holder fremdeles helklasse undervisning, men bare som introduksjoner til nye temaer i begynnelsen av arbeidsperioder for alle studenter, vanligvis så mange som 50-60 (Engen, 2013ff). Etter introduksjonsforelesningene jobber elevene hovedsakelig individuelt i en periode på 2-3 uker. I denne perioden har elevene mulighet til å velge hvilket emne de ønsker å jobbe med, hvor lenge de ønsker å jobbe med det og når arbeidet skal gjøres.

Det er imidlertid et obligatorisk krav, at alle oppgaver må være ferdig innen planperiodens slutt. Elevene er imidlertid også under tilsyn. Noen av elevene får individuell assistanse eller veiledning, men det viser seg at flertall klarte seg helt alene. Også elever med spesielle behov er tatt med i tilnærmingen. Lærerne er kollektivt ansvarlige for et bestemt karakternivå, for hvilke elever som trenger hva slags hjelp og hvordan tilgjengelige ressurser bør tildeles.

Instruksjonene er differensiert i henhold til tre kriterier. Elevene har mulighet å velge mellom oppgaver utarbeidet på tre nivåer av kompleksitet. Basert på prøveresultater og lærerens formelle og uformelle vurdering er studentene informert om hvilket kompleksitetsnivå som er best egnet for dem, men det er den enkelte elev, som tar den endelige beslutningen. Nivået kan variere fra fag til fag. Arbeidsplanoppgaver ble distribuert, innsendt og vurdert ved hjelp av ClassFronter-plattformen.

Ekstrastudietid i kombinasjon med spesiell kurs for flerspråklige elever handler om tilbudet til elever utover ordinære skoletimer. Skolen har arrangert det slik, at lærerne kan tilby veiledning en ekstra 1 ¼ time hver dag, som en direkte forlengelse av ordinær arbeidsdag. Om lag 40% av elevene har akseptert dette studietilbudet, som er frivillig, men flerspråklige elever er den dominerende gruppe. Det er også arrangert spesielle fagkurs, først og fremst for elever som sliter med minimumskravene til arbeidsplanoppgavene. Disse kursene er frivillige i utgangspunktet, men obligatoriske når elevene aksepterer dem. Kursenes fokus er

hovedsakelig på grunnleggende norske språkkunnskaper, men etter hvert legges det vekt på akademisk språk og ordforråd relatert til emnene norsk, engelsk og matematikk. I tillegg er skolens mediatek mye brukt av flerspråklige elever, som et viktig supplement til det som de har tilgjengelig hjemme.

Den organisatoriske infrastrukturen for undervisning er bygd opp av følgende fire elementer:

1. Et team av samarbeidende lærere på hvert nivå, som har fått delegert et stort ansvar for planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av instruksjoner.
2. En utvidet arbeidstidsordning for lærere som svarer til studentenes ekstrakurs studieperiode, noe som gir lærerne ekstra tid og mulighet til systematisk overvåking og veiledning av deltakernes arbeid.
3. Et direkte bindende samarbeid med hjemmet som gjør det mulig for skolen å involvere foreldre i elevenes faglige arbeid i langt større grad enn det formelle hjemmeskolepartnerskapet tillater.
4. En IKT-basert opplæringsstrategi, som i tillegg til å være sentral for arbeidsprosjektets tilnærming, også er et sentralt aspekt av skolens selvoppfattelse og kulturelle image (Engen, 2013).

En nøkkelindikator for den lokale lærings- og undervisningskulturen er at det er lagt vekt på lærernes faglige kvalifikasjoner, noe som er gjenspeilet i skolens bevisste rekrutteringspolitikk. På den ene siden vektlegges lærerens individuelle faglige kompetanser, men på den andre siden er også deres komplementære ferdigheter i forhold til deres potensielle samarbeidsevne tatt i betraktning i ansettelsesprosessen.

Engen (2013ff) konkluderer, at utviklingen av en felles pedagogisk tenkning, både innen hver klasse og på lærergruppen som helhet, indikerer på læringsforventningene, som ifølge både lærere og elever er plassert "i veggene" på skolen. Læringsforventningene er formulert eksplisitt, og både ledelse og lærere legger stor vekt på resultater og kommunikasjon med elevene og foreldrene.

I lyset av Haugs dekonstruksjon av begrepet inkludering, kan vi se på eksemplet av opplæringsmodellen på denne skolen at alle elevene får tilbud og har mulighet til direkte engasjement i skolens aktivitet. Elevene får hjelp av kvalifiserte lærere og får dermed tilpasset opplæring og får bestemme hvilke emner de har lyst til å jobbe med. Som det ble nevnt ovenfor, viser denne studien at skolen har gode resultater på nasjonale prøver og dermed er utbyttet av faglig opplæring sikret.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert det sosiokulturelle perspektivet og det teoretiske synet på språklæring som har røtter tilbake til Vygotskijs teorier. Vygotskijs forståelse av kunnskap og læring framhever hvordan mennesker lærer og utvikler seg gjennom samhandling med andre. Språkets funksjon har en sentral plass innen det sosiokulturelle perspektivet. Språket er ikke «bare et medium som vi bruker til å formulere våre tanker og kommunisere dem, det er også et redskap som gjør det mulig for mennesker i en kontekst å tenke og lære sammen» (Witteck, 2012, s.95).

Når det gjelder andrespråklæring hevder Vygotskij at morsmål og andrespråk gjensidig bidrar til hverandres utvikling. På samme måte som det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom spontane og akademiske begreper, mente han at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmål og andrespråk. Cummins dual-isfjell- modellen (kapittel 2.2.1) viser at både morsmål og andrespråk bygges på et felles fundament og utvikler seg til to ulike språk. Opplæringsmodeller og tidligere forskning på opplæringstilbud til flerspråklige elever gir indikasjon på at morsmålsbaserte, bevaringsprogrammer har fordeler for flerspråklige barn.

I dette kapitlet har jeg også redegjort for begreper flerkulturell skole og inkludering. Med bakgrunn i Schein's kulturdefinisjon kommer skolens kultur til uttrykk ikke bare gjennom visjoner, tradisjoner, ritualer og talemåter, men også gjennom fellesforståelse av ideer og holdninger. De grunnleggende antakelser, som er usynlige og kommer til høyere bevisnivå som verdier, danner felles holdning og forståelse av et eller flere fenomener. På denne måten dannes det en kultur. Når det gjelder flerkulturell skolekultur, så påpeker Bonnevie Lund i studien sin at flerkulturell skole assosieres med inkluderende holdninger hvor det ikke er en skille mellom «vi» og «de». Det flerkulturelle er integrert som en fellesholdning i hele skole og anerkjennelse og inkludering er vesentlig med utgangspunkt i den enkelte elevens bakgrunn. Til slutt har jeg presentert en studie som beskriver mulige påvirkningsfaktorer til gode skolerresultater hos flerspråklige elever.

3. Metodisk tilnærming

Denne masteroppgaven sikter på å studere et gitt fenomen, altså hvordan en skole i en liten kommune tilrettelegger opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn. For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt kvalitativ, fenomenologisk tilnærming. Som datainnsamlingsmetode bruker jeg intervju og observasjon. Ifølge Thagaard (2013) er den kvalitative forskningsprosessen preget av interaksjon mellom innsamling av data og analyse. Analysen og tolkning starter allerede under intervjuet. En er allerede i gang med analysen mens en observerer og intervjuer. Braun og Clark (2006) beskriver analysen som en balanse mellom klarhet eller åpenhet og fleksibilitet. Forfatterne mener at åpenhet om analyse av data, og/eller informasjon om antakelser som har styrt analysen, er avgjørende for å kunne vurdere kvaliteten på en studie.

I de første delkapitlene beskriver jeg hva fenomenologisk metode dreier seg om, så presenterer jeg intervju og observasjon som innsamlingsmetoder. Neste steg er analysen av data og hvordan analysen av datamaterialet er gjennomført. Til slutt drøftes validitet, reliabilitetsspørsmål og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl på 1900-tallet, som hadde bevissthet og opplevelser rundt menneskets livsverden i fokus (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44). Thagaard (2013, s. 40) peker på at «fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer». Jeg tolker det slik, at fenomenologien tar utgangspunkt i forskerens forforståelse og forskningsinteresse sentrerer rundt andre personer og deres opplevelser av ett eller flere fenomener. Fenomenologisk metode dreier seg, ifølge Merleau- Ponty (1962, ref. i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45), «om å beskrive det gitte så presis og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere». Det vil si at en fenomenologisk tilnærming er åpen og fleksibel. Det viktigste er at forskeren er åpen for erfaringene til informanten.

Creswell (ref. i Johannessen, Tufte, og Christoffersen, 2010) peker på at innenfor fenomenologisk orientert forskning er forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering de viktigste stegene og det er ulike utfordringer knyttet til disse fasene. Forberedelsen handler om å klargjøre forskerens forforståelse om tema, plassering innen teori, valg av metode og utarbeiding av en plan for innsamling av data. Når forskeren konstruerer data og informasjon fra personer som har erfaring med fenomenet som studeres, samles det inn empiri som gir

tolkningsgrunnlag til analyse og rapportering. Det er spesielt viktig at forskeren er bevisst og skiller sin egen erfaring og førforståelse fra den aktualiteten som han eller hun møter i det empiriske feltet.

Den fenomenologiske tilnærmingen er åpen for hva deltakerne gjør eller sier, og videre løftes deres perspektiv frem gjennom tolkninger på flere plan. Gilje og Grimen påpeker følgende:

Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås (...) Forsøkene på å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig, og hvilke spesielle problemer fortolkning av meningsfulle fenomener reiser, har en ganske lang historie. Slike forsøk går under navnet *hermeneutikk* (Gilje og Grimen, 1995, s. 142-143).

I det neste delkapitlet beskriver jeg begrep «hermeneutikk» og hva den hermeneutiske tilnærmingen legger vekt på.

3.2 Hermeneutikk

Begrep «hermeneutikk» har gresk opprinnelse og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje og Grimen, 1995, s. 143ff). Den moderne varianten består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. Thagaard (2013, s. 41) hevder at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan fortolkes på flere nivåer. Det vil si at hermeneutikken bygger på prinsippet om at vi forstår det som vi studere som en del av helheten.

Den engelske sosiologen, Anthony Giddens hevder at:

Samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk. På den ene siden må de forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Samfunnsvitenskapene kan derfor ikke se bort fra de sosiale aktørenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. På den andre siden skal samfunnsvitere drive forskning, og de må rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (ref. i Gilje og Grimen, 1993, s. 146).

Det vil si at det ikke er tilstrekkelig å gjengi de sosiale aktørenes oppfatninger for seg selv. Disse må presenteres i lys av et samfunnsvitenskapelig språk, en teori og ved hjelp av teoretiske begreper.

Kunnskap om hva andre mennesker gjør eller sier, hva som ligger til grunn for deres handlinger, er alltid avhengig «av en bakgrunn eller kontekst av andre betydninger,

antakelser, verdier, praksiser og så videre» (Schwandt, 2000, s. 201, ref. i Kvale og Brinkmann, 2015).

Gilje og Grimen trekker fram tre ting som har betydning for problemet med fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener:

1. Ikke alle deler av forståelsen trenger være uttalt eller språklig formulert. En aktør kan ha en mer eller mindre bevisst og reflektert holdning til sin egen forståelse. Det er mange ting en aktør tror på eller tar for gitt uten at dette blir formulert, og kanskje også uten at det kan formuleres presis. Vi kan derfor si at forståelsen består av både språklig artikulerte elementer og uartikulerte (og kanskje uartikulerbare) elementer ...
2. De ulike delene i en aktørs forståelse henger sammen i et mer eller mindre løst samkoblet system De ulike elementene bygger på hverandre, støtter opp om hverandre, passer inn i hverandre o.l. ...
3. En aktørs forståelse er reviderbar, dvs. at den kan forandres i møtet med verden og med nye erfaringer. Hvis en aktørs forforståelse ikke var reviderbar, ville gjensidig forståelse mellom mennesker være umulig (Gilje og Grimen, 1995, s. 151).

Jeg tolker det slik at forskerens fortolkning og forståelse av fenomener er refleksjoner basert på forskerens førforståelse, teorigrunnlag, tidligere erfaringer og opplevelser.

Thagaard (2013, s. 193) skriver at «hvordan dataene tolkes, kan på ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, og på den andre siden til de tendenser og sammenhenger som forskeren vurderer under analysen av dataene». Det er på en måte vekselspill mellom utviklende perspektiver fra data og ideer fra det overordnede teoretiske grunnlaget. Samtidig er fortolkning og forståelse noe som ikke er formulert ennå. Forskeren har erfart eller opplevd noe, han eller hun har lest eller hørt om noe som har vekket interesse for å finne ut mer, men det som ønskes å fortolke er ikke formulert ennå. Det er ikke formet eksplisitt i språklig artikulerte elementer, men det er «den indre talen», som Vygotskij nevnte i sitt arbeid (1934), som lager grunnlag for tanken og egen forståelse. Delene av forskerens fortolkning og forståelse bygger på og støtte hverandre. Når forskeren begynner å grave og møter ny informasjon og erfaringer, kan hans eller hennes førforståelse endres. Forforståelsen er fleksibel og reviderbar.

Det viktigste begrepet i hermeneutikken er *den hermeneutiske sirkel*, som «betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse» (Gilje og Grimen, 1995, s. 153). Det vil si at «for å kunne begrunne en bestemt fortolkning av hele verket, må man basere seg på fortolkningen av de enkelte delene. Det

dreier seg om en sirkel, eller kanskje bedre, en spiral ... som man ikke har noen mulighet til å tre ut av» (Gilje og Grimen, 1995, s. 155). Denne sirkelen eller spiralen viser hvordan materialet som fortolkes, får sitt innhold gjennom refleksjoner rundt det teoretiske grunnlaget, erfaringene og nye erfaringer og kunnskaper. Nye tolkninger vokser frem underveis i forskningsprosessen som «helhet» og består av «deler» i form av vekselspill mellom teori, erfaring og nye kunnskap.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i min forforståelse om tema, min egen erfaring som voksen innvandrer og plassering innen sosiokulturelt læringssyn på en side, og empirien, data og realiteten som jeg møter på skolen hvor prosjektet foregår, på den andre siden.

3.3 Metodevalg og datainnsamling

Det er vanlig å bruke ulike metoder i kvalitativ forskning. Jeg har valgt semistrukturert intervju og ikke deltakende observasjon som datainnsamlingsmetoder. Fielding & Fielding (ref. i Maxwell 2013, s.102ff) kaller involvering av ulike metoder for *triangulering*. En triangulert strategi og bruk av flere metoder for datainnsamling fører til en bestemt kontroll av innsamlet data. Ved å bruke forskjellige metoder undersøker forskeren sterke og svake sider av disse metodene og vurderer om de bekrefter eller avkrefter en bestemt konklusjon. Triangulering utvikler mer sikker forståelse av forhold som blir studert og gir da muligheter å utvikle mer troverdige tolkninger enn om en kun hadde basert seg på en metode. Flermetodisk tilnærming gir også mulighet til å få informasjon om ulike aspekter av fenomenene som studeres eller informasjon om forskjellige fenomener. Ulike metoder i en studie komplimenterer hverandre og gir rom for ekspansjon. Maxwell (2013, s. 103) påpeker at selv om intervjuer ofte er en effektiv og gyldig måte å forstå andres perspektiv på, kan observasjon gjøre det mulig for forskeren å trekke inn slutninger om perspektiver som man ikke kunne oppnå ved å stole eksklusivt på intervjudata. Bruk av ulike metoder er mer verdifullt for å få frem ulike perspektiver og slik gi grunnlag for en breiere forståelse av fenomenet som studeres.

Videre presenterer jeg intervju og observasjon som innsamlingsmetoder.

3.4 Intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s.20) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Et intervju er interaksjon mellom to personene, «et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de aktørene som iscenesetter intervjuets samtalekontekst og den kontekst som bestemmer hva aktørene sier» (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 22ff). Forfatterne skisserer en intervjuundersøkelse som en lineær utvikling gjennom syv faser: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

Tematisering er det første steget i en intervjuundersøkelse. Tema for denne masteroppgaven er lærere og andre ansatte ved en skole sine erfaringer med opplæringstilbudet til flerspråklige elever i en liten kommune hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring. Neste steg er planlegging og gjennomføring av intervju. I planleggingen tar man hensyn til alle syv intervjuetapper (Kvale & Brinkmann, 2015). Man planlegger med henblikk på å innhente den kunnskapen som er viktig for oppgaven. Det er også nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål i løpet av intervjuet. Man må sette seg godt i intervjupersonens situasjon for å utforme spørsmål om de temaene som skal tas opp i intervjuet.

Som jeg har nevnt i innledningen, har jeg fått mulighet til å være med i et prosjekt på en ungdomsskole. Jeg visste ingenting om skolen og hadde kun den informasjonen som man kan finne på skolen sin webside. I desember besøkte jeg og 3 andre masterstudenter den aktuelle ungdomsskolen. Der presenterte vi tema for masteroppgaven. Etter at prosjektbeskrivelsen hadde blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata, (vedlegg 1), sendte jeg melding til rektor (vedlegg 2) og spurte om tillatelse å begynne feltarbeidet. Rektoren satt meg i kontakt med skoleveilederen og assisterende rektor. Det var viktig for meg å få mer grunnlag før jeg laget en intervjuguide, fordi, som sagt, jeg visste ingenting om skolen eller elevene. Jeg sendte informasjonsskriv til lærer (vedlegg 3), brev til foreldre (vedlegg 4) til rektor og veileder på skolen og avtalte første dato for besøk.

Det første uformelle møtet og intervjuet med min skoleveileder var på skolen. Vi presenterte oss, og jeg stilte noen spørsmål om skolen, elevene og timeplanen.

Etter samtalen med skoleveilederen var jeg med og observerte noen undervisningstimer. Jeg kommer senere til observasjon som innsamlingsmetode.

Etter den første dagen på skolen hadde jeg bedre grunnlag for å lage en intervjuguide. Denne intervjuguiden ble tilpasset fire forskjellige grupper (se vedlegg 5, 6, 7 og 8): for lærer som underviser i grunnleggende norsk, for spesialpedagog, for kontaktlærer og for assisterende rektor.

Jeg valgte semistrukturert intervju, som kjennetegnes ved stor fleksibilitet. De spørsmålene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene bestemmes underveis (Thagaard, 2013). Dette ga meg mulighet til å følge informanten sin fortelling, men samtidig sørge for at de spørsmålene som jeg syntes var viktige for oppgaven og problemstillingen, ble diskutert i løpet av intervjusamtalen.

Skoleveiledelen foreslo følgende plan for observasjoner og intervjuer.

Tabell 4 Plan for observasjoner og intervjuer i uke 7 og 8.

TIME	ONSDAG	TORSDAG
1	Uformelt intervju/samtale L1	
2	Observasjon 1 i klassen 10.trinn KRLE	Observasjon 2 i klassen 8.trinn Grunnleggende norsk
3	Observasjon 3, 5 på grupperom 10.trinn Grunnleggende norsk (begge ukene)	Intervju L2
4	Observasjon 4 i klassen 8.trinn Samfunnsfag	Intervju L3
5	Intervju L1	Intervju L 4

I uke 9 fikk jeg mulighet til å intervju L5.

Mens intervjuer gir meg informasjon om informantenes perspektiver på det som foregår i undervisningssituasjon, gir observasjoner mulighet til å se og beskrive det som foregår i klasserommet. I det neste delkapittelet presenterer jeg observasjon som innsamlingsmetode.

3.5 Etnografisk inspirert observasjon

Atkinson og Hammersley (1994, s. 248) definerer etnografi som samfunnsforskning som legger vekt på å utforske naturen av bestemte sosiale fenomener, i stedet for å teste hypoteser om dem. Etnografisk forskning har tendens til å arbeide primært med ustrukturerte data og kanskje undersøke bare ett case.

Som jeg har nevnt ovenfor, begynte jeg feltarbeidet mitt på skolen med et uformelt intervju og hadde mulighet til å observere noen timer på skolen den samme dagen. Da jeg spurte skoleveilederen min om jeg trengte å si noe om hva jeg gjorde i klassen, sa han at det ikke var nødvendig. Det var ofte flere voksne i klassen på grunn av praksis og liknende prosjekter, så elevene var vant med å ha nye ansikter i klassen hele tida. Skoleveilederen sa også at det var

fire elever med flerspråklig bakgrunn i denne klassen. Elevene hadde ikke bodde så lenge i Norge og benyttet tilbudet i grunnleggende norskopplæring.

Sarby skriver at «hver feltsituasjon er annerledes og en har flaks når en møter gode informanter, er på rett sted og til rett tid. (...) Faktisk er det å ha mange vellykkede episoder i feltet skyldes lykke og ofte ikke så mye sofistisert planlegging. Mens mange mislykkede episoder skyldes like mye uflaks som dårlig vurdering (ref i Bryman 2012, s. 431).

3.5.1 Feltnotat

Bryman (2012, s. 447) påpeker at feltnotatene bør være ganske detaljerte oppsummeringer av hendelser og oppførsel og forskerens innledende refleksjoner om dem. Observasjoner handler både om det vi kan se og høre.

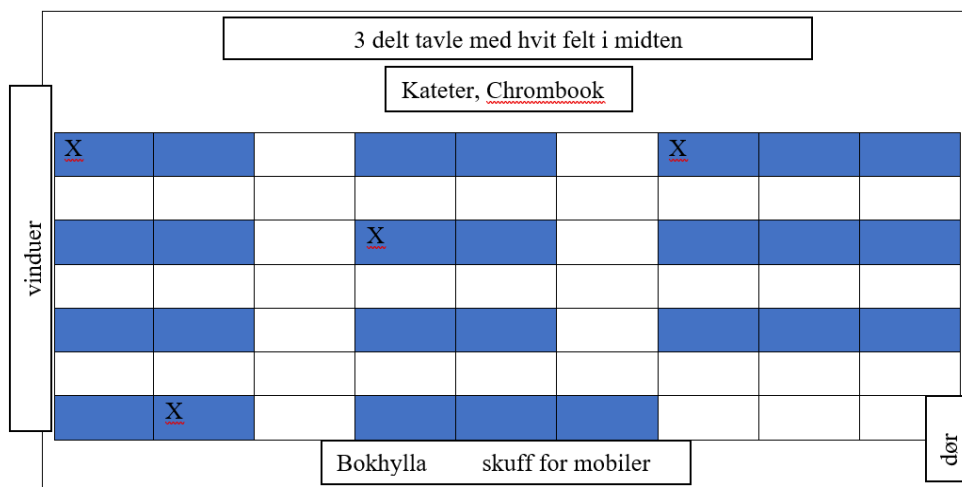
Der var jeg med min notatbok og satt på stolen bak i klasserommet og noterte det som jeg så og hørte: hvem, hva, hvordan. Jeg var litt usikker om hvor mye jeg skulle skrive og om det som jeg gjorde forstyrret lærerne og andre elever. Men som jeg har nevnt ovenfor var elevene vant med å ha «fremmede» i klasserommet.

Nedenfor følger to eksempler på feltnotatene som jeg gjorde i uke 7.

Først laget jeg en skisse av klasserommet. I løpet av observasjonen markerte jeg med et kryss de elevene som fikk hjelp fra L1. Jeg regnet med at disse var flerspråklige elever som trengte ekstra støtte i timene. Etter observasjonen fikk jeg det bekreftet med oppfølgingsspørsmålene.

Observasjon1 – Ordinærklasse

Figur 4 Ordinær klasserom.



Klasserommet til 10.trinn er rektangulært og ligger i 3.etasje. Veggene er malt i lyse farger og det er forskjellige fagplakater på veggene. Ved døra henger det et plakat med klasseregler. På veggen framme i klasserommet er tavla som består av 3 deler (to grønne tradisjonelle tavler på sidene og whiteboard i midten). Det er en prosjektor overfor tavla og ledninger koblet til Chromebook som ligger på kateteret framfor tavla. På veggen bak henger forskjellige plakater som elevene har laget selv. Det er står fraser som «smil», «vis omsorg», «bry deg» skrevet med tusj og store bokstaver. Under plakatene er ei bokhylle og det står en skuff hvor elevene legger mobiltelefonene før oppstarten av timen.

Det ringer inn til andre time. Klokka er 09.25. Faglærer står ved kateteret. Støttelærer står ved bokhylla bak i klasserommet. Jeg sitter nærmest døra på en stol uten pult. Det er 26 elever i klasserommet, fire av disse elevene, markert med X på Figur 3, er flerspråklige elever. Elevene sitter to og to eller i gruppe på tre elever. Alle elevene har Chromebook og det er kun det jeg ser på pultene i denne timen. Klasserommet er ikke stort, og det er nok plass mellom radene for en person å gå forbi.

Mål og plan for timen står på tavla:

1. *Prøve*
2. *Skriv en plakat*

Faglærer hilser og forklarer hva eleven skal gjøre i denne timen. Første delen er å skrive en prøve i Chromebook. Elevene åpner Chromebook og begynner å jobbe. Faglærer og støttelærer går rundt og ser at alle har åpnet rett fil. Støttelærer har mest fokus på flerspråklige elever, men hjelper også andre elever.

Støttelærer står ved siden av en pult og snakker med en flerspråklig elev. Jeg hører ikke hva de snakker om. Støttelærer peker på noe på skjermen. Eleven nikker og skriver noe i Chromebook. Støttelærer går fram og spør om noe eleven, som sitter framme til venstre. Hun nikker og fortsetter å skrive. Det kommer beskjeder i løpet og etter prøven. Lærerne går rund og ser hva elevene skriver. Mange elever er ferdige etter ca 20 minutter. Da kommer en beskjed fra læreren: «De som er ferdige med prøven og levert, kan åpne tekst og begynne å lese.» Klokka er 09.52. Støttelærer kommer til meg og sier: «Jeg er med klassen 30 minutter i denne timen og har planleggingstid etterpå. Jeg går nå. Du kan sitte og observere mer.» Støttelærer går.

Faglærer deler elevene i grupper. Det ser sånn ut at det er en flerspråklig elev i fire grupper. Elevene setter seg i grupper og begynner å jobbe. Faglærer går bort til ei gruppe og snakker med en flerspråklig elev. Jeg ser ikke at de flerspråklige elevene deltar i diskusjon. De hører og ser på andre elever, men de snakker ikke. Faglærer snakker igjen og da svarer den flerspråklige eleven.

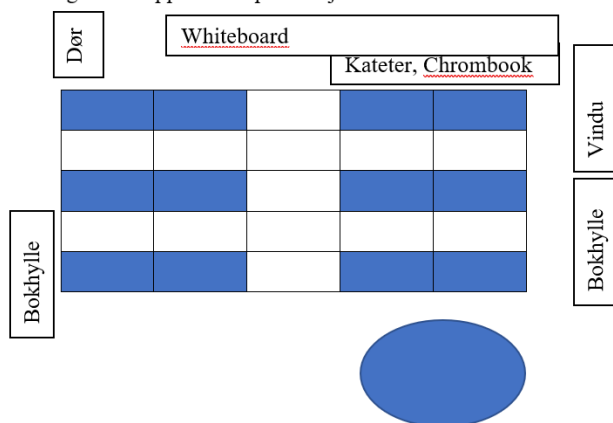
Faglærer oppsummerer timen og elevene går ut og ha friminutt (13.februar, 2019, kl. 09.25-10.25).

I friminuttet stilte jeg spørsmål til støttelærer om organisering av denne timen og fordeling av arbeid mellom lærerne. Det som kom fram, blir beskrevet i resultatdelen under kategori «Organisering og gjennomføring av undervisning».

Senere samme dag fikk jeg mulighet til å observere en time med kun flerspråklige elever på grupperom. Det er en norsktime og elevene får undervisning i grunnleggende norsk, mens resten av klassen har vanlig norsktime. Nedenfor følger notater fra denne timen.

Observasjon2 – Språkstasjon

Figur 5 Grupperom «Språkstasjon».



Grupperommet ligger i 2.etasje ved siden av mediateket og mat og helse sal. Dette er et rom med plass til 15-16 elever. Det er 6 dobbelpultur og et rundt bord.

Veggene er hvite, og det henger plakater om forskjellige matematiske tema. På en av de veggene er et plakat der det står: HUSK Subjekt Verbal Objekt. Det er også en plakat med klasseregler. Det er to store bokhyller i klasserommet med forskjellige bøker. Ei bokhylle har bøker som er relatert til faget grunnleggende norsk. Jeg kjenner disse igjen siden jeg har brukt dem selv og noen fagbøker fra forskjellige trinn. I den andre hylla er det faktabøker om dyr, fisk, planter, fenomener ol.

Det er en prosjektor ovenfor tavla og jeg ser ledningene. Læreren kommer med sin Chromebook og kobler det til ledningene. Bildet vises på skjerm. Det er en tekst med overskrift.

Klokka er 10.35 og det ringer inn til tredje time. Læreren står ved siden av kateteret, elevene står ved pultene. Det er åtte elever i klasserommet. Jentene sitter med jentene guttene med guttene. Jeg sitter ved det runde bordet og det er en annen praksisstudent til stede.

Læreren sier: «God morgen, vær så god og sitt ned. De som hadde prøven i dag, var det vanskelig?»

En elev svarer: «Noe var vanskelig, men noe var greit. Jeg visste svaret.»

Læreren sier: «Dere som skal ha prøven i neste timen, masse lykke til.» Elevene smiler.

Læreren sier: «Plan for timen: lese en tekst og se på en film. Husker dere hva «demografi» betyr?»

En elev svarer: «Geografi?»

Læreren: «Nei, **demografi**, ikke geografi.»

En elev rekke opp hånda og svarer: «Når vi lærer om befolkning.»

Læreren: «Ja, det stemmer, det er befolkningslære. Vi lærer om størrelse, struktur og spredning av befolkning. Ja, det er om fødsel og migrasjon, aldring og død. Nå skal vi lese en tekst og diskutere.»

Læreren begynner å lese så stopper ved enkelte ord og spør: «Hva betyr *urbanisering*?» Så gjentar læreren igjen langsomt *ur-ba-ni-se-ring* og peker på ordet på skjermen. En elev rekker opp hånda og svarer: «Når folk flytter til byer.»

Læreren leser teksten videre og stopper ved noen ord. Læreren og elevene diskuterer mye, stiller veiledende spørsmål, gir eksempler og elevene kommer fram til svaret. Jeg tenker: «Det er mye Vygotskij. Mye dialog her og læreren hjelper mye.»

En av elevene er aktiv hele veien og svarer på spørsmål. Han snakker tydelig og forståelig. Han svarer riktig og finne gode forklaringer og eksempler. Andre elever svarer også hvis de blir spurt. En av elevene sitter helt stilt og rekker ikke opp hånda. Det er den samme eleven som var i forrige time og fikk mye støtte både av læreren og faglærer. Jeg tenker: «Forstår han det som er sagt i klasserommet? Har han noe type vansker? Er det en gutt som sitter og tenker på noe annet?» Jeg noterer: Matteus effekten: «de rike rikere og de fattige fattigere.» OBS spør læreren etterpå.

Klokka er 11.20. Elevene har lest teksten, diskutert ord og begreper og svart på spørsmål etter teksten.

Læreren: «Nå skal vi se en film om demografi. Filmen er på engelsk med danske subtitler. Dere kan se filmen hjemme en gang til og høre på ulike språk.» Viser i menyen hvordan de kan velge språk.

Elevene ser på film til det ringer. (13.februar, 2019, kl. 10.35-11.35).

Disse casebeskrivelsene illustrerer undervisningssituasjoner i ordinærklasserom og på grupperom hvor flerspråklige elever får forskjellige typer støtte og veiledning.

3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene med lærerne ble gjennomført etter observasjonene i forskjellige undervisningssituasjoner på et møterom, som var reservert på forhånd. Jeg satt på en side av bordet og informanten på den andre.

Informantene var kjent med tema til masteroppgaven gjennom informasjonsskriv (vedlegg 3) som ble sendt på forhånd av skoleveilederen min. Før intervjuet startet, oppfrisket jeg temaet og formålet med intervjuet. Jeg minnet også om personvern og retten til å trekke seg og ikke svare på spørsmål hvis man ikke ønsket det. Jeg ba om å underskrive samtykkeerklæring og informerte om at intervjuet ble tatt opp på diktafon.

Før opptaket ble avsluttet, ble informantene spurt om det var noe mer å tilføye, og om de ønsker å se transkripsjonene. Jeg har brukt noen minutter etter intervjuet for å skrive noen notater om hvordan stemningen var på intervjuet og en del detaljer som jeg syntes var viktige for oppgaven. En av informantene ønsket å se på transkripsjonene som jeg sendte per e-post etter transkribering og anonymisering.

Både observasjonene og intervjuene, det vil si den flermetodiske tilnærming, ga meg mulighet til å sikre forståelse av det som ble sagt i intervjuet og det som jeg hadde sett i undervisningssituasjonen. I tillegg fikk jeg mulighet til å bekrefte eller avkrefte det som jeg tolket av situasjonen med oppfølgingsspørsmålene etter observasjonene.

Lydopptak ble lagret på ekstern disk med kode. Jeg har skrevet noen notater på selve intervjuguiden, men disse ble makulert så fort jeg var ferdig med transkribering. Jeg var veldig glad at det var mulighet å bruke lydopptak. Det ville være umulig for meg å skrive alt som jeg fikk fra informantene og samtidig følge med i samtalen. Jeg har lagt en kodeliste i min notatbok og alle transkripsjonene som jeg først skrev i Word, ble anonymisert med en gang. Jeg lastet opp Word dokumenter i NVivo 12 program og dette programmet ble benyttet for koding. Lydfilene ligger fortsatt på ekstern disk med en kode og blir slettet når prosjektet er avsluttet. Både NVivo program og Word dokumentene med anonymiserte transkripsjonene er lagret på min datamaskin som er beskyttet med passord.

3.7 Analyse av data

Ifølge Thagaard (2013, s.32 ff) er den kvalitative forskningsprosessen preget av overganger mellom innsamling og analyse. Forskeren begynner analysen allerede under intervju og observasjon. I løpet av intervjuene og observasjonene skrev jeg merknader, som er markert med rød farge. Eksempler på disse er: «Her er det mye Vygotskij. Læreren stiller spørsmål og oppmuntrer elevene til å svare. De er så aktive! Mye dialog her!» (Observasjon 5). Jeg så den samme eleven som lite deltakende i forskjellige undervisningssituasjoner. Jeg skrev: «Forstår han det som foregår rundt ham? Er det språk? Er det noe annet han tenker på? Han er veldig lite deltakende. Hvorfor?» (Observasjon 1, 3, 5).

Jeg prøvde så godt jeg kunne beskrive det som jeg så og hørte og disse notatene var nyttige for oppfølgingsspørsmål og analyseprosessen.

Da jeg hadde intervjuet fem ansatte ved skolen og observert noen undervisningstimer konsentrerte jeg meg om analysen og tolkningen. Jeg var litt usikker om jeg hadde observert nok, om jeg har snakket med nok lærere for å konstruere data. Jeg avtalte med veilederen min på skolen, at jeg skulle ta kontakt hvis jeg trengte flere opplysninger.

3.7.1 Analysefaser

Thagaard påpeker at «det første trinnet i analyse av data innebærer å bli fortrolig med innholdet av data. Det er strategisk å lese grundig igjennom intervjuer og feltnotater før vi starter med å dele inn og klassifisere data» (Thagaard, 2013, s. 158). Jeg leste alle intervjuene og feltnotatene flere ganger, så tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden og laget først innledende noder i NVivo. Corbin & Strauss (ref. i Thagaard, 2013, s. 159) bruker begrepet «open coding», som vil si å være oppmerksomme og åpne overfor mønstre i data og identifisere temaer som en oppfatter som interessant. Det vil si at kodingen er en del av analysen, hva det er viktig å ta med og hva som er «teoridrevet» og hva som er «datadrevet» (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

Som jeg har nevnt ovenfor tok jeg utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden og laget noen hovednoder og begynte med teoridrevet analyse av data:

- Organisering og gjennomføring av undervisning
- Kartlegging og vurdering
- Tospråklig/morsmålsopplæring
- Spesialundervisning

Jeg leste intervjuene og observasjonsnotatene en etter en og kodet dataene i undernodene. Jeg plasserte disse nodene under hovednoder og det var flere undernoder som passet til flere hovednoder. I vedlegg 9 er alle nodene og undernodene presentert mer detaljert.

Nedenfor er eksempel på hvordan kodingen ble utført:

Tabell 5 Eksempel på koding i NVivo 12.

Hovednode	Undernode	Tekst
Kartlegging og vurdering	Tester, prøver, kartleggingsverktøy	- Vi bruker kartleggingsverktøy fra UDIR -Vi bruker kartleggingsmaterieill på forskjellige språk. Det visste vi ikke for 3 år siden. Men dette kartleggingsverktøyet er nå på flere språk. Da kan vi få oversikt over fagkunnskap fra før.
	Hvem har ansvar	-L1 er veldig flink. L1 har den beste kontrollen på språkstasjonen.
	Vurdering i fag	-Gruppen vi hadde for tre år siden hadde kun grunnleggende norsk og alle var fritatt for karakter. -Alle elevene har karakter hvis ikke foreldrene har søkt om å ha karakterfri. For å kunne søke om karakterfritak, må de ha en sakkyndig vurdering, som sier at eleven jobber mot andre mål enn sitt eget trinn. I grunnleggende norsk er det ikke karakter.

Braun & Clarke (2006, s.87) foreslår å fullføre tematisk analyse i seks faser:

Fase 1: *bli kjent med data* handler om å transkripsjon av data, lesing av data flere ganger og notering av hoved ideer til koder

Fase 2: *generere innledende koder* vil si å utvikle koder med interessante trekk fra data på en systematisk måte og organisere koder i meningsfulle gruppe på tvers av hele datasett

Fase 3: *kodesortering og tematisering* er å koble til mulige tema og samle datasegmenter under potensielle tema

Fase 4: *kontrollering av temaene* handler om å kontrollere om det er sammenheng innen tema, og om det er sammenheng i hele datasett. Man genererer et tematisk kart av analyse

Fase 5: *definering og navngiing av tema* handler om å oppruste og gi gode betegnelser som illustrer hva tema handler om

Fase 6: *produsering av rapport* er siste delen av analyse. Her produserer man en fortelling om hva forskningsspørsmål handler om, litteratur, og endelig rapport av analyse

Jeg hadde allerede bestemt hovedtemaer og ville vite hvilke erfaringer skolen har med organisering, vurdering, tospråklig/morsmålsopplæring og spesialundervisning. Jeg ble kjent

med data og leste transkripsjonene flere ganger, så begynte jeg å kode i allerede bestemte hovedtemaene. På denne måten ble fasene to og tre byttet om.

Fase fire ifølge Braun & Clarke (2006) handler om å kontrollere om det som er kodet under en node henger sammen. Etter at all kodingen ble gjennomført, leste jeg tekster i nodene. Neste skritt er å se på hele datasett og vurdere om det gir «nøyaktig presentasjon avhengig av den teoretiske og analytiske tilnærmingen» (Braun & Clakre, 2006, s. 91). Jeg leste teksten og så om det var nødvendig å re-kode, slette eller bytte nodene. Thagaard (2013, s. 167) mener at tolkningsprosessen preges både av de inntrykk forskeren får fra data, og fra teoretiske perspektiver. Det er på en måte interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens førforståelse og faglig forankring. I løpet av analysen har jeg hele veien vurdert om temaene har sammenheng med problemstillingen, om det er flere tema som har dukket opp og kan hjelpe å spisse forskningsspørsmål.

Jeg så at det kom tema, som kunne spesifiseres og reflekteres mer om: nye erfaringer i organiseringsprosessen, kartleggingen og organisering av spesial- og tospråklig/morsmålsopplæring. Da valgte jeg å lage en ny hovednode som jeg kalte «nye erfaringer for skolen og lærerne».

Når alle intervjuene ble kodet og kontrollert for sammenheng, skrev jeg et sammendrag til hver hovednode og formulerte temaene som jeg synes representerer de viktigste funnene i min undersøkelse. Med bakgrunn i analysen og tolkningen av data fra intervjuene og observasjonene har jeg kommet til tre hovedtema:

- I. Organisering og gjennomføring av undervisning
- II. Vurdering av fagkunnskap og behov for spesialundervisning
- III. Nye erfaringer for skolen og lærerne

Siste fase i dataanalyse er skriving av rapport. De tre hovedtemaene nevnt ovenfor danner strukturen i resultatkapitlet. Kvale og Brinkmann (2013, s. 137) påpeker at rapportering skjer ved at funnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt. Resultatene skal formidles i et faglig relevant perspektiv.

Leserne, ifølge Kvale og Brinkmann (2013, s.296), er «kunstgalleriet» og «rettsalen». Det vil si at forskeren må balansere mellom å skrive en fengslende historie og en formell

dokumentasjon av metode og resultater. Braun & Clarke (2006, s. 93) påpeker at analysen bør gi kortfattet, sammenhengende, logisk, ikke-repeterende og interessant historie, som dataene forteller innenfor og på tvers av temaer. Forskeren må gjengi dataene på en måte slik at leseren blir overbevist om verdien og gyldighet av analysen.

For å vurdere kvaliteten på en forskningsstudie må det tas stilling til gyldighet og troverdighet, samt om studien er utført på en etisk forsvarlig måte. I de neste delkapitler diskuterer jeg forskningsetiske utfordringer, validitet og reliabilitet.

3.8 Forskningsetikk

Ifølge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016, s.6) har universiteter et lovpålagt ansvar for at forskning, utdannings og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt nivå og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper.

Ulike etiske problemstillinger oppstår i alle de forskjellige fasene i et forskningsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2015). Først ble prosjektbeskrivelsen godkjent av Norsk senter for forskningsdata, (vedlegg 1), og alle som ble intervjuet fikk på forhånd informasjonsskriv om studiens mål og ga et fritt og *informert samtykke* (vedlegg 3). Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) påpeker at «informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, ... man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen.» I tillegg ble foreldrene informert gjennom skriv (vedlegg 4) at det var en observatør i klassen. Men siden ingen av elevene deltok i intervjuer, det var ingen bruk av video eller lydopptak i klassen, var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra foresatte (NESH, 2016).

Konfidensialitet i forskningen handler om at forskeren ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre deltakernes identitet. «Hvis en undersøkelse vil offentliggjøre informasjon som er potensielt gjenkjennelig for andre, bør deltakerne erklære seg innforstått med at identifiserbar informasjon offentliggjøres» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Hensynet til å beskytte deltakernes privatliv innebærer at en må anvende pseudonymer eller kodenummer når en transkriberer intervjuer (Thagaard, 2013, s. 28). Intervjudeltakerne fikk informasjon om at alt som kom frem skal bli behandlet konfidensielt og at alle dataene skulle anonymiseres. Jeg lagte kodeliste i min notatbok: L1, L2; L3 osv. På grunn av spesifikke arbeidsoppgaver, kunne de som jobber på denne skolen identifisere enkelte intervjuedeltakerne. Derfor var det

nødvendig å utelate deres oppgaver og omformulere med andre ord. Thagaard (2013, s. 227) understreker: «når prosjektet omfatter deltakere som tilhører samme nettverk, er det viktig at deltakerne leser og godkjenner manuskriptet før publisering.» Som jeg har nevnt ovenfor har alle intervjudeltakerne fått mulighet til å lese transkriberingene av intervjuene. I tillegg fikk skoleveilederen alle utkast av tekstene til denne masteroppgaven og drøfting av resultater diskutertes på veiledningsmøter på skolen. Alle lydfilene med intervjuopptak ble lagret på ekstern disk med kode og oppbevart i et låsbart skap. Transkriberingene ble anonymisert med en gang. Datamaskin er beskyttet med passord. Etter prosjektets slutt vil filene bli slettet på en forsvarlig måte.

Konsekvenser er noe man bør forholde seg i en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Det vil si at ideelt bør det være en balanse mellom det å delta i en undersøkelse og å få noe igjen for å delta. For intervjudeltakerne er det en mulighet til å si ifra om deres erfaringer med organisering og opplæringstilbudet til flerspråklige elever. Det som blir generalisert i denne masteroppgaven kan bidra til skolen sin egen praksis, og de resultatene og analysen i lyset av teori, og tidligere forskning på feltet kan være et innspill i skolens arbeid med flerspråklige elever.

3.9 Validitet og reliabilitet

Trianguleringen eller bruk av flere metoder styrker troverdighet ved analyse (Maxwell, 2013, s. 102). Forskerens konklusjoner vil ikke bare gjenspeile forutsetninger av en bestemt metode, men lar ham eller henne få en bedre forståelse av problemene som undersøkes fra forskjellige perspektiver. Flere kilder og metoder gir konklusjoner langt mer troverdighet enn bruk av bare en kilde eller metode.

Som jeg har nevnt ovenfor, har jeg utarbeidet intervjuguide som ble tilpasset fire forskjellige grupper ansatte ved skolen. Jeg stilte noen av de samme spørsmålene til fem forskjellige personer med forskjellige roller på skolen. Dataanalysen og refleksjonene rundt informantene sine svar ga meg mulighet til å konkludere om den sammen informasjonen bekreftes eller om det komme noe helt nytt og kontroversielt til det som jeg hadde hørt før.

Når det gjelder observasjoner, mener Atkinson og Hammersley (1994, s.249), at all forskning om mennesker er en form for deltakende observasjon, fordi vi kan ikke studere den sosiale verden uten å delta i den (Atkinson og Hammersley, 1994, s. 249). Det vil si at det er vanskelig å tenke seg at observatøren ikke påvirker situasjonen som observeres. På ene siden

er forskeren informasjonsinnsamler og på den andre siden er han eller hun direkte involvert i settingen som studeres og vil selv være et fokus for undersøkelsen. Observasjoner er preget av interaksjon mellom utforskningen av feltet og de spørsmålene som styrer forskerens aktiviteter. Om min tilstedeværelse i klasserommet eller informasjon om at jeg skulle være i klasserommet hadde påvirket situasjonene som observeres er vanskelig å konkludere. Som jeg har nevnt ovenfor var elevene vant til å ha noen voksne i klasserommet. Når det gjelder aktiviteter og undervisningsopplegg, kunne en også se at de oppgavene som elevene holdt på med og måten de jobbet med disse oppgavene var noe de hadde gjort før. Det vil si at det ikke så ut at noe hadde vært kunstig tilrettelagt spesielt for observasjonen.

Silverman (ref. i Thagaard, 2013, s.205) bruker begrep gjennomsiktighet («transparency»), som innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlag for de konklusjonene han eller hun kommer frem til. Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene. I dette kapitlet har jeg beskrevet metodevalg og veien som er gått med konkrete eksempler om hvordan oppgaven er konstruert og hva som ligger til grunn for konklusjonene. I det neste kapitlet presenterer jeg resultater. Begrepet reliabilitet referer til utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultatet (Thagaard, 2013, s. 202). Forfatteren påpeker at både reliabilitet og validitet styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. I drøftingskapitlet skal jeg koble sammen teori og tidligere forskning om opplæringstilbud til flerspråklige elever. Ved å sammenligne tidligere funn og resultater av denne oppgaven, ved å sette fokus på overføringsverdi mellom tidligere forskning, min forforståelse om tema og resultatene og tolkning av disse, kan en konkludere at resultatene er valide. Det kan også skje at resultatene av denne oppgaven samsvarer ikke med tidligere funn. Da må jeg sterkt argumentere for hvorfor resultatene er slik og dermed også styrke validiteten av oppgaven.

4. Presentasjon av analyse og resultater

I dette kapittelet presenteres de viktigste funnene i min undersøkelse. Med bakgrunn i analyse og tolkning av resultatene har jeg kommet fram til tre hovedtema:

1. Det første tema er «*organisering og gjennomføring av undervisning*». Dette tema presenterer opplæringstilbud til flerspråklige elever på prosjektskolen og hvordan undervisningen gjennomføres.
2. Det andre tema er «*vurdering av fagkunnskap og behov for spesialundervisning*». Her beskriver jeg hvordan lærerne vurderer og kartlegger elevenes måloppnåelse i norsk og andre fag, og hvordan spesialundervisning organiseres og på hvilket grunnlag.
3. Det siste delkapittelet handler om «*nye erfaringer for skolen og lærerne*» i arbeidet med flerspråklige elever.

4.1 Organisering og gjennomføring av undervisning

På prosjektskolen er det mange flerspråklige elever. Da jeg spurte en av informantene om hvor mange flerspråklige elever det var på skolen, var svaret: «det spørres hvor du setter grense for flerspråklighet» (L5). I høst hadde skolen en internasjonal dag og da var det ca 40 nasjonaliteter representert. Alle klassene fikk i oppdrag å presentere nasjonaliteter som de hadde i klassen, og her var elever fra Danmark, Tyskland, England, Syria, Eritrea, Latvia, Polen og andre land. Det er mange flerspråklige elever på skolen, men ikke alle trenger noe spesiell organisering i opplæringstilbudet. Denne masteroppgaven handler om ungdomsskoleelever som har bodd i Norge i noen år, eller som nettopp har kommet til landet og trenger tilrettelegging av undervisning. Mer konkret er det snakk om fem eller seks forskjellige språk og kulturer disse elevene representerer.

Informantene beskriver elevene som en veldig sammensatt gruppe. Det finnes elever som aldri har vært på en skole før, elever med lite skolebakgrunn og avbrudd i tidligere opplæring på grunn av flukt eller andre årsaker, og elever som har skolebakgrunn og gode førkunnskaper slik at de trenger lite tilrettelegging unntatt norskopplæring. En lærer forteller:

Det gikk veldig greit for den gutten som kunne engelsk. Han kunne så mye fra før og kunne kommunisere med andre i klassen. (...) det går bra med ham. Men jeg synes at det er utfordrende med den andre gutten og den jenta som ikke har skolebakgrunn. Det er utfordrende (L3).

En annen informant synes at noen elever lærer veldig sakte, mens noen andre bare «flyger av gårde» (L5). Det er stor forskjell mellom elever som har gått på skolen før, de har «knagger å

henge begreper på» og elever som hadde lite eller ingen skolegang. «Det er noen stjerneelever som lærer språket fort og trenger ikke en spesiell tilrettelegging i fag» (L5). «De klarer seg godt og får gode karakterer», forteller L3. Mens elevene som har ingen eller lite skolebakgrunn trenger mer tilrettelegging og det er ikke bare ny språkopplæring, «det handler om hele det nye begrepsapparatet som skal etableres» (L5).

4.1.1 Organisering av undervisning

Det kommer fram fra intervjuene at skolen har en handlingsplan og struktur for innskriving av elever. Når det gjelder flyktninger og elever som kommer til landet for å søke om asyl, får ledelsen informasjon fra NAV eller flyktningkonsulent i kommunen. Da organiseres det et innskrivingsmøte som regel med telefontolk, foresatte, eleven og en representant fra skolen. I løpet av dette møtet får skolen informasjon om hvilket språk eleven snakker, skolebakgrunn og informasjon som kan ha betydning for tilrettelegging av undervisningen. I neste kapittel beskriver jeg i flere detaljer hvordan faglig og språkkunnskap kartlegges på skolen.

Eleven blir plassert i en ordinær klasse fra dag en og får tilbud i grunnleggende norskopplæring på såkalt «språkstasjon». I praktisk-etiske fag som gym, kunst og håndverk, mat og helse, valgfag - fysisk aktivitet og friluftsliv er elevene sammen i ordinær klasse.

«Det er jo det sosiale. Det er viktig det. Det er mye språkinnlæringen som foregår. I stedet for at de skal ut av klassen og har sin egen opplæring, så synes vi at det er viktig at de er sammen med klassen, at de er til stedet i klassen» (L2).

En annen informant forteller: «Skolen, klassen vet om at det kommer en ny elev. Da får de være i gym, valgfag, kunst og håndverk, på en måte sakte inkludering i begynnelsen» (L1).

Antall timer i grunnleggende norsk er avhengig av elevenes behov. De elevene som er nyankommende og har lite norskkunnskap, har flere timer enn elever som klarer seg bedre språklig og faglig.

Elevene som var i klassen i de timene som jeg har observert, har fire timer særskilt norskopplæring og disse timene foregår parallelt med norsktimene som klassen har.

4.1.2 «Alle har forskjellige måter å lære på»

I oppstartfasen er det mye fokus på aktiv ordlæring. Informantene forteller at ord og begreper visualiseres og konkretiseres mest mulig. Det er også viktig å bruke flere sanser, mener en av informantene.

Alle har forskjellige måter å lære på, noen lærer gjennom å lytte eller snakke, mens andre lærer av å lese, skrive eller av å se. Derfor prøver jeg, så langt det er mulig, å organisere undervisningen slik at alle disse ulike læringsmetodene, eller strategiene blir brukt hver eneste time. Da øker også sjansene for å treffe alle elevene på minst ett av deres læringsområder (L1).

Det å ha små elevgrupper gir muligheter til å hjelpe alle. Mange flerspråklige elever får undervisning fire eller flere timer i uka når de jobber med tema «på en helt annen måte enn klassen gjør» (L1). De fire timene i særskilt norskopplæring brukes blant annet for å forberede elevene til timene som de skal ha i ordinær klasse. I tillegg får elevene støtte når de er i ordinær klasse, og informantene mener at dette gir resultater. «De elevene som har kommet lengst i språkutviklingen gjør det like bra, eller i noen tilfeller også bedre enn de faglig sterke “norskfødte” elevene» (L1, L3). Men det er en gruppe elever som ikke har kommet så langt, og de deltar også i de ordinære timene med hele klassen. «Dette gjør jeg bevisst fordi jeg vet at elevene, med litt hjelp, klarer å gjennomføre prøvene som hele klassen har. Dette ser jeg motiverer elevene og gir dem mestringsfølelse, samtidig som de blir mer inkludert i klassen» (L1). Det blir på en måte dobbelt støtte når elevene gjennomgår et tema og begreper på forhånd av undervisningen i ordinær klasse. «Når de har undervisning i klassen, da kan de iallfall henge litt med» (L1).

Det er mange redskaper og hjelpemidler som er brukt i timene. Først og fremst i form av lærerstøtte. I det neste delkapittelet presenterer jeg hvordan en støttelærer arbeider med flerspråklige elever i en ordinær klasse og hvilke andre midler brukes i undervisningstimer.

4.1.3 «Det er ganske mye tilrettelegging i klassen»

I tillegg til opplæringen i grunnleggende norsk i små grupper, har elevene støtte i klassen i timene som for eksempel samfunnsfag, KRLE, naturfag. Ressursene som brukes i klassen er både lærere og assistenter, men også tekniske verktøy som for eksempel Chromebook. En av de informantene forteller: «De elevene som trenger mye hjelp, får hjelp i større grad, med ekstra støtte, ekstra opplæring. (...) Chromebooks og google translate kan brukes, men det kan være krevende» (L1).

Observasjon 1 (kap. 3 Observasjon 1. Ordinær klasse.) illustrerer hvordan støttelærer jobber med flerspråklige elever i en ordinær klasse. Støttelærer jobber parallelt med faglærer, forklarer og støtter de flerspråklige elevene med veiledende spørsmål og hjelper der og da i en ordinær undervisningssituasjon. Andre informanter formidler også at det er «ganske masse

tilrettelegging i klassen, fordi det er en del av ressurser i klasserommet, så vi får liksom til ei gruppe» (L4).

Alle elevene på skolen har sin egen Chromebook. I alle observasjonene har jeg sett at elevene bruker Chromebooks både for å lese tekster, for å løse oppgaver og for å besvare prøver. Bruk av Chromebooks gir umiddelbart tilgang til elektroniske ordbøker, bilder, illustrasjoner, Wikipedia og andre redskaper som kan hjelpe å forstå fagstoff.

Når det gjelder undervisningen i grunnleggende norsk bruker lærere temabaserte lærebøker som for eksempel *Norsk start*, *Ny i Norge*, *Norsk Pluss Ungdom* og egentlig «alt mulig» (L2). Lærere bruker mange forskjellige typer bøker og kilder, så får elevene et arbeidshefte for å jobbe med oppgaver. Men disse læremidlene er ikke populære. En av lærerne forteller, at elevene liker å jobbe «med andre ting» (L2). Elevene foretrekker å jobbe med praktiske ting og prate om ting. «De lærer mye gjennom å snakke. De liker best det» (L2).

Når det gjelder hjelpemidler på morsmål som for eksempel websiden *morsmål.no* hvor en kan finne mange fagtekster, ordbøker, bildebøker på morsmål og norsk, så er disse ikke brukt i undervisningen på grunn av «vi har elever som ikke kan lese på morsmål, så jeg vektlegge det veldig lite» (L2). Men bruk av tegn er til stor hjelp i oppstartfasen. En av informantene kan tegnspråket og sier:

Jeg har kunnskap i tegnspråk, så jeg bruker mye det. Jeg bruker gester, tegn og kroppsspråk som språklig støtte. Når det kommer elever som kan ingenting norsk, og ingenting engelsk, så kan jeg påstå, at etter timen er ferdig, så kan de noe likevel. Vi kommunisere gjennom tegnspråk. De kan noe på grunn av det visuelle. Vi bruker gester og visuelle hjelpemidler (L2).

Noen elever får støtte av morsmålsassistent. Skolen har erfaring med tospråklige assistenter og denne type støtte beskriver jeg i det neste delkapitlet.

4.1.4 «Drahjelpen»

Skolen har erfaring med undervisning med morsmålsstøtte. En av informantene beskriver morsmålsassistenter som «drahjelpen».

De hjelper elevene faglig. Og de forstår norsk, og de kan på en måte gjerne også spør seg fram til hva ord betyr. Mens en elev som ikke har knagger å henge det på, finner det vanskelig å spørre. De vet ikke hva de skal spørre om. (...) Vi kunne ha hatt flere, som kunne være den drahjelpen. Det skulle ha vært fantastisk (L5).

Generelt har prosjektskolen veldig positiv erfaring med morsmålsassistenter. Informantene forteller at for tre år siden, da mange flyktninger kom til landet, var det helt fantastisk å ha en lærer som kunne enkelte ord på arabisk. «Det skaper jo en relasjon», - forteller L5.

Tidligere hadde skolen morsmålsassistenter, og «det var veldig bra. (...) Det med morsmålsstøtte kunne være til stor hjelp for elevene uten skolebakgrunn» (L3). Da jeg spurte informantene om morsmålsstøtte kunne hjelpe disse elevene å lære norsk fortere og å komme i gang med faglæring, forteller en av lærerne: «Ja, helt sikkert» (L2). Det kom også fram at lærerne ønsker å ha masse morsmålsassistenter, som kunne dekke alle språkene på skolen. «Det er gjennom det første språket vi lærer best» (L2).

Altså som norsklærer vet jeg at det er helt avgjørende for elevens språklæring. Både deres morsmål og for språket som skal læres. (...) Jeg synes at det skulle være kjempebra å ha morsmålslærere (L4).

En annen informant synes at det også er viktig å ha morsmålsassistenter for elevens trivsel: «Iallfall at elevene har den tryggheten, at noen kan forklare til dem på deres eget språk. De er på en måte brobyggere mellom skolen og eleven» (L2).

Som en kan se bruker prosjektskolen tilgjengelige ressurser og har et positivt syn på språklæring gjennom det første språket. Informantene synes at det er absolutt en fordel å kunne ha morsmålslærere og assistenter på skolen, spesielt for de elevene som ikke har skolebakgrunn. De hjelper å bygge relasjoner og gir elevene trygghet og mulighet til å formidle gjennom morsmål, språket som de behersker best.

4.1.5 «Det har blitt bedre samarbeid med kontaktlærerne»

Informantene synes at samarbeidet mellom språklærer, støttelærer i klasse og kontaktlærerne er et viktig område for å gi elevene best mulig opplæring og hjelpe dem å bli inkludert i klassen. Det kom fram fra intervjuene at lærerne har jevnlig diskusjoner hvor de tar opp spørsmål rundt den enkelte elev. Det kan være både faglige, sosiale og andre mer familiære saker. Dessuten organiseres det fagsamlinger for å oppdatere hvilke temaer det skal jobbes med de kommende ukene. «På denne måten kan jeg forberede elevene til timene de skal ha i den ordinære klassen i disse ukene» (L1).

En informant har erfaring fra en annen skole, der en lærer var alene med 27 elever uten noe støtte. «Det var helt umulig. Da måtte jeg springe rundt og tilpasse ulike undervisningsopplegg for at elevene skulle få oppleve mestring. Det er mye bedre her på

denne skolen» (L4). Informanten forteller: «Jeg kjører et opplegg, så har jeg forskjellige grupper, som andre lærere går inn i» (L4).

Når det gjelder antall timer og ressurser i klassen, varierer det mye. Noen klasser har støttelærer kun 30 minutter. Noen timer foregår uten ekstra støtte, og da må faglærer ta seg av alle elevene i klassen. I eksemplet illustrert i en av observasjonene (Feltnotat. Observasjon1) var støttelæreren til stede kun 30 minutter. Den sisten halvdel av timen måtte faglæreren hjelpe alle elevene.

En av informantene oppsummerer at skolen har kommet langt når det gjelder opplæringstilbudet til flerspråklige elever. Det er bedre struktur og system, og det blir gjort forbedringer i små skritt.

Det siste året, synes jeg, har vi sakte, men sikkert landet på banen. Elevene som har behov for hjelp, får hjelp. Språkstasjonen er mer systematisk, og det har blitt bedre samarbeid med kontaktlærerne og de ordinære klassene. Elevene har oversikt og mer trygghet (L1).

4.1.6 Oppsummering

De flerspråklige elevene ved skolen har ulike bakgrunn, førkunnskaper og behersker forskjellige språk. Skolen har en handlingsplan og struktur når det gjelder opptak og organisering av undervisningen. De nyankomne elevene har undervisning i grunnleggende norsk i små grupper og får støtte i klassen i andre timer. Undervisningen er tilpasset elevenes nivå og det er ressurser i klassen som sørger for at elevene opplever mestring og deltakelse i undervisningen. Morsmålsstøtte brukes i undervisningen hvis det er tilgjengelige ressurser, og alle informantene mener at det er til stor hjelp. De utfordringene som skolen møter i organiseringen, og hva informantene synes kunne forbedres, kommer jeg tilbake i det siste delkapitlet (kapittel 4.3) som handler om nye erfaringer.

I det neste delkapitlet presenterer jeg funnene som gjelder kartlegging og vurdering av elevprestasjoner i fag, samt vurdering om behov for spesialundervisning.

4.2 Vurdering av fagkunnskap og behov for spesialundervisning

Å kartlegge elever fra språklige minoriteter er hjemlet i lovverket (Opplæringsloven, § 2-8).

Kommunene skal kartlegge språknivå til eleven før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring og kartleggingen skal også utføres underveis i opplæringen for å vurdere om elevene har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge vanlig opplæring i skolen.

Allerede på innskrivingssamtalen kartlegger representanter fra skolen elevens forkunnskaper. Skolen bruker UDIR sitt kartleggingsverktøy med språkbiografi og stiller spørsmål om tidligere skoleerfaringer: «Det er type spørsmål som: hva språk snakker du og hvor lenge har du lært dem osv. Har du gått på skolen? Kan du lese? Kan du skrive på morsmål? De spørsmålene der» (L5). Etter den første kartleggingen får elevene et enkeltvedtak i særskilt norskopplæring og får undervisning i grunnleggende norsk i en liten gruppe. Det er ledelsen som har ansvar for å skrive vedtaket og å organisere opplæringstilbud til nyankommen elev. Som jeg har nevnt ovenfor varierer antall timer ut fra eleven sitt behov. Nå er praksisen på skolen at elevene får undervisningen i grunnleggende norsk parallelt med klassen sin undervisning i norsk.

Skolen bruker kartleggingsmaterieill *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som er utarbeidet av UDIR (2007). Det følger ikke noen kartleggingsprøver med dette verktøyet, så skolen bruker prøvene som lærerne lager selv og kartleggingsprøver utarbeidet av Trondheim kommune. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå tre i grunnleggende norsk, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne.

4.2.1 «Det er bedre å ha en to'er enn ingen karakter»

Det gis ikke karakter i grunnleggende norsk. Men når det gjelder andre fag har «alle elevene karakter hvis ikke foreldrene har søkt om å ha karakterfri. For å kunne søke om karakterfritak, må de ha en sakkyndig vurdering, som sier at eleven jobber mot andre mål enn målene for trinnet» (L2).

Når det gjelder vurdering i fag oppmuntret lærere på skolen til at alle elevene får karakterer. En av de informantene synes at «det er bedre å ha en to'er, enn ingen karakter. Og det gjelder jo alle elevene» (L5).

Elevene som har bodd flere år i Norge, får karakterer i alle fag og alle informantene gir uttrykk for at de klarer seg bra. En av lærerne forteller: «Han gutten, han klarer seg godt faglig, fikk faktisk «fem» på en prøve før jul. I de temaene vi jobber nå, er han veldig reflektert, han klarer seg veldig bra» (L3).

Når det gjelder elevprestasjoner, så sier en av informantene at det er forskjell på å tilegne seg kunnskap på norsk og å presentere kunnskap på norsk.

Det går mye dårligere for dem å presentere kunnskap på norsk. Man kan ha tilstrekkelig kompetanse i norsk, men det er avhengig av hvilken arena er det

tilstrekkelig (...) det er forskjell på et nivå og en karakter. Det er et nivå som sier at eleven har «dugleik», altså at han mestrer å følge med klassen, men han får det aldri rett (L4).

Jeg tolker det slik at når det gjelder kunnskapstilegnelse, så legger informantene vekt på at elevene klarer å følge med i timene, tilegne seg ny kunnskap, jobbe med tekster og oppgaver. Men når det gjelder prestasjon og presentasjon, å presentere denne tilegnete kunnskapen, stilles det større formelle krav til rettskriving, setningsoppbygging, tydelig og forståelig uttale og til det å presentere noe. Hvis noe ikke kan forstås på grunn av språklige ferdigheter, «da straffes elevene for det» (L4).

4.2.2 «Skolens praksis med spesialundervisning»

Det er to steg ved vurdering av retten til spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud eleven skal ha. Det handler om å vurdere om eleven får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet eller ikke, og å avgjøre hvilket opplæringstilbud eleven skal ha dersom det viser seg at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet og dermed har rett til spesialundervisning.

Som det ble nevnt ovenfor kartlegger lærerne tidligere språklige erfaringer og faglige kunnskaper allerede på innskrivingssamtalen. Avhengig av hvilken skolebakgrunn eleven har, henvises elever med manglende skolebakgrunn til Psykologisk Pedagogisk Tjeneste (PPT). Det er noen elever som har gått på barneskolen før de begynte på ungdomsskolen og da ble vurderingen gjort der. «Vi får masse informasjon derifra. Vi følger denne informasjonen, den IOPen som ble lagt på barneskolen. Alle de elevene på 8. trinn er *IOP elever*. *De har en sakkyndig vurdering*» (L1).

De elevene som henvises til PPT, får som regel sakkyndig vurdering og det utarbeides individuell opplæringsplan (IOP) som eleven følger i fag som matte, engelsk og eventuelt sosial kompetanse der det er nødvendig. Skolen trenger ikke sakkyndig vurdering for å gi grunnleggende norskopplæring. Skoleledelsen fatter et enkeltvedtak og eleven får noen timer i grunnleggende norsk avhengig av eleven sin behov.

4.2.3 «Det går ikke så fort ...»

Det har vært tilfeller der elevene ikke fikk sakkyndig vurdering med en gang. «Det går ikke så fort in noen tilfeller. (...) Det har noe med erfaring å gjøre. Vi hadde tilfeller da vi skulle melde opp mye tidligere» (L1). Ventetiden for å få en sakkyndig vurdering varier og avhengig av ventelisten i PPT. I noen tilfeller måtte skole venter ca. ett og et halvt år for å få en

sakkyndig vurdering. I et tilfelle måtte læreren finne en løsning og brukte ressursene til en annen elev som hadde en sakkyndig vurdering og fikk spesialpedagogisk hjelp. En lærer forteller:

Så satte vi henne sammen med en annen elev. Det er en gutt som hadde IOP. Så var hun mye med ham. Da fikk jeg egentlig kjeft fra administrasjonen, når de oppdaget det, fordi hun ikke hadde IOP. Hun skulle egentlig være med klassen (L3).

Den lange ventetiden førte til at eleven ikke fikk IOP men en rapport, som viser at eleven har gode evner, men skårer dårlig på noen områder i sammenheng med manglende grunnskoleutdanning.

En annen lærer forteller at det tok ca. ett år fra henvisningen til eleven har fått på plass både sakkyndig vurdering og ressurser. Kontaktlæreren henviste eleven i august, så var det flere møter med PPT og sakkyndig vurdering kom etter et par måneder. Men det «kommer ikke noe penger med denne vurderingen» (L4). På slutten av skoleåret må skolen «skaffe penger eller bare bytte om på penger. Hvis det ikke er noe mer penger på dette budsjettet, så får vi ikke noen ressurser» (L4). Det viser seg at både tid og penger spiller en rolle i organisering av spesialundervisning til elever som har behov for det. Men det kom også fram at det finnes løsninger på denne problemstillingen. En lærer forteller:

Det brukes en og den samme ressursen for flere elever og så lenge det ikke skade denne gruppa, kanskje er det bra for denne gruppa, at det blir enda flere, så putter vi eleven der. Det å være fleksible og finne løsninger selv om det ikke er penger, det hjelper jo elevene (L4).

Som en kan se, tar det i noen tilfeller tid å få ressursene på plass og organisere undervisningen for enkelte elever, men i enkelte tilfeller lar det seg løse med de tilgjengelige ressursene allikevel.

4.2.4 Oppsummering

Lærerne har et system på kartlegging av elevens språkferdigheter, språkutvikling og resultatene dokumentert i et skjema, kartleggingsverktøy, utarbeidet av UDIR. Eleven får ikke karakter i grunnleggende norsk, men skolen anbefaler at elever får karakterer i andre fag. Hvis opplæringen organiseres etter en individuell opplæringsplan, kan en søke fritak fra karakterer. Det er forskjell på å tilegne seg kunnskap og å presentere den, mener en lærer. Det handler mye om skjønn i vurderingen. Selv om eleven ligger på et visst språknivå og oppfyller kompetansemålene i grunnleggende norsk, gir det ikke garanti for at elevene presterer på samme nivå som etnisk norske medelever.

På prosjektskolen er det et system for vurdering om en elev har behov for spesialpedagogisk hjelp. Etter innskrivings samtalen henvises alle elevene uten skolebakgrunn til PPT og de får en vurdering om spesialundervisning i de første månedene etter at de har begynt på skolen. Ventetiden varierer, og noen ganger er ressursene ikke på plass før det neste skoleåret. Stort sett fungerer samarbeidet godt, og skolen finner løsninger på best mulig måte.

4.3 Nye erfaringer for skolen og lærerne

Jeg velger å kalle dette temaet «nye erfaringer for skolen og lærerne» og fikk inspirasjon fra en av informantene som ikke ser på arbeidet med flerspråklige elever som en utfordring og sier at «en får masse forskjellige perspektiver på ting» (L4). Det kan være krevende i noen situasjoner, men som helhet ser lærerne på hele arbeidsprosessen som nye erfaringer og muligheter.

4.3.1 «Det er en berikelse»

Som jeg har nevnt ovenfor er det mange flerspråklige elever på skolen og de har forskjellig bakgrunn. Lærerne synes at «det er herlig å ha et så fargerikt fellesskap og lære om andre kulturer. Det er bra for andre elever både for å lære om andre kulturer og å skjønne hvor godt de har det i Norge» (L3). «Jeg tenker det er en berikelse for oss på skolen. De er fantastiske elever» (L5). En annen lærer forteller: «Det er mye positivt! De har kjempemange ressurser med seg i forhold til kunnskap om en annen kultur som de representerer. Det har vi mye å lære av» (L2).

Lærerne ga uttrykk for at i noen undervisningstimer, som for eksempel KRLE, opplever alle «dybdeløring i konkretisering. (...) Da vi snakket om ulike seremonier, som dåp, konfirmasjon, bryllup ol, hadde vi noen i klassen som kunne fortelle hvordan de har det i hjemlandet. Kjempespennende!» (L2). Det vil si at i noen timer får elever og lærere høre historie og fortellinger fra flerspråklige elever som har erfaringer fra sine land og vil dele disse erfaringer med andre. En annen lærer forteller:

Det er en veldig sosial gjeng. Vi får masse forskjellige perspektiver på ting. Når vi har samfunnsfag, og bare det å ha tilhørighet til en annen kultur, eller det å ha tilhørighet til andre regler, og de er ganske åpne, og da kan jeg spørre dem. Jeg tror det kunne være verre hvis jeg ikke kunne spørre dem. Men jeg spør om hvordan dere gjør det og det i det landet du bodde før? Og elevene forteller (L4).

For tre år siden, da mange flyktninger kom til landet, fikk skolen mange nye elever. Situasjonen var slik at de nye elevene bokstavelig talt ikke hadde noe med seg. De trengte alt fra klær til skolesaker. En informant forteller: «nesten daglig var det en med sekk eller

pennalhus til de nye elevene, fordi de ikke hadde det de trengte. Det skapte jo fellesskap, ute i hele kommunen» (L5). Det å gjøre noe godt for dem som trenger hjelp, å samle seg og å finne løsninger, skaper fellesskap og felles tenking. Skolen tenker ikke bare på om elevene har det som trengs på skolen, men om de har et godt nok undervisningstilbud. I det neste delkapitlet beskriver jeg hvilke tanker informantene har om tilbudet.

4.3.2 «Er det det vi må tilby?»

Det er gjort et systematisk opplegg rundt flerspråklige elever på skolen, men en av informantene synes at «selve lovverket, det er veldig romslig tolkning der» (L5). Det er ikke tydelige retningslinjer om hva skolen må tilby og hva en skole kan tilby. «Er det det vi må tilby?» (L5). Det er ønskelig at det var en tydelig regel i §2.8. En ønsker å ha et bestemt antall timer som må tilbys i grunnleggende norsk og bedre tolkning om hva «tilstrekkeleg dugleik» i norsk er. Det følger ingen prøver med UDIR sitt kartleggingsverktøy og mange beslutninger tas på en lærers subjektive vurdering av tilstrekkelig kunnskap i norsk.

På innskrivingsamtaler kartlegger skolen eleven sine tidlige språklige erfaringer og skolebakgrunn. Men de fleste «kommer helt uten papirer» (L5). Altså vet ikke skolen om det som eleven fortelle stemmer og om de har lært noe i det hele tatt. «Så når de sier at de har deltatt i matte og de har gjort det ene og det andre, så ser vi veldig fort i løpet av de første ukene- nei, her er det ikke på det nivå vi tenkte. Det er mer grunnleggende» (L5). Da må skolen teste om igjen og finne ut hvilket nivå eleven ligger på og eventuelt henvise til PPT.

Det skjer noen ganger at en elev med flerspråklig bakgrunn kommer midt i året. Det er lagt opp timeplan i grunnleggende norsk på trinn i forhold til nivå til elevene vi allerede har, så kommer en ny elev helt uten norskkunnskap og trenger grunnleggende norsk. «Da sliter vi litt. (...) Det matcher ikke. (...) Det er vanskelig å tilpasse timeplanen, men vi prøver jo alltid. Vi prioriterer norskopplæring, så neste år legger vi jo mer vekt på andre fag i timeplanen» (L5).

Som jeg har nevnt ovenfor får elevene støtte og hjelp i noen timer i løpet av skoledagen. En lærer ønsker at skolen kunne hjulpet enda mer i noen fag, som for eksempel naturfag. Han mener at «dette er et fag som oppfattes særlig vanskelig for våre flerspråklige elever. (...) Her tror jeg tospråklig opplæring ville gjort mye nytte» (L1).

4.3.3 «Vi trenger mer informasjon og vi trenger å huske på dem hele veien»

En lærer forteller at hun opplever at det kan være vanskelig å tenke hva som kan være krevende for de flerspråklige elevene når det gjelder fagstoff. Hva type oppgaver klarer

eleven å gjennomføre og hva er det som hun eller han aldri mestrer på egen hånd. En må huske å tilrettelegge hele veien. En annen lærer forteller om hennes erfaringer i timen når hun var alene med hele klassen. Hun sier: «Jeg så det med en gang, at det var for vanskelig» (L3). Oppgaven som elevene skulle jobbe med var å besvare spørsmål med egne ord, og teksten var for komplisert. Da sier læreren: «Neste gang, tenker jeg, skal jeg lage en quizlett hvor denne eleven skal kun koble to kolonner: begrep og forklaring, ikke skrive forklaringen selv. Så det er en utfordring å komme på og huske å lage noe spesielt og tenke om de klarer å gjennomføre dette» (L3).

Det er helt åpenbart at å tilrettelegge undervisningen til flerspråklige elever, krever kreativitet og kunnskap om elevens tidligere erfaringer og faglig bakgrunn. Det er ekstra arbeid for lærerne å huske å tilpasse opplegget, spesielt krevende kan det være når det ikke er ekstra støtte i noen timer.

4.3.4 «Det er bare flaks!»

Skolen har et veldig positivt syn på morsmålsstøtte, og ovenfor har jeg beskrevet tilfeller da elever fikk hjelp av morsmålsassistent. Dette delkapittelet handler om erfaringer med å rekruttere morsmålsassistenter til skolen.

Når det gjelder tilbud om tospråklig fag- eller morsmålsopplæring, er det krevende å rekruttere lærere eller assistenter med tilsvarende kompetanse. En av informantene uttrykte at i en liten kommune er morsmålslærer en forbigående stilling. «Det er ikke attraktiv stilling, vi får ikke søkere. Vi har vært ute og spurt, men ikke fått» (L5). Skolen har vært i kontakt med voksenopplæringen i kommunen om de kunne få rekruttert noen voksne studenter til morsmålsassistent jobben, men «de er opptatt av sine ting, eller har ikke lyst til å jobbe på skolen» (L5).

Det er også muligheter å kjøpe plasser i en større nabokommune, men «det blir jo dyrt», forteller L5. Skolen var nødt til å gjøre det med enkelte elever, men det er alt for dyrt å ordne slike tilbud til alle flerspråklige elever.

Skolen kunne har fått nytte av fem eller seks forskjellige morsmålslærere, men på grunn av manglende ressurser, både søkere og penger, er det ikke mulig å tilby morsmåls- eller tospråklig fagopplæring til alle.

Vi har ikke midler til å ansette en språkassistent som skal serve bare en elev. (...) Vi klarer ikke å få tak i en som kan matte, norsk, engelsk, så du får ikke alt i en person.

En må ha mange forskjellige fag for å kunne har gjort det grundig. (...) Vi får ikke tak i en språkassistent som også kan drive fagopplæring.

Etter at jeg var ferdig med feltarbeidet, fikk skolen en ny flerspråklig elev som ikke kunne norsk og «det er flaks at vi har denne morsmålsassistenten på skolen nå,» - forteller en av informantene. Midt på skoleåret, når alle planene og timeplanen er lagt, er det ikke lett å plassere en elev uten norskkunnskap i en gruppe eller klasse. Denne assistenten fikk rolle som brobygger og støtter denne nye eleven i en oppstartfase, rett og slett som en privat tolk.

4.3.5 «Hva ønsker vi?»

Det viser seg at alle informantene ønsker det samme når det gjelder organisering av undervisning til flerspråklige elever: «mer ressurser» (L1, L2, L3, L4, L5). Det er ønskelig med full dekning for flerspråklige elever som trenger hjelp i kjernefag som matte og engelsk i alle timene, også fag med mange fagbegreper som for eksempel naturfag og samfunnsfag. Det kom også fram i intervjuene at det er ønskelig med en innførings-, heldagstilbud i intensiv norskopplæring når elevene kommer som nye til skolen. «Fordi man får de litt opp fort, på et nivå der de kan delta i undervisningen i klassen, så får de det faglige etter hvert» (L5). En annen informant forteller at det var bedre før. Skolen hadde flere ressurser og «nå blir det stramt inn og de vil ha disse elevene så fort som mulig i klassene» (L3). En av informantene synes at elevene behøver en systematisk oppfølging av tilbakemeldinger og hjelpe å utarbeide gode presentasjonsstrategier. Det tolker jeg slik at elevene burde ha en lærer som jobber med tekstanalyse og hjelpe med presentasjonsteknikker.

Morsmålsstøtte er kjempeviktig og hjelper «å bygge relasjoner» (L2). Selvfølgelig er det viktig å ha fagkompetansen, men en av de informantene mener at skolen kunne ha lært disse assistenten faglig til «en viss grad når det gjelder å kunne hjelpe med begreper og sånn» (L5). Alle informantene utrykte at morsmålsstøtte skulle være til stor hjelp og kunne forbedre tilbudet både i faglig og inkludering sammenheng. En informant forteller:

Jeg ønsker at vi hadde morsmålsassistenter som kan norsk godt og kunne ha vært en slags brobyggere. I forhold til at de kunne ha forklart hva kultur er i Norge, forklart også til oss hva kultur er i Syria for eksempel. Det hadde vært enda bedre for oss. Noen hadde tid til å snakke til elevene og skjønnte dem godt, og kunne forklare godt. Det hadde vært bra» (L5).

4.3.6 «Vi inkluderer men ... »

Det å ha mer informasjon om elevenes sine erfaringer fra før spiller en viktig rolle når det gjelder relasjonsbygging, tilrettelegging og inkludering i klassen. En av informantene forteller:

Jeg savnet ikke minst informasjon, kunnskap om elevens bakgrunn. Hva har akkurat denne eleven opplevd? Erfaringer? Det savner jeg veldig. Jeg følte at jeg trengte det som lærer hvis jeg skal hjelpe dem best mulig, så bør jeg vite mest mulig. (...) Hvordan hadde de det før? Opplevelser, det kan være mye psykologi inni her. Når eleven er i klasserommet, fysisk, med han befinner seg i en helt annen plass. (...) Jeg tenker at han savner hjemlandet sitt, bekymringer som de har, hverdagen, som vi ikke ser da. Hvis du ikke er fokusert, er det vanskelig å lære noe (L1).

Her ser vi at en lærer trenger informasjon om elevenes tidligere erfaringer og en lærer blir på en måte psykolog som kartlegger og vurderer mulige årsaker til atferden som en møter i klasserommet. Det har jeg også observert i undervisningen. I observasjonstimer 1, 3, 5 var en elev veldig stille. Han rakk ikke opp hånda, han snakket ikke med de andre medelevene, han leste i boka og svarte skriftlig på oppgavene. Jeg tenkte: «Er det med hans personlighet å gjøre eller er det på grunn av manglende språk. Hvorfor velger han ikke å delta? Tenker han på noe annet? Er det tidligere traumatiske opplevelser?» Det kan være vanskelig å forstå.

En av informantene synes at det er vanskelig å gjenkjenne om en elev har «kulturkrise eller identitetskriser, eller noe annet. (...) Jeg føler at vi ikke har kompetanse. Dette med elever som har opplevd sånne ting som vi andre ikke kan tenke oss» (L5). Det er vanskelig å vite hva som er årsaken til at noen elever er så innestengte og lite deltakende. «Da trenger vi egentlig hjelp utenfra i slike situasjoner, for skolen klarer ikke å ha spesialkompetanse på alle ting. Men en skulle ønske at vi hadde hatt mer kompetanse på bygget som gjerne lettere kunne gjenkjenne ting tidlig» (L5).

I en annen observasjonssituasjon, da elevene var delt i grupper og det var flerspråklige elever i nesten hver gruppe, merket jeg at de flerspråklige elevene var lite deltakende i diskusjon. Jeg tenkte: «Hvorfor tar de ikke ordet? Tør de ikke? Er det språkbarriere? Forstår de oppgaven? Hvorfor snakker de kun når læreren spør dem?» Som jeg har nevnt ovenfor, er det støtte i klassene og alle tilgjengelige ressurser brukes for å hjelpe flerspråklige elever i klassen.

Friminuttene og matpausene organiseres også slik at alle får noen å sitte med og snakke med, *men* «det handler om å ta og å gi» (L3). Informanten forteller:

Hun (flerspråklig elev) kan ikke bare sitte og vente at andre kommer og tar kontakt med deg og du er ikke ute noe selv, sant? Det var et problem, at hun satt bare på sin stol og ventet, at de andre skulle ta kontakt uten å forstå at hun skulle gi. Men det største problemet var at vi prøvde, og prøvde, og prøvde å få medelever til å sette seg med henne i matpausen, at de skulle være sammen med henne til gymsalen og det var så lite napp. De er ikke rasistiske disse elevene her. (L3).

Sitatet overfor viser at vilkår om deltakelse mellom elevene er avhengig av både dem som skal inkluderes og dem som inkluderer. Alle må gjøre noe for å lykkes, en kan ikke bare sitte og vente at noen tar kontakt med deg for å snakke. Det handler om holdninger og om innsatsen som begge parter gjør for å være sammen.

Det kom fram fra intervjuene at lærerne prøver så godt de kan å lage felles arena og vilkår for deltakelse. De prøver å finne grunnen til at flerspråklige elever ikke samhandler med andre elever og ofte er for seg selv eller med andre flerspråklige elever som er i lik situasjon. En av informantene forteller at hun kalte inn til et ekstraordinært foreldremøte og la fram problemene for foreldre: «Hvordan klarer vi å inkludere de fremmedspråklige? Vi har snakket med alle elvene og må gjøre noe» (L3). Så kom det fram: «Ei jente syntes at det var pinlig. Hun, (flerspråklig elev), hadde så lite ordforråd at hun syntes det var dumt å snakke om det som hun hadde på brødsboksen og der ordforrådet til den andre jenta strakk til» (L3). En annen lærer forteller: «Ungdommen er ofte seg selv er nok. De tar jo ikke ansvar for andre i utgangspunktet» (L4). Her ser vi at språket og kommunikasjon er viktige faktorer i relasjonsbygging. På grunn av manglende språk er det vanskelig å kommunisere og dermed bygge noe relasjon. I tillegg mener en av de informantene at «ungdommen ikke ønsker å gjøre dugnad for andre uten å få noe igjen» (L4).

Inkludering på prosjektskolen, handler om å ha alle elevene på de samme læringsarenaene og å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Lærerne viser under observasjonene og forteller i intervjuene, at de jobber på en slik måte at alle elevene kan delta både i faglige og friminuttaktiviteter. En av lærerne synes at det er viktig å skape en felles arena for alle elvene hvor de kan samhandle og ha det gøy. Informanten forteller:

Men så tenker jeg at humør er kjempeviktig for ungdommer, eller å dele liv, oppleve en likhet med seg selv og andre. Og hvis en er på felles arena, eller litt sammen (...) den personen opplever det samme som jeg opplever, og det gjentar seg noen ganger, så knyttes de jo sammen (L4).

En annen lærer tok kontakt med foreldrene til en flerspråklig elev og spurte om hva eleven gjorde på fritida. Hun fant ut at eleven gjorde lite utenom skolen. Den eneste aktiviteten som hun deltok i, var kor i kirka sammen med andre flerspråklige. Da spurte læreren om eleven hadde lyst til å delta i noe som kommunen eller forskjellige menigheter organiserte for ungdommene. Først var faren veldig skeptisk, men til slutt ga han tillatelse til at denne eleven går på aktiviteter med ungdommer fra skolen. Hun fikk følge med andre og de andre norsktalende elever tok godt vare på henne. «Da strålte hun!» - forteller L4.

Det kom videre fram i et intervju at en av lærerne ønsker å tilby gratis leksehjelp til disse elevene og hjelpe dem språklig når hun blir pensjonist. «Jeg har også sagt til rektor, hvis vi får nye flerspråklige elever, kan jeg komme og jobbe gratis. Det kan jeg.»

I tillegg til de overnevnte tiltakene startet skolen et kurs for flerspråklige elever uavhengig av hvor lenge de har bodd i Norge. L1 forteller: «Dette kurset heter FLEXid (Fleksible identiteter) og skal kurse elevene gjennom ulike temasamlinger for å bevisstgjøre dem om deres bakgrunn som noe positivt, som en ressurs.» På nettsiden av FLEXid fant jeg beskrivelse av metodikken og den bygges på mange ulike faktorer, blant annet bruken av «motiverende samtale» (FLEXid, 2019ff). Det handler om å stille spørsmål på en sensitiv og åpen måte slik at deltakerne inspireres til å starte en refleksjonsprosess. I tillegg til korte undervisningssnutter som presenterer tematikken og drøfting i gruppe har kurset mange praktiske øvelser som rollespill, film- og musikk-snutter, individuelle oppgaver og gruppeoppgaver i de enkelte temaene. På prosjektskolen er FLEXid et nytt prosjekt for skolen, og kurslederens tilbakemeldinger er veldig positive. Elevene synes at dette kurset hjelper dem å finne seg selv og kurslederen virker som en psykolog og en som hjelper dem i denne prosessen.

4.3.7 Oppsummering

Skolen er åpen for nye erfaringer og ser på mangfoldet på skolen som mulighet til å se på ting fra forskjellige perspektiver. Det er mange ting lærerne synes fungerer, og skolen legger til rette for elevene med flerspråklig bakgrunn så godt de kan med de tilgjengelige ressursene. Det kom fram fra intervjuene at alle lærere ønsker mer ressurser i klasser. Noen synes i tillegg, at det er nødvendig med systematisk oppfølging av tilbakemeldinger til disse elevene for å fremme deres prestasjoner på skolen. Det er vanskelig å inkludere elevene, og lærerne synes at de ofte trenger mer kompetanse for å gjenkjenne ting som krever spesial oppfølging, for eksempel traumeopplevelser og liknende.

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra analysen av intervjuene. Hvordan disse funnene kan forstås, skal jeg se nærmere på i lys av teori og tidligere forskning i det neste kapitlet.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil resultater fra datamaterialet drøftes og settes i sammenheng med teorien og tidligere forskning som ble presentert i denne masteroppgaven. Drøftingen vil søke å besvare studiens to forskningsspørsmål:

Hvordan tilrettelegger en skole i en liten kommune opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn?

Hvordan ivaretas prinsippet om inkluderende opplæring i undervisningen?

Drøftingen er organisert omkring to tema: *organisering og tilrettelegging av undervisningen* som besvarer det første forskningsspørsmål, og *språklæring i en flerkulturell skole og i et inkluderende fellesskap* som besvarer det andre forskningsspørsmålet.

5.1 Organisering og tilrettelegging av undervisning

Opplæringsloven er et sentralt virkemiddel for likeverdig opplæringstilbud. Det er en sentral politisk ambisjon å sikre likhet i kvaliteten på opplæringstilbudet på tvers av kommuner. Samtidig gir formuleringen av opplæringsloven, mer konkret § 2-8, et åpent rom for tolkning og krav til kommunene når det gjelder særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Selv om prosjektskolen har et system for opptak og organisering av undervisning til flerspråklige elever, viser analysen av intervjuene, at det er en del usikkerhet om opplæringstilbudet til elever med flerspråklig bakgrunn. Rettigheter til elever er regulert i opplæringsloven, men lovverket gir ikke tydelige retningslinjer om hvordan tilbudet skal organiseres og gjennomføres, og om kommunen *må* tilby morsmåls- eller tospråklig fagopplæring. Måten å organisere undervisningen på kompliseres ved det faktum at flerspråklige elever på prosjektskolen representerer en veldig sammensatt gruppe som hører til forskjellige kulturer, snakker ulike språk og har forskjellige forkunnskaper og skolegang. Elever som nettopp har kommet til landet har ikke familienettverk i Norge, og heller ikke en stor vennekrets. Skolen er av stor betydning for flerspråklige elever som arena for kunnskapstilegnelse, men også for sosialisering og integrering i det norske samfunnet.

Ifølge Bakers typologi, presentert i kapittel 2.2.3, bruker prosjektskolen en *svak* form for språkopplæring som kjennetegnes ved at en flerspråklig elev plasseres direkte i en ordinær klasse sammen med et flertall av majoritetsbarn som behersker opplæringspråket. Modellen kan beskrives som «språkdrukning med overgangsstøtte», og innebærer at elever får

kompeniserende undervisning i en eller annen form og grad (Engen & Kulbrandstad, 2004, s.205). Svake former for tospråklig opplæring har, i forskjell til sterke former, enten enspråklig eller begrenset tospråklig som språklig resultat. Mens sterke former har tospråklig og dobbelt lese- og skrivekyndighet som resultat. På prosjektskolen får elevene for det meste støtteopplæring i og på norsk, i noen tilfeller, får noen elever morsmålsstøtte. Morsmålsbruk i undervisningen kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet.

Som jeg har nevnt i kapittel 1, har ikke denne studien som mål å undersøke hvilke metoder for flerspråklig opplæring som er mest effektive med tanke på skoleresultater, men sikter å sette fokus på det som lærere ved prosjektskolen vektlegger i arbeidet med flerspråklige elever.

Opplæring i grunnleggende norsk skjer på tvers av trinn og undervisningen er gjennomtenkt og ut fra elevenes behov. I intervjuene uttrykker informantene at det er ønskelig å ha tydeligere retningslinjer om hvilket tilbud skolen må ha og hvilket tilbud skolen burde ha. Det burde være avklart hvor mange timer elevene skal ha og bedre beskrivelse og retningslinjer for vurdering av elevenes språkkunnskaper. Skolen tilbyr fire timer i grunnleggende norsk til elevgruppen som er på skolen nå. Tidligere hadde de flere timer og hadde intensivt opplæring i grunnleggende norsk. Resten av skoledagen er de sammen med medelever i ordinære klasser. Det er veldig viktig for elevenes læringsutbytte hvordan undervisningen legges opp i de enkelte fagene.

Som jeg har nevnt i kapittel 2, er appropriasjon den grunnleggende metaforen for læring i den sosiokulturelle tradisjonen. Språkutviklingen skjer i samhandling med andre, og gradvis blir måtene å snakke og oppføre seg på lært og tatt i bruk. Interaksjon med andre og utvikling av muntlige ferdigheter er helt sentralt for god språklæring. Når flerspråklige elever får varierte muligheter til å bruke språket i faglige sammenhenger, og i interaksjon med andre elever, får de gode sjanser til å høre på andre og prøve å snakke selv.

I alle observasjonene har jeg eksempler på at det er lagt arena for samhandling og kommunikasjon i timene. Det er mye dialog i undervisningen både på grupperom, og i ordinær klasse. Spesielt vil jeg trekke fram arbeidsmåter på språkstasjonen med forberedelse til undervisningen i den ordinære klassen. Det er dialog hele veien! Lærer og elever i fellesskap diskuterer og utforsker et tema, og elevene kommer fram til løsninger på oppgavene gjennom diskusjon og samhandling. Læreren stiller veiledende spørsmål og stimulerer elevene til å reflektere rundt begrepene for å komme fram til svaret.

Språket er det viktigste redskapet for å kunne kommunisere og tilegne kunnskaper i fellesskap. Den sosiokulturelle teorien legger til grunn at språket har tre funksjoner. Når elever lærer spontane begreper, noe en kan peke på, handler det om språkets utpekende funksjon. Når en elev lærer mer komplekse akademiske begreper, bruker han eller hun språkets semiotiske funksjon og tilegner seg innhold og betydninger av begreper gjennom vekselspill mellom det som Vygotskij kaller for «indre» og «ytre» tale. På denne måten lærer elevene nye begreper utover egne personlige erfaringer og læreren hjelper å skape «forbindelse mellom barnets hverdagslige referanserammer og erfaringer på den ene siden, og de måtene å forstå verden på som er relevante i institusjonelle og mer akademiske sammenhenger, på den andre» (Säljö, 2016, s. 122). Ved å lære seg et språk, lærer elevene å anvende den språklige ressursen til å skape kontakt med andre. Elevene utvikler seg både språklig og faglig gjennom å delta i faglige resonnementer og dermed kommer språkets retoriske funksjon til uttrykk.

Gruppearbeid er ofte brukt i timene i ordinære klasser. Elevene får mulighet til å finne svar på spørsmål, jobbe sammen med et prosjekt eller diskutere en problemstilling i ei gruppe. På denne måten får de anledning til både å gi og få hjelp, finne felles løsninger og gi respons. Selv om i noen tilfeller flerspråklige elever var lite aktive, fikk de hjelp fra medelever og støttelæreren for å komme fram til svaret eller løsningen på oppgaven. En kan se på dette som veien i den nærmeste utviklingssonen. De flerspråklige elevene kommer til timen i ordinær klasse forberedt i forhold til begrepene, og har dermed plattform for videre læring. Lærer eller medelever er på en måte redskap som hjelper elevene videre i læringsprosessen til fremtidens kunnskap som skal oppnås.

Analysen viser at undervisningen på prosjektskolen reflekterer de tre praktiske pedagogiske prinsipper formulert av Hart og Drummond (se kapittel 2.4.4). Undervisningen er organisert slik at den er tilgjengelig til alle. Elevene får den nødvendige støtten enten fra læreren eller andre ressurser i klassen og får mulighet til samarbeid enten individuelt eller i grupper. Elevene får mulighet til å utbytte ideer, tanker og følelser og bidra til felles utvikling på sine egne premisser. De elevene som trenger hjelp mest, får den i de fleste av timene. Lærerne stoler på elevene og har en sterk tro, at elevene klarer å gjennomføre oppgaver som er tilpasset deres språklige muligheter.

Alle elevene på skolen har Chromebooks og disse er ofte brukt i undervisningen både for å lese fagstoff og for å besvare oppgaver. I tillegg viser analysen av intervjuene at i

grunnleggende norsk bruker lærere forskjellige lærebøker og alt som er tilgjengelig av læremidler. Som en kan se er det snakk om forskjellige redskaper og midler som hjelper i opplæringsprosessen. Undervisningen foregår mesteparten på norsk, og i følge av informantene har prosjektskolen et bedre system nå. Faglærer samarbeider med støttelærer, kontaktlærer og informantene synes at dette er et viktig område for å gi elevene best mulig opplæring og hjelpe dem både faglig og sosialt.

Skolen har et system for kartlegging og vurdering av språkutvikling. Men det kom fram fra intervjuene at lærerne savner mer presis veiledning i hvordan en bestemmer nivået som de flerspråklige elevene er på i språkutviklingen sin. Det er et stort rom for tolkning i kartleggingsmateriell *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Det er mye skjønn som brukes når skjemaene i kartleggingsmaterialet fylles ut og lærerne ønsker seg tekster, eksempler og prøver som kan peke på måloppnåelse og nivåpassering ut fra dette verktøyet.

Flerspråklige elever skal i utgangspunktet ta igjen etniske norske elever når det gjelder språk og fagutvikling på norsk. Teoretisk sett skal de lære like mye på kortere tid. Men her må en være realistisk og henvende til forskning som peker på at det ofte tar flere år å tilegne seg tilstrekkelige språkferdigheter i andrespråket (Cummins, 1979). Det handler om hvilket språknivå den enkelte må beherske for å fungere i sitt dagligliv. *BICS* (se kapittel 2.2.2) viser til daglig- og kontekstavhengig språk, og læres i løpet av ett til to år, mens *CAPL* (avansert og komplekst skolespråk) tar lengre tid til å utvikle. Både resultatene og sunn fornuft peker på at det blir mer krevende for ungdomsskoleelever, som hadde manglende skolebakgrunn fra før, å lære seg akademisk språk og være i stand til å følge vanlig undervisning i ordinær klasse. Men en av informantene synes at «elevene med litt hjelp, klarer å gjennomføre prøvene som hele klassen har. Dette ser jeg motiverer elevene og gir dem mestringsfølelse, samtidig som de blir mer inkludert i klassen» (L1).

Studien til Engen (se kapittel 2.5) eksemplifiserer en skolemodell med gode resultater hos flerspråklige elever. Denne studien har et sterkt fokus på de spesifikke utfordringene knyttet til flerspråkligelevers læringssituasjon. Både på prosjektskolen og i studien til Engen, foregår undervisningen mesteparten på norsk. Engen utpeker faktorer som forklarer skoles faglige suksess, og disse er arbeidsplanlegging, ekstrastudietid og velutviklet skolemediatek. På prosjektskolen har lærerne godt samarbeid og alle vet hva de skal gjøre i timene, hvilket tema klassen skal jobbe med, og generelt er det lagt et godt tilbud til de flerspråklige elevene med tilgjengelige ressurser og støtte i klassen. Den andre faktoren, som Engen peker på, bruk av

ekstratid i kombinasjon med spesielle kurs, er noe prosjektskolen kan tenke på i sitt utviklingsarbeid. Det kom fram fra intervjuene at lærerne ønsker full ressursdekning på flerspråklige elever, som ikke har tilstrekkelig kunnskap i norsk for å følge vanlig undervisning i samfunnsfag, naturfag og KRLE timer. I tillegg kunne skolen tenke på et utvidet tilbud til flerspråklige elever i form av kurser etter skoletid. På denne måten går elevene ikke glipp av vanlig undervisning og får flere timer for å lære seg norsk. I disse kursene kunne elevene jobbe med tekstanalyse, lære nye begreper, presentasjonsteknikk og diskutere forskjellige tema. Når det gjelder den tredje faktoren som Engen peker på, tilgang til et velutviklet mediatek, så har alle elevene på prosjektskolen Chromebooks, noe som gir umiddelbart tilgang til forskjellige muligheter for nettbaserte ressurser. Det er åpenbart at det er potensial og muligheter for utvikling av tilbudet, men jeg kan fastslå at de er mange fellestrekk mellom studien til Engen og undervisningspraksisen på prosjektskolen.

5.1.2 Betydning og bruk av morsmålstøtte i undervisningen

Vygotskij var den første som hevdet at individets morsmål og andrespråk bidrar gjensidig til hverandres utvikling (Øzerk, 1996, s. 179ff). Vygotskij sammenligner morsmål og andrespråk med spontane og akademiske begreper. På samme måte som det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom disse to begrepestypene, mente han at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmål og andrespråk. Når en lærer et andrespråk, bruker en meninger en allerede har lært på morsmålet. Av den grunnen spiller individets velutviklede kunnskaper om eget språk en viktig rolle for tilegnelsen av et andrespråk. Cummins (1979) hevder at erfaring med ett språk gjør det lettere å lære alle andre språk. Dual-isfjell-modell (se kapittel 2.2.1) viser hvordan det første språket eller morsmål er gjensidig avhengige av hverandre. Ifølge Øzerk (1996, s. 194) består fundamentet til isfjelltoppene av felles kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser, og til meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom dem. Det vil si hvis en elev har et godt utviklet morsmål, vil opplæringen i det andrespråket gå lettere. Da har elev «flere knagger å henge begreper på» (L5). Hvis en elev vet hva begrepet «kontinent» betyr på morsmål, da trenger han eller hun å lære kun det nye ordet på andrespråket og ikke betydningen av begrepet. Man refererer til tidligere kunnskap og erfaringer gjennom kjente begreper på morsmål, og en utvikler og lærer en ny form av det samme begrepet på et nytt språk. For nyankommende elever er det helt essensielt å kunne lære noe på et språk de forstår, men det er også viktig for de som er godt i gang med å lære seg norsk som andrespråk. Bruk av morsmål i opplæring eller tospråklig fagopplæring gir elever muligheter til å få forklaring

på et språk de forstår best. Dette kan bidra til at elever fortsetter å utvikle fagkunnskaper også i den perioden når norskkunnskapene er for svake til at de kan tilegne seg fagstoff og kunnskap på norsk. Tospråklig opplæring gir barn mulighet til å vise hva de kan, og dermed fører til økt selvspekt og økt motivasjon. Mange flerspråklige elever kan gjerne snakke flere språk. Analysen av intervjuene viser at det går bedre med elever som kan engelsk fra før. Elevene kan kommunisere med andre elever og lærere på skolen fra dag en, på grunn av at alle kommuniserer på et språk som alle kan forstå.

Dersom eleven ikke kan ordet fra før, blir prosessen mer krevende fordi både det nye ordet og betydningen av begrepet må læres. Det vil si at det underliggende fundamentet lagres på det andrespråket, og ofte vet ikke eleven hva dette ordet heter på morsmål. Noen elever har aldri snakket om *kvadrat* eller *trekant* på morsmål, så lærer de kun en variant av ordet på andrespråket. Begrepslæring kompliseres enda mer når elever lærer abstrakte begreper. En kan ikke peke på noe som heter *demokrati*, så forklarer man dette begrepet med andre ord som eleven kan på norsk. Forståelsesprosessen, læringsprosessen og gjenfinningsprosessen glir over i hverandre og på denne måten lagres det kun en variant av begrepet på andrespråket. Det vil si at for noen elever, er det ikke et nytt språkopplæring, det er «et nytt begrepsapparat som etableres» (L5). Elever med ingen eller lite skolebakgrunn kunne profitere mest av tospråklig fagopplæring. Da kunne man vise til erfaringer og begreper som eleven kan på språket han eller hun behersker best, og dermed blir språklæring lettere for dem. Dessverre viser det seg at det ikke er en enkel oppgave å skaffe morsmållærere til prosjektskolen. Det ble gjort forsøk på å rekruttere morsmållærere, men både på grunn av manglende kompetente søkere og manglende økonomiske ressurser kan ikke prosjektskolen tilby morsmål- eller tospråkligfagopplæring til alle flerspråklige elever.

Studiene som jeg har nevnt i kapittel 2.3 peker på forskjellige faktorer som påvirker språklæring og læringsutbytte hos flerspråklige elever, men gir ikke en tydelig indikator. Blant de nevnte faktorene er dårlig økonomisk familieforhold og lite tilgang til bøker og PC, skole- og klassemiljø, innsatsen til den enkelte lærer og bevissthet om flerspråklighet blant skolepersonalet. Ingen studier viser negative effekter av undervisning ved hjelp av morsmålet. Noen, som for eksempel studien til Thomas og Collier (ref. i Schultz, Hauge og Støre, 2008), viser positive. Studien til Ryen, Wold og Pastoor (2009) påpeker at tilbudet i morsmål- og/eller tospråklig fagopplæring i Norge varier. Min egen erfaring bekrefter dette også. Noen kommuner får tilbud om kun en time i morsmålsopplæring i uka, og mesteparten av undervisningen i og på morsmål foregår på hjemmebanen. Det vil si at ansvar for

morsmålsopplæring ligger på foreldrene. Studien til Ryen, Wold og Pastoor viser at tospråklige programmer, som Thomas og Collier beskrev i sin studie, omfatter mer hjelp av tospråklig lærer og en lengre periode med tospråklig fagopplæring enn det som er virkeligheten i Norge.

Det kom fram fra intervjuene at prosjektskolen har og har hatt morsmålsassistenter. Erfaringer og tilbakemeldinger fra faglærere og kontaktlærere er veldig positive. En av informantene mener at morsmålsassistent er «drahjelpen» (L5), og alle lærerne uttrykte et ønske om å kunne tilby både tospråklig fag- og morsmålsopplæring til alle flerspråklige elever.

Morsmålsassistenten er først og fremst tiltenkt å støtte elever som kan lite eller ingen norsk når de begynner på skolen. Det er til stor hjelp både til skolen og til elevene. Informantene ser på morsmål som redskap, som først og fremst hjelper å bygge relasjoner. Morsmålsassistenter får dermed en brobyggerrolle. Dette er noe studien til Ryen, Wold og Pastoor også peker på. Morsmålsassistenter/lærere hjelper å løse konflikter og forstå kulturelle forskjeller. De minsker språkbarrieren og kan fortolke den norske kulturen og skolen, både for elever og deres foresatte som er vant med andre skoletradisjoner.

5.2 Språklæring i en flerkulturell skole og i et inkluderende fellesskap

På prosjektskolen gir lærerne uttrykk for at de har et samarbeidssystem og felles ansvar for en helhetlig og tilpasset opplæring for flerspråklige elever i alle fag. Det er mange personer involvert i arbeidet med elevens utvikling av kunnskapsmessige og sosiale ferdigheter på skolen, og de fleste informantene gir uttrykk for at lærerkollegiet har en felles bevissthet og forståelse når det gjelder pedagogisk innhold, pedagogisk tilrettelegging og hva som fremmer læring. Både intervjuene og observasjonene bekrefter at lærere fordeler oppgaver og alle jobber mot felles mål og tilpasser opplæringen på den beste mulig måten med de tilgjengelige ressursene.

Ikke mist har lærerne felles visjon når det gjelder anerkjennelse og betydningen av å ha elever som representerer forskjellige kulturer. Absolutt alle informantene ga uttrykk for at det er «en berikelse» for skolen. Når informantene reflekterte rundt flerkulturelle elever som ressurs, virker det som at fokuset ligger mest på at flerspråklighet og tilhørighet til forskjellige kulturer er en ressurs for det hele fellesskapet. Analysen viser at for eksempel et opplegg som «internasjonaldag», når flerspråklige elever har mulighet til å fortelle om sine land og kulturer, har veldig positiv påvirkning både for elevene som presenterte landene sine og for andre elever. Det som Bonnevie Lund beskriver som ressursorienterte flerkulturelle skoler er

«skoler som ser på mangfoldet som en ressurs, har tydelig fokus på at alle elevers bakgrunn og erfaringer skal trekkes inn, verdsettes og bidra til utvidet innsikt og forståelse for alle, samtidig som alle elever skal få mulighet til å lykkes» (Lund, 2018, s. 91). De flerspråklige elevene får mulighet til å presentere sine tradisjoner og kultur, fortelle historier fra sine land og dele erfaringer med de andre i vanlige undervisningstimer. Lærerne på prosjektskolen ga uttrykk for at det er «en dybdelæring i konkretisering» (L4). Eksemplene er timer, da elevene fortalte hvordan forskjellige seremonier i deres land praktiseres, eller hvordan reglene er i forskjellige land. På denne måten legges det grunnlag for et læringsmiljø der elevene trygt kan uttrykke seg og diskutere ting med medelever. For flerspråklige elever er det både språklæring og praksis, og en måte å fremheve og verdsette andre innfallsvinkler til kulturelle forhold på en måte som gir relevans for hele elevgruppen. Bonnevie Lund omtaler dette som «myndiggjøring gjennom en inkluderende praksis» (Lund, 2018, s. 96). Slike praksiser er vesentlig for den enkeltes identitetsbygging. Mens for alle elever er det en måte å klassifisere for flerkulturell framtid.

FLEXid opplegget som prosjektskolen bruker ser ut til å være en positiv faktor for å inkludere elevene i skolens fellesskap. Gjennom dette prosjektet får de flerspråklige elevene støtte i å verdsette og akseptere sin flerkulturelle tilhørighet. Skolen går altså aktivt inn for å vise at flerspråklige elevenes bakgrunn blir anerkjent, og at elevene er en ressurs og en berikelse for skolen. Dette kurset gir også mulighet til å fange opp de ungdommene som er i faresonene fordi de har gjentatte negative erfaringer med sitt flerkulturelle liv.

Eksemplene ovenfor viser at prosjektskolen har praksiser og jobber for anerkjennelse og identitetsbygging for de flerspråklige elevene. Alle elevene blir medlemmer av en klasse eller en gruppe, og ved hjelp av støtte- eller morsmålærer, sikres mulighet for deltakelse og direkte engasjement i ulike aktiviteter. Mange fellesaktiviteter er med på å skape en god fellesskapsfølelse for både elever og lærere, det legges med andre ord til rette for både sosiale og faglige prosesser på skolen. De flerspråklige elevene får mulighet til å uttrykke sine meninger, og prosjektskolen legger til rette for at elevene gjennom oppgaver og aktiviteter får positive fellesopplevelser, og dermed utvikles et godt skole- og læringsmiljø. De fleste forskerne løfter frem at det å ikke bli ekskludert fra fellesskapet er et viktig prinsipp i inkluderingsarbeid (Ainscow, 2010, Haug, 2014, Florian, 2014, Nevøy, Ohna, 2014).

Med bakgrunn i Schein's kulturdefinisjon kan jeg se at prosjektskolens kultur kommer til uttrykk gjennom artefakter som skolens ritualer, tradisjoner, arbeidsmåter, bruk av

teknologiske redskaper og verdier i form av felles holdninger. På prosjektskolen er elevenes rett til å oppleve sosial tilhørighet og inkludering som grunnleggende antakelse, er lagt som et styrende prinsipp.

Haug's fire dimensjoner, som inkluderingsbegrepet består av, inneholder fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (se kapittel 2.4.3). På prosjektskolen ble det gjort mest mulig for å sikre at elevene ikke går glipp av undervisningen hvor de kan delta i fellesaktiviteter. Informantene forteller at de prøver å inkludere de flerspråklige elevene fra dag en. De timene som elevene har i grunnleggende norsk, foregår på grupperom, men parallelt med klassen sin undervisning i norsk. Elevene er med klassen i praktisk-etiske fag, som kunst og håndverk, gym, valgfag, mat og helse, og informantene sier «det er jo sosiale, det er viktig det» (L1, L2). Det å ha tro på at de flerspråklige elevene har både faglig og sosialt utbytte ved å være i klasserom med den nødvendige støtten er en holdning blant studiens informanter. Samtidig kom det fram at noen synes at det er vanskelig å inkludere de flerspråklige elevene i klassen. Eksempler på dette kan være matpausesituasjoner, når til tross for at en lærer grupperte elevene, var de flerspråklige elevene lite deltakende i diskusjoner. Resultatene av intervjuene viser at da de flerspråklige elevene nettopp kom til skolen, hadde noen av de så begrenset ordforråd på norsk, at det var krevende å kommunisere med dem på norsk. En informant forteller: «Noen av etniske elever synes at det er pinlig å sitte og snakke om det du har på brødskiva» (L3). Men det er det som de flerspråklige elevene kan formidle på norsk når de begynner å lære andrespråket sitt. En annen informant synes at ungdommen i dag «seg selv er nok» (L4). De ønsker ikke å gjøre noe dugnad og ta ansvar for norskopplæring til elever, som ikke kan godt norsk får å kommunisere. Men dette skjer kun i begynnelsen, da de flerspråklige elevene nettopp kom til landet. Det er et sterkt tro hos lærerne at når de lager en felles arena, når de skaper et miljø hvor lek og latter er driftskraft for aktiviteter, steg etter steg har elevene flere muligheter til å samhandle. De flerspråklige elevene får mulighet til å snakke og utvikle språket, samtidig som de blir inkludert i klassen sine aktiviteter. Idrett, turer, internasjonale dager er noen eksempler på arenaene, hvor alle kan delta, medvirke og være en del av fellesskapet.

Når det gjelder faglig utbytte som en av Haug's dimensjoner for inkludering, påpeker forfatteren på at «utbytte handler om resultater, det som kommer ut av å være i fellesskapet, være deltaker og få mulighet til medbestemmelse. (...) Ideologien i skolen har vært at resultater ikke er så interessante» (Haug, 2014, s.34). Analysen av intervjuene viser at det er noen flerspråklige elever som klarer å lære seg språket fort og «bare flyger av gårde» (L5). I

noen tilfeller får de liker gode eller bedre karakterer enn de etniske norske elevene. Situasjonen er mer krevende for elever med liten eller ingen bakgrunn fra før. Det er nesten urealistisk at de oppnår de samme resultatene som elevene som har gått på skolen i mange år og kan undervisningsspråket. Men mange klarer å få karakter i fag og en av informantene synes at «en to-er i et fag er bedre enn ingen karakter, og for noen elever er det godt nok resultat» (L5). Informanten gir uttrykk for at det er nok at elevene har utbytte av å være i klasserommet. En karakter fra ungdomsskolen åpner flere dører i framtiden. Eleven får mulighet til å søke plass på videregående skole og mulighet til å forbedre karakter. Mens ingen karakter har verre utsikt på framtida. Jeg synes at karakterer reflekterer resultater og måloppnåelser i et fag, men en må være realistisk og tenke på at i noen tilfeller, det å være sammen med klassen, det å få mulighet til å utvikle seg i sin egen tempo og med sterk tro fra lærer at en elev med tid og med riktige tilnæringer og tilpasninger klarer det, er viktig for elevens selvoppfattelse og mestringsprosessen.

5.3 Oppsummerende kommentarer

Forskningsspørsmål i denne masteroppgaven er knyttet til det sosiokulturelle perspektivet på læring som vektlegger betydningen av interaksjon mellom mennesker og bruk av redskaper for å tilegne seg kunnskap og kultur. Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling, er fortsatt aktuelt 100 år etter at han formulerte dette perspektivet. Et av Vygotskijs utgangspunkt er at utviklingen skjer i samspill med omgivelsene og mennesker utvikler seg til tenkende skapninger ved å delta i kommunikasjon og gjøre seg kjent med språk, tenking, ideer og praksiser ved å benytte seg av de intellektuelle, språklige og materielle redskapene som omgivelsene stiller til rådighet, det vil si redskaper som allerede eksisterer i samfunnet.

Andrespråklæring i et inkluderende læringsfellesskap står bedre rustet til å tilrettelegge og håndtere en mangfoldig elevgruppe, og forebygger hindringer for deltakelse. Resultatene av denne masteroppgaven viser at felles forståelse og visjoner blant ansatte på prosjektskolen, tett samarbeid og god planlegging av undervisning og aktiviteter, fokus på ressurser som de flerspråklige elevene har med seg, elevenes identitetsbygging og sterk tro på at elevene klarer å lære seg språket og ha faglig utbytte hvis de får nødvendig tilrettelegging og hjelp, er et godt fundament til inkludering av de flerspråklige elevene i det norske skolesystem og dermed gir godt grunnlag for videreutdanning og bedre vilkår for framtiden i deres nye hjemlandet.

Jeg vil avslutte denne masteroppgaven med et sitat:

Et godt og velfungerende samfunn forutsetter at vi klarer å ta vare på hverandre. Vi har sikkert alle en eller annen gang opplevd å være fremmed, og ikke kunne de uskrevne kodene. Selv fikk jeg i løpet av noen viktige barneår oppleve å være fremmed to ganger, - både da jeg kom til USA som flyktning under krigen, – og da jeg kom hjem igjen til Norge fem år senere. I slike situasjoner er det godt at noen bryr seg og at noen spør hvordan det går. Et inkluderende samfunn overlater ingen til seg selv (Kong Harald V. Nyttårstalen 2007, i Dahl, 2019).

Litteraturliste

- Aincow, M. og Sandill, A. (2010). Developing inclusive education system: the role of organisation cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), s 401-416.
- Atkinson, P. og Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant Observation*. I N. Denzin og Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* NOVA Rapport 8/09.
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal.
- Bjerkan, K.M., Monsrud, M.B. og Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Briseid, L.G. (2014). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. I *Qualitative research in psychology*. 3:2, 77-101
- Bryman, A. (2012) *Sosial research methods*, Osford University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the the educational development of bilingual children. I *Review of educational research*. Vol. 49, nr. 2 American Educational Research Association. Washington, D.C.
- Dahl, Ø. (2019). *Kommunikasjon i et flerkulturelt samfunn*. NDLA. Kommunikasjon og kultur. <https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:194233/topic:1:78246>
- Egeberg, E. (red) (2014). *Minoritetspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, T.O. (2013). Individualistic strategies of teaching in relation to language minority students' needs A discussion based on field work at Meadows school, Oslo, Norway. I Ragnarsdóttir H. og Schmidt C. (red). *Learning Spaces for Social Justice: International Perspectives on Exemplary Practices from Preschool to Secondary School*. IOEPress, Trentham Books: 93-110
- Engen, T.O. og Kulbrandstad L.A. (2004). 2.utgave, 9 opplag 2017. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fandrem, H. Strohmeier, D. & Roland, E. (2009). *Bullying and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness*. *Journal of Early Adolescents*, 29(6), 898-923.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring o barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- FLEXid. (2019). Lokaliseres på: <http://flexid.no/>
- Forvaltning av forskningsdata. (2018). *Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter*. Stavanger. <https://student.uis.no/getfile.php/13474325/02.%20Nye%20student.uis.no/Studiehverdag/Rettigheter%20og%20plikter/Godkjent-28.11.18%20Retningslinjer%20for%20behandling%20av%20personopplysninger%20-%20studentprosjekter.pdf>
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, S. og Drummond, M. J. (2014). *Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability*. I L. Florian, (red.). *The SAGE handbook of special education*. Sage Publications.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet*. UiS.

- Hoel, T., Ofstad Oxborough G.H. og Wagner, Å.K. (2016). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kibsgaard, S. og Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 21 2016-17). Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61. §2-8, §5-1. (2012)
- Lund, A. B. (2018). *En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Vol.4, 87-102.
- Lunde, M. og Aamond, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundetræ, K. og Tønnessen, F.E. (red) (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J.A. (2009). *Designing a Qualitative Study*. I Bickman, L. og Rog, D.J. (Ed). *Handbook of Applied Social Research Methods*. London: Sage.
- Monsen, M. og Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nevøy, A., & Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning - bilder fra skole - Norge, en studie av spesialundervisningens dynamikk i grunntopplæringen*. Stavanger: UiS
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NESH, red. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer fra samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.
- Nordahl, T. (red). (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rambøll management (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll management. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Raundalen, M. og Schultz, J.H. (2016). *Krisepedagogikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Wold, A.H. og Pastoor, Lutine de Wal (2009). «Det er egen tolkning, ikke direkte regler» Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I: Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oversatt av Ingvill Christina Goveia. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schultz, J.H., Hauge, A.M. og Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2001). What is Qualitative research? I Silverman, D. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Sjo, T.K. (2015). *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Statistisk sentralbyrå, SSB (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen*. Juni, 2017. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tornberg, U. (2017). *Språkdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij L. S. (1934). *Мышление и речь*. Москва, Ленинград: Государственно социально – экономическое издательство.
<https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf>
- Vygotskij L.S. (1960). *Развитие высших психических функций*. Москва: Издательство академии педагогических наук.
https://bookap.info/book/vygotskiy_razvitie_vyssih_psiicheskikh_funktsiy_leksii_p_o_psihologii_povedenie_zhivotnyh_i_cheloveka/bypage/#o
- Vislie, L. (2003). *Inkluderende opplæring, idegrunnlag og politikk. Utopi - realitet?* Spesialpedagogikk, 6/03, s. 4-14
- Wagner, Å.K., Strömquist, S. og Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (1996). *Vygotsky i tospråklighetsforskningen*. I I. Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- UDIR 2016. *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- UDIR 2007. *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggingsmateriel_1_bm_301007.pdf
- UDIR 2007 *Læreplan i grunnleggende norsk*.
<https://www.udir.no/k106/NOR7-01?lplang=http://data.udir.no/k106/nob>
- UDIR 2014 *Veilederen spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskiltebehov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/>

Vedlegg 1 NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvilke rutiner og strukturer har grunnskoler for å ta imot elever med et annet morsmål enn norsk.

Referansenummer

292191

Registrert

13.12.2018 av Ganna Postoienko - g.postoienko@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Stein Erik Ohna, stein.e.ohna@uis.no, tlf: 51833538

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Ganna Postoienko, anja40@hotmail.com, tlf: 90643720

Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.09.2019

Status

01.02.2019 - 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 med vedlegg den 01.02.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2019.

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 behandles 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 om behandlingen 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/eller 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: Karin Lillevold Tif. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Informasjonsbrev til rektor

Ganna Postoienko
Sandbakkveien 8
4370 Egersund

Egersund, 12.12.2018

Til rektor ved grunnskole

Informasjon om forskningsprosjekt

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved universitet i Stavanger, ønsker jeg å få mer kunnskap og større innsikt i hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Jeg vil ta utgangspunkt i læreres arbeid og gjennom intervjuer og observasjoner i klasserommet ønsker jeg å få mer informasjon om tilrettelegging av undervisning for elever med et annet morsmål enn norsk.

Jeg ønsker å ta kontakt med lærere: en faglærer og kontaktlærer, spesialpedagog og muligens inspektør eller rektor. Intervjuene vil ta ca. 30-45 minutt, og jeg vil ta kontakt for nærmere avtale og klokkeslett.

Ifølge retningslinje for behandling av personopplysninger (lokaliseres på <https://student.uis.no/category.php?categoryID=24793>), forplikter jeg meg å ivareta anonymitet i forbindelse med intervjuene og observasjonene. Ingen personopplysninger om elevene vil samles inn. Jeg skal bruke diktafon under intervjuene og notater ved observasjonene i klasserommet. Personopplysninger skal aidentifiseres/anonymiseres og lyddata skal krypteres på en ekstern harddisk. Datamaskin som skal brukes i behandlingen av opplysningene er beskyttet med sikkerhetsmekanismer. Studien er meldt til Norsk Senter for Forskningsdata.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet og deltakerne kan når som helst trekke seg, uten at det vil få noen konsekvenser.

Vedlagt følger informasjonsskriv til deltakerne.

Er det noe du vil spørre meg om kan du ta kontakt på mobil 90643720 eller på e-post:

237005@uis.no

Min veileder er professor Stein Erik Ohna ved UiS, e-post: stein.e.ohna@uis.no

Med hilsen,

Ganna Postoienko

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan tilrettelegger en skole i en liten kommune opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap og større innsikt om hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Barn og ungdom i grunnskolealder som ankommer til Norge, og som sannsynligvis blir i landet mer enn tre måneder, har rett og plikt til å begynne på skole så snart de kommer til landet (opplæringslova § 2-1). Denne elevgruppa blir omtalt som minoritetspråklige, flerspråklige, tospråklige elever og er en sammensatt gruppe med ulik bakgrunn og ulike behov i opplæringen. De fleste av disse elevene har behov for en tilpasset språkopplæring. Deres rettigheter er regulert i opplæringsloven § 2-8, og ifølge lovverket, har de rett til særskilt norskopplæring, og eventuelt morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring frem til eleven har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. En elev kan få alle tre tiltakene, to av dem eller ett. Tilbudet varierer fra kommune til kommune og årsakene til de forskjellige tilbudene er mange: kommunestørrelse, antall elever med krav på særskilt språkopplæring, kompetanse på feltet, tilgang til kvalifiserte lærere.

Ifølge SSB (2017), var det 102 900 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6–15 år ved utgangen av 2016. Dette tilsvarer 16 prosent av aldersgruppen totalt, og en økning på 7 prosentpoeng siden 2008. Skolen blir stadig mer flerspråklig og flerkulturell og derfor har vi behov for flere kunnskaper om språklæring, om elevenes språksituasjon og bakgrunn og opplæringstilbud på skoler.

Detter er en masterstudie med formål å få mer kunnskap og større innsikt om hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor, dr. polit. ved Universitet i Stavanger **Stein Erik Ohna**

Masterstudent i Spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger, **Ganna Postoienko**

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått anledning til å være med et skolebasert prosjekt i skolen du jobber på. Du jobber med elever som ikke har norsk som morsmål. Med rektors sin tillatelse håper jeg å få tilgang og mulighet til å intervju deg og andre ansatte på skolen som jobber med elever som ikke har norsk som morsmål og vil finne ut hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt intervju, observasjon og dokumentanalyse som datainnsamlingsmetoder.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg skal intervju deg og intervjuet skal tas opp på diktafon. Intervjuet skal ta ca. 30-45 minutter. Spørsmålsformuleringene skal være åpne, slik at du for mulighet til å presentere dine synspunkter og erfaringer.

Videre ønsker jeg å se på lokale lærerplaner, kartleggingsmaterieell eller liknende dokumentasjon for å få bedre innsikt i hvordan du jobber med elever som ikke har norsk som morsmål.

Jeg vil også være med på en eller flere undervisningstimer for å se konkret på interaksjon mellom deg som lærer og elever, mellom elever og reflektere rundt det jeg observerer i mine feltnotater.

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 påvirke ditt arbeidsforhold og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Som det ble nevnt tidligere er dette et skolebasert prosjekt. Jeg, som masterstudent, har fått to veiledere: professor Stein Erik Ohna fra Universitet i Stavanger og en veileder fra skolen du jobber på. Disse personene vil ha tilgang til data jeg samler inn.
- Intervjuet skal tas opp på diktafon og lastes opp på en ekstern harddisk, som skal krypteres.. Opptaket slettes fra diktafon etter opplastingen.
- Innsamlet data skal transkriberes og kodes i NVivo, installert på min datamaskin. Alt informasjon skal oppbevares i en mappe, som er beskyttet med en personlig kode. I

tillegg skal jeg bruke retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter utarbeidet av fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (Forvaltning av forskningsdata, 2018).

- Alle opplysningene skal anonymiseres og du blir kalt for «lærer 1» for eksempel.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.09.2019 Alle opptak og eventuelle identifiserbare data fra intervjuene og observasjonene blir da slettet fra datamaskinen min.

Dine rettigheter

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

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

Når alle transkripsjonene er ferdige, får du tilbud om å se på dem.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger 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:

Professor, dr. polit. ved Universitet i Stavanger **Stein Erik Ohna**, e-post: stein.e.ohna@uis.no

Masterstudent i Spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger, **Ganna Postoienko**,

e-post: 237005@uis.no

NSD – Norsk Senter for Forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller

telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig
(veileder/ professor, dr. polit. S.E. Ohna)

Masterstudent
(G. Postoienko)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Hvordan tilrettelegger en skole i en liten kommune opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn?*

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i klasseromsobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *15.09.19*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Informasjonsskriv til foreldre

Ganna Postoienko

Universitet i Stavanger

Stavanger, 06.02.2019

Informasjonsbrev til foreldre

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved universitet i Stavanger ønsker jeg å finne ut hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Jeg vil ta utgangspunkt i læreres arbeid og observere undervisningen i klasserommet. Jeg skal ta notater underveis og alt informasjon skal benyttes anonymisert i min masteroppgave. Ingen personopplysninger om elevene vil samles inn. Det vil ikke bli brukt noe video- eller lydopptak i timene.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet og deltakerne kan når som helst trekke seg, uten at det vil få noen konsekvenser.

Er det noe du vil spørre meg om kan du ta kontakt på e-post: 237005@uis.no

Min veileder er professor Stein Erik Ohna ved UiS, e-post: stein.e.ohna@uis.no

Studien er meldt til Norsk Senter for Forskningsdata.

Med hilsen,

Ganna Postoienko

Vedlegg 5 Intervjuguide1 (Intervju med lærer i grunnleggende norsk)

Innledning

- Presentasjon og formålet med intervjuet.
- Påminning om personvern i hensyn til tredjeparten (elever, ansatte).
- Retten til å trekke seg og at det er lov å si at man ikke ønsker å svare på spørsmål, eller at det er vanskelig å svare.
- Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon. Etter transkriberingen vil opptaksdataene slettes. Transkriberingen vil bli anonymisert.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap og større innsikt i hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Særskilt norsk opplæring

-Har flerspråklige elever særskilt norskopplæring (§ 2.8)?

-Hvordan organiserer dere særskilt norskopplæring?

- Grupper/alder
- Nivå/skolebakgrunn
- Fordeler /ulempes

-Hvor mange timer?

-Hvordan opplever du at organiseringen fungerer?

-Har andre elever norsk i samme timene som disse elevene har særskilt norsk?

-Hvor lenge får elevene dette tilbudet?

-Hva tror du er den viktigste forutsetningen for elevenes språklæring?

-Har/hadde dere innføringsklasser?

-Hva er grunnlaget for slik organisering?

-Hvilke fag blir elevene undervist da?

Innhold og aktiviteter i timene særskilt norsk

-Hvilken opplæringsplan følger dere? Hvorfor?

-Hvilke læringsmidler bruker dere? (Bøker, ordbøker, konkrete, bilder, nettsider, eventuelt)

-Hva gjør dere i klassen?

-Hvilke språklige ferdigheter fokuserer dere (lyte, tale, skriving, lesing, ordforråd, grammatikk)?

-Knytted aktiviteter og innhold i timene til andre fag? Hvilke? Hvorfor disse fag?

Morsmål/tospråklig fagopplæring

-Har elevene morsmål eller tospråklig fagopplæring?

-Hvor mange timer?

-Hvis skolen kunne tilby morsmål, hvor mange morsmålslærere trenger skolen da?

-Tror du at hvis elevene hadde morsmål/tospråklig fagopplæring, kunne de lære norsk fortere?

Faglig samarbeid og tilrettelegging i ordinærklasse

-Når disse elevene er i stamklassen, får de noe støtte i undervisningen?

-Hvilke fag?

-Hvordan samarbeider støttepersonen med faglæreren?

-Hvilke hjelpemidler bruker dere? (Morsmålstøtte – elektroniske ordbøker, morsmål.no, tekster på morsmål?)

-Synes du at det er utfordrende å tilpasse opplæring til disse elevene?

Vurdering

-Hvordan kartlegger dere norskkunnskap?

- Hvem har ansvar?
- Hvordan dokumenteres?
- Erfaringer med kartleggingsverktøy?
- Bruker dere tester, prøver, evt. Hvilke? Hvem lager?
- Hvor ofte kartlegges elevene?

-Får elevene mulighet til å vurdere sine egne prestasjoner?

-Får elevene karakter? Hvilke fag?

-Hvordan ligger disse elevene faglig i forhold til andre elever i klassen?

-Får noen av disse elevene spesialundervisning?

-Hvordan vurderer dere om en elev har behov for spesial undervisning?

Erfaringer – felles opplegg

-Hva synes du er mest krevende i arbeidet med flerspråklige elever?

-Hva er det som er positivt?

-Hvordan vurderer du arbeidet som er gjort på skolen i forbindelse med tilbudet til disse elevene?

-Hva kunne dere gjøre bedre, og hva trenger dere for å få dette til?

-Eventuelt

Avslutning

Før intervjuet avsluttes vil jeg sette tid til uklarheter og spørsmål. Informanten vil også bli opplyst om at de kan få lese og kommentere intervjuet når transkripsjon er ferdig dersom de ønsker det. Tusen takk for at du stilte til intervjuet!

Vedlegg 6 Intervjuguide 2 (Intervjue med faglærer)

Innledning

- Presentasjon og formålet med intervjuet.
- Påminning om personvern i hensyn til tredjeparten (elever, ansatte).
- Retten til å trekke seg og at det er lov å si at man ikke ønsker å svare på spørsmål, eller at det er vanskelig å svare.
- Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon. Etter transkriberingen vil opptaksdataene slettes. Transkriberingen vil bli anonymisert.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap og større innsikt i hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Faglig samarbeid, tilpasset opplegg

- Har du flerspråklige elever i klassen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Er disse elevene i klassen eller på grupperom?
- Når disse elevene er i stamklassen, får de noe støtte i undervisningen?
- Hvordan samarbeider støttepersonen med faglæreren?
- Hvilke hjelpemidler bruker dere? (Morsmålstøtte – elektroniske ordbøker, morsmål.no, tekster på morsmål?)
- Synes du at det er utfordrende å tilpasse opplæring til disse elevene?
- Hva mener du er viktige forutsetninger for flerspråklige elevens læring?
- Diskuterer dere utfordringene med disse elevene på team eller på felles møter?
- Hvis du kunne velge hjelpemidler eller ressurser for disse elevene, hva skulle du velge:

Vurdering

- Får elevene karakter i fag?
- Får elevene mulighet til å vurdere sine egne prestasjoner?
- Hvordan ligger disse elevene faglig i forhold til andre elever i klassen?
- Hvordan vurderer dere om en elev har behov for spesial undervisning?

Erfaringer – felles opplegg

- Hva synes du er mest krevende i arbeidet med flerspråklige elever?
- Hva er det som er positivt?

Hvordan skolen legger til rette for at disse elevene tilegner seg fagkunnskaper og lærer norsk?

- Hvordan vurderer du arbeidet som er gjort på skolen i forbindelse med tilbudet til disse elevene?

-Hva kunne dere gjøre bedre, og hva trenger dere for å få dette til?

-Eventuelt

Avslutning

Før intervjuet avsluttes vil jeg sette tid til uklarheter og spørsmål. Informanten vil også bli opplyst om at de kan få lese og kommentere intervjuet når transkripsjon er ferdig dersom de ønsker det.

Tusen takk for at du stilte til intervjuet!

Vedlegg 7 Intervjuguide 3 (Intervjue med spesialpedagog)

Innledning

- Presentasjon og formålet med intervjuet
- Påminning om personvern i hensyn til tredjeparten (elever, ansatte);
- Retten til å trekke seg og at det er lov å si at man ikke ønsker å svare på spørsmål, eller at det er vanskelig å svare.
- Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon. Etter transkriberingen vil opptaksdataene slettes. Transkriberingen vil bli anonymisert.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap og større innsikt i hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Innskriving av elever

-Hva gjøres ved opptak av flerspråklige elever, når de begynner på skolen og hvem har ansvar?

- Språkbiografi
- Kartlegging (hvem og hvordan?)
- Ved overføring fra barneskole (dokumentasjon, IOP)?

-Hvordan bestemmer dere på hvilket trinn eleven skal plasseres i tilfellet at eleven er uten skolebakgrunn?

-Har/Hadde dere innføringsklasse?

-Hvordan organiserer dere undervisningen der?

-Hvor mange flerspråklige elever er det på skolen?

-Er det noen elever som følger vanlig undervisning uten ekstra støtte?

Morsmål/tospråklig fagopplæring

-Har elevene morsmål eller tospråklig fagopplæring?

-Hvor mange timer?

-Hvis skolen kunne tilby morsmål, hvor mange morsmållærere trenger skolen da?

-Tror du at hvis elevene hadde morsmål/tospråklig fagopplæring, kunne de lære norsk fortere?

Spesialundervisning

-Er det noen elever som får spesialundervisning?

-Hvordan og hvem vurderer at elevene må ha spesialundervisningen?

-Hvor lang tid tar det fra henvisningen til dere får sakkyndig vurdering?

-Hvordan lager dere opplegg rundt disse elevene?

-Er undervisningen i klassen eller på grupperom?

Vurdering

-Hvordan kartlegger dere utviklingen?

- Hvem har ansvar?
- Hvordan dokumenteres?
- Bruker dere tester, prøver, evt. Hvilke? Hvem lager?
- Hvor ofte kartlegges elevene?

-Får elevene mulighet til å vurdere sine egne prestasjoner?

-Får elevene karakter? Hvilke fag?

-Hvordan ligger disse elevene faglig i forhold til andre elever i klassen?

Erfaringer – felles opplegg

-Hva synes du er mest krevende i arbeidet med flerspråklige elever?

-Hva er det som er positivt?

-Hvordan vurderer du arbeidet som er gjort på skolen i forbindelse med tilbudet til disse elevene?

-Hva kunne dere gjøre bedre, og hva trenger dere for å få dette til?

-Eventuelt

Avslutning

Før intervjuet avsluttes vil jeg sette tid til uklarheter og spørsmål. Informanten vil også bli opplyst om at de kan få lese og kommentere intervjuet når transkripsjon er ferdig dersom de ønsker det.

Tusen takk for at du stilte til intervjuet!

Vedlegg 8 Intervjuguide 4 (Intervju med assisterende rektor)

Innledning

- Presentasjon og formålet med intervjuet.
- Påminning om personvern i hensyn til tredjeparten (elever, ansatte).
- Retten til å trekke seg og at det er lov å si at man ikke ønsker å svare på spørsmål, eller at det er vanskelig å svare.
- Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon. Etter transkriberingen vil opptaksdataene slettes. Transkriberingen vil bli anonymisert.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap og større innsikt i hvordan skoler i små kommuner, hvor det er krevende å tilby morsmål eller tospråklig fagopplæring, tilrettelegger for elever som har et annet morsmål enn norsk.

Innskriving av elever

-Omtrent hvor mange flerspråklige elever er det på skolen?

-Får alle særskilt norsk opplæring?

-Er det mange forskjellige språk (morsmål)?

-Fortell litt om hvordan skolen organiserer tilbudet til disse elevene:

- Innskriving (Har dere en handlingsplan?)
- Kartlegging
- Gruppering, plassering i klasser
- Antall timer i uka
- Når på timeplanen (om det er parallelt undervisning i norsk med klassen, når klassen har norsk?)
- Hvilken læreplan brukes?
- Har alle lærere som underviser flerspråklige elever kompetanse i norsk som andrespråk?

-Er det forskjellige rutiner med elever som nettopp kommet til landet?

-Ved overføring fra barneskolen, hva informasjon/dokumentasjon følger med disse elevene (gjelder det kun norskopplæring eller andre fag?)

Morsmål/tospråklig fagopplæring

-Har elevene morsmål eller tospråklig fagopplæring?

-Hvor mange timer?

-Hvis skolen kunne tilby morsmål, hvor mange morsmålslærere trenger skolen da og hva må til at skolen får morsmål/tospråklig fagopplæring?

-Tror du at hvis elevene hadde morsmål/tospråklig fagopplæring, kunne de lære norsk fortere?

Spesialundervisning

-Er det noen elever som får spesialundervisning?

-Hvordan og hvem vurderer at elevene må ha spesialundervisningen?

-I hvilke fag får elevene spesialundervisning og hvorfor disse fag?

-Hvor lang tid tar det fra henvisningen til dere får sakkyndig vurdering?

-Hvordan lager dere opplegg rundt disse elevene?

-Er undervisningen i klassen eller på grupperom?

-Hvilken kompetanse har lærere som underviser?

Vurdering

-Hvordan kartlegger dere utviklingen?

- Hvem har ansvar?
- Hvordan dokumenteres?
- Bruker dere tester, prøver, evt. Hvilke? Hvem lager?
- Hvor ofte kartlegges elevene?

-Får elevene mulighet til å vurdere sine egne prestasjoner?

-Får elevene karakter? Hvilke fag?

-Hvordan ligger disse elevene faglig i forhold til andre elever i klassen?

Erfaringer – felles opplegg

-Særskilt språkopplæring kan forstås som en form for tilpasset opplæring. På hvilke andre måter kunne opplæringen tilpasses til flerspråklige elever?

-Hva synes du er mest krevende i arbeidet med flerspråklige elever?

-Hva er det som er positivt?

-Hvordan vurderer du arbeidet som er gjort på skolen i forbindelse med tilbudet til disse elevene?

-Hva kunne dere gjøre bedre, og hva trenger dere for å få dette til?

-Eventuelt

Avslutning

Før intervjuet avsluttes vil jeg sette tid til uklarheter og spørsmål. Informanten vil også bli opplyst om at de kan få lese og kommentere intervjuet når transkripsjon er ferdig dersom de ønsker det.

Tusen takk for at du stilte til intervjuet!

Vedlegg 9 Noder NVivo

Nodes			
Name	Files	References	Count
[-] Kartlegging		1	1
Hvem har ansvar		2	5
Kartleggingsverktøy og tester		4	8
Vurdering i fag		5	14
Vurdering om elev har behov for spes.undervisning		3	6
[-] Organisering		2	5
Hvem er elever		4	15
Motivasjon		2	3
Opptak av nye elever		2	3
[-] Organisering av undervisning		5	13
Gjennomføring		4	13
Hva er ønskelig		2	6
Overgang barneskole og videregående skole		2	4
Positive erfaringer		4	8
Samarbeid på skolen		2	4
[-] Støtte og ressurser i klassen		3	4
Hjelpemidler i klassen		2	3
[-] Spesialundervisning		4	4
Hvordan og hvem vurderer at elevene har behov for spesialundervisning		4	7
Samarbeid med PPT		4	6
[-] Tospråklig morsmålsopplæring		1	7
Hva trengs det fra skolen for å få morsmålsopplæring		4	4
Vurdering å ha morsmålsopplæring		3	3
[-] Utfordringer		5	16
Hva gjør lærer for å integrerer flerspråklige elever		3	4